

2|23

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

Bildung durch
Wissenschaft(liche
Weiterbildung)

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung und erscheint halbjährlich als Open-Access-Journal.

Herausgeber

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

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

zhwb@dgwf.net

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Maria Kondratjuk
Technische Universität Dresden

Dr. Claudia Lobe
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Mandy Schulze
Hochschule Zittau/Görlitz

Dr. Therese E. Zimmermann
Universität Bern

Lektorat und Koordination

Dipl.-Päd. Cornelia Herzog
Universität Würzburg

Satz

Svenja Schall

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Eva Cendon
FernUniversität in Hagen

Prof. Dr. Olaf Dörner
Universität Magdeburg

Prof. Dr. Annika Maschwitz
Hochschule Bremen

Prof. Dr. Matthias Rohs
Rheinland-Pfälzische Technische
Universität Kaiserslautern-Landau

Prof. Dr. Sandra Tschupke
Ostfalia – Hochschule für
angewandte Wissenschaften



The background features a series of overlapping, semi-transparent grey speech bubbles of various shapes and sizes. At the bottom, there are two white silhouettes of human heads in profile, facing each other, which appear to be part of the speech bubble design.

**Bildung durch
Wissenschaft(liche
Weiterbildung)**



Inhaltsverzeichnis

7 EDITORIAL

- 7 CLAUDIA LOBE
Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)
-

13 THEMA

Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)

- 13 ELISE GLASS
„Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Ein interdisziplinärer Systematisierungsversuch

- 23 JULIETTA ADORNO
Bedeutungen Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung.
Perspektiven von Hochschullehrenden an deutschen und spanischen Hochschulen

- 30 MALTE EBNER VON ESCHENBACH & REGINA MEYER
Extramurale Bildungsaktivitäten von Paul Menzer in der halleschen Volksbildung 1918/19
Beitrag zur Formierung der Volksbildung in Zeiten des Umbruchs
-

47 FORUM

- 47 DIETER NITTEL & BASTIAN HODAPP
Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten

- 58 ANNE JANSEN & TIMNA ROTHER
Umsetzung des synchron hybriden Settings in der Weiterbildung
Erleben von sozialer Präsenz und Interaktion
-

66 PROJEKTWELTEN

- 66 CARSTEN KNAUT, ILONA ARCARO, VIKTORIA BÖRNER & MANUEL SOHR
Jenseits der Kundenrolle: Co-Creation in der Weiterbildungsangebotsentwicklung
Zwei Fallstudien über mutige Mitgestaltende

- 74** JANA KADEN & ANNEGRET LAHR
Der Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Entwicklung neuer Kompetenzen für den Bereich Pflege in Deutschland
Community Health Nursing - Entwicklung und Implementierung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs
-
- 83** **AUS DER FACHGESELLSCHAFT**
- 83** WOLFGANG JÜTTE
Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) und ihr Beitrag zur Entwicklung einer Wissensgemeinschaft (2013–2023)
- 91** DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E. V.
Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland
- 96** MORITZ TER MEER
Weiterbildung 2030: Digitalisierung und Digitalität sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse als Motor und Medium?
Bericht zur DGWF-Jahrestagung 2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz – Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
-
- 98** **VERZEICHNIS DER AUTOR*INNEN**





Stichwort: Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)

CLAUDIA LOBE

Zur thematischen Schwerpunktsetzung

In dieser Ausgabe greifen wir zwei bedeutungsschwere Konzepte auf, „Bildung“ und „Wissenschaft“, und befragen sie auf ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Zum einen geht es um die hochschulische Kernidee einer „Bildung durch Wissenschaft“ und wie sie sich in der Hochschulweiterbildung konkretisiert. Zum anderen ist die Auseinandersetzung damit, worin das ‚Wissenschaftliche‘ sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung ausdrückt und inwiefern es gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern eine besondere Qualität aufweist, Gegenstand eines kontinuierlichen Selbstvergewisserungsprozesses im Feld.

Bildung – ein vielschichtiges Konzept

Die Frage der „Bildung durch Wissenschaft?“ wird spätestens seit dem 19. Jahrhundert immer wieder neu gestellt. An das Bild der deutschen Universität ist ein Bildungsversprechen geknüpft, das sich mit der Freiheit von Wissenschaft, der Einheit von Forschung und Lehre und der persönlichkeitsbildenden Funktion wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung verbindet. Dessen konkrete Ausgestaltung hat unterschiedliche Konjunkturen erfahren und ist u. a. mit Anforderungen von Bildungspolitik, Wissenschaft, Ökonomie und Pädagogik konfrontiert.

In bildungspolitischen Reformen und Diskursen kommen gesellschaftliche Anforderungsstrukturen und Erwartungshaltungen an Hochschulbildung zum Ausdruck. Ob Humboldts Reformen des Schul- und Hochschulwesens, die Bildungsreformen der 1960/1970er Jahre oder zuletzt die „Bologna-Reformen“ – Kennzeichen von Reformdiskursen ist die Auseinandersetzung mit normativen Bildungszielen und -idealen. Besonders entzündete sich diese Debatte im Kontext von Bologna. Kritiker*innen attestierten einen Abschied vom Bildungsbegriff und eine Ablösung durch neuere Konzepte wie „Kompetenzorientierung“ oder „employability“. Bildungspolitische Diskurse und Strategien zum lebenslangen Lernen (Wolter, 2011), zur Öffnung der Hochschulen (Pohlmann &

Vierzigmann 2018) oder zu neuen Steuerungsformen (Schmid & Wilkesmann, 2018) nehmen nicht nur Einfluss auf die Rahmenbedingungen, sondern auch auf Verständnis und Ausgestaltung von (Weiter-)Bildungsprozessen selbst. So drücken sich beispielsweise im Diskurs um lebenslanges Lernen Verschiebungen aus von einer anfänglichen „Bildung über die Lebenszeit“ hin zu „Anpassungsleistungen an eine globalisierte Arbeitswelt“ (Klingovsky & Pawlewicz, 2014, S. 91).

Bildung stellt sich als „Containerbegriff“ oder „multidisziplinäre Substratkategorie“ (Tenorth, 1997, S. 975) dar, die vielfältigen Verwendungsweisen unterliegt. Der bildungstheoretische Diskurs in der Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsphilosophie hat differenzierte theoretische Perspektivierungen hervorgebracht (Kreitz, Miethe & Tervooren, 2016; Ehrenspeck-Kolasa, 2018). Schwieriger erweist sich die explizite Verknüpfung von Bildungstheorie und Bildungsforschung. Kritiker*innen bezweifeln die Eignung des Bildungsbegriffs für die Forschung, da er häufig alltagsweltlich, zumindest aber heterogen, teils normativ aufgeladen und überhöht verwendet wird und als „Leerstelle“ für das Unsagbare herhält. Alternative Zugänge bieten benachbarte Hochschulbildungskonzepte wie (transformatives) Lernen, Wissen, Kompetenzentwicklung oder Professionalisierung. Das grundsätzliche Problem einer „Trivialisierung“ bleibt allerdings bestehen, wie Klingovsky (2017) am Beispiel des Lernbegriffs verdeutlicht. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung bedarf es einer „der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessenen theoretisch anspruchsvollen“ (ebd., S. 10) Begriffsarbeit, die auch empirische Anschlüsse ermöglicht. Inzwischen wurden insbesondere auch im Umfeld der Biografieforschung vielfältige Ansätze der qualitativen Bildungsforschung entwickelt (Engel et al., 2021). Zugleich hat die empirische Bildungsforschung, nicht zuletzt in Form von internationalen Vergleichsstudien, an Gewicht gewonnen. Die wissenschaftliche Weiterbildung als Intermediär zwischen tertiärem und quartärem Bildungssektor, allgemeiner (Erwachsenen-)Bildung und beruflicher (Weiter-)Bildung gerät dabei beispielsweise beim (Weiter-)Bildungsmonitoring erst nach und nach in den Blick (Widany, Wolter & Dollhausen, 2020). Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist es eine offene Frage, wie sich Bildungsprozesse empirisch

rekonstruieren und mit konkreten Weiterbildungsangeboten in Verbindung bringen lassen können.

Die Teilnahmeforschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung unterstreicht die Bildungsaspirationen vieler Teilnehmenden, wobei sich die analytische Unterscheidung zwischen persönlichkeitsentfaltenden Bildungs- und berufsbezogenen Verwertungsmotiven in qualitativen Untersuchungen der Teilnehmendenforschung häufig als miteinander verwoben erweist. Biografieorientierte Ansätze sensibilisieren dafür, „Bildungsentscheidungen“ weniger als singuläre situative Ereignisse und rational getroffene und abfragbare Entscheidung zu verstehen, sondern vielmehr als langfristige Formierung und Relationierung verschiedener wahrgenommener (Un-)Möglichkeitenräume und Sinndeutungen im Zusammenspiel mit institutionellen Logiken (Demmer & Lobe, 2020; Möller, 2021). Nicht erst im Kontext der Öffnung von Hochschulen werden auch Passungsverhältnisse, Fremdheitsempfinden, Akkulturationsanstrengungen und Ausschlussmechanismen kritisch diskutiert (DGWF, Iller, Lehmann, Vergara & Vierzigmann, 2020; Damm & Dörner, 2017; Alheit, 2005).

In der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es eine lange Tradition, wissenschaftliche Weiterbildung als Allgemeinbildung zu konzipieren. Dies reicht von der University Extensions „Liberal arts“ (Röhrig, 2018) bis zu Konzepten des „Studiums generale“ (Casale & Molzberger, 2018). Auch wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene („Senior:innenstudium“) reihen sich in diese Tradition ein (Schmidt-Hertha, 2020; ZHWB 1/2022). Bildung bleibt „Leitkategorie und Kulminationspunkt von Denken und Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Lerch & Deutsch, 2020, S. 30). Gleichzeitig halten Ökonomisierungs- und (Selbst-)Optimierungstendenzen Einzug in die wissenschaftliche Weiterbildung, die sich als Gegenspieler zu pädagogischen Bildungszielen verstehen lassen (Kondratjuk, 2023; Lobe, 2023; Dörner & Rundel, 2023). Die jüngste Debatte um „Micro-Degrees“ verdeutlicht die äußeren Ansprüche an Verwertbarkeit, Bedarfsorientierung und Effizienz. Im Umgang mit solchen Spannungsverhältnissen drückt sich das professionelle Handeln der Akteur*innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus. Die Autonomie eines Feldes im Bourdieuschen Sinne zeigt sich u. a. in seiner Brechungsstärke oder Übersetzungsmacht, feldexterne Anforderungen brechen und in die eigene Feldlogik übersetzen zu können (Bourdieu, 1998, S. 19). Diese Relationierungsleistungen konkretisieren sich bspw. im Programmplanungshandeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung, das sich im Spannungsfeld von Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung vollzieht (Bertram & Göbbels, 2021). Wie sich solche Spannungsverhältnisse u. a. zwischen organisationalen Prozessoptimierungen und professioneller Autonomie oder verwertungsorientierten und persönlichkeitsentfaltenden

Bildungszielen in der wissenschaftlichen Weiterbildung konturieren und dort professionell bearbeitet werden, ist noch weitgehend ein Forschungsdesiderat.

Wissenschaft

Neben der „Bildung“ steht „Wissenschaft“ im Fokus, wie sie im Begriff der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ bereits angelegt ist. Im Selbstverständnis der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium heißt es im ersten Statement: „Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen ist ein spezifisches Teilsegment der Bildungslandschaft in Deutschland. Ihr Proprium besteht in einer Bildung im Medium der Wissenschaft“.¹ „Wissenschaftliches Wissen“ lässt sich dann als besondere Wissensform (Eirnbter-Stolbrink, 2011) labeln, dessen zunehmende Bedeutung allenthalben unterstrichen wird.

In der Begründung für wissenschaftliche Weiterbildung wird vielfach das Konzept der Wissensgesellschaft und der Veränderung der Stellung von Wissen bemüht. Recht umstandslos wird in der Empfehlung des Wissenschaftsrats (2019, S. 34) der „Fachkräftequalifizierung durch Weiterbildung“ das Wort geredet: „Weiterbildungsangebote können vor diesem Hintergrund die Kenntnisse und Kompetenzen an neue Wissensstände anpassen und so zur Erneuerung des Know-hows und zur Erhöhung des Fachkräftepotentials beitragen“. Der Bildungsbegriff wird in diesem Zusammenhang nicht bemüht.

Auch wenn Hochschulen für sich per se Wissenschaftlichkeit reklamieren, ist die Frage, worin sich das besondere Prädikat der „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung ausdrückt, keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Vielmehr bietet sie dem Feld Anlass für kritische Selbstvergewisserungen, wie sie u. a. in den Arbeitsgruppen der DGWF geführt werden. Es geht um die „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Trempp, 2020) und um den „Eigensinn universitärer Weiterbildung“ (Wittpoth, 2005, S. 18). Zwar bleiben Universitäten wesentliche „Produktionsorte“ neuen wissenschaftlichen Wissens, dessen Vermittlung ist jedoch nicht ihnen allein vorbehalten. Weiterbildungsinhalte, die auf wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung basieren, werden auch andernorts zur Verfügung gestellt. Besonderheiten liegen insofern eher in der organisationalen Anbindung an das Wissenschaftssystem und der Möglichkeit zur Partizipation an einer forschungsbasierten Wissensproduktion. Voraussetzung dafür ist allerdings ein Wissenschaftsverständnis, das (Weiter-)Bildung nicht als der Forschung nachgelagerte Dienstleistung des Wissenstransfers fasst, sondern Wissen-

1 Website der DGWF. Abgerufen am 04. Dezember 2023 von <https://dgwf.net/selbstverstaendnis.html>

schaft und Bildung in einem produktiven Wechselverhältnis sieht. Damit sind Konzepte wie Mode 2-Wissensproduktion, Transdisziplinarität oder transformative Wissenschaft angesprochen. Wissenschaftlicher Weiterbildung kommt dann die Aufgabe zu, „zwischen Wissenschaft und Praxis lernförnige Forschungsleistungen für ausgewählte Adressatenbereiche in Praxisfeldern zu organisieren“ (Schäffter, 2017, S. 222).

Wissenschaftsorientierung drückt sich insofern auch in Hochschulbildungskonzepten und didaktischen Formaten wie dem „forschenden Lernen“ (Schlaeger & Tenorth, 2020) bzw. „forschungsorientierter Weiterbildung“ (Jankowski, Juhnke, Krossing & Lengsfeld, 2017) aus. In ihnen geht es um Relationierungen zwischen Wissenschaft und gesellschaftlichen Umwelten. Hier kann auch ein neues Gegensatzpaar aufgespannt werden: zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. In den „Angewandten Wissenschaften“, wofür die Fachhochschulen gegenwärtig stehen, gehen sie eine fruchtbare Verbindung ein. Noch stärker als das grundständige Studienangebot weist die wissenschaftliche Weiterbildung sowohl Schnittmengen zur allgemeinen Erwachsenenbildung als auch zur beruflichen Weiterbildung auf. Insbesondere weiterbildende Studiengänge, die sich in der Regel gezielt an Berufstätige wenden, stehen unter dem Legitimationsdruck einer „didaktisch fundierten Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung“ (Baumhauer, 2020, S. 185). In der Leitvorstellung einer akademischen Professionalisierung verbinden sich Wissenschafts- und Berufsbezug, allgemeine (Hochschul-)Bildung und berufliche (Weiter-)Bildung (Glaß, 2022). Die nach wie vor konstituierende Bedeutung der Konzepte „Bildung“ und „Wissenschaft“ für die Hochschulweiterbildung wird in den Beiträgen dieses Schwerpunktheftes sichtbar.

Zum vorliegenden Heft

Themenschwerpunkt

Elise Glaß erkundet in ihrem Beitrag „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktuelle Bildungsverständnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Der Autorin geht es u. a. darum, die häufig formulierte These einer zunehmend einseitigen Orientierung an ökonomischen Prinzipien in der wissenschaftlichen Weiterbildung kritisch zu prüfen. Neben der Betriebswirtschaftslehre werden mit der Hochschuldidaktik, der Erwachsenenbildung und der Soziologie weitere Bezugsdisziplinen und deren Perspektiven auf Bildung markiert und Kurzschlüsse der „Ökonomisierungsthese“ aufgedeckt.

Julietta Adorno fragt aufbauend auf ihrer Dissertationsstudie nach *Bedeutungen Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung*. Ausgehend von der Beobachtung, dass die bildungspolitischen Reformen des Bologna-Prozesses in die Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen eingegriffen haben, werden Diskursarenen

des lebenslangen Lernens in Deutschland und Spanien herausgearbeitet. Aufschlussreich ist, dass sich die Hochschullehrenden in den geführten Gruppendiskussionen trotz deutlicher Spannungsfelder insbesondere in der Hochschullehre grundsätzlich „als große Verfechter*innen einer Öffnung der Hochschulen für Lebenslanges Lernen“ positionieren.

Eine historische Perspektive auf das, was heute als Third Mission bezeichnet wird, entfalten *Malte Ebner von Eschenbach* und *Regina Meyer* in ihrem Beitrag *Extramurale Bildungsaktivitäten von Paul Menzers in der halleischen Volksbildung 1918/19*. Exemplarisch wird am volksbildnerischen Engagement des Professors für Philosophie und Pädagogik an der Universität Halle, Prof. Dr. Paul Menzer, gezeigt, wie sich extramurale Bildung im „Fadenspiel“ (Wittgenstein) von gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen und Umbrüchen, konkurrierenden Bildungsvorstellungen sowie institutionellem und persönlichem Engagement formiert.

Forum

Ergänzt werden die Themenbeiträge durch zwei Beiträge im themenoffenen Forum.

Dieter Nittel und *Bastian Hodapp* beleuchten *Pädagogisches Handeln an Hochschulen*. Aus der Perspektive einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung wird herausgearbeitet, dass sich die Technologien und Kernaktivitäten, die sich als charakteristisch für das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens erweisen, auch in der (grundständigen und weiterbildenden) Hochschullehre wiederfinden lassen. Für den Professionalisierungsdiskurs in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist dabei die professionelle Selbsteutung der Hochschullehrenden als Pädagog*innen ebenso relevant wie die empirisch induzierte Relativierung des Technologiedefizits nach Luhmann und Schorr, das die Autoren in ihrem Beitrag argumentieren.

Anne Jansen und *Timna Rother* erkunden in ihrem Beitrag die *Umsetzung des synchron hybriden Settings in der Weiterbildung*. Sie lenken den Blick damit auf ein besonderes und immer wieder als herausfordernd beschriebenes didaktisches Format, bei dem gleichzeitig ein Teil der Gruppe vor Ort und der andere Teil der Gruppe virtuell via Videokonferenzsystem teilnimmt. Wie dieses Setting in der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgestaltet und im Hinblick auf die Interaktionsqualität von den Teilnehmenden erlebt wird, ist Gegenstand ihrer vier Fallstudien an einer Schweizer Hochschule. Ein Ergebnis ist, dass bspw. der informelle Austausch von den virtuellen Teilnehmenden nicht zwangsläufig als geringer eingeschätzt wird als von den Teilnehmenden vor Ort. Neben der technischen Infrastruktur sind auch die didaktischen Arrangements z. B. in Form von virtuellen Gruppenarbeiten wesentlich für die Interaktionsdichte und den Zusammenhalt der Teilnehmenden.

Projektwelten

Die Rubrik Projektwelten versammelt zwei Beiträge, die vertiefte Einblicke in Projekte aus der Hochschulweiterbildung geben.

Carsten Knaut, Ilona Arcaro, Viktoria Börner und Manuel Sohr reflektieren Erfahrungen mit der Beteiligung von Adressat*innen am Prozess der Angebotsentwicklung in ihrem Beitrag *Vom Kunden zum Mitgestaltenden – Herausforderungen im Prozess der Co-Creation*. Die Autor*innen zeigen, wie voraussetzungsreich diese Form der Partizipation für Adressat*innen und Hochschulen ist, wie aber auch schon während des Prozesses der Angebotsentwicklung Erkenntnisprozesse für beide Seiten entstehen können.

Jana Kaden und Annegret Lahr loten den *Hochschulischen Beitrag zur Entwicklung neuer Kompetenzen für den Bereich Pflege in Deutschland* aus. Anhand des Studiengangs Community Health Nursing wird deutlich, wie komplex sich der Prozess der Entwicklung und Implementierung eines deutschlandweit neuen Studiengangs im Zusammenspiel aus gesellschaftlichen Versorgungsbedarfen, veränderten Berufsprofilen und hochschulischem Bildungsauftrag gestaltet. Als Erfolgsfaktoren werden u. a. der Austausch mit Fachverbänden, Praxispartner*innen und anderen Hochschulen sowie die Pilotierung von einzelnen Studiengangs-Modulen vor der Einführung des gesamten Studiengangs hervorgehoben.

Aus der Fachgesellschaft

In seinem Beitrag *Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) und ihr Beitrag zur Entwicklung eines Wissenschaftsgemeinschaft (2013–2023)* bilanziert Wolfgang Jütte die Entwicklung des Publikationsorgans vom verbandlichen Verkündungsblatt bis hin zur wissenschaftlichen Fachzeitschrift und die damit zeitgleich sich vollziehende Open-Access-Transformation. Es wird sichtbar, welche Impulse von der ZHWB dabei für den fachdisziplinären Austausch, die Förderung von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen, die Dissemination theoretischer und empirischer Ansätze und die Vernetzung im Feld ausgegangen sind.

Als Dokument aus der Fachgesellschaft wird die aktuelle *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland* in der überarbeiteten und beschlossenen Version vom 21./22. Juni 2023 abgedruckt. Die geänderte Fassung reagiert auf die Empfehlungen der EU-Kommission zu den sogenannten Microcredentials vom 10.12.2021.

Der Tagungsbericht von Moritz ter Meer zur DGWF Jahrestagung in Mainz rundet die Ausgabe ab. Das Thema „Weiterbildung 2030: Digitalisierung und Digitalität sowie gesell-

schaftliche Transformationsprozesse als Motor und Medium?“ stellte anhand eines vielfältigen Vortrags- und Workshop-Programms insbesondere eine Kultur der Digitalität ins Zentrum der Diskussion.

Literatur

- Alheit, P. (2005). „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In H. Arnold, L. Böhnisch & W. Schröer (Hrsg.), *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 159–172). Weinheim: Juventa.
- Baumhauer, M. (2020). Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 185–202). Bielefeld: WBV Media.
- Bertram, J. & Göbbels, C. (2021). Programmplanung aus pädagogischer Perspektive. Ein Modellierungsansatz wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 35–42. <https://doi.org/10.11576/zhwb-5121>
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Casale, R. & Molzberger, G. (2018). Studium Generale in der BRD nach 1945. Zu Konstitution und Wandel universitärer Bildungsformate. *Erziehungswissenschaft*, 29(1), 121–132. <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.14>
- Damm, C., & Dörner, O. (2017). Soziale Anerkennung auf fremdem Terrain. Strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 92–98. <https://doi.org/10.4119/zhwb-192>.
- Demmer, C. & Lobe, C. (2020). Biografische Zugänge zu Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e.V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 47–62). Bielefeld: wbv media.
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e.V., Iller, C., Lehmann, B., Vergara S. & Vierzigmann, G. (Hrsg.) (2020). *Von der*

- Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule.* Bielefeld: wbv media.
- Dörner, O. & Rundel, S. (2023). Berufsübergänge: Optimierungs- und/oder Bildungsansprüche an wissenschaftliche Weiterbildung? Zum Verhältnis von Optimierung und Bildung im Kontext organisierter Weiterbildung. In S. M. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren? Jahrbuch Organisationspädagogik* (S. 295–308). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ehrenspeck-Kolasa, Y. (2018). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 187–212), Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_6
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform? *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), 35–44. <https://doi.org/10.3278/REP1102W035>
- Engel, J., Epp, A., Lipkina, J., Schinkel, S., Terhart, H. & Wischmann, A. (Hrsg.) (2021). *Bildung im gesellschaftlichen Wandel – Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, 6. Opladen: Budrich.
- Glaß, E. (2022). Professionalisierung im Medium von (Hochschul)Bildung – Zur Einheit und Differenz von beruflicher und allgemeiner Bildung am Beispiel der pädagogischen Professionalisierung im Studium. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung ZfW*, 45, 529–546. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00225-7>
- Jankowski, D., Juhnke, J., Krossing, I. & Lengsfeld, S. (2017). Innovation durch forschungsorientierte Weiterbildung. Das Format training-on-the-project. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 76–83. <https://doi.org/10.4119/zhwb-180>
- Klingovsky, U. (2017). Selbstorgendes Lernen in Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 10–17. <https://doi.org/10.4119/zhwb-209>
- Klingovsky, U. & Pawlewicz, S. (2014). Untiefen im Diskurs um das LLL. In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber, W. Schuster & S. Vater (Hrsg.), *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage? Schulheft 39* (S. 85–97). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kondratjuk, M. (2023). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung. *Debatte Sonderheft 1/2023*, 39–52. <https://doi.org/10.3224/84742486.04>
- Kreitz, R.; Miethe, I. & Tervooren, A. (Hrsg.) (2016). *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lerch, S. & Deutsch, K. (2020). Digitalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Entwicklungslinien und Tendenzen des Bildungsbegriffs. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 27–33. <https://doi.org/10.4119/ZHWB-3165>
- Lobe, C. (2023). Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Von Bildung, Widerständigkeit und reflexiver Professionalisierung. *Debatte Sonderheft 1/2023*, 53–63. <https://doi.org/10.3224/84742486.05>
- Möller, C. (2021). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Ermöglichungskontext. Eine Rekonstruktion bildungs- und berufsbio-graphischer Prozesse und Orientierungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32702-6>
- Pohlmann, S. & Vierzigmann, G. (2018). Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 385–401). Wiesbaden: Springer Reference.
- Röhrig, P. (2018). Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 235–255). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 221–240). Bielefeld: WBV. <https://doi.org/10.3278/6004479w169>
- Schmid, C. J. & Wilkesmann, U. (2018). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 215–233). Wiesbaden: Springer Reference.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 369–384). Wiesbaden: Springer Reference.
- Schlaeger, J. & Tenorth, H.-E. (2020). *Bildung durch Wissenschaft. Vom Nutzen forschenden Lernens*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.

- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 969–984.
- Tremp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_6
- Widany, S., Wolter, A. & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 235–260). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_35
- Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin. Abgerufen am 15. Dezember 2023 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>
- Wittpoth, J. (2005). Wissenschaft und Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung: Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 17–24). Münster u. a.: Waxmann.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35.

Autorin

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

„Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein interdisziplinärer Systematisierungsversuch

ELISE GLASS

Abstract

Der Beitrag greift die Frage nach der Relevanz und Ausdeutung des Bildungsbegriffs für die wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund ihres historischen Wandels und der damit verbundenen interdisziplinären Verortung auf. Aufbauend auf den Perspektiven auf Bildung in den herausgearbeiteten Bezugsdisziplinen Betriebswirtschaftslehre, Hochschuldidaktik, Erwachsenenbildung und Soziologie werden fünf Bildungsverständnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung herausgearbeitet: Bildung als *Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen*, als *(akademische) Professionalisierung*, als *Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses*, als *sozialer Aufstieg* und als *variabler systembezogener Auftrag*.

Anschließend wird die häufig formulierte Befürchtung, die Vermarktlichung der wissenschaftlichen Weiterbildung führe zu einseitig nachfrageorientierten Angeboten, die allein der Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen und damit der Anpassung der Lernenden dienen, anhand von drei darin angelegten Kurzschlüssen entkräftet: dem Generalisierungs-Kurzschluss, dem Mehrebenen-Kurzschluss und dem Materialitäts-Kurzschluss.

Resümiert wird, dass die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich weiterhin das Potential hat, ein Ort der *Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses* und des *sozialen Aufstiegs* zu sein. Hierfür werden die Erwachsenenbildung und, ergänzend, die Soziologie als zentrale Bezugsdisziplinen mit entsprechenden Handlungs- und Forschungsaufträgen skizziert.

Schlagworte: Bildung, Professionalisierung, Personalentwicklung, Hochschuldidaktik, Erwachsenenbildung, Weiterbildungssystem

1 Einleitung

Bildung erfüllt als Containerbegriff verschiedene Funktionen: als Oberkategorie beschreibt er einen politischen Zuständigkeitsbereich, gesellschaftlich ein erstrebenswertes, aber ebenso vieldeutiges Privileg, während er in der Erziehungswissenschaft die „Funktion einer normativen Leitkategorie zur Begründung und Zielbestimmung pädagogischen Handelns“ (Koller, 2018, S. 10) einnimmt. Hier umfasst „jedes Verständnis von Bildung [...] die Beziehungen und Verhältnisse [...], die – erstens – Menschen zu sich selbst, – zweitens – zu ihren Mitmenschen und – drittens – zum Gesamt der Welt eingehen bzw. eingegangen sind“ und die durch das „bestimmende Moment kritischer Reflexivität“, geprägt sind, das „gedanklich und sprachlich – d. h. reflexiv – und differenziert sowie in Frage stellend – d. h. kritisch“ ist (Dörpinghaus, Poentisch & Wigger, 2013, S. 10). Die theoretische Ausdeutung des Bildungsbegriffs stellt damit einen disziplinären Kern der Erziehungswissenschaft dar. Bildung verspricht hier eine klare Abgrenzung von verwertungsorientierten Konzepten der Ausbildung und Qualifikation und Prozessen der unreflektierten Sozialisation ebenso wie einen Bedeutungsüberschuss gegenüber den Begriffen des (beliebigen) Lernens und der (durch Hierarchien geprägten) Erziehung. Bildung betont den Aspekt der Nichtverwertbarkeit von Lernprozessen und die Mündigkeit des Individuums im Horizont der Aufklärung, ist zugleich Prozess und Ideal.

Das skizzierte Bildungsverständnis stellte in Form einer „Aufklärung durch Wissenschaft [als, d. A.] die große Hoffnung der Moderne“ (Faulstich, 2014, S. 7) auch die Geburtsstunde der wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Abgesehen von einigen eher historisch reflektierten, epistemologisch-begründenden Zugängen (vgl. v. a. Faulstich, 2014) gestaltet sich die Erhebung des Forschungsstands zum Thema Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Spurensuche, da es wenig explizit thematisiert wurde, jedoch implizit in vielen Diskursen zur Standortbestimmung

der wissenschaftlichen Weiterbildung präsent ist. In der jüngeren Vergangenheit finden sich Zugänge, die die Bildungspotentiale der Wissenschaftlichkeit theoretisch erarbeiten (Rhein, 2013; Tremp, 2020) und empirisch als Form der Reflexion und des reflexiven Lernens (Cendon, 2020) rekonstruieren. Zugleich werden kritische Stimmen laut, die den Bedeutungsverlust klassischer Bildungskonzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung problematisieren (vgl. z. B. Geppert & Steinmüller, 2019).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Entwicklung eines Systematisierungsangebots, wie Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung angesichts ihres historischen Wandels und ihrer damit verbundenen Interdisziplinarität gefasst werden kann. Hierfür wird die wissenschaftliche Weiterbildung zunächst begrifflich und hinsichtlich ihrer disziplinären Verortung skizziert (2.), bevor die vier identifizierten Bezugsdisziplinen Betriebswirtschaftslehre, Hochschuldidaktik, Erwachsenenbildung und Soziologie mit Blick auf ihre Bildungsverständnisse im Allgemeinen und bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung reflektiert werden (3.). Diese Bildungsverständnisse werden anschließend begrifflich verdichtet, diskutiert und neu relationiert (4.). Abschließend werden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst und erörtert, inwiefern Bildung weiterhin ein geeignetes Rahmenkonzept für die wissenschaftliche Weiterbildung darstellt und welche disziplinären und politischen Aufträge damit verbunden sind (5.).

2 Das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

2.1 Definitionen und Diskurse

Untersucht man das Konzept der Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus historischer Perspektive, zeigt sich eine enge Verbundenheit, indem die wissenschaftliche Weiterbildung mit der Universitätsausdehnungsbewegung ihren Ursprung in einem allgemeinen, der Aufklärung verpflichteten Bildungsgedanken fand, der breiten Allgemeinheit Bildung durch Wissen(-schaft) zu ermöglichen (Wolter & Schäfer, 2020). Der Gründung von Fachhochschulen folgend, die zunehmend auch in der Weiterbildung aktiv wurden, wandelte sich der Überbegriff der universitären Weiterbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung, der sich auch angesichts der wachsenden Bedeutung nicht-hochschulförmiger Einrichtungen durchsetzte und sich in der Umbenennung der Fachgesellschaft niederschlug (Faulstich, 2010). Alternativ kursieren jedoch weitere Begriffe, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen, wie etwa die (Forschungseinrichtungen ausschließende) Hochschulweiterbildung oder die (nicht wissenschaftsbezogene) quartäre Bildung (vgl. z. B. Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann, 2020, S. 20). Der

dominierende Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung kann ebenso wenig den Ansprüchen eines trennscharf zu identifizierenden und zu beschreibenden Bildungssegments genügen (Kuper, Kaufmann & Widany, 2016), wird gemeinhin jedoch in Anlehnung an die Definition der Kultusministerkonferenz (KMK, 2001, S. 2) als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ verstanden, „wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“. Hierunter fallen je nach Eingrenzung sowohl Senioren- und Akademiestudien, öffentliche Vorlesungen wie auch zulassungsbeschränkte, hochpreisige weiterbildende Studiengänge oder aber berufliche Kurzweiterbildungen an wissenschaftlichen Einrichtungen.

Insgesamt bewegen sich die Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung im Bereich der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung, Sicherung von Mündigkeit und Demokratie sowie der Partizipation und Inklusion aber auch der finanziellen Wertschöpfung (Lehmann, 2020). Seither, (2017, S. 144–146) diskutiert alternativ drei prominente Verständnisse von wissenschaftlicher Weiterbildung: „Wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliche Wissenschaft“, als „Treiber und Element lebenslangen Lernens“ und „als curricularisiertes, kostenpflichtiges, marktbezogenes Angebotssegment“. Dabei ist die wachsende Dominanz des dritten Verständnisses in Deutschland häufig Ausgangspunkt kritischer Debatten.

So werden eine Managementisierung, Kommerzialisierung und Vermarktlichung als gemeinsame Tendenzen von Hochschule und Weiterbildung – und damit der wissenschaftlichen Weiterbildung – skizziert (Faulstich, 2011, S. 194), ein „bedauerlich[er] [...] Trend vom Subjekt zum Produkt“ konstatiert (Arnold, 2020, S. 63) und auf didaktischer Ebene ein „crowding-out Effekt der Praxisorientierung“, der „eventuell eine Wissenschaftsorientierung verdrängen kann“, befürchtet (Wilkesmann, 2010, S. 31). So sei historisch betrachtet der „Berufsbezug wissenschaftlicher Lehre, wie er in der wissenschaftlichen Weiterbildung meist unterstellt wird, [...] keineswegs selbstverständlich“ (Faulstich, 2011, S. 190).

Wissenschaftliche Weiterbildung wird damit aktuell „weniger als Teil eines bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Hochschule nach innen oder außen“ (Wolter & Schäfer, 2020, S. 15) betrachtet. An die Stelle des „humanistische[n] Anspruch[s] auf Persönlichkeitsbildung oder die Idee einer öffentlichen Wissenschaft mit dem Leitmotiv Aufklärung durch Wissenschaft“ tritt „verstärkt die arbeitsmarktpolitische Perspektive der Erschließung und Ausschöpfung von Humankapital in das Zentrum des Interesses“ (ebd., S. 27).

2.2 Disziplinäre Verortungen

Der knapp skizzierte Wandel von der universitären Erwachsenenbildung hin zu vielfältigen, eher marktförmig platzierten Angeboten mit unterschiedlicher organisationaler Anbindung spiegelt sich auch in der disziplinären (Selbst-)Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung wider. Galt „die akademische Erwachsenenpädagogik lange Zeit als eine Art Mutterdisziplin der Wissenschaftlichen Weiterbildung“, löst sich diese Bindung mit der steigenden Arbeitsmarktbezogenheit der Angebote (Arnold, 2020, S. 62). Ungeachtet der historischen Verbundenheit mit der Erwachsenenbildung wird die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer Vielfältigkeit auch grundsätzlich inter- bzw. multidisziplinär zwischen „Bildungssoziologie, der Erziehungswissenschaft [und, d. A.] vor allem [...] Hochschulforschung und Hochschuldidaktik“ verortet (Lehmann & Vierzigmann, 2022, S. 11).

Charakteristisch für die wissenschaftliche Weiterbildung ist das „Oszillieren zwischen verschiedenen Systemreferenzen“ (Seitter, 2017, S. 147) im Bereich „Forschung (Wissenschaft), Lehre (Bildung) und Anwendungsbezug (Wirtschaft)“ (ebd.). Während die Bezüge *Forschung/Wissenschaft* und *Lehre/Bildung* auf didaktischer Ebene disziplinär in der Hochschuldidaktik „mit dem Anspruch einer Bildung durch Wissenschaft“ sowie in der Erwachsenen- und Weiterbildung verortet werden (Schiefner-Rohs, 2020, S. 406), hat die wissenschaftliche Weiterbildung vor allem aufgrund der dritten, an Bedeutung gewinnenden Referenz *Wirtschaft* weitere Bezugsdisziplinen. Im Zuge ihrer Expansion und Pluralisierung, die mit vielfältigen Organisationsformen (Dollhausen & Lattke, 2019) und einer nachfrageorientierten Steuerungslogik (Seitter, 2014) einhergeht, werden „neuerdings auch vermehrt Anleihen aus der Hochschulorganisations- und Governanceforschung, der Betriebswirtschaftslehre, Organisationstheorie und -soziologie genommen“ (Schmid et al., 2019, S. 19). Im Rahmen einer nachfrageorientierten Angebotsgestaltung (Seitter, 2014) steht die wissenschaftliche Weiterbildung vermehrt unter dem Druck, auch Ansprüchen aus der Wirtschaft gerecht zu werden. Die Betriebswirtschaftslehre wird dabei nicht nur mit Blick auf Geschäftsmodelle (Lermen & Vogt, 2020), sondern zunehmend auch als (mehr oder weniger explizierte) Bezugsgröße der Angebotsentwicklung bedeutend, wenn Angebote meist auch als Produkte auf dem Markt betrachtet werden (Glaß, Bauhofer, Gröger, Mai & Klages, 2021).

Anschließend an die Systematisierung von Lehmann und Vierzigmann (2022), den Überlegungen zur didaktischen Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung und der steigenden Bedeutung betriebswirtschaftlicher Überlegungen im Prozess der Angebotsentwicklung werden im vorliegenden Beitrag folgende Schwerpunkte gesetzt: Aus der Disziplin der Erziehungswissenschaft sind für die wissenschaftliche Weiterbildung primär die Subdisziplin der Erwachsenenbildung und Fachrichtung der Hochschuldidaktik relevant. Die Bildungs-

soziologie – auch als Teil der interdisziplinär ausgerichteten empirischen Bildungsforschung (Terhart, 2016) – kann jedoch auch breiter gedacht werden. So stellt die Soziologie als „kollektive und intersubjektiv-diskursive Einrichtung zur wissenschaftlichen Selbstbeschreibung von Gesellschaften“ (Kaesler, 2005, S. 24) eine Querschnittsdisziplin dar. Sie wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem mit Blick auf Fragen der organisationalen Steuerung rezipiert, bietet aber neben bildungssoziologischen Ansätzen ebenso Anschlüsse auf der Metaebene der Systembeobachtung. Die *Betriebswirtschaftslehre* wurde in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Bezugsdisziplin bisher weniger betrachtet, floss aber indirekt in viele Überlegungen von der Entwicklung von Geschäftsmodellen über die Angebotsentwicklung mit ein und soll hier als Bezugsdisziplin aufgenommen werden.

Wie kann *Bildung* nun in diesem interdisziplinären Feld definiert werden und welche Ansprüche und Erwartungen an die Leistung wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich hieraus ableiten?

Nachfolgend sollen zur Beantwortung dieser Frage zunächst die hier definierten Bezugsdisziplinen der wissenschaftlichen Weiterbildung Betriebswirtschaftslehre, Hochschuldidaktik, Erwachsenenbildung und Soziologie knapp mit Blick auf ihre jeweils zugrundeliegenden Bildungsverständnisse skizziert werden, die für eine nachfolgende Diskussion im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung anschlussfähig erscheinen.

3 Disziplinäre Perspektiven auf „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung

3.1 Betriebswirtschaftslehre: Humankapital und Return on Investment

In der Betriebswirtschaftslehre wird Bildung zum einen als weiterzuentwickelndes Humankapital in Form von Qualifikation und Kompetenzen der Beschäftigten betrachtet (Becker, 2011, S. 4). Dabei berücksichtigen neuere Ansätze entgegen kritischer pädagogischer Stimmen durchaus die Differenzen von Bildungsbedarfen und -bedürfnissen im Spannungsfeld von Unternehmen, Individuum und Gesellschaft (ebd., S. 32 ff). Zum anderen wird (Weiter-)Bildung als eine von mehreren Maßnahmen der Personalentwicklung aufgegriffen und steht damit in Konkurrenz mit anderen Möglichkeiten wie der Personalversetzung und der Arbeitsplatzumgestaltung (Hess, Grund & Weiss, 2022). Aus beiden Zugängen ergibt sich die Anforderung, Investitionen in Bildungsmaßnahmen gut vor dem Hintergrund entstehender Kosten und Zeitaufwände und erwartetem betrieblichen Mehrwert abzuwägen. Der erwartete Return on Investment von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung ist angesichts ihrer Kosten- und Zeitintensivität bei

hoher allgemeiner, d. h. nicht-betriebsspezifischer Verwertbarkeit in besonderem Maße kritisch (Tietz, 2016).

Aus dieser Perspektive wird Bildung primär an ihrem (erwarteten) Nutzen für die betriebliche Praxis und die wissenschaftliche Weiterbildung entsprechend an ihrer Transferorientierung gemessen (Häßlich & Bartholomäus, 2018). Die Wissenschaftlichkeit der Angebote verspricht dabei die Integration neuester Erkenntnisse aus der Forschung, aber auch die (wissenschaftliche) Reputation der anbietenden Einrichtung hat alleine hohe Strahlkraft (Meyer-Guckel, Schönfeld, Schröder & Ziegele, 2008).

3.2 Hochschuldidaktik: Persönlichkeitsbildung und Professionalisierung

Auch die Hochschuldidaktik adressiert grundsätzlich gesellschaftliche (insbesondere arbeitsmarktbezogene) sowie individuelle Ansprüche an Bildung, steht aber als Fachrichtung der Erziehungswissenschaft (Krüger, 2004, S. 331 f.) klar in einem pädagogischen Bezugsrahmen. Dabei wirkt das neuhumanistische Bildungsideal mit der Unterscheidung „zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (Baethge, 2006, S. 20) bis heute nach. Höhere Bildung an Hochschulen verfolgt hier das Ziel „innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung“ zu verknüpfen (Humboldt, 1993 [1809], S. 258), was dem „Anspruch auf ganzheitliches Verstehen der Welt, allseitige Entwicklung der persönlichen Kräfte, Reflexivität“ (Huber, 1983, S. 118) genügen sollte. Dieses (in Reinform nie existierende) Ideal zweckfreier Persönlichkeitsbildung wurde im Zuge der Bologna-Reform und hierin angelegten Konzepten von employability (Georg, 2010) weiter dekonstruiert. Die Frage nach der „Arbeitsmarktrelevanz hochschulischer Studienangebote“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 52) führte zu einer Verschiebung der einstigen Zielhorizonte „Personale Bildung“, „Wissenschaft“ und „Praxis“ (Huber, 1983, S. 128) hin zu „(Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 40). Insgesamt vertritt die Hochschuldidaktik nach wie vor den Standpunkt, dass eine Beschäftigung mit Theorien und wissenschaftlichen Arbeitsweisen grundsätzlich sowohl persönlichkeitsbildend als auch in gewissem Umfang arbeitsmarktbefähigend wirkt, was in der Entwicklung eines Kritischen Seins (Barnett, 1997) als Hauptziel von Hochschulbildung konvergiert.

3.3 Erwachsenenbildung: Kritik, Kompetenz und Reflexion

Die Erwachsenenbildung als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. Krüger, 2004, S. 329) steht mit ihrem Bildungsverständnis ebenfalls in der Tradition der Pädagogik (vgl. etwa die Definition des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960, S. 20), berücksichtigt jedoch stärker

die Frage der Emanzipation des Subjekts von gesellschaftlichen Zwängen (Meueler, 1998). Diese Schwerpunktsetzung ergibt sich vor dem Hintergrund, dass Erwachsenenbildung häufig einem Begründungszwang unterliegt und zugleich als (falsche) pauschale Antwort auf gesellschaftliche Probleme hinzugezogen wird (Holzer, 2014). Schulenberg (1974, S. 66–68) hat aus sozialhistorischer Perspektive drei Typen von Erwachsenenbildung rekonstruiert, die dieses Spannungsverhältnis abbilden: transitorische, kompensatorische und komplementäre Erwachsenenbildung. Eine ähnliche, aktuelle Systematisierung von Begründungen von Erwachsenenbildung nimmt Nolda (2015, S. 28–30) als Anpassung, Kompensation von Defiziten und Antizipation von Zukunft vor. Deutlich wird in beiden Fällen, dass die erste Form der Transition bzw. Anpassung nicht dem disziplinären Bildungsanspruch genügt.

Darüber hinaus fordern didaktische Ansätze der Erwachsenenbildung mit dem Leitprinzip der Teilnehmendenorientierung den konsequenten Einbezug der Lernenden in didaktische Überlegungen – mit Blick auf ihre Vorerfahrungen, gesellschaftlichen Voraussetzungen, persönlichen Lernziele aber auch im Sinne ihrer Aktivierung, Mitwirkung und Selbststeuerung im Lehr-Lerngeschehen (Luchte, 2012). Aus dieser Perspektive wird unter anderem die sich als naiv entpuppende „Bildungskonzeption“ der Hochschulbildung (Arnold, 2020, S. 70 f.) kritisiert (vgl. auch Siebert, 1979, S. 112 ff.). Faulstich (2000) unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Ansätze wissenschaftstheoretischer Ausdeutung, wobei der kritisch-pragmatische Ansatz im Sinne einer Wissenschaft als Gebrauch verschiedener Theoriekonzepte mit jeweils beschränkter Erklärungskraft für die didaktische Rahmung der wissenschaftlichen Weiterbildung anschlussfähig erscheint. Zudem werden die Spannungsverhältnisse zwischen Anpassung und Entfaltung im Rahmen einer „systemisch-konstruktivistischen Bildungstheorie“ als ganzheitliche „Kompetenzreifung“ (Arnold, 2020, S. 72) aufgelöst oder als „Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung“ (Glaß, 2022) mit Blick auf die besonderen Reflexionspotentiale von Hochschulbildung (Cendon, 2020) ausgedeutet.

3.4 Soziologie: soziale Mobilität und Systembeobachtung

Die Soziologie wird in der Erziehungswissenschaft häufig mit Blick auf Fragen der sozialen Vererbung von Bildungschancen und entsprechenden Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Mobilität hinzugezogen (Krais, 2016), wobei „sich eine Vielzahl bildungssoziologischer Studien nicht mit Bildungsfragen beschäftigt, sondern eher aus dem Bereich der Sozialstrukturanalyse und insbesondere aus der Mobilitäts- und Ungleichheitsforschung stammt“ (Becker, 2009, S. 10). Bildung wird „zum einen als Teilmenge von Sozialisation [...], zum anderen [als] zentrale[r] Selektionsmechanismus moderner Gesellschaften“ im Zuge dessen „politisch-ideologisch[r]

Funktionalisierung“ (Grundmann, 2009, S. 68) definiert. Fragen der sozialen Mobilität als (ein) Ausdruck von Bildungschancen werden in der Soziologie darüber hinaus auf drei analytischen Ebenen und ihren jeweiligen Wechselwirkungen diskutiert: der Makro- (Gesellschaft), Meso- (Organisation) und der Mikroebene (Individuum) (Becker, 2009).

Dieser Mehrebenen-Zugang eignet sich auch zur Systematisierung von Bildungsbereichen. So schlägt Schrader (2011, S. 103) eine „systemtheoretisch inspirierte Unterscheidung einer Interaktions-, einer Organisations- und einer Systemebene“ vor, die im Mehrebenensystem der Weiterbildung auf fünf Ebenen ausdifferenziert wird und grundsätzlich auch für die wissenschaftliche Weiterbildung anschlussfähig ist (vgl. Sweers, 2019 mit Fokus auf die Mesoebene). Das hierauf aufbauende, „an die neo-institutionalistische Forschung und an sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien“ (Schrader, 2011, S. 107) anknüpfende Modell der Reproduktionskontexte differenziert die institutionelle Umwelt von Organisationen der Weiterbildung hinsichtlich „institutionalisierte[r] Erwartungsstrukturen sowie unterschiedliche[r] Akteurskonstellationen“ aus, die „sich auf die Organisation und die Lehr-Lerninteraktionen in der Weiterbildung auswirken“ (ebd., S. 124).

4 Zusammenführung: Bildungsverständnisse und Perspektiven

4.1 Bildungsverständnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Deutlich wird, dass in einem von Interdisziplinarität und Wandel geprägten Feld wie der wissenschaftlichen Weiterbildung verschiedene Perspektiven auf Bildung Gültigkeit beanspruchen, die sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft bewegen und dabei zudem unterschiedliche Ebenen adressieren.

Auf Basis der disziplinären Perspektiven auf den Begriff der Bildung und der damit verbundenen Erwartungen an Leistungen der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich jedoch Zuspitzungen formulieren, die Bezüge zu den Verständnissen (Seitter, 2017) sowie den Aufgaben und Zielen (Lehmann, 2020) von wissenschaftlicher Weiterbildung erkennen lassen. Diese fünf Verständnisse werden chronologisch aufbauend auf den dargestellten disziplinären Perspektiven vorgestellt, lassen sich aber nicht immer genau einer Disziplin zuordnen.

Bildung als Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen
In diesem Verständnis dient die wissenschaftliche Weiterbildung primär dem Ausbau von berufs-, bzw. meist sogar betriebsbezogenen Kompetenzen, die in der Praxis einen beobachtbaren Mehrwert versprechen. Wissenschaftliche Weiterbildung wird

in Form eines positivistisch-rationalistischen Wissenschaftsverständnisses als Technologielieferantin (Faulstich, 2000) für konkrete Handlungsanforderungen betrachtet.

Bildung als (akademische) Professionalisierung
Ähnlich wie der vorangegangene Zugang hat dieses Bildungsverständnis einen engen Bezug zu beruflichen bzw. arbeitsmarktbezogenen Anforderungen, die jedoch breiter gedacht und damit weniger auf Ebene konkreter Zweck-Mittel-Relationen verortet werden. Der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt die Aufgabe zu, durch unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge neue Perspektiven auf die Praxis anzubieten und hierüber Reflexionen eigener Handlungsspielräume anzuregen.

Bildung als Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses
Dieses klassisch-erziehungswissenschaftliche Bildungsverständnis rückt die lernenden Subjekte und ihre ganzheitliche Entwicklung in den Mittelpunkt. Die wissenschaftliche Weiterbildung hat in diesem Kontext die Funktion, durch vielfältige wissenschaftliche Angebote Reflexionen anzuregen, die die persönliche Entwicklung, das Verhältnis zur sozialen Umwelt und der Welt umfassen.

Bildung als sozialer Aufstieg
Auch dieser Zugang nimmt das Individuum zum Ausgangspunkt der Betrachtungen, fragt jedoch weniger nach persönlichen Lernprozessen, sondern nach den Möglichkeiten sozialer Mobilität, die sich gesellschaftlich vor allem an Bildungsabschlüssen und entsprechenden Arbeitsmarktchancen messen lässt. Der Auftrag der wissenschaftlichen Weiterbildung besteht demnach darin, verwertbare, abschlussbezogene Angebote für bisher (Bildungs-)benachteiligte Personengruppen bereitzustellen.

Bildung als variabler systembezogener Auftrag
Aus der Meta-Perspektive auf das Bildungssystem fragt dieser Zugang jenseits normativer Setzungen, unter welchen Bedingungen welcher Bildungsauftrag in der wissenschaftlichen Weiterbildung dominiert. Dem Gedanken der Reproduktionskontexte folgend, lässt sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Verschiebung in der organisationalen Verortung abbilden, die als Vermarktlichung beschrieben werden kann. Aus der Mehrebenenperspektive wirkt sich dies auch auf die Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen aus.

4.2 Konkurrierende Bildungsverständnisse - Kurzschlüsse und Synthesen

Die Ausführungen zum Wandel der wissenschaftlichen Weiterbildung legen die Einschätzung nahe, die Vermarktlichung führe zu einseitig nachfrageorientierten Angeboten, die der Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen und damit der Anpassung der Lernenden dienen, nicht aber deren persönlicher Weiterentwicklung. So biete ein Akademiestudium der Kulturgeschichte den Lernenden mehr Selbst-, Fremd-

und Weltverstehen als einer der tausenden zweitägigen Kurse für Anwält*innen zur aktuellen Rechtsprechung. Das mag plausibel klingen. Dennoch sind in dieser Auslegung drei konzeptionelle Kurzschlüsse angelegt:

1. Generalisierungs-Kurzschluss

Der Eindruck, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend „als curricularisiertes, kostenpflichtiges, marktbezogenes Angebotssegment“ (Seitter, 2017, S. 144) darstellt und infolgedessen von einer stärkeren Berufs- bzw. teilweise Betriebsbezogenheit der Angebote ausgegangen werden kann, stützt sich auf intersubjektive Beobachtungen aber weniger auf belastbare Daten. Ebenso ist wenig über die erreichten Personen bekannt. Es könnte auch argumentiert werden, dass durch die Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung mehr Bildung ermöglicht wurde, da viel mehr Teilnehmende erreicht wurden als in Rahmen der innovativen, aber doch randständigen früheren Formen der universitären Weiterbildung und durch Modularisierung und die Einführung von Zertifikaten die individuelle Verwertbarkeit der Angebote steigt.

2. Mehrebenen-Kurzschluss

Allein die Tatsache, dass sich Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem Markt behaupten müssen und sich inhaltlich und strukturell deshalb nach den Interessen der zahlenden Kundschaft richten, lässt keine linearen Rückschlüsse auf die Mikroebene der Lernsituationen zu. Angebotsentwickelnde haben gewisse Spielräume bei der Ausgestaltung von Programmen und Angeboten (von Hippel, 2011) und Lehrende bei der Aufbereitung und Vermittlung der Inhalte (Pachner, 2019).

3. Materialitäts-Kurzschluss

Eng mit dem zuvor genannten Kurzschluss verwandt ist die an materiale Bildungstheorien anschließende Überzeugung, dass ganzheitliche Bildung nur im Medium entsprechender Inhalte bzw. Lerngegenstände erreicht werden könne. Diese werden einem neuhumanistischen Ideal folgend eher in den Bereichen der kulturellen, politischen und ggf. sprachlichen, nicht aber in der beruflichen Bildung verortet. Was bildend wirkt, entscheiden jedoch nicht der Themenschwerpunkt des Angebots, sondern die hier ermöglichten Einsichten und Reflexionen – und vor allem die Lernenden selbst.

Bindet man diese drei Kurzschlüsse wieder an die skizzierten Bezugsdisziplinen und Bildungsverständnisse zurück, ergeben sich folgende Erkenntnisse:

Die Erwachsenenbildung hat mit Blick auf die Frage der Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung nach wie vor eine herausstehende Bedeutung. Zum einen bietet sie als kritisch-hinterfragende Instanz wichtige Impulse, indem sie das erziehungswissenschaftliche Bildungsverständnis als *normatives Leitkonzept* verteidigt und nicht nur als *variablen systembezogenen Auftrag* betrachtet. Zum anderen verfügt sie mit ihren

didaktischen Ansätzen über die Möglichkeit, Bildung dort zu ermöglichen, wo sie intendiert wird: auf der Mikro-Ebene konkreter Angebote. Vor diesem Hintergrund ergibt sich das Paradox, dass die Erwachsenenbildung – und die entsprechende Professionalisierung der Lehrenden und Angebotsentwickelnden – für die Wahrung eines erziehungswissenschaftlichen Bildungsauftrags in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zuge deren Vermarktlichung an Bedeutung gewinnt. Voraussetzung ist, dass sich die Erwachsenenbildung konzeptionell von tradierten Bildungsvorstellungen verabschiedet und sich sowohl hochschuldidaktischen Ansätzen als auch den betriebswirtschaftlichen Überlegungen der Effizienz und des Transfers öffnet. Diesbezügliche Ansätze liegen wie skizziert bereits vor und bieten die Möglichkeit, *Bildung als Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen und Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses* als Form der (weiteren) *Professionalisierung* zusammenzudenken. Die für die wissenschaftliche Weiterbildung charakteristische, interdisziplinäre Bearbeitung von Problemstellungen bietet hierfür eine gute Ausgangslage.

Diese Zugänge ergänzend verspricht die Soziologie im Sinne einer Systembeobachtung auf mehreren Ebenen weiterführende Erkenntnisse. Hierzu gehört vor allem der Ausbau eines entsprechenden Monitoringsystems im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (Widany, Wolter & Dollhausen, 2020), dass sich der Erfassung der Anbieter und Angebote (auch hinsichtlich ihrer Themen, ihres Umfangs und ihrer Abschlüsse) wie auch der soziodemografischen Merkmale der Teilnehmenden sowie deren sozialer Mobilität widmet. Zu prüfen wäre neben der Vermarktlichungsthese, inwiefern der Zugang zu den Angeboten berufs- bzw. arbeitsmarktbezogen erfolgt und dabei das Prinzip der „doppelten Selektivität der Weiterbildung“ (Faulstich, 1981, S. 61) greift. Die im Bundesländer-Wettbewerb entwickelten, im Erprobungsmodus kostenfreien Angebote konnten indes zu einer höheren Durchlässigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hinblick auf beruflich Qualifizierte beitragen (Freitag et al., 2020, S. 6). Entsprechende Auswertungen könnten dem eher normativ argumentierenden bzw. auf der Mikroebene agierenden erwachsenenbildnerischen Zugang Daten gegenüberstellen, die auch bildungspolitisch z. B. mit Blick auf die Frage des *sozialen Aufstiegs* durch wissenschaftliche Weiterbildung Relevanz beanspruchen dürften.

5 Fazit und Ausblick

Die Frage nach Bildung eröffnet wie gezeigt einen umfassenden wie auch selbstkritischen Blick auf das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und regt zur weiteren Selbstvergewisserung und Standortbestimmung an. Der Bildungsbegriff dient als Fundament für die Reflexion der Aufgaben und Ziele der wissenschaftlichen Weiterbildung, die wiederum „unmittelbar

mit dem jeweiligen Grundverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Lehmann, 2020, S. 79) in Beziehung stehen.

Der historische Wandel der wissenschaftlichen Weiterbildung von offenen Angeboten universitärer, eher allgemeinbildender Erwachsenenbildung hin zu stärker beruflich-betrieblich ausgerichteten curricularisierten Angeboten ging mit einer Verschiebung der Bezugsdisziplinen einher. Neben der Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik treten zunehmend auch die Betriebswirtschaftslehre und die Soziologie in Erscheinung, die jeweils unterschiedliche Perspektiven auf Bildung werfen. Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann als *Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen*, als *(akademische) Professionalisierung*, als *Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses*, als *sozialer Aufstieg* und letztlich als *variabler systembezogener Auftrag* betrachtet werden. Die sich hieraus ergebende Setzung, die wissenschaftliche Weiterbildung könne aufgrund ihrer zunehmenden Marktorientierung einen aufklärerisch-pädagogischen Bildungsauftrag nicht mehr erfüllen, wurde anhand von drei darin angelegten Kurzschlüssen – dem Generalisierungs-Kurzschluss, dem Mehrebenen-Kurzschluss und dem Materialitäts-Kurzschluss – dekonstruiert. Zum einen ist wenig über die tatsächliche Angebotslage und erreichten Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung bekannt, zum anderen lässt sich der allgemeine Bildungsauftrag der Angebote keine linearen Rückschlüsse auf die konkrete Ausgestaltung der Lehr-/Lernsituationen zu und darüber hinaus entscheidet nicht der Lerngegenstand bzw. das Thema über die Qualität der kritischen Reflexion des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses.

Der Erwachsenenbildung kommt in diesem Diskurs gerade aufgrund der angezeigten Verschiebungen eine wichtige Rolle als Bezugsdisziplin zu: als richtungweisende, kritische Beobachtungsinstanz und Verfechterin eines emanzipativ-aufklärerischen Bildungsverständnisses aber auch als Expertin für die Planung und Realisierung subjektorientierter, reflexionsförderlicher Angebote, sofern sie sich betriebswirtschaftlichen Überlegungen und hochschuldidaktischen Ansätzen öffnet. Dabei bieten genau diese vermeintlichen Gegenspieler wertvolle Impulse für die Ermöglichung effizienter und effektiver wie auch ganzheitlicher und reflexiver Weiterbildungsmöglichkeiten, die im Konzept der (akademischen) Professionalisierung konvergieren. Darüber hinaus verspricht die Soziologie in Form von datengestützten wissenschaftlichen Selbstbeschreibungen des Systems der wissenschaftlichen Weiterbildung und den erreichten Teilnehmenden notwendige Erkenntnisse zur Frage, inwiefern wissenschaftliche Weiterbildung gesellschaftlich-emanzipativ auch soziale Aufstiege ermöglicht oder aber doch eher exklusiv bleibt.

Deutlich wurde, dass Bildung in jedem Fall ein geeignetes Rahmenkonzept für die wissenschaftliche Weiterbildung dar-

stellt, jedoch je nach Kontext mit unterschiedlichen Verständnissen und entsprechenden Erwartungshaltungen gerechnet werden kann. Insbesondere im Rahmen der Angebotsentwicklung gilt es unterschiedliche Ansprüche und Expertisen gewinnbringend zusammenzuführen (Glaß et al., 2021), die durch „Kooperativität und Hybridität“ geprägt sind (Sweers, 2019, S. 337). Die wissenschaftliche Weiterbildung kann aber aus diesem Grund auch als „innovation lab“ (Cendon, Schulte & Mörth, 2021) betrachtet werden, die die längst überfällige Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung bzw. weltfremder Hochschulbildung und verwertungsorientierter Praxisausbildung im Rahmen geeigneter didaktischer Settings und interdisziplinärer, problemorientierter Themenstellungen zu überwinden weiß.

Damit hat die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich weiterhin das Potential, ein Ort der *Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses* und des *sozialen Aufstiegs* zu sein. Dies setzt wie aufgezeigt eine entsprechende Professionalisierung der relevanten Akteur*innen im Rahmen der Angebotsentwicklung und Lehre wie auch entsprechende staatliche Rahmenbedingungen und komplementäre Finanzierungsmöglichkeiten voraus. Diese Bestrebungen gilt es durch entsprechende Forschungsvorhaben auf der Systemebene wie auch im Rahmen der Lehr-/Lern- und Akteursforschung weiter zu flankieren.

6 Literatur

- Arnold, R. (2020). Disziplinäre Blickwinkel auf die Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 61–7). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. Göttingen: *SOFI-Mitteilungen*, (34), 13–27. Abgerufen am 01. April 2023 von http://sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_34_Baethge.pdf.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education. A Critical Business*. Buckingham, Bristol: SRHE and Open University Press.
- Becker, R. (2009). Bildungssoziologie. Was sie ist, was sie will, was sie kann. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 9–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, M. (2011). Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Cendon, E. (2020). The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 225–240). Bielefeld: wbv Media.
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S. & Pellert, A. & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Elsholz, K. Speck, U. Wilkesmann, A. Maschwitz & S. Nickel (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen?* (S. 14–36). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Cendon, E., Schulte, D. & Mörth, A. (2021). University continuing education as an innovation lab for future education. Potentials and limitations. *European Journal of University Lifelong Learning (EJULL)*, 15–25. <https://doi.org/10.53807/0501asxt>
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2019). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In M. Apelt, I. Bode & R. Hasse (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie* (S. 1–23). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung* (5. Aufl.). *Grundwissen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main u. a.: Diesterweg; Sauerländer.
- Faulstich, P. (2000). Wissenschaftliche Weiterbildung als Wissenstransfer. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulwesen. Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 258–270). Neuwied: Luchterhand.
- Faulstich, P. (2010). Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, Sonderheft: 40 Jahre AUE/DGWF*, 30–35.
- Faulstich, P. (2011). Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung. In N. Tomaschek & E. Gornik (Hrsg.), *The Lifelong Learning University* (S. 187–195). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Faulstich, P. (2014). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Freitag, W., Völk, D., Brünjes, J., Beširović, A., Danzeglocke, E.-M., Herrmann, M., Jaudzims, S., Koopmann, J., Rückamp, V., Schwartz, E., Sterzik, L. (2020). Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Ausgewählte Ergebnisse der begleitenden Evaluation zur zweiten Wettbewerbsrunde. Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.08.dzhw_brief
- Georg, W. (2010). Verschiebung der Bildungsräume. Neue Überschneidungen, Durchlässigkeiten und Barrieren. *Bildung und Erziehung*, 63(2), 227–240.
- Geppert, L. & Steinmüller, B. (2019). Weiter Bildung?! Reflexionsimpuls zum Thema „Offen für den Wandel? Transformationsprozesse durch die Öffnung von Hochschulen“. *Newsletter der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*, 5(2), 11–13.
- Glaß, E. (2022). Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung. Zur Einheit und Differenz von beruflicher und allgemeiner Bildung am Beispiel der pädagogischen Professionalisierung im Studium. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 45(3), 529–546. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00225-7>
- Glaß, E., Bauhofer, C., Gröger, G., Mai, A. & Klages, B. (2021). Sonderweg oder Königsweg. Ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 26–34. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-4321>
- Grundmann, M. (2009). Sozialisation – Erziehung – Bildung. Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 61–83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häblich, L. & Bartholomäus, H. (2018). *Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Köln. DGWF Jahrestagung, Abgerufen am 01. März 2023 von https://www.researchgate.net/publication/342978528_Transferorientierung_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung#fullTextFileContent.
- Hess, M., Grund, S. & Weiss, W. (2022). *Crashkurs Personalentwicklung. Mitarbeitende fördern und binden* (3. Auflage). Freiburg: Haufe.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–57.

- Holzer, D. (2014). Weiterbildung ist die falsche Antwort auf falsche Fragen. In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber, W. Schuster & S. Vater (Hrsg.), *Schulheft*: Bd. 156. *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?* (S. 37–48). Studienverlag. Abgerufen am 15. Februar 2023 von <https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-156.pdf>.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Humboldt, W. von (1993/1809). Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm Humboldt: Werke in fünf Bänden: Bd. 4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (5. Aufl., S. 255–266). Stuttgart. Cotta.
- Kaesler, D. (2005). Post-klassische Theorien im Haus der Soziologie. In D. Kaesler (Hrsg.), *Aktuelle Theorien der Soziologie: Von Shmuel N. Eisenstadt bis zur Postmoderne* (S. 11–40). München: Beck.
- Krais, B. (2016). Bildungssoziologie. In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung. Disziplinäre Zugänge: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse* (S. 264–290). Münster, New York: Waxmann.
- Kuper, H., Kaufmann, K. & Widany, S. (2016). Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise* (S. 5–23). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen am 02. Mai 2023 von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101>.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krüger, H.-H. (2004). Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (6., überarb. Aufl., S. 321–336). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Sachstands- und Problemlbericht zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen*. Abgerufen am 10. Januar 2023 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf.
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, B. & Vierzigmann, G. (2022). Weiterbildung an Hochschulen: Zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 8–15. <https://doi.org/10.11576/zhwb-5263>
- Lermen, M. & Vogt, H. (2020). Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 495–521). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luchte, K. (2012). Teilnehmerorientierung als zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung. *Education Permanente*, (3), 19–21.
- Meueler, E. (1998). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung* (2., in der Ausstattung veränderte Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyer-Guckel, V., Schönfeld, D., Schröder, A.-K. & Ziegele, F. (2008). *Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen*. Essen: Edition Stifterverband.
- Nolda, S. (2015). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Grundwissen Erziehungswissenschaft (3. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pachner, A. (2019). Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer.
- Rhein, V. (2013). Welchen Bildungswert hat Wissenschaft? Theorieperspektiven auf wissenschaftliche Bildung im Kontext lebenslangen Lernens. In H. Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung - berufsbegleitendes Studium - lebenslanges Lernen. Beiträge der DGWF* (S. 109–117).
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405–419). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland. Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41, 10–35.

- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulenberg, W. (1973). Erwachsenenbildung. In H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Das Fischer-Lexikon* (S. 64–72). Frankfurt a. M.: Fischer Bücherei.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Bd. 15. Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung, Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144–151.
- Siebert, H. (1979). *Wissenschaft und Erfahrungswissen der Erwachsenenbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Auseinandersetzung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2016). Empirische Bildungsforschung und ihre Disziplinen. Wandlungsprozesse und Konfliktlinien in instabilen Expertenkulturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(S1), 73–87. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0708-0>
- Tietz, O.B. (2016). Return on Investment? In M. Schönebeck & A. Pellert (Hrsg.), *Von der Kutsche zur Cloud - globale Bildung sucht neue Wege: Das Beispiel der Carl Benz Academy* (S. 471–479). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tremp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Widany, S., Wolter, A. & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 235–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 28–42.
- Wissenschaftsrat. (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels* (Drs. 4925–15). Abgerufen am 14. April 2023 von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- 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). Wiesbaden: Springer VS.

Autorin

Elise Glaß, M.A.
elise.glass@fernuni-hagen.de

Bedeutungen Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung

Perspektiven von Hochschullehrenden an deutschen und spanischen Hochschulen

JULIETTA ADORNO

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt die theoretischen und methodischen Zugänge einer qualitativen Dissertationsstudie zur Bedeutung Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung (Adorno, 2023). Die Untersuchung wurde vor dem Hintergrund intensiver politischer Bemühungen, die Hochschulen in Europa in das System des Lebenslangen Lernens zu integrieren und verbunden mit der Absicht, zusätzliche Einsichten in strukturimmanente Bedingungen zu erzielen, in zwei europäischen Ländern, Deutschland und Spanien, durchgeführt. Als Gruppe mit großen Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf die Umsetzung Lebenslangen Lernens stand die soziale Welt der Hochschullehrenden im Zentrum der Studie. Aufbauend auf ihren Bedeutungskonstruktionen zu Lebenslangem Lernen konnten Arenen identifiziert werden, in denen sich ihr berufliches Handeln im Kontext organisationaler Strukturen vollzieht und dabei Bedeutungszusammenhänge von ihnen festgeschrieben oder auch verändert werden.

Schlagerworte: Lebenslanges Lernen, Hochschulbildung, International vergleichende Erziehungswissenschaft

1 Hintergrund

Hochschulen stehen als Orte der Wissensproduktion und des Wissensmanagements in einem engen Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen. Der Kerngedanke Lebenslangen Lernens, individuelle Lern- und Bildungsprozesse in allen Phasen des Erwerbs- und Lebenszyklus zu ermöglichen, fordert zugleich eine Erweiterung des hochschulischen Bildungsauftrags. Obwohl Lebenslanges Lernen einen prominenten Platz in bildungspolitischen Diskussionen einnimmt, handelt es sich

eher um ein Schlagwort als um ein theoretisch fundiertes oder operationales Konzept (Wolter & Banscherus, 2016). So existiert im Hochschulbereich eine breite Palette von Strategien und Konzepten, welche von einer umfassenden Reform zur Integration Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung bis hin zur Auslagerung der dafür notwendigen Entwicklungsaufgaben in den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung reichen.

Die im Rahmen des Bologna-Prozesses lancierten Maßnahmen für die Umsetzung Lebenslangen Lernens an Hochschulen umfassen die Gestaltung von nicht-traditionellen Hochschulzugangswegen, Anrechnungsverfahren von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen, eine flexible Gestaltung der Studiengangstrukturen und die Ausweitung der Beteiligungschancen von unterrepräsentierten Personengruppen (Wolter & Banscherus, 2016). Neben dieser strukturellen Dimension von Durchlässigkeit beinhaltet der Bologna-Prozess auch eine „Tiefendimension“ (Pellert, 2016, S. 76). Durch die Einführung neuer didaktischer Konzepte wie Kompetenzorientierung oder Lernendenzentrierung wird zentralen, mit Lebenslangem Lernen in Verbindung stehenden Forderungen nach der Verknüpfung verschiedener Bildungsorte durch die gegenseitige Anerkennung von Kompetenzen, der Transparenz in der Zielsetzung der Bildungsangebote sowie dem Bezug zur beruflichen Praxis nachgekommen (Mörth, 2016). Hochschulbildung im Sinne Lebenslangen Lernens setzt also nichts Geringeres als eine neue Lehr-Lernkultur voraus, deren Gestaltung insbesondere in den Kompetenzbereich der Hochschullehrenden fällt. Ihre Haltungen zu Lebenslangem Lernen und den damit verbundenen Auswirkungen auf die eigene berufliche Tätigkeit waren dabei bereits Gegenstand empirischer Untersuchungen, bspw. bezogen auf die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium (Müller & Köhler 2014) oder die didaktische Gestaltung von Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung für berufserfahrene Studierende (Cendon, 2016).

Hochschullehrende sind auch selbst von Lebenslangem Lernen im Rahmen der eigenen akademischen Karriereentwicklung betroffen (Egger, 2012; Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Einige Forschungsergebnisse (Alheit, 2014; Rheinländer, 2014) weisen darauf hin, dass Hochschullehrende in Bezug auf die Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle, insbesondere berufserfahrene Studierende mit alternativen Hochschulzugangsberechtigungen, exkludierende bzw. ambivalente Einstellungen repräsentieren und sich damit im europäischen Vergleich (Alheit 2020; Müller & Köhler 2014) hervortun. Forschung, welche vor dem Hintergrund der konzeptionellen Unbestimmtheit zu einem umfassenden Verständnis Lebenslangen Lernens im Kontext hochschulischer Bildung beiträgt und dabei nicht allein einzelne Maßnahmen fokussiert, stellt hingegen ein Desiderat dar. Die hier vorgestellte Studie (Adorno, 2023) leistet einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke, indem die Bedeutungskonstruktionen der Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen selbst zum Untersuchungsgegenstand gemacht wurden. Erweitert wurde dieses Erkenntnisinteresse um professions- und organisationstheoretische Aspekte, indem weitergehend gefragt wurde, wie sich Hochschullehrende als Berufsgruppe im Prozess der Öffnung der Hochschulen für Lebenslanges Lernen verorten und welche Handlungsspielräume und Begrenzungen sie dabei wahrnehmen. Den Gegenstandsbereich der Studie stellten dabei Erfahrungskontexte der Hochschullehrenden sowohl im Bereich grundständiger Studiengänge als auch im weiterbildenden Bereich dar.

Vor dem Hintergrund der Relevanz, die Lebenslangem Lernen im Rahmen von Internationalisierungs- bzw. Europäisierungsprozessen – insbesondere dem Bologna-Prozess – für die Hochschulbildung zukommt, wurden für die Studie empirische Daten in Form von Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden in zwei europäischen Ländern, Deutschland und Spanien, erhoben und mit theoretischem Kontextwissen aus beiden Ländern in Beziehung gesetzt. Ziel dieses internationalen Vorgehens stellte ein Erkenntnisgewinn dar, der sich durch die Erweiterung der Perspektiven auf den Forschungsgegenstand im Rahmen seiner Untersuchung in verschiedenen akademischen Handlungskontexten und damit unter Berücksichtigung eines weiten Spektrums institutioneller Strukturen ergeben sollte.

2 Die soziale Welt der Hochschullehrenden

In Anlehnung an Anselm Strauss (1978; 1993) wurden Hochschullehrende in der Studie als Mitglieder einer sozialen Welt konzipiert und damit organisations- und professionstheoretische Überlegungen den Forschungsgegenstand betreffend aus einer interaktionistischen Perspektive abgeleitet. Mit Blick auf das Forschungsinteresse nach der Bedeutung Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung unter Berücksichtigung

professioneller und organisationaler Bedingungen bot die sozialweltliche Perspektive verschiedene Vorteile.

Den analytischen Ausgangspunkt im Konzept der sozialen Welten bilden die zentralen Kernaktivitäten (Strauss, 1978). Somit eignet es sich für den Forschungskontext von Berufsgruppen. Professionelle Identität bildet sich in diesem Verständnis durch kontinuierliche Interaktionsprozesse aus, in denen professionelle Haltungen, Umweltbeziehungen und Methoden in Bezug auf deren Gültigkeit und Stellenwert immer wieder neu verhandelt werden müssen (Strübing, 2007). Individuen werden aufgrund ihrer Verpflichtung und ihres Engagements gegenüber den als zentral erachteten Aktivitäten Mitglieder sozialer Welten. Somit wird das Organisationsprinzip der formalen Zugehörigkeit durch das Prinzip der aktivitätsgebundenen Mitgliedschaft flexibilisiert. Im Fall von Hochschulen bietet dies die Möglichkeit, die Grenzen der Mitgliedschaft der Hochschulakteursgruppen nicht entlang der für sie typischen organisationalen Einteilung, wie beispielsweise entlang akademischer Disziplinen oder Statusgruppen zu ziehen, sondern dafür offen zu bleiben, inwiefern sich Hochschulmitglieder in sozialen Welten zwischen diesen Linien anlässlich konkreter Problemstellungen organisieren, sich trennen oder mit anderen sozialen Welten überschneiden. Einerseits ermöglicht dies eine größere Offenheit gegenüber der empirischen Vielfalt von Ordnungsbildungsprozessen sozialer Gruppen innerhalb der Hochschule. Andererseits weitet diese Perspektive den Blick über die Grenzen der Hochschule hinaus auf zusätzliche gesellschaftliche Teilbereiche.

Im Kontext einer internationalen Studie bot die sozialweltliche Perspektive auf Hochschullehrende schließlich die Möglichkeit, der Festschreibung von nationalen Unterschieden und ihrer Auswirkungen auf das Handeln der Akteur*innen entgegenzuwirken. Ausgangspunkt der Untersuchung stellte dabei vor dem Hintergrund der in beiden nationalen Kontexten verrichteten Kernaktivitäten des Forschens und Lehrens die Vergemeinschaftung von Hochschullehrenden an deutschen und spanischen Hochschulen und damit ihre gemeinsame Betrachtung mit Blick auf die Umsetzung der europäischen Programmatik Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung dar. Zugleich bietet das Konzept ausreichend Flexibilität, Unterschiede in Bezug auf die in der Handlungssituation wirksamen Bedingungen verschiedener Hochschulsysteme und damit die besonderen Figurationsmerkmale der jeweiligen sozialen (Teil-)Welt zu berücksichtigen.

Der analytische Blick auf soziale Welten erfordert, auch die für sie bedeutende Arenen mit zu berücksichtigen. Diese stellen Konfliktbearbeitungszonen dar, die an den Schnittstellen sozialer (Teil-)Welten entstehen, sobald Handlungs- und Deutungsprobleme auftreten (Zifonun, 2013). Dabei sind all diejenigen sozialen Welten in einer Arena vertreten, die am Diskurs über ein bestimmtes Thema beteiligt sind. Im Kontext der Studie

ermöglichte das Konzept der Arena, die von den Hochschullehrenden in Bezug auf Lebenslanges Lernen an Hochschulen verhandelten Themen (*issues*) unter Berücksichtigung relevanter Handlungsbedingungen analytisch einzufangen.

3 Methodisches Vorgehen und Umgang mit den Herausforderungen einer internationalen Studie

Um relevante Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden für die Bedeutung Lebenslangen Lernens empirisch sichtbar zu machen, wurde das Datenmaterial in Form von Gruppendiskussionen erhoben. Der soziale Kontext der Gruppendiskussion eignet sich besonders gut, um die Art und Weise zu untersuchen, wie Individuen an der Konstruktion von Bedeutungen teilnehmen und wie ihre Ansichten im Austausch mit anderen geformt, artikuliert und verändert werden (Liamputtong, 2011). Als Datenmaterial dienten insgesamt sechs Gruppendiskussionen. Drei davon fanden an einer südspanischen Universität mit Hochschullehrenden aus einem sozialwissenschaftlichen Fächerspektrum, mehrheitlich pädagogischen Disziplinen, statt. Zwei weitere Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden aus pädagogischen Fachrichtungen wurden an einer norddeutschen Universität geführt. Die sechste Gruppendiskussion wurde im Anschluss an eine hochschuldidaktische Weiterbildung mit Hochschullehrenden organisiert, die an norddeutschen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWs) in naturwissenschaftlichen, technischen und sprachwissenschaftlichen Fächern beschäftigt waren. Alle Gruppendiskussionen waren mit Angehörigen verschiedener Statusgruppen besetzt. Die Lehrererfahrung in explizit weiterbildenden Angebotsformen war aufgrund des Zuschnitts des Gegenstandsbereichs keine Teilnahmevoraussetzung. Bei der Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussionen wurde auf den problemzentrierten Ansatz nach Kühn und Koschel (2013) Bezug genommen. Dieser verknüpft die Analyse der Aushandlungsprozesse der Diskussionsteilnehmenden mit einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung.

Die Ergebnisdarstellung der Studie wurde in zwei aufeinander aufbauende Abschnitte unterteilt. In Abschnitt eins wurden Fallanalysen auf Basis der einzelnen Gruppendiskussionen erstellt. Im Fokus standen die Aushandlungsprozesse der Diskussionsteilnehmenden zur Bedeutung Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Im zweiten Abschnitt wurde für die weitere Theoretisierung der Befunde auf das Arena-Konzept als zentralem Element der Theorie sozialer Welten (Strauss, 1978; 1993) zurückgegriffen und basierend auf den rekonstruierten Problemstellungen verschiedene Arenen konzipiert und zur *Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen* zusammengeführt.

Die Organisation der Ergebnisse über das Arena-Konzept enthält großes Potential mit Blick auf methodologische Herausforderungen, die im Kontext einer Studie mit internationaler Vergleichsdimension entstehen. Dies betrifft zum einen die prozesshafte Entwicklung eines Vergleichskriteriums, dem sogenannten *tertium comparationis*. Dabei handelt es sich um ein „theoretisches Konstrukt, das gerichtete Vergleichsprozesse erst ermöglicht und gleichzeitig ihr Ergebnis darstellt“ (Falkenberg, 2020, S. 74). In diesem Sinne überschneidet es sich mit Überlegungen aus der Grounded Theory-Methodologie, welche der Kernkategorie als (vorläufigem) Endprodukt einer Forschung eine zentrale Funktion in Bezug auf die Entfaltung einer gegenstandsbezogenen Theorie zuspricht. Der Vorteil einer prozesshaften Entwicklung des *tertium comparationis* besteht darin, dass es auf empirischen Erkenntnissen basiert und nicht aus Theorien abgeleitet wird. Die *Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen* stellt nun das in einem iterativen Prozess zwischen Daten und Konzeptualisierungen gewonnene *tertium comparationis* dar, im Rahmen dessen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Aushandlungsprozessen der deutschen und spanischen Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen an Hochschulen abgebildet werden konnten.

Zum anderen kann durch Arenen, soziale Welten, Aushandlungen und Diskurse eine konzeptionelle Infrastruktur an die Empirie angelegt werden, die es ermöglicht, Phänomene auf verschiedenen Ebenen miteinander in Beziehung zu setzen. Damit wird einer zentralen Herausforderung international vergleichender Forschung in der Sozialwissenschaft Rechnung getragen, die mit Peter Alheit (2012) gesprochen in dem Risiko besteht, das Handeln einer Personen-Gruppe, sprich die Mikro-Ebene, isoliert von Phänomenen auf Meso- und Makro-Ebene zu betrachten und damit zu essentialisieren. Im Kontext dieser Untersuchung bilden Arenen nun relationale Gebilde, in denen sich das konkrete berufliche Handeln der Hochschullehrenden in Bezug auf Lebenslanges Lernen auf Basis festgeschriebener bzw. veränderter Bedeutungszusammenhänge sowie im Kontext organisationaler Strukturen vollzieht. Damit fungieren sie als „ökologische Leitmetapher“ (Clarke, 2012, S. 35) zur Organisation der sich auf verschiedenen Ebenen befindenden Figurationsmerkmale der sozialen Welt(en) der Hochschullehrenden. Indem über sie also verschiedene Merkmale zueinander in Beziehung gesetzt wurden, gehen die Ergebnisse im Rahmen der Arenastruktur über die bloße Rekonstruktion der auf der Mikro-Ebene von den Hochschullehrenden ausgehandelten Problemstellungen hinaus. Über die Einbeziehung spezifischer rechtlicher und ordnungspolitischer Regelungen wurden die Phänomene der Mikro-Ebene mit solchen der Meso-Ebene in Beziehung gesetzt. Zudem konnten über die Arenastruktur spezifische Diskursfragmente, die von den Hochschullehrenden im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen aufgezeigt wurden, dargestellt und damit Phänomene auf der Makro-Ebene einbezogen werden. Dabei wurden die jeweils nationalen rechtlichen

und ordnungspolitischen Regelungen der Analyse nicht vorangestellt, sondern, mit Clarke (2012) formuliert, die Frage, wie Bedingungen in der untersuchten Situation von den Untersuchungsteilnehmenden bedeutsam und folgenreich empfunden werden, empirisch beantwortet.

4 Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Die Arenastruktur stellt die Zusammenführung der in den Gruppendiskussionen zentral verhandelten Themen mit den rekonstruierten Interaktionsmustern dar. Unter Berücksichtigung weiterer Figurationsmerkmale der sozialen Welt der Hochschullehrenden lassen sich die Aushandlungsprozesse zu vier Arenen konzipieren (s. Abb. 1). In der anschließenden Ergebnisdarstellung werden gemäß der methodologischen Ausrichtung der Studie die einzelnen Arenen jeweils von einer länderübergreifenden Perspektive ausgehend vorgestellt. Im Anschluss daran wird exemplarisch auf darin ausgehandelte Aspekte eingegangen, insbesondere auf solche, im Rahmen derer Unterschiede zwischen den sozialen Welten der Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien deutlich wurden und damit wertvolle Erkenntnisse für das Verständnis Lebenslangen Lernens im Kontext hochschulischer Bildung gewonnen werden konnten.

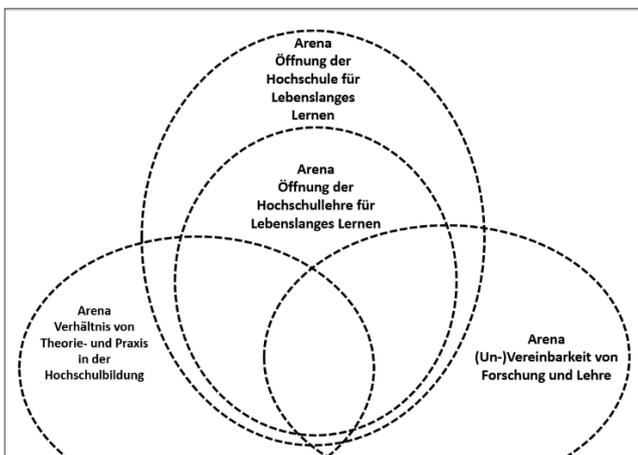


Abb. 1: Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen (eigene Darstellung)

Die übergeordnete Arena, zu der sich die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden zusammenfassen lassen, bildet die *Arena Öffnung der Hochschule für Lebenslanges Lernen*. Lebenslangem Lernen schreiben die Hochschullehrenden in diesem Kontext die Bedeutung einer bildungspolitischen Programmatik zu, welche weitreichende Reformen und strukturelle Veränderungen der Hochschulen erfordert. Die Hochschullehrenden befürworten diese Zielsetzungen und artikulieren

Forderungen nach mehr Durchlässigkeit, Flexibilisierung, Modularisierung und Individualisierung der Strukturen und setzen diesen Gelingensbedingungen für Lebenslanges Lernen die aktuellen Hochschulstrukturen größtenteils diametral gegenüber.

In Bezug auf den *issue* der Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende zeigen sich Unterschiede zwischen den deutschen und spanischen Gruppendiskussionen. So dominiert in den deutschen Gruppendiskussionen die Forderung nach einer Erweiterung alternativer Hochschulzugangsberechtigungen. Diese beinhaltet vor allem Regelungen, die einer Prüfungslogik folgen, nämlich durch die Bereitstellung von Verfahren, in denen Studieninteressierte ihre Eignung für ein Studium direkt unter Beweis stellen können. Entsprechende Verfahren sehen die Hochschullehrenden für die Gruppe der *lifelong learners* (Slowey & Schuetze, 2012) als besonders bedeutend an, um sie zur wissenschaftlichen (Weiter-) Qualifizierung zu ermuntern. Zugleich stellen sie in diesem Kontext einen Wirkungszusammenhang zwischen struktureller und sozialer Öffnung her, indem sie in dem Ausbau alternativer Hochschulzugangsberechtigungen den Abbau sozialer Ungleichheit sehen. In den in Spanien durchgeführten Gruppendiskussionen spielt die Art der Hochschulzugangsberechtigung hingegen kaum eine Rolle. Im spanischen Hochschulsystem folgen bestehende Möglichkeiten des alternativen Hochschulzugangs bereits einer Prüfungslogik, der zufolge eben nicht die vorab erworbenen formalen Abschlüsse, sondern das Alter und eine bestandene Eignungsprüfung für den Hochschulzugang sowie in manchen Fällen zusätzlich Berufserfahrung entscheidend sind (González-Monteaquedo & Padilla-Carmona, 2017). Anstelle dessen fordern die Hochschullehrenden den Fokus auf die Öffnung der Hochschulen in sozialer Hinsicht und fokussieren dabei den sozioökonomischen Hintergrund der Studierenden. Somit zeigen sich in dieser Arena neben verschiedenen rechtlichen Regelungen zum Hochschulzugang auch unterschiedliche gesellschaftspolitische Zielsetzungen hinter einer Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierenden. Dabei findet sich das Thema der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung lediglich in den deutschen Diskussionen wieder. Diesem kommt im deutschen verglichen mit dem spanischen Bildungssystem auch eine viel bedeutendere Rolle zu (Sianes-Bautista & Llorent-Vaquero, 2016).

Dies zeigt sich auch im Kontext kritischer Haltungen gegenüber Lebenslangem Lernen in seiner Bedeutung als bildungspolitischer Programmatik. In den spanischen Gruppendiskussionen wird vereinzelt die Position vertreten, ein Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung führe in Zusammenhang mit der implizierten gesellschaftlichen Erwartung der kontinuierlichen Weiterqualifizierung zu einem Wertverlust grundständiger Studienabschlüsse und damit zur Verschärfung sozialer Ungleichheit anstelle ihres Abbaus. Deutsche Hochschullehrende sprechen der mit der Öffnung Lebens-

langen Lernens an Hochschulen implizierten Steigerung der Zahl an Personen mit akademischem Abschluss wiederum die Konsequenz der Entwertung der berufsbildenden Bildung zu. Kritik an Lebenslangem Lernen und seinen gesellschaftlichen Konsequenzen bleibt jedoch vereinzelt und wird nicht in den Gruppendiskurs integriert. Grundsätzlich positionieren sich die Hochschullehrenden als große Verfechter*innen einer Öffnung der Hochschulen für Lebenslanges Lernen.

Die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden zu den formalen Barrieren einer Öffnung der Hochschulen für Lebenslanges Lernen lassen sich nun von solchen abgrenzen, in denen sie die Konsequenzen der Öffnungsprozesse auf ihr berufliches Handeln diskutieren und damit auf die von ihnen verantworteten Aufgabenbereiche übertragen. In der *Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen* treten nun verschiedene Spannungsfelder im Rahmen der beruflichen Alltagserfahrungen der Hochschullehrenden in den Vordergrund. Lebenslangem Lernen schreiben die Hochschullehrenden dabei in erster Linie die Steigerung der Heterogenität innerhalb der Studierendenschaft zu. Die Aushandlungsprozesse der spanischen Hochschullehrenden weisen dabei interessante Erkenntnisse in Bezug auf die Konsequenzen einer parallelen Umsetzung verschiedener Forderungen aus dem Bologna-Prozess auf. So berichten einige spanische Hochschullehrende über ein Handlungsdilemma, welches sich vor dem Hintergrund der Forderung nach Kompetenzorientierung auf der einen und nach größtmöglicher Flexibilität des Studiums zur Vereinbarkeit mit einer Berufstätigkeit auf der anderen Seite ergibt. So soll Kompetenzorientierung durch die didaktische Methode der Gruppenarbeit mit einer Verstetigung von mindestens einem Semester und einem entsprechenden Prüfungsformat gewährleistet werden. Studierenden, die ihr Studium berufsbegleitend absolvieren, ist die regelmäßige Teilnahme und damit Mitwirkung an kompetenzorientierten Prüfungsleistungen im Gruppenformat jedoch oft nicht möglich. Zur Auflösung dieses Dilemmas entwickeln die Hochschullehrenden je nach subjektiver Relevanzsetzung unterschiedliche und zugleich hochindividuelle Handlungsstrategien.

Eine Bearbeitung der Spannungsfelder in der *Arena Öffnung der Hochschullehre* gestaltet sich als eine komplexe Herausforderung, die nicht allein etwa mittels entsprechender hochschuldidaktischer Methoden gelöst werden kann. Dies zeigt sich daran, dass in den in diesem Zusammenhang geschilderten beruflichen Alltagssituationen auf weitere relevante Bedingungen von den Hochschullehrenden verwiesen wird. Somit weist die *Arena Öffnung der Hochschullehre* große Schnittmengen mit der *Arena Verhältnis von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung* auf, da die Hochschullehrenden aus dem Konzept des Lebenslangen Lernens unter anderem den Auftrag entnehmen, Lehre praxisorientierter zu gestalten. Das Konzept des Lebenslangen Lernens stellt die Hochschullehrenden also grundsätzlich vor die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis auszu-

loten ist und wie dabei mit den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen der Studierenden umgegangen werden kann. Eine komparative Perspektive einnehmend zeigt sich, dass lediglich in den in Deutschland durchgeführten Gruppendiskussionen Hochschulbildung und Berufsbildung von den Hochschullehrenden einander gegenüber und dabei teilweise in ein Konkurrenzverhältnis zueinander gestellt werden, ein Gegensatz, der in den in Spanien durchgeführten Diskussionen keine Rolle spielt. Hier werden stattdessen private Hochschulen als ernstzunehmende Konkurrenz für die staatlichen Hochschulen wahrgenommen. Auch hieran zeigt sich, dass das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung prägend für die soziale Welt der Hochschullehrenden in Deutschland ist und sich daher auch auf deren Bedeutungskonstruktionen zu Lebenslangem Lernen an Hochschulen auswirkt.

Die Diskussion um die Öffnung der Hochschullehre findet sich darüber hinaus in der *Arena (Un-)Vereinbarkeit von Forschung und Lehre* wieder, welche vor allem diejenigen Aushandlungsprozesse umfasst, im Rahmen derer die Hochschullehrenden die Möglichkeiten der eigenen Beteiligung an der Umsetzung Lebenslangen Lernens vor dem Hintergrund mangelnder zeitlicher Ressourcen für die Lehrtätigkeit diskutieren. Der Zusammenhang, den die Hochschullehrenden zwischen ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit, sprich zwischen dem durch Forschung generierten Wissen und seiner Vermittlung, ausmachen, bleibt sowohl in den in Deutschland als auch in den in Spanien durchgeführten Gruppendiskussionen weitgehend unbestimmt. So stellen sie dem Alltags- bzw. beruflichen Erfahrungswissen der Studierenden oftmals eine Wissensform gegenüber, die sich durch einen hohen Theorie- und damit Abstraktionsgehalt auszeichnet. Wissen über Methoden zur wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung im Rahmen eigener Forschung scheint im Gegensatz dazu kaum eine Rolle für die inhaltliche Gestaltung der Lehrveranstaltungen zu spielen. In Spanien führt zusätzlich ein staatliches Programm zur Evaluation von Studiengängen und -abschlüssen dazu, dass sich die Hochschullehrenden in der Verknüpfung ihrer Forschungsthemen mit ihrer Lehrtätigkeit eingeschränkt sehen.

Auf der einen Seite stellt das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre also eine zentrale berufliche Sinnquelle der sozialen Welt der Hochschullehrenden dar. Die Umsetzung dieses Prinzips wird von ihnen jedoch vor dem Hintergrund institutioneller Rahmenbedingungen als extrem eingeschränkt bis hin zu nicht realisierbar wahrgenommen. Auch mit Blick auf die Bedeutungskonstruktionen zu Lebenslangem Lernen lässt sich diese Trennung von Forschung und Lehre beobachten. So stellen die Hochschullehrenden zwei zentral verhandelte Bedeutungsdimensionen Lebenslangen Lernens an Hochschulen mit jeweils nur einer der beiden Kernaktivitäten – Forschung oder Lehre – in Zusammenhang. Eine Dimension Lebenslangen Lernens stellt seine Bedeutung als gesellschaftlicher Lernprozess dar, der durch die kontinuierliche Dissemination

wissenschaftlich generierten Wissens erfolgt. Der Beitrag, den die Hochschullehrenden im Rahmen ihrer Berufstätigkeit zu dieser Öffnung leisten, findet in gewisser Weise automatisch und letztlich problemlos statt, da das Forschen und Publizieren zu ihren zentralen Aufgaben gehört. Berücksichtigt werden muss von ihnen lediglich, ob bzw. wie Forschungsergebnisse möglichst breit in der Gesellschaft rezipiert werden können. Der Vermittlung der durch Forschung generierten Erkenntnisse innerhalb der Hochschulen, sprich im Rahmen von Lehre, wird in diesem Kontext von den Hochschullehrenden keine bzw. eine nachgeordnete Bedeutung beigemessen.

Eine weitere Bedeutungsdimension Lebenslangen Lernens im Kontext der Öffnung der Hochschulen für *lifelong learners* stellt hingegen große Anforderungen an die Hochschullehrenden, nämlich in Bezug auf die Gestaltung ihrer Lehre. Hier treten die zuvor skizzierten pädagogischen und hochschuldidaktischen Spannungsfelder in den Vordergrund. Vor dem Hintergrund der starken Fokussierung von Karriereentwicklungsmöglichkeiten auf die Forschungstätigkeit sehen sie sich stark darin eingeschränkt, der Komplexität entsprechender Öffnungsprozesse gerecht zu werden. Dadurch, dass die Hochschullehrenden so wenig Überschneidungen ausmachen können zwischen dem, was sie im Rahmen ihrer Forschungs- bzw. ihrer Lehrtätigkeit tun, empfinden sie die Aufforderung zur Umsetzung Lebenslangen Lernens als starke zusätzliche Belastung und weisen sie teilweise von sich.

5 Fazit

Im Rahmen der Untersuchung der Aushandlungsprozesse von Hochschullehrenden zu den Bedeutungen Lebenslangen Lernen für die Hochschulbildung wurde deutlich, dass Lebenslanges Lernen tiefgreifende Veränderungsanforderungen an die Hochschulen stellt. Neben der Notwendigkeit des Abbaus struktureller Barrieren zwischen Bildungseinrichtungen und Exklusionsmechanismen, die bereits vor den Toren der Hochschulen den Zugang zu akademischer Bildung reglementieren, weisen die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden auf das Erfordernis der weiteren Integration Lebenslangen Lernens in das Selbstverständnis akademischer Einrichtungen hin. So konnte aufgezeigt werden, dass es dabei zahlreiche Barrieren sowie vielfältige Perspektiven verschiedener Akteursgruppen innerhalb und außerhalb der Organisation Hochschule zu berücksichtigen gilt. Lebenslanges Lernen im Rahmen von einzelnen Maßnahmen zu fördern, scheint vor dem Hintergrund der Ergebnisse also wenig erfolgsversprechend. Vielmehr bedarf es einer umfassenden Gesamtstrategie, welche Lebenslanges Lernen auf verschiedenen Ebenen adressiert und dabei unterschiedliche Akteursgruppen mit einbezieht. Dabei können auch die professionellen Interaktionsmuster der Hochschullehrenden als Bedingungen aufgefasst werden, die eine

Öffnung der Hochschulen einschränken. So stellen insbesondere die als stark begrenzt wahrgenommenen Möglichkeiten zur stärkeren Gewichtung der Lehre gegenüber der Forschung bzw. ihre Unvereinbarkeit ein großes Hindernis für die Umsetzung Lebenslangen Lernens dar.

Durch die Ausweitung des Untersuchungsraums auf Deutschland und Spanien konnte zudem aufgezeigt werden, dass sich trotz Unterschieden der beiden Hochschulbildungssysteme organisationspezifische Bedingungen der europäischen Universität überlappen und sich das berufliche Handeln respektive die Bedeutungszuschreibungen von Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen überlagern. So machen Hochschullehrende ähnliche Problemstellungen in Bezug auf die Umsetzung des Konzepts in die Hochschulbildung aus. Im Kontext des deutschen Hochschulsystems hat sich die Relevanz der geringen Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung auch im Rahmen der Bedeutungszuschreibungen von Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen bestätigt.

Literatur

- Adorno, J. (2023): *Bedeutungen Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung. Perspektiven von Hochschullehrenden an deutschen und spanischen Hochschulen*. Unv. Diss., Universität Hildesheim.
- Alheit, P. (2012). Zwischen den Kulturen. Allgemeine und speziellere Anmerkungen zu einer qualitativen Komparatistik. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 13(1/2), 77–92.
- Alheit, P. (2014). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken, H. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 195–208). Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, P. (2020). Ein kritischer Blick auf Öffnungs- und Schließungstendenzen ausgewählter europäischer Universitätssysteme. In C. Iller, B. Lehmann, S. Vierzigmann & S. Vergara (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 19–32). Bielefeld: wbv Media.
- Cendon, E. (2016). Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 185–199). Münster: Waxmann.
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.

- Egger, R. (2012). *Lebenslanges Lernen in der Universität. Erwerb und Transformation biographischer Lehrdispositionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Falkenberg, K. (2020). *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- González-Monteagudo, J. & Padilla-Carmona, M. (2017). Políticas educativas en España y en Europa para estudiantes universitarios vulnerables y no tradicionales. In G. J. G. Walker, E. A. Vazquez & P. Lafont (Hrsg.), *Políticas Públicas y Administración en Educación y Formación. Ejemplos en Países Latinoamericanos, Caribeños y Europeos* (S. 211–233). Yucatán, Mexiko: Editorial de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Kühn, T. & Koschel, K. (2013). Die problemzentrierte Gruppendiskussion. In *Planung & Analyse. Zeitschrift für Marktforschung und Marketing* (2), 26–29.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principle and Practice*. London: SAGE.
- Mörth, A. (2016). Kompetenzen und Lernergebnisse. Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 121–137). Münster: Waxmann.
- Müller, R. & Köhler, K. (2014). Zur Internalisierung von Lebenslangem Lernen an europäischen Hochschulen. Eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Veränderungsprozesse. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 10–14.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 69–86). Münster: Waxmann
- Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 247–277). Wiesbaden: Springer VS.
- Sianes-Bautista, A. & Llorent-Vaquero, M. (2016). Estudiantes universitarios 'no tradicionales' en España y Alemania. Un estudio comparado. In M. Bolarín Martínez, M. Porto Currás & M. García Hernández (Hrsg.), *Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior* (S. 804–809). Murcia: editum.
- Slowey, M. & Schuetze, H. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3–23). Abingdon: Routledge.
- Strauss, A. (1978). *A Social World Perspective. Studies in Symbolic Interaction*, (1), 119–128.
- Strauss, A. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Strübing, J. (2007). *Anselm Strauss*. Berlin: UVK Verlagsgesellschaft GmbH.
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 58–80). New York: Waxmann.
- Zifonun, D. (2013). Soziale Welten erkunden. Der methodologische Standpunkt der Soziologie sozialer Welten. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010* (S. 235–248). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Autorin

Dr. Julietta Adorno
adorno@uni-hildesheim.de

Extramurale Bildungsaktivitäten von Paul Menzer in der halleschen Volksbildung 1918/19

Beitrag zur Formierung der Volksbildung in Zeiten des Umbruchs

MALTE EBNER VON ESCHENBACH

REGINA MEYER

Abstract

Im Beitrag wird sich der extramuralen Volksbildung in der Übergangszeit zwischen dem Wilhelminischen Kaiserreich und der Weimarer Republik gewidmet, exemplarisch veranschaulicht an der Volksbildung in Halle/Saale 1918/1919. In diesem Kontext wird das volksbildnerische Engagement des Professors für Philosophie und Pädagogik an der Universität Halle-Wittenberg, Prof. Dr. Paul Menzer, besonders berücksichtigt. Insbesondere Menzers extramurale Bildungsaktivitäten in Halle/Saale in der Zeit zwischen 1918/1919 bei der Organisation und Durchführung der Kriegs- und Volksabende, der volkstümlichen Hochschulkurse sowie der Volkshochschule geben einen Einblick in die Formierung des Volksbildungswesens in der Zwischenzeit 1918/19. Zugleich wird auf der Grundlage empirischen Materials veranschaulicht, in welcher engen Beziehung die Universität Halle-Wittenberg zur Volksbildung stand. Mit der im Beitrag vorgetragene historischen Mikrostudie wird darüber hinaus sensibilisiert, das Augenmerk auf Zwischenzonen und Übergangszeiten bei sozial-politischen Umbrüchen zu richten, in denen – zumindest lässt sich das für die hallesche Volksbildung behaupten – eine rege und fruchtbare volksbildnerische Dynamik auszumachen ist.

Schlagnworte: Extramurale Bildung, Volksbildung, Paul Menzer, Halle/Saale, 1918/19

Einleitung

Der soziale und politische Umbruch vom Wilhelminischen Kaiserreich zur Weimarer Republik im Zeitraum 1918/19 erwies sich auch für die Volksbildung als eine krisenhafte Situation (s. z. B. Mattmüller, 1975). Erich Schäfer legt dahingehend in seiner Historiografie zur wissenschaftlichen Weiterbildung dar, dass vor allem zwei Dynamiken für die Formierung des Volksbildungswesens zu dieser Zeit relevant waren. „Während sich die Universität in einer doppelten Legitimationskrise befindet, die sie von innen und außen bedroht, ringt die neu entstandene Institution Volkshochschule noch um Selbstverständnis und gesellschaftlichen Stellenwert“ (Schäfer, 1988, S. 45). Vor dem Hintergrund dieser Konstellation, so beschreibt Schäfer es mit Verweis auf Max Scheler (1921), sei ein zunehmendes Auseinandertreten zwischen Universität und Volksbildung zu konstatieren, insbesondere weil die Universität ihre dominierende Stellung verloren habe (Schäfer, 1988, S. 46). Mit der Verbreitung der neuartigen und expandierenden Institutionalkform Volkshochschule ist nicht nur eine neue Akteurin im Volksbildungswesen auf den Plan getreten, die zur Ausbreitungsbewegung der Universität im Wilhelminischen Kaiserreich zur Konkurrenz wurde und die extramuralen Bestrebungen zurückdrängte, sondern auch eine Institutionalkform, die selbst noch nicht ‚zu sich gekommen‘ war (zur Krise der Wissenschaft im Wilhelminischen Kaiserreich s. a. Schiera, 1992, S. 257–301). Es herrschte noch Unklarheit, welche Entwicklungsrichtung sie einschlagen werde (z. B. Picht, 1919). Diese entwicklungsöffene Situation bringt das Verhältnis zwischen Universität und Volkshochschule erheblich in Bewegung (s. a. Scheler, 1921; Ulich, 1930; Weniger, 1930), was an den unterschiedlichen zeitgenössischen Beiträgen zur Einschätzung dieser Situation nachzuvollziehen ist¹. Mit der Untersuchung

¹ Zu den einzelnen Positionen zum Verhältnis von Volkshochschule und Wissenschaft sowie Universität/Hochschule in der Weimarer Republik sind neben Werner Picht und Max Scheler u. a. die Beiträge von Gustav Radbruch, Hermann Herrigel, Paul Natorp, Alfred Menzel oder auch Martin Keilhacker aufschlussreich (s. dazu die noch heute informativen Quellensammlungen von Tietgens (1969) und Krüger (1982)).

der Situation in Halle/Saale möchten wir daher einen Beitrag beisteuern, der sich der Entwicklungsdynamik des Verhältnisses von Universität und Volkshochschule 1918/19 zuwendet.

Die in der Übergangszeit 1918/19 noch offene Entwicklungsdynamik verweist bei näherer Betrachtung auf eine besondere Zwischenzone, in der eine bislang bekannte Ordnung sich zunehmend auflöst, an Referenz und Orientierungsleistung einbüßt und eine neue Ordnung sich zu entwickeln andeutet, die im Übergang selbst noch nicht hinreichend erkennbar ist. In dieser „Ordnung im Zwielficht“ (Waldenfels, 1987) verlieren etablierte Konventionen und Routinen an Bedeutung, wodurch zugleich Platz für Neues geschaffen wird und Raum für Erprobungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sich abzeichnen. In dieser Hinsicht erweist sich das Aufkommen von Zwischenzonen in Umbruchzeiten als ambivalente und kontingente Phase, die häufig den Verlust des Bekannten betrauert, aber eben auch Handlungsräume freisetzt. In diesem Sinne ermöglicht die im Werden befindliche Ordnung durchaus Produktivität und Experimentierfreudigkeit zu befördern (s. a. Ebner von Eschenbach, 2021a).

Das Aufkommen und Vergehen sowie das Verändern und Transformieren einzelner Bewegungen lässt sich häufig nicht trennscharf unterscheiden, wonach eindeutige Anfangs- und Endpunkte den Umfang und das Wirken einer Bewegung markieren. Versuche, exakten Verortungen nachzugehen, setzen sich dem Risiko aus, die Entwicklungsdynamik von relationalen Gefügen bzw. von Konstellationen unterbelichtet zu lassen und dem relationalen Zusammenspiel differenter Bewegungen nicht gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund bietet es sich daher an, die Formierung der Volksbildungsbewegung vielmehr als ein „Fadengeflecht“ zu begreifen (zum Verhältnis von Relata und Relation in derartigen Geflechten s. Ebner von Eschenbach, 2021b). Ludwig Wittgenstein hat die relationale Denkfigur des „Fadenspiels“ in seinen „Philosophischen Untersuchungen“ zu Sprachspielen und Verwandtschaftsbeziehungen entwickelt und sie erscheint uns bei der Beobachtung der Entwicklungsdynamik differenter Bewegungen hilfreich zu sein. Mit dem „Fadenspiel“ ist eine Verzwirnung gemeint, also das Ineinandergreifen unterschiedlicher sich überlagernder Fäden, die nicht durchgängig verbunden sein müssen, aber gleichzeitig Bestandteil des verzwirnten Seils sind. Die Pointe ist dabei, so Wittgenstein, dass die „Stärke des Fadens nicht darin [liegt], daß irgend eine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, daß viele Fasern ineinander übergreifen. [...] Ebenso könnte man sagen: es läuft ein Etwas durch den ganzen Faden, – nämlich das lückenlose Übergreifen dieser Fasern“ (Wittgenstein, 2006[1953], § 67). Dieser Gedanke verweist

darauf, dass die „Einheit und Stärke eines solchen Fadens nicht dadurch zustande kommt, daß ein einziges Bestandsstück von Anfang bis Ende durch ihn hindurchläuft“ (Welsch, 1996, S. 434), sondern eine „partielle Überlagerung von Merkmalen bzw. Merkmalsgruppen völlig ausreichend [ist], um Gemeinsamkeiten, Zusammenhänge oder Einheit zu erklären“ (ebd., S. 406). Im Anschluss an diese von Wolfgang Welsch vorgeschlagene Deutung der Wittgensteinschen Denkfigur wird einsichtig, dass danach die Betonung der jeweils sichtbar gemachten „Fäden“ gilt und deren „Verzwirnung“ besondere Aufmerksamkeit erhält. Für die Beobachtung der Formierung des Volksbildungswesens avanciert daher eine derart relational eingestellte und auf Wechselseitigkeit ausgerichtete Perspektivität (Ebner von Eschenbach & Schäffter, 2021) zu einem Zugang, der bereits in der wissenschaftlichen Weiterbildung in jüngerer Zeit diskutiert wird, bspw. als „Arena“ (Kondratjuk, 2017) oder als „Verhältnis“ (Alexander, 2023), und aussichtsreiche weitere Entdeckungen verheißen mag.

Ausgehend von dieser skizzierten Einstimmung widmen wir uns daher der Formierung des Volksbildungswesens, indem wir unterschiedliche „Fäden“ der extramuralen Bildungsaktivitäten der Universität Halle-Wittenberg aufnehmen und in ihrem Verzwirnungsprozess zur Darstellung bringen: Mit anderen Worten: Wir betrachten die Formierung der halleschen Volksbildung im Zeithorizont 1918/1919 unter besonderer Berücksichtigung der extramuralen Bildungsaktivitäten von Prof. Dr. Paul Menzers, der nicht nur Hochschullehrer und Rektor (1920–1921) an der Universität Halle-Wittenberg war, sondern auch einflussreiches Mitglied der in Halle ansässigen außeruniversitären Wissenschaftlergemeinschaft Spirituskreis.² Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Bildungsengagement Paul Menzers, zählt er doch zu Denjenigen, für die extramurale Bildungsarbeit und die Vermittlung wissenschaftlicher Wissensbestände an Bevölkerungskreise, denen der Zutritt zur Akademia verwehrt war, den Inbegriff einer (spät-)aufklärerischen und neuhumanistischen Vernunft darstellte. Menzers Bildungsengagement in der Volksbildung ist bislang wenig in Erscheinung getreten (s. z. B. bei Ebner von Eschenbach & Dinkelaker, 2019, 2020; Ebner von Eschenbach & Meyer, 2023), weshalb die Diskussion von Menzers extramuralen Bildungsaktivitäten in diesem Beitrag auch einen ersten vertiefenden Einblick exploriert und für weitere Untersuchungen Anschlussstellen erschließt. Mit der Konzentration auf die extramuralen Bildungsaktivitäten Menzers in der halleschen Volksbildung holen wir daher nicht nur einen Akteur auf die „Bühne“, der in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Historiografie bislang nicht berücksichtigt wurde. Darüber hinaus bringen wir einen Ausschnitt zur Formierung

² Außeruniversitär ist hierbei so zu verstehen, dass sich, wie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts allgemein üblich, Universitätsangehörige außerhalb der Hochschule eine Form wissenschaftlicher Sozialisation schufen. Dabei handelte es sich um eine Art von Geselligkeit, bei der es in diesem Falle insbesondere um eine universitätsunabhängige Möglichkeit zum allgemeinen Meinungs austausch über wissenschaftliche und hochschulpolitische Fragen ging (Meyer 2004, S. 178 f.).

des Volksbildungswesen in Halle/Saale zur Darstellung, der in der Zeit des Umschlags vom Wilhelminischen Kaiserreich zur Weimarer Republik eine Rolle spielt und damit eine Zwischenzone in den Blick nimmt, die vor allem die produktive Verzahnung einzelner extramuraler Bildungsbemühungen und deren Ineinandergreifen intelligibel macht und dabei herausstellt, in welcher Weise Paul Menzer involviert war.

Um dieses Vorhaben im Folgenden argumentativ zu untermauern, gehen wir folgendermaßen vor: Zunächst widmen wir uns der Biografie Paul Menzers mit einer Schwerpunktsetzung auf sein volksbildnerisches Wirken (Kapitel 1). Anschließend vertiefen wir ausgewählte volksbildnerische Aktivitäten Menzers in Halle/Saale im Zeitraum von 1918/1919 – Veranstaltung von Kriegs- und Volksabenden, von volkstümlichen Hochschulkursen sowie die Gründung und Leitung der städtischen Abendvolkshochschule Halle –, auf der Grundlage materialer Spuren (Landwehr, 2016, S. 56–78). Damit explorieren wir nicht nur empirisches Material für unsere Untersuchung, sondern stellen es dem wissenschaftlichen Diskurs für die weitere Forschung zur Verfügung (Kapitel 2). Am Schluss diskutieren wir die historiografische Relevanz unserer immanenten Darstellung als Beitrag zur Formierung des Volksbildungswesens in Umbruchzeiten (Kapitel 3).

1 Kurzbiographie Paul Menzers mit volksbildnerischem Schwerpunkt



Abb. 1: Paul Menzer, dat. 1920/21
(PM Por 1920/21)

Otto Max Paul Menzer wurde am 3. März 1873 in Berlin als zweiter Sohn des Oberpostsekretärs Max M. und dessen Ehefrau Elise Ramin, Tochter eines Gutbesitzers, in Berlin geboren (Abb. 1). Nach dem Besuch des Luisenstädtischen Gymnasiums ab 1879 legte er 1891 das Abitur ab und leistete anschließend bis 1892 seinen Militärdienst. Danach begann er ein Studium der Germanistik in Berlin, das er später auf Philosophie und Nationalökonomie ausdehnte und

in Straßburg fortsetzte. Nach dem Studium wurde er 1896 Sekretär der von Wilhelm Dilthey 1894 gegründeten Kant-Kommission der „Kgl. Preußischen Akademie der Wissenschaften“ zu Berlin und arbeitete 25 Jahre auch an der Kant-Akademieausgabe mit. Im März 1895 wurde Menzer mit der Arbeit „Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik bis zum Erscheinen der

Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 1. Teil“ zum Doktor der Philosophie promoviert und lehrte seitdem als PD der Philosophie an der Berliner Universität. Ende Mai 1900 habilitierte er sich an der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin mit der Schrift „Der Einfluß der ursprünglichen naturphilosophischen Lehren Kants auf Herders Ideen“. Im selben Jahr begann seine Mitarbeit an der Herausgabe von „Kant's gesammelten Schriften“ bei der Berliner Akademie. Seit 1904 war er auch Mitglied der in diesem Jahr von dem halleschen Philosophen Hans Vaihinger gegründeten „Kant-Gesellschaft“, deren Leitung er später übernahm und zu deren Abgabe ihn die Nazis 1933 zwangen. Im Oktober 1906 wurde er als Nachfolger von Eugen Kühnemann zum apl. a. o. Professor an die Philosophische Fakultät Marburg berufen. Zugleich übernahm er die Leitung der studentischen Arbeiterkurse. Infolge zunehmender Differenzen zwischen der hier dominierenden mathematisch-wissenschaftsorientierten Kant-Interpretation (Hermann Cohen und Paul Natorp) und Menzer als Dilthey-Schüler sowie Vertreter der allgemein angefeindeten Kant-Philologie hatte er einen schlechten Stand. Während seiner Marburger Zeit war Menzer nicht an den hier ebenfalls veranstalteten volkstümlichen Hochschulkursen beteiligt gewesen, was wohl an der dortigen allgemeinen Situation lag. Deshalb nahm er im Juni 1908 den Ruf zum a. o. Prof. der Philosophie als Nachfolger für den ein Jahr zuvor verstorbenen Ludwig Busse in Halle an. Dort traf Menzer mit seinem Bestreben, die Kant'sche Philosophie mit seinem gleichzeitigen Bekenntnis zum Realismus in realistischer Hinsicht zu entwickeln, auf Gleichgesinnte. Denn hier hatte sich der Neukantianismus in einer Auffassung etabliert, nach der zwischen Philosophie, Weltanschauung und Politik keinerlei unmittelbare Zusammenhänge bestehen. Damit gingen Menzers Ansichten konform. Im Jahre 1909 übernahm er vertretungsweise die Leitung der Psychophysischen Sammlung und wurde Mitglied des auf Initiative des halleschen Spirituskreises (Mühlpfordt & Schenk in Verb. Meyer & Schwabe, 2001, 2004; Schenk & Meyer, 2007; Meyer, 2017) mit Unterstützung des hiesigen Bankhauses H. Lehmann gegründeten „Lauchstädter Theatervereins“ zur Rettung des 1802 von Goethe initiierten dortigen Theaterbaus (MV Hist. KA 1935).

Der 1908 aus Marburg nach Halle berufene Kantphilologe, Philosoph und Pädagoge Paul Menzer wurde am 11. Juni 1910 als Mitglied in den 1890 von Vertretern der Philosophischen, Theologischen und Juristischen Fakultät gegründeten „Spirituskreis“ gewählt (Meyer, 2004), dem er bis zu dessen staatlich verordneter Selbstauflösung am 22. April 1958 angehörte (Meyer, 2009). Damit verkörperte Menzer Tradition und Kontinuität dieses elitären Professorenkränzchens gleichermaßen, das sich gegen die zunehmende Dominanz der Natur- und Technikwissenschaften im Zuge der Industrialisierung und der damit verbundenen Umgestaltung des deutschen Schul- und Hochschulwesens weg von den Gymnasien mit ihrem neuhumanistischen Bildungsideal hin zur Realschulbildung mit ihrer verstärkt praxisorientierten Ausbildung, weg von der durch Humboldt begründeten Einheit von

Lehre und Forschung hin zu einer auf staatliche Ziele exponierten ausgerichteten Hochschulbildung und damit einhergehenden zunehmenden Politisierung von Bildung überhaupt wehrte. Deshalb sprach sich Menzer 1919 für eine Erziehung zum politischen Denken, aber strikt gegen eine Politisierung jeglicher Beziehungen menschlichen Lebens aus, was der damals verfassungsmäßig fixierten Auffassung staatsbürgerlicher Erziehung, die durchaus konträre Konzepte hervorbrachte, widersprach (Menzer, 1919a s. a. Busch, 2020, S. 28 f.). Demgemäß entwickelte er mehrfach Bildungs- und Erziehungskonzepte, die von der Obrigkeit immer wieder scharf kritisiert wurden.³

Menzer sprach sich grundsätzlich für die Aufhebung der nicht länger haltbaren Trennung von „Gebildeten“ und „Ungebildeten“ aus, die das geistige Leben des deutschen Volkes nur vergifte. Stattdessen hätte das arbeitende Volk „ein Recht, an den Kulturgütern, die [es] schaffen hilft, teilzunehmen“ (Menzer, 1921, S. 14) Deshalb müssten Wege zu dessen Teilhabe am geistigen Leben geschaffen werden, da das Wissen sowie auch die Kunst zum Gemeinbesitz entwickelt werden müsse (ebd., S. 15). Menzer nutzte jede sich ihm bietende Gelegenheit, um sein vom Neuhumanismus und von der Kant'schen Philosophie geprägtes Bildungskonzept zu propagieren. Mit mahnenden Worten erhob er seine Stimme angesichts der Versuche der Siegermächte nach dem 1. Weltkrieg das deutsche Volk nicht nur materiell, sondern auch moralisch am Boden zu zerstören, sowie gegen die der revolutionären Machenschaften beim Aufbau einer neuen Gesellschaft. Seiner Auffassung nach könne es nunmehr nicht um Selbsterstörung, sondern müsse es vielmehr um Besinnung und Entwicklung der eigentlichen Werte gehen. Dabei begriff Menzer den von den Revolutionären und der neuen Regierung angestrebten Sozialismus nicht nur als eine rein technische und wirtschaftspolitische Frage. Die Aufgabe der Zukunft sah er vielmehr darin, dem deutschen Volk seine im Krieg verlorengegangene Einheit, letztendlich Identität über die Erzeugung einer gemeinsamen Staatsgesinnung zurückzugeben (Menzer, 1919a).

Um dieses Ziel erreichen zu können, bedürfe es zum einen über den Parteien stehende gut gebildete und mit der deutschen Geschichte verbundene Lehrkräfte als Führer des Staates. Zum anderen sollte sich auf allgemeingeltende Werte, die das Wahre, Schöne und Gute verkörperten, zurückbesonnen werden.

Hierbei verstand Menzer Wissensaneignung sowohl als ein Streben nach Wahrheit als auch als eine soziale Verpflichtung im Sinne einer Reinigung des politischen Lebens von jeglicher Unwahrhaftigkeit. Zugleich durfte das im Volke vorhandene Streben nach Wissen niemals ohne Einbeziehung der Gefühls- und Seelenwelt sowie ohne Rücksicht auf die Praxis erfolgen (ebd., S.14 ff.). Aus alledem ergab sich für ihn die dringende Aufgabe der Lehrer, zu Erziehern zu werden, d. h. neben der Wissensvermittlung, auf der Grundlage des sittlichen Ideals, dem Guten analog Kants kategorischem Imperativ wieder „ein geistiges Vaterland“ (ebd., S. 20) zu geben!

Später in Halle thematisierte Menzer auch in den monatlich stattfindenden Diskussionsrunden des Spirituskreises wiederholt sein Bildungskonzept, das eng mit weltanschaulichen Fragen zusammenhing. Am 13. Juni 1925 referierte er hier über den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik und am 16. Juli 1927 über „Kunst und Erziehung“ (Mühlpfordt et al., 2001, S. 113). In diese Zeit fiel auch die Veröffentlichung seiner „Leitenden Ideen in der Pädagogik der Gegenwart“ (Menzer, 1926), die das Resultat eines Vortrags in der Pädagogischen Herbstwoche ein Jahr zuvor in Halle waren. In diesem Vortrag ging es ihm wiederum darum, „die pädagogischen Probleme nach ihrem philosophischen Gehalt zu untersuchen“ (ebd.) In seinem Schlusswort gelangte Menzer hier zu der Überzeugung, dass die „wahre pädagogische Gesinnung“ (ebd., S. 107 f.) basierend auf gründlicher philosophischer Bildung das einzige Mittel eines Lehrers in wirren Zeiten von Parteieingezänk, pädagogischen Theorien aller Art und überstürzten Reformbemühungen sei, seine aus der Idee des deutschen Wesens resultierende vaterländische Aufgabe unabhängig von jeglichen politischen Parteien erfüllen zu können. Insbesondere komme in diesen Zeiten dem Gemeinschaftsgedanken, den er in all seinen Ausführungen unermüdlich betonte, im Vergleich zur Vergangenheit eine wesentlich höhere Bedeutung zu, da nur so wirklich die Einheit des deutschen Volkes, die für ihn eine geistige ist, herstellbar sei. In diesem Sinne setzte sich Menzer von Anfang an für die Verbesserung der Bildung sowohl an den Schulen, Hochschulen als auch an den neu gegründeten Volkshochschulen, denen gerade in der Nachkriegszeit eine besondere Aufgabe – die inneren Werte des Volkes zu entwickeln und davon ausgehend die geistige Einheit als Grundlage der auch staatlichen herzustellen – zukomme, vehement ein.

3 So hielt er am 12. Juli 1920 als neu gewählter Rektor eine Rede über „Persönlichkeit und Philosophie“, in der er sich für die Philosophie als wichtigen Bestandteil im Bildungssystem aussprach und zugleich den Erkenntniswert und damit die Bedeutung der Persönlichkeit für den die Philosophie Lehrenden erläuterte. In dem Zusammenhang verließ er seiner Überzeugung Ausdruck, dass „die letzte Quelle der Philosophie“ (Menzer, 1920, S. 6) aus der „Innerlichkeit“ (ebd.) des Menschen entspringt, insofern der Philosoph „alles Geschehen im eigenen Bewußtsein spiegelt“ und daraus „die Grundstellungnahme [...] zur Welt“ (ebd.) entwickle. Daraus schloss Menzer, dass der Philosoph stets in seinem Denken die Dinge und Prozesse in der Welt sowohl verstandesmäßig als auch gefühlsmäßig zu betrachten habe. Der Gefühlsgehalt einer philosophischen Theorie besitzt seiner Ansicht nach stets eine relative Selbständigkeit gegenüber der begrifflichen Grundannahme. Verstand und Gefühl wirkten für ihn so immer miteinander und nicht isoliert nebeneinander (ebd., S. 11 ff.). Auf dieser Grundlage entwickle sich der Blick auf die gesamte Welt, in der nicht die Persönlichkeit des jeweiligen Philosophen, sondern ein über dieser stehender Standpunkt formuliert werde und damit allgemeingültigen Charakter trage (ebd., S. 20, 29). In der Presse wurde diese Rede verrissen und ihm gegenüber der Vorwurf erhoben, nicht die Zeichen der Zeit erkannt zu haben und zudem auch nicht gewillt zu sein, die damaligen parteipolitischen wie staatlichen Ziele zu unterstützen, stattdessen von Seele, Innerlichkeit etc. zu schwafeln (VB 1920). Unbeeindruckt davon betonte Menzer in seiner Rede zur Gedenkfeier der 50. Wiederkehr der Gründung des Deutschen Reiches am 18. Januar 1921 jeglichen Parteienfanatismus kritisierend den Gedanken der nationalen Einheit und Größe des deutschen Volkes (Menzer, 1921, S. 6). Ihm ging es dabei nach dem Desaster des 1. Weltkrieges um eine grundlegende Erneuerung des deutschen Volkes von innen heraus und kritisierte auch die revolutionäre Gewalt beim Neuaufbau der deutschen Gesellschaft (ebd., S. 16).

Von 1910 bis zu seiner durch die Nazis erzwungenen Emeritierung 1938 wirkte Menzer als Direktor bzw. Mitdirektor des 1910 gegründeten Philosophischen Seminars an der halleischen Universität. 1914 wurde Menzer mit der nach dem 1. Weltkrieg einsetzenden reformpädagogischen Bewegung in Deutschland und Österreich Leiter der ersten städtischen Volksschule. 1915 übernahm er auch zunächst zeitweilig und ab 1918 in gleicher Weise das auf Initiative des Honorarprofessors Wilhelm Fries an der Universität 1912 gegründete Pädagogische Seminar. 1919 wurde er dann Mitglied der Verwaltungsdeputation für die höheren Knabenschulen in Halle. Im gleichen Jahr übernahm Menzer auch die wissenschaftliche Studienleitung der neu gegründeten halleischen Abendvolkshochschule, nachdem er bereits seit Ende 1918 an den von der Universität initiierten Kriegs-, später in Volksabende umbenannten Veranstaltungen sowie Anfang des Jahres gegründeten volkstümlichen Hochschulkursen und dem unter gleichem Namen gebildeten Verein aktiv mitgestaltete. 1920 musste er die wissenschaftliche Studienleitung der Volkshochschule arbeitsbedingt mit der Übernahme des Rektorates abgeben, war danach aber Mitglied des Verwaltungsausschusses. Bis zur Machtübernahme durch die Nationalsozialisten 1933 blieb er als Referent und Berater für Fragen der Volkshochschule tätig und prägte diese ebenso maßgeblich mit wie er als Spirituskreismitglied die halleische und nationale Hochschulpolitik aktiv mitgestaltete.

Mit der Übernahme des Rektorats 1920 war Menzer Mitglied im Vorstand des durch den Theologen und damaligen Rektor Wilhelm Lütgert 1918 als „Akademischen Speiseanstalt“ gegründeten und in diesem Jahr in „Akademische Speiseanstalt, Burse zur Tulpe e. V.“ umbenannten Vereins zur Unterstützung der durch den 1. Weltkrieg zunehmend verarmenden halleischen Studierendenschaft. Menzer selbst gründete 1922 daneben einen zweiten Verein mit, der weniger an der Universität angebunden war und ab 1925 den Namen „Hallische Studentenhilfe“ trug. Dieser Verein arbeitete eng mit dem schon bestehenden Verein zusammen. Nach der Zusammenlegung beider Anstalten 1927 wurde Menzer neuer Vorsitzender und initiierte nun den Umbau der „Burse zur Tulpe“ zum Studentenhaus (Liebing, 2022, S. 26 f.; Menzer, 1930, S. 4).

1921 gründete Menzer zudem die „Hallische Volksbühne“ (existierte bis 1935), deren künstlerischer Leiter er wurde, mit. 1925 erhielt er neben der Philosophie auch den Lehrauftrag für Pädagogik an der Universität. In dieser Funktion trat er für eine höhere Ausbildung der Lehrer und die Möglichkeit der Promotion von Volksschullehrern ein. Insgesamt ging es Menzer dabei um die Heranführung der Arbeiter an Kultur und Bildung, woran die Studierenden Anteil nehmen sollten. Dabei verwarnte er sich vehement gegen einen Prozess der allgemeinen Politisierung, weshalb er sich stets mit seinen Erziehungskonzepten in den

jeweiligen politischen Systemen den Unwillen der Obrigkeit zuzog. Trotz guten Willens stieß er somit bereits in der Weimarer Republik auf Kritik, galt dann im Nationalsozialismus als politisch unzuverlässig, wurde nach 1945 als Bürgerlicher in der sowjetischen Besatzungszone und späteren Deutschen Demokratischen Republik als Feind des Sozialismus denunziert und erneut aus dem Lehrbetrieb wie aus der Universität entfernt (Mühlpfordt et al., 2001; Schenk & Meyer, 2001, S. 85 ff./2007, S. 489 ff.; Meyer, 2017). Paul Menzer starb am 21. Mai 1960 im Alter von 87 Jahren in Halle an der Saale.

2 Paul Menzers extramurale Bildungsaktivitäten in der halleischen Volksbildung

Der im Kaiserreich sozialisierte Menzer gehörte der von Fritz Ringer (1983) als „Mandarinentum“ bezeichneten Schicht an, deren Ideal das einer höheren, d. h. neuhumanistischen Bildung war (s. a. Brunkhorst, 1987). Diese sah sich funktional als Elite und damit als herrschende Klasse an (Ringer, 1983, S. 10). Zu dieser Gruppe gehörten nach Ringer insbesondere die Geistes- und Sozialwissenschaftler in Deutschland (ebd., S. 16). Der so geprägte Menzer war damit dem orthodoxen Flügel der deutschen Intellektuellen, der sich als alleiniger Verfechter der traditionellen Bildung und Werte begriff, zuzurechnen. Wie bereits aus der biografischen Darstellung Menzers deutlich geworden ist, zeigte sich dieses neuhumanistisch fundierte Bildungsengagement Menzers bereits während seiner Zeit als Privatdozent und später als Professor in vielfältiger Weise. Uns interessieren in diesem Kontext vor allem die explizit extramuralen Bildungsaktivitäten Menzers in Halle/Saale im Zeithorizont 1918/19, d. h. sein Wirken bei den (2.1) Kriegs- und Volksabenden, bei den (2.2) volkstümlichen Hochschulkursen sowie bei der (2.3) Gründung der Volkshochschule Halle/Saale, die wir eingehender untersuchen werden. Sein Wirken bei der hallischen Volksbühne sowie sein auf die Studierenden ausgerichtetes soziales Engagement berücksichtigen wir an dieser Stelle, auch wenn es inhaltlich passend und für unsere Darstellung zuträglich wäre, aus Material-⁴ und Platzgründen nicht.

2.1 Kriegs- und Volksabende in Halle/Saale

Im Oktober 1918 wurde auf Initiative des damaligen Rektors der Universität Halle-Wittenberg Karl Brockelmann angesichts der bestehenden Notlage des ‚deutschen Vaterlandes‘ auf Grund des ‚Versagens der inneren Front‘ (KB 10.1918) am Ende des nicht nur für Deutschland verheerenden 1. Weltkrieges ein Ausschuss von Universitätslehrern unter seinem Vorsitz gebildet. Dieser sollte den Einsatz von Lehrenden zu Gesprächen mit dem Volk über die allgemeine Lage, ihre

4 Zu Menzers weiterem Engagement, z. B. bei der Volksbühne, konnten wir noch keine klärenden Materialien aus Archiven recherchieren.

Probleme und andere allgemeininteressierende Fragen organisieren. Unterstützt wurde der Rektor bei der Organisation und Durchführung der zunächst als sog. „Kriegsabende“ deklarierten Veranstaltungen der Universität auch von den Mitgliedern des Spirituskreises: So gehörten der Professor für Philosophie und Psychologie und Gründer des Psychologischen Instituts Theodor Ziehen, der Professor für Neuere Kunstgeschichte Wilhelm Waetzoldt und der Professor der Philosophie und später auch der Pädagogik Paul Menzer dem neu gegründeten Ausschuss zur Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Kriegsabende an, die Ende Oktober 1918 in den Thaliasälen (Abb. 2) begannen (ebd.) sowie in der Kaiser Wilhelmshalle (Abb. 3) (HN 1918) und wohl auch in den Kneipen Halles, dort wo die Hallesche Bevölkerung sich traf, stattfanden. Paul Menzer, der nicht nur für die Organisation der Kriegsabende mitverantwortlich war, beteiligte sich ebenso als Dozent mit einer Veranstaltung im Februar 1919 zum Thema „Soziale Verpflichtung“ (Sch 1918).

Übersicht der zunächst als Kriegsabende begonnenen und als Volksabende fortgesetzten Vorträge (VerVoH 1918⁵):

1. Volksabend, 31.10.1918 • *Aeussere und innere Bedingungen für einen guten Frieden* • Abderhalden, Emil – o. Prof. für Physiologie an der Universität Halle-Wittenberg
2. Volksabend, 28.10.1918 • *Stand und Zukunft unserer Volkserziehung* • Wohltmann, Ferdinand – Professor für Acker- und Pflanzenbaulehre sowie Tierzucht und Direktor des Landwirtschaftlichen Instituts an der Universität Halle-Wittenberg
3. Volksabend, 21.11.1918 • *Der Sozialismus in Zukunft* • Waentig, Heinrich – Professor für Volkswirtschaftslehre an der Universität Halle-Wittenberg
4. Volksabend, 27.11.1918 • *Die Wohnungsfrage vor und während des Krieges* • Kallmeyer, Julius (1875–1945) – Regierungsbaumeister a. D., Architekt B.D.A.
5. Volksabend, 04.12.1918 • *Das Wesen der Demokratie* • Abderhalden, Emil – o. Prof. für Physiologie an der Universität Halle-Wittenberg
6. Volksabend, 11.12.1918 • *Die Einheitsschule* • Haase, Reinhold Ernst (1871–1959) – Rektor der Weingärterschule und 1918 Leiter der sogenannten Alten Volksschule in Halle
7. Volksabend, 20.12.1918 • *Das Wesen der Demokratie* • Abderhalden, Emil – o. Prof. für Physiologie Universität Halle-Wittenberg
8. Volksabend, 08.01.1919 • *Frage nach dem Verhältnis von Stadt und Land* • Holdefleiß, Paul – a. o. Prof. mit Lehrauftrag für Pflanzenanbau und -züchtung an der Universität Halle-Wittenberg

9. Volksabend, 15.01.1919 • *Die Trennung von Staat und Kirche* • Lütgert, Wilhelm – o. Prof. für Neues Testament an der Universität Halle-Wittenberg
10. Volksabend, 22.01.1919 • *Volkssportschule*⁶ • Anlein, – Prof.
11. Volksabend, 29.01.1919 • *Über Sozialisierung von Bergbaubetrieben* • Klein, – Bergassessor
12. Volksabend, 05.02.1919 • *Die künftige Reichsverfassung* • Hübner, Rudolf (1864–1945) – o. Prof. für Rechtsgeschichte an der Universität Halle-Wittenberg
13. Volksabend, 12.02.1919 • *Soziale Verpflichtung* • Menzer, Paul – o. Prof. der Philosophie und Pädagogik und Spirituskreismitglied an der Universität Halle-Wittenberg
14. Volksabend, 19.02.1919 • *Über die künftige Aussenpolitik* • Haußleiter, Gottlob – o. Prof. für Missionswissenschaft und praktische Theologie an der Universität Halle-Wittenberg

Übersicht zu Veranstaltungsorten der Kriegs- und Volksabende

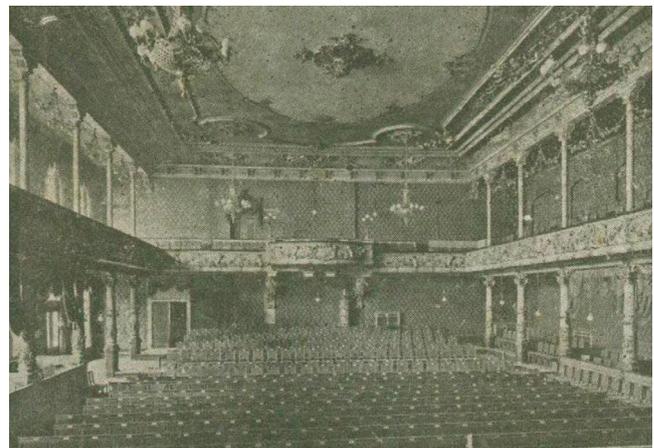


Abb. 2: Thalia-Festsaal, Ausschnitt aus Postkarte 1908 (TF 1908)



Abb. 3: Kaiser Wilhelmshalle, Neue Promenade 8 (heute Waisenhausring) (PK KW undat.)

⁵ Der erste Volksabend wurde in den „Hallischen Nachrichten“ vom 30. Oktober 1918, Nr. 255 auf Seite 5 angekündigt. Der Veranstaltungsort war die Kaiser-Wilhelmshalle, Neue Promenade 8, in Halle/S.

⁶ Dieses Thema ist in den Akten durchgestrichen, überschrieben und wieder durchgestrichen worden (UAHW Rep. 4).

Die Vorträge der Kriegs- und Volksabende wurden angesichts der prekären Situation nach Kriegsende ins Leben gerufen, nachdem man sich auf der Seite der Hochschulangehörigen bewusst geworden war, sich zu weit vom Volk und seinen Problemen entfernt zu haben. Mit den Kriegs- und Volksabenden beteiligte sich die Universität Halle-Wittenberg explizit an der Volksbildung. Dadurch hatte die Universität einerseits die Möglichkeit im Kontext von Bildungsarbeit sozial und politisch Entwicklungsprozesse mitzugestalten und andererseits ihrer größer werdenden Legitimationskrise entgegenzuwirken. Gerade in Halle hatte man eine gewisse Gleichgültigkeit seitens der Universität gegenüber des drohenden Unheils feststellen müssen und musste sich letztendlich ein Versagen der ‚inneren Front‘ eingestehen. Daraus zog man die Konsequenz, fortan der den Gebildeten und Besonnenen auferlegten Pflicht zur Aufklärung des Volkes wieder nachzukommen. Aus diesem Grund wurde ein Ausschuss von Hochschullehrern zur Durchführung der Kriegsabende als Beginn der Realisierung dieser Aufgabe und als Verpflichtung gebildet.

Vor dem Hintergrund der Veranstaltungsankündigungen der Kriegs- und Volksabende stechen zwei Aspekte hervor: einerseits wird deutlich, dass ein Großteil der Dozenten aus dem akademischen Kontext entstammte. Es handelt sich um Professoren unterschiedlicher Fakultäten der Universität Halle-Wittenberg. Andererseits lässt sich aus den Beschreibungen zu den Veranstaltungen entnehmen, dass von mikrodidaktischer Seite zentral auf den Vortrag gesetzt wurde. Nicht alle Hochschullehrer sahen bzw. fühlten sich in der Lage, derartige Vorträge zu halten. Die aus einer Notlage heraus entstandenen Vortragsangebote wurden alsbald im Spätherbst zu einer geplanten Reihe von Vorträgen mit der Möglichkeit einer daran anschließenden Diskussion didaktisch modifiziert. Die Veranstaltungen fanden bis zum Februar 1919 regelmäßig statt und wurden über die Presse öffentlich bekannt gemacht.

Mit Blick auf die Inhalte der Veranstaltungsankündigungen zeigt sich, dass sozial und politisch aktuelle Themen aufgegriffen wurden. Themen, die in einem expliziten und unmittelbaren Verwertungszusammenhang standen, bilden keinen inhaltlichen Schwerpunkt: bspw. wurden Abende zu den Themen „[a]ussere und innere Bedingungen für einen guten Frieden“, zur „Wohnungsfrage vor und während des Krieges“, zur „Sozialisierung von Bergbaubetrieben“, zur „Frage nach dem Verhältnis von Stadt und Land“ oder zur „Trennung von Staat und Kirche“ veranstaltet. Darüber hinaus weist ein Teil der Inhalte der Angebotsankündigungen auf kommende Zeiten hin. Dies zeigt sich bspw. an den Veranstaltungstiteln zu „Stand und Zukunft unserer Volkserziehung“, zum „Wesen der Demokratie“, zum „Sozialismus in Zukunft“, zur „künftigen Reichsverfassung“ sowie zur „künftigen Aussenpolitik“. Dass derartige Inhalte als relevant seitens der Universität Halle-Wittenberg eingestuft wurden, deutet einerseits auf ihre Resonanz und ihr Bewusstsein des historischen Umbruchzeitraums

in dem sie sich befand; andererseits drückt sich darin ebenso aus, wie seitens der Universität über Bildungsangebote Einfluss auf die soziale und politische Entwicklungsdynamik zu nehmen versucht wurde (s. z. B. Klein, 1993; Ludewig, 1999).

2.2 Volkstümliche Hochschulkurse in Halle/Saale

Bevor Paul Menzer sich aktiv bei den volkstümlichen Hochschulkursen in Halle an der Saale einbrachte, konnte er bereits auf Erfahrungen zurückgreifen, die er während seiner Privatdozentenzeit in Berlin sammeln konnte. Dort wirkte er in einem Verein von Berliner Hochschullehrern, der seit dem WS 1898/99 volkstümliche Hochschulkurse veranstaltete, mit (Sch 1904; s. a. Spenkuch, 2012) und verfügte über einen großen Erfahrungshorizont bei der Planung und Durchführung der extramuralen Veranstaltungen. Bspw. bot er Veranstaltungen zu den Themen „Einführung in das philosophische Denken und Darstellung der materialistischen und idealistischen Weltanschauung“ (1902/03) (BH 4. JB 1903, 446f.) und „Pessimistische Weltanschauung“ (1903/04) (BH 5. JB, S. 442f.) an. Darüber hinaus beteiligte sich Menzer als Referent 1906 auf dem 2. Deutschen Volkshochschultag am 23. und 24. April in Berlin mit dem Beitrag „Die planmäßige Ausgestaltung der Vortragskurse“ (Menzer, 1906, S. 31 ff.). In seinem Beitrag verlieh Menzer der Überzeugung Ausdruck, dass in Deutschland sich nunmehr das Unternehmen der volkstümlichen Bildung als „lebensfähig“ (ebd., S. 31) erwiesen habe, man jedoch mit vielem trotz zu verzeichnender Erfolge noch am Anfang stehe. So bestehe zum einen im Verhältnis zwischen Natur- und Geisteswissenschaften bei der Vermittlung der Lehrgegenstände nach wie vor eine zu große Diskrepanz zu Lasten der letzteren (ebd., S. 37). Zum anderen sei es bisher noch nicht im ausreichenden Maße gelungen, wirkliche „Führung mit dem Arbeiter“ (ebd., S. 31) zu erlangen. Aus diesem Grund vertrat er die Ansicht, dass die sowohl innere als auch äußere Organisation der volkstümlichen Bildungsangebote neu gestaltet werden müssen. Hierbei sah er die bestehenden Volksbildungsvereine als ein wichtiges Bindeglied zwischen Lehrenden und Arbeitenden an, mit denen eng zusammengearbeitet werden müsse. Vor diesem Erfahrungshintergrund Menzers in Berlin sind seine späteren extramuralen Bildungsaktivitäten in Halle einzuordnen.

Nach der Initiative des Rektors Karl Brockelmann im Oktober 1918 lud dieser Mitte Dezember gleichen Jahres erneut hallesche Professoren ein, um über künftig zu veranstaltende „volkstümliche Hochschulkurse“ zu beraten. Zu den Eingeladenen zählten unter anderem auch erneut die Mitglieder des Spirituskreises Menzer, Waetzoldt und Ziehen (KB 12.1918). Im Anschluss an die Beratung wurde sich für die Einrichtung volkstümlicher Hochschulkurse entschieden, wofür Mitte Februar 1919 der „Verein für volkstümliche Hochschulkurse“ gegründet wurde. Dem Verein gehörten 35 Mitglieder aus allen Fakultäten der Universität Halle-Wittenberg an, zu denen auch Paul Menzer

zählte (KB 1919). Diese Zusammensetzung spiegelte ein breit gefächertes und interdisziplinäres Themenangebot an Veranstaltungen, wie es sich bereits bei den Kriegs- und Volksabenden abzeichnete, wider. Der Zweck dieses Vereins war nach § 1 des Statuts, „die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung in allgemeinverständlicher Darstellung weiteren Volkskreisen näher zu bringen“. Deshalb sollte „der Verein Reihen von volkstümlichen Vorträgen, Kursen und Übungen“ veranstalten, in denen „alle Wissensgebiete, die sich zur volkstümlichen Darstellung eignen“ zum Gegenstand gemacht werden. Dabei sollte „jedes Eintreten für politische, sociale oder kirchliche Parteiideale [...] streng vermieden werden“ (§ 2) (TS Rep 4), was der neuhumanistischen Auffassung Menzers entsprach und als Zielstellung von ihm verfolgt wurde (zur Frage der Neutralität extramuraler Bildung s. Ganglbauer, 1999; Ciupke, 2016). Zu den Veranstaltungsorten zählten zum einen der Hörsaal 18 im Melanchthonium auf dem Universitätsplatz (Abb. 4) sowie auch der Hörsaal im Physikalischen Institut der Universität Halle-Wittenberg auf dem Paradeplatz 7 (heute Friedemann-Bach-Platz 6) (Abb. 5).

Übersicht zu den volkstümlichen Hochschulkursen der Universität Halle-Wittenberg (UAHW Rep 4):

- I. *Grundlagen der Ernährung und des Stoffwechsels* • Prof. Dr. E. Abderhalden: Montags und Donnerstags 8 ½ Uhr; Vortragsraum: Hörsaal 18 der Universität (Melanchthonium); Die Vorträge finden statt am 24., 27. Februar, 3., 6., 10., 13. März. Erster Vortrag: Montag, den 24. Februar 1919.
 1. Die unentbehrlichen Nahrungsstoffe. Ihre Herkunft.
 2. Die Verdauung.
 3. Der Stoffwechsel unserer Organe.
 4. Die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Organen.
 5. Die zum Leben unter verschiedenen Bedingungen (Alter, Arbeit usw.) nötigen Mengen der einzelnen Nahrungsstoffe.
 6. Praktische Ernährungsfragen.

- II. *Die neue Kunst* • Prof. Dr. Waetzold; Mittwochs und Sonnabends 8 ½ Uhr; Vortragsraum: Hörsaal 18 der Universität (Melanchthonium); Die Vorträge finden statt am 26. Februar, 1., 5., 8., 12. 15. März; Erster Vortrag: Mittwoch, den 26. Februar 1919.
 1. Ende des Impressionismus. Vorläufer der neuen Kunst in Frankreich.
 2. Vorläufer der neuen Kunst in Skandinavien, der Schweiz und Deutschland.
 3. Die neue Kunst: Der Kubismus in Frankreich und Deutschland.
 4. Die neue Kunst: Futurismus und Absolute Malerei.
 5. Die neue Kunst: Deutscher Expressionismus I.
 6. Die neue Kunst: Deutscher Expressionismus II, Ausblick. (Die Vorträge werden durch Lichtbilder erläutert)

III. *Arbeiterfrage und Arbeiterbewegung in den wichtigsten Kulturländern vor dem Kriege* • Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Waentig; Montags und Donnerstags 8 ½ Uhr; Vortragsraum: Hörsaal 18 der Universität (Melanchthonium); Die Vorträge finden statt am 17., 20., 24., 27., 31. März, 3. April; Erster Vortrag: Montag, den 17. März 1919.

1. Grossindustrie und Arbeiterfrage.
2. Die Entstehung der neueren Arbeiterbewegung, besonders in England.
3. Die Arbeiterbewegung in den überseeischen Gebieten britischer Kultur.
4. Die Arbeiterbewegung in Frankreich und andern Ländern romanischer Kultur.
5. Die Arbeiterbewegung in Deutschland und andern Ländern germanischer Kultur.
6. Die Sozialpolitik und die Internationale.

IV. *Elektrizität und Magnetismus* • Geheimer Regierungsrat Professor Dr. Mie; Mittwochs und Sonnabends 8 ½ Uhr; Vortragsraum: Hörsaal des Physikalischen Instituts, Paradeplatz 7; Die Vorträge finden statt am 22., 26., 29. März, 2., 5., 9. April; Erster Vortrag: Sonnabend, den 22. März 1919.

1. Elektrische Kräfte.
2. Elektrische Kräfte.
3. Elektrolyse.
4. Entladungen in Gasen.
5. Induktionserscheinungen.
6. Elektrische Schwingungen.

Veranstaltungsorte der volkstümlichen Hochschulkurse

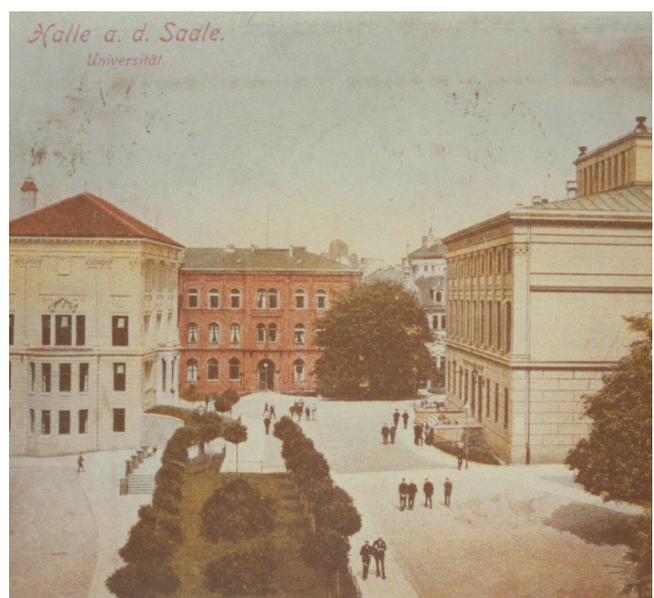


Abb. 4: li. Melanchthonium auf dem Universitätsplatz, Postkarte um 1900 (PK MU 1900)



Abb. 5: Physikalisches Institut, Fotografie um 1890, Paradeplatz 7 (heute Friedemann-Bach-Platz 6) (F PI 1890)

Die volkstümlichen Hochschulkurse schließen zeitlich unmittelbar an die Kriegs- und Volksabende an. Während letztere im Oktober 1918 beginnen und ihre letzte Veranstaltung am 19. Februar 1919 plant, setzten die volkstümlichen Hochschulkurse nahtlos an und begannen am 24. Februar 1919 und endeten am 9. April 1919. Bereits auf der Ebene der Angebotsankündigung zeigt sich eine Differenz zwischen der Ausrichtung der volkstümlichen Hochschulkurse und den Volksabenden. Die volkstümlichen Hochschulkurse greifen nicht derart unmittelbar und umfangreich tagesaktuelle Themen auf wie bei den Volksabenden, sondern offerieren stärker naturwissenschaftlich-medizinische und kulturbetonte Angebote, was auf die Wahrnehmung der Umbruchsituation zwischen 1918/19 auch als eine kulturelle Krise hindeutet. Eine weitere Differenz zeigt sich zwischen den Volksabenden und den volkstümlichen Hochschulkursen nicht nur in der inhaltlichen Ausrichtung, sondern auch in der didaktischen Grundstruktur. Während es sich bei den Volksabenden um je einmal stattfindende Angebote handelt, sind die Themen bei den volkstümlichen Hochschulkursen als mehrmalige Veranstaltungen im Horizont eines Kurses konzipiert. Diese Systematisierung des Lehrinhalts zählt zu den zentralen didaktischen Errungenschaften der Universitätsausdehnungsbewegung und wird auch in der halleischen Variante erkennbar. Dass gleichwohl zentral auf die Vortragsform, wie bei den Volksabenden gesetzt wird, und dass die Dozierenden ausschließlich Angehörige der Universität Halle-Wittenberg sind, verdeutlicht auch bei den volkstümlichen Hochschulkursen das immense und umfangliche volksbildnerische Engagement der Universität Halle-Wittenberg. Zu guter Letzt sei noch auf eine Differenz zwischen Volksabenden und volkstümlichen Hochschulkursen hingewiesen, die die Veranstaltungsorte betrifft. Wie oben bereits erwähnt, fanden die Volksabende in den Thaliasälen, in

der Kaiser Wilhelmshalle und wohl auch in den Wirtshäusern und Kneipen der Stadt Halle statt, also an den Orten, die allen Bevölkerungskreisen, vor allem der Arbeiterschaft, bekannt und vertraut waren (s. a. Roberts, 1982); die extramuralen Bildungsveranstaltungen der volkstümlichen Hochschulkurse fanden indes in den Hörsälen der Universität Halle statt. Diese Räume waren wohl allen Bevölkerungskreisen nicht minder bekannt, gleichwohl aber nur wenigen vertraut. In dieser Hinsicht lässt sich die Öffnung der universitären Räumlichkeiten für das ‚Volk‘ als eine diesem zugewandte Geste deuten, mit der die Universität ihrem Vernunftanspruch nunmehr auch räumlich nachzukommen trachtet.

Ende November 1919 erstattete Menzer dem Kurator der halleischen Universität Bericht über die stattgefundenen Kurse und erklärte, dass der Andrang zu den vier Vortragsreihen der volkstümlichen Hochschulkurse à sechs Abenden sehr groß gewesen sei. Jedoch hätten die Vorträge unter den Unruhen und deren Folgeerscheinungen gelitten. Es ging dabei darum, dass die Hörenden Verständnisprobleme hinsichtlich des Vorgetragenen hatten und zudem schwatzten, rauchten und Bier tranken, weshalb es im Veranstaltungsraum zunehmend unruhiger wurde (PM Kur 1919). Zudem informierte Menzer darüber, dass inzwischen eine Volkshochschule gegründet worden war, zu der man zunächst eine abwartende Haltung einnehme, um nicht in Konkurrenz o.ä. zu ihr zu geraten. Jedoch sollte die weitere Entwicklung derselben eine klare Entscheidung diesbezüglich herbeiführen sowie auch darüber, dem Bedürfnis des höher gebildeten Publikums besondere Vortragsreihen anzubieten (ebd.).

2.3 Städtische Abendvolkshochschule Halle/Saale

Neben Menzers Aktivitäten bei den Kriegs- und Volksabenden sowie bei der Planung der volkstümlichen Hochschulkurse beteiligte er sich intensiv an der Gründung der städtischen Volkshochschule in Halle/Saale (Ebner von Eschenbach & Dinkelaker, 2019). Im Zuge seiner Mitarbeit an den volkstümlichen Hochschulkursen war es für Menzer wichtig, dass sie sich von den im Entstehen begriffenen Volkshochschulen derart zu unterscheiden hatten, insofern diese eine populäre Wissensvermittlung beabsichtigten (BH Vor 1904, S. 446). Deshalb sollten die volkstümlichen Hochschulkurse vor allem die Wissenszweige, die allgemeinbildenden Charakter trugen bzw. für eine bestimmte größere Bevölkerungsgruppe von Interesse waren, Gegenstand sein und mit speziellen Vorträgen bedacht werden.

Waren die Veranstaltungszeiträume der Kriegs- und Volksabende sowie der volkstümlichen Hochschulkurse nicht von langer Dauer, so stellte sich dies für die Volkshochschule gänzlich anders dar. In Anbetracht der seit Anfang Juli 1919 geplanten Gründung der Volkshochschule (HAZ 1919; KurRek 1919) wurde an der halleischen Universität eine Beratungsstelle dafür eingerichtet, die überregional als Ansprechpartner dienen

sollte. Dieser gehörte Menzer an, der auch zu deren Geschäftsführer ernannt wurde. Zuvor fungierte er bereits auf Grund von auswärtigen Anfragen zur Organisation und inhaltlichen Gestaltung der volkstümlichen Hochschulkurse angesichts der bevorstehenden Gründung von Volkshochschulen an der halle-schen Universität als Berater. Mit der feierlichen Eröffnung der städtischen Volkshochschule Halle an der Saale am 11. Oktober 1919 in der Aula des Stadtgymnasiums auf der Lucke institutionalisierte sich nämlich eine Einrichtung (Wittsack & Ostwald, 1929), die im Jahre 2019 ihr 100jähriges Jubiläum feiern konnte. Menzers Anteil an der Gründung der Volkshochschule ist nicht zu unterschätzen, war er doch ihr erster wissenschaftlicher Studienleiter; zugleich sprach er die Eröffnungsrede am 11. Oktober 1919. Die vor allem nach dem Ersten Weltkrieg und mit der Gründung der Republik verbundene „innere“ (HN 1919) Zerrissenheit des Volkes sollte durch die Volkshochschule behoben werden. Nur über die Herstellung einer „Einheit des Empfindens“ (ebd.) aller „Stämme“ (ebd.) und „Klassen“ (ebd.) – wie Menzer sagt – wird das Zusammenwachsen und die Heilung der inneren Zerrissenheit „zu einem wirklichen Ganzen“ (ebd.) ermöglicht und eine „bessere Zukunft“ (ebd.) vorbereitbar. Dieser Herausforderung zur Verwirklichung zu verhelfen, sei die „höchste Aufgabe der Volkshochschule“ (ebd.).

Übersicht der Angebote aus dem ersten Arbeitsplan der Volkshochschule Halle (3. Trimester Oktober-Dezember 1919) (UHAW Rep 4):

- I. *Die Braunkohle und ihre Verwertung* • Ernst Erdmann, Prof. Dr. für Chemie
Mittwochs von 20:30 – 22 Uhr im Hörsaal 18 der Universität; 22. u. 29.10., 5., 12., 19. u. 26.11., 3.12.
 1. Geschichtliches über die Braunkohle u. ihre Verwertung. Ihre Entstehung u. Zusammensetzung.
 2. Die verschiedenen Braunkohlearten. Vorkommen, Gewinnung, Eigenschaften.
 3. Chemische Verarbeitung der Schmelzkohle.
 4. Die Produkte des Schwefelprozesses und ihre wirtschaftliche Verwendung.
 5. Mechanische Aufbereitung der Braunkohle. Naßpreßsteine und Briketts.
 6. Wärmeerzeugung mittels Braunkohle.
 7. Vergasung unter Gewinnung der Nebenprodukte. Rückblick auf die wirtschaftliche Bedeutung der Braunkohle.
- II. *Die Elektrizität und ihre Anwendung* • Karl Schmidt, Univ.-Prof. Dr. für Theoretische Physik
Sonnabends von 20:30 – 22 Uhr im kleinen Hörsaal des Physikalischen Instituts; 15., 22. u. 29.11., 6., 13. u. 20.12.
 1. und 2. Entstehung der Elektrizität; die Grundgesetze; die Elektrizität als Energieform.
 3. Gleichstrom nebst Anwendung in der Praxis.
 4. Wechselstrom
 5. Elektrische Schwingungen.
 6. Drahtlose Telegraphie.
- III. *Gesunderhaltung des menschlichen Körpers* • Peters, Dr., Stadtschularzt
Montags von 19 – 20:30 Uhr in der Aula der Torstraßenschule; 13., 20. u. 27.10., 3., 10. u. 17.11.
 1. Gesundheitsmäßige Lebensweise vor und in der Ehe.
 2. Kindheit als Schuleintritt.
 3. Die Schulzeit
 4. Gefahren des Alkoholmißbrauches und des leichtfertigen Verkehrs.
 5. Die übertragbaren Krankheiten.
 6. Die Zunahme der Tuberkulosensterblichkeit.
- IV. *Winke und Ratschläge für die Erziehung der Kinder im Hause* • Schmölling, Rektor
Mittwochs von 19 – 20:30 Uhr in der Aula der Talamtschule; 15., 22. u. 29.10.; 5. u. 12.11.
Selbstzucht der Erwachsenen als Vorbedingung. Die Beobachtung als Mittel der Erziehung. Gewöhnung und Gehorsam. Wahrhaftigkeit und Lüge. Belohnung und Strafe. Spiel und Spielzeug. Die Ausbildung der Sinne. Zur Erziehung des Geschlechtslebens. Haus und Schule.
- V. *Einführung in Goethes „Faust“ I* • Haas, Oberlehrer
Donnerstags von 20:30 – 22 Uhr im Hörsaal 19 der Universität; 16., 23. u. 30.10., 6., 13., 20. u. 27.11., 11. u. 18.12.
- VI. *Stimmbildung, Sprechen, Vortragen* • Dr. Wittsack, Richard, Lektor für Sprechwissenschaften
Mittwochs von 20:30 – 22 Uhr im Hörsaal 19 der Universität; 15., 22. u. 29.10., 5., 12., 19. u. 26.11., 3., 10. u. 17.12.
 1. Stimmbildung: Zweck und Ziel der Stimmbildung. Physiologie der Stimme und Sprache. Der Atmungsapparat. Der Kehlkopf. Das Ansatzrohr. Stimmeinsatz. Stimmanlaß. Resonatoren. Tonhöhe. Tonstärke. Der falsche Gebrauch der Stimmwerkzeuge. Stimmermüdung. Stimmstörung. Hygiene der Stimme.
 2. Sprechen: Die richtige Lautbildung. Die Einheitlichkeit der Aussprache. Der Wohlklang der Sprache. Praktische Anleitungen zum technisch fertigen, natürlichen Gebrauch der Muttersprache an ausgewählten Lesestücken.
 3. Vortragen: Erweckung der Freude am gesprochenen Wort durch Vers- und Prosadichtungen (Lyrik, Epik, Balladen, Erzählungen usw.)
- VII. *Anleitung zur Betrachtung von Kunstwerken der alten und neueren Zeit* • Dr. Weege, Fritz, PD für Klass. Archäologie, Dienstags von 20:30 – 22 Uhr im Hörsaal 18 der

Universität; 28.10., 4., 11., 18. u. 25.11., 2., 9. u. 16.12.

1. Allgemeine Gesetze der bildenden Künste. Der menschliche Körper in der Bildhauerkunst.
2. Der menschliche Körper in der Malerei.
3. Berühmte Männer und Frauen (Porträtkunst).
4. Der arbeitende Mensch auf Kunstwerken.
5. Das Tier in der Kunst.
6. Berühmte Werke der Baukunst.
7. Die Landschaft in der Kunst.
8. Geschmack und Geschmacklosigkeit bei Gegenständen des täglichen Gebrauches.

VIII. *Einführung in Richard Wagners Tannhäuser, Lohengrin u. Meistersinger, Dichtung u. Musik* • Abert, Hermann, Univ.-Prof. Dr. für Musikwissenschaften

Sonnabends von 20:30 – 22 Uhr im Hörsaal 18 der Universität; 18. u. 25.10., 1., 8., 15. u. 22.11.

- 1.–4. Vortrag – Allgemeine Einführung in Wagners Kunst, Tannhäuser und Lohengrin.
- 5.–6. Vortrag, die Meistersinger.

IX. *Gut und Böse. Eine Einführung in die Grundbegriffe der Ethik* • Menzer, Paul, Univ.-Prof. Dr. für Philosophie
Freitags von 20:30 – 22 Uhr im Hörsaal 19 der Universität; 17., 24. u. 31.10., 7., 14., 21. u. 28.11., 5.12.

Nützlich und gut. Der Pflichtbegriff und der kategorische Imperativ. Die Freiheit des Willens und die Verantwortung. Individualistische und sozialistische Ethik. Die Bildung zur Persönlichkeit.

X. *Geschichte der sozialistischen Ideen* • Waentig, Heinrich, Univ.-Prof. Dr. für Volkswirtschaftliche Staatswissenschaften, Geheimrat

Donnerstags von 20:30 – 22 Uhr im Hörsaal 18 der Universität; 16., 23. u. 30.10., 6., 13., 20. u. 27.11., 4., 11. u. 18.12.

Der Sozialismus als wirtschaftliche Weltanschauung im allgemeinen und im besonderen in seiner neuzeitlichen Form als Antikapitalismus. Der utopische Sozialismus. Der rationalistische Sozialismus. Der evolutionistische Sozialismus. Weltkrieg und Kapitalismus. Revolution und Sozialismus. Nation und Arbeiterschaft. Die heutige Aufgabe der Sozialdemokratie.

Die Veranstaltungsorte der Bildungsangebote der Volkshochschule waren zumeist in den Räumlichkeiten der Universität Halle-Wittenberg (Abb. 4 und 5) oder auch in Räumen des Schulwesens (Abb. 6).

Während die Kriegs- und Volksabende sowie die volkstümlichen Hochschulkurse als extramurale Bildungsaktivitäten sich nicht institutionalisierten und gewissermaßen als eine vorübergehende Episode in der Zwischenzone 1918/19 eingeordnet werden können, stellt sich dies für die Volkshochschule Halle/Saale anders



Abb. 6: Torstraßenschule (heute Georg-Cantor-Gymnasium) (undat.), (TorS undat.)

dar. Mit ihrer Gründung im Jahr 1919 wurde der Grundstein gelegt für einen Institutionalisierungsprozess, der bis in die Gegenwart reicht. Dass die städtische Volkshochschule Halle/Saale alle Voraussetzungen zu erfüllen sich anstrengte und den neuen Aufgaben, wie es Menzer in seiner feierlichen Eröffnungsrede herausstellte, gewachsen schien, sollte daran demonstriert werden, dass unterschiedliche Themen- und Interessensgebiete, die auch, aber nicht nur, tagesaktuell orientiert waren, angeboten werden sollten. Der erste Arbeitsplan der Volkshochschule Halle/Saale für das 3. Trimester 1919 umfasste zehn Veranstaltungsankündigungen, die noch keinen expliziten Programmbereichen zugeordnet waren. In dieser Hinsicht gleicht der Arbeitsplan den Ankündigungen der volkstümlichen Hochschulkurse. Wird indes ein Ausblick auf die folgenden Arbeitspläne der Volkshochschule Halle geworfen, dann zeigt sich indes die Programmbeurteilung, die sich in den Folgejahren in den Arbeitsplänen noch weiter ausdifferenziert. Ohne auf diese Entwicklung im Einzelnen einzugehen (s. dazu Ebner von Eschenbach & Dinkelaker, 2019), sei hier festgestellt, dass vor allem die ersten Angebotsankündigungen (Nr. I, II, III und IV) im Arbeitsplan dezidiert industriebezogene und praktische Angebote aufführt, die vor allem die zentrale Zielgruppe der Volkshochschule, die werktätige Bevölkerung, adressiert (Ebner von Eschenbach & Dinkelaker, 2020). Die folgenden Angebote überschreiten den Bereich Alltags- und Arbeitsbereich der Werk-tätigen, insofern dem nun Angebote folgen, die eher einen zweckfreien Charakter besitzen und auf ästhetische Bildung setzen (z. B. Nr. V bis VIII). Die Angebote Nr. IX und X abstrahieren noch ein weiteres Mal, indem sie sich philosophischen und sozialpolitischen Themen zuwenden. Im Grunde sind es Angebote, die auf Normen- und Wertefragen abzielen, was im Zuge der Umbruchszeit 1918/19 und der getroffenen Krisendiagnose nahe liegt.

Darüber hinaus sollten verschiedene didaktische Lehrformen (z. B. „Vorlesung“, „Vortrag“, „Übung“ (später noch „Arbeitsgemeinschaften“, „Exkursionen“, „Feste“, „Reisen“) zum Einsatz kommen (UHAW Rep 4), womit auch ein breiteres und variantenreicheres Angebot vorgehalten wurde als bei den

volkstümlichen Hochschulkursen. Vor dem Hintergrund des Arbeitsplans, der Angebotsankündigungen und den eingesetzten Dozentinnen und Dozenten zeigt sich, dass die Gründung der Volkshochschule Halle/Saale im Zuge der sich entwickelnden extramuralen Bildungsarbeit in Halle zu situieren ist. In dieser Gründungskonstellation avancierte die städtische Volkshochschule zu einem akademischen Projekt, an dessen Gelingen einige Mitglieder der Universität Halle-Wittenberg, insbesondere Paul Menzer, erheblich Anteil hatten (Ebner von Eschenbach & Meyer, 2024).

Im Horizont dieser Entwicklungsdynamik zeigt sich auf Grundlage des beigezogenen Materials der ausgewählten Programm- und Lehrpläne, wie eng sich die Beziehung zwischen extramuraler Bildungsarbeit und volksbildnerischen Bestrebungen in der Volkshochschule gestaltet. Menzer selbst äußerte sich zu diesem Verhältnis in einem 1919 in der „Hallischen Universität-Zeitung“ erschienenen Artikel zum Thema „Universität und Volksbildung“ (Menzer, 1919b), in dem er seiner Überzeugung Ausdruck verlieh, dass ein Aufstieg des deutschen Volkes aus dem Desaster des 1. Weltkrieges nur auf dem Wege der Erneuerung seines inneren Wesens möglich und zugleich auch notwendig sei (ebd., S. 63). Er ging davon aus, dass das, was an geistigen Gütern vorhanden ist, „freigiebig und gern mit[ge]teilt“ (ebd.) werden sollte, um zur Erneuerung des inneren Wesens einen aktiven Beitrag zu leisten. Deshalb hatte die Universität bereits Ende des Jahres 1918 zunächst die Volksabende und dann die volkstümlichen Hochschulkurse ins Leben gerufen, damit die dem Volke bisher fehlende Bildung erfolgreich realisiert werden könne. Denn die zunehmende Arbeitsteilung habe zu einer vertieften Trennung des in der Produktion arbeitenden Volkes von den geistigen Gütern geführt, wodurch viele innere Werte verloren gegangen seien, die jedoch unabdingbar zu reicheren Lebensinhalten dazu gehörten. Der Arbeiter habe aber den gleichen Anspruch auf die Beteiligung am Kulturleben und an den Kulturgütern wie die nichtproduzierende Bevölkerung, da er einer „der wichtigsten Faktoren für die Schaffung der Kulturgüter ist“ (ebd.).⁷ Deshalb bestehe die Aufgabe der Wissenschaft auch in der Vermittlung der Güter aller Gebiete des geistigen Schaffens an die arbeitende Bevölkerung. Die Universität initiierte die Kriegs- und Volksabende, die volkstümlichen Hochschulkurse sowie die Gründung der Volkshochschule, um so einem möglichst großen Anteil dieser Bevölkerungsgruppe die Möglichkeit für Bildungserfahrungen zu geben. Dabei war er der Ansicht, dass „ein solches Unternehmen eine tiefere Wirkung aus[zu] üben“ (ebd., S. 64) habe, weshalb „es vom Geiste echter Wissenschaft getragen sein“ (ebd.) müsse. „Deshalb soll[t]en nicht nur flüchtige Anregungen in Einzelvorträgen gegeben, sondern ein abgegrenztes Gebiet der Wissenschaft [...] in einer

Vortragsreihe behandelt werden“ (ebd.) Dabei käme es neben der Vermittlung ‚rein theoretischer Kenntnisse‘ auch auf die der sog. Praxis an (ebd.).

3 Die hallesche Volksbildung in der Zeit 1918/19 – Zur Formierung der Volksbildung in Zeiten des Umbruchs

Die Formierung des Volksbildungswesens im Zeitraum um die Gründung des Deutschen Reiches 1871 bis weit hinein in die Weimarer Republik stellt sich bei eingehender Betrachtung als eine Dynamik differenter volksbildnerischer Bewegungen dar. Das Aufkommen (und auch Vergehen), das wechselseitige Befördern und Hemmen vielfältiger Bewegungen in der deutschsprachigen Volksbildung, z. B. Arbeiterbildungsbewegung, Universitätsausdehnungsbewegung, Bücherhallenbewegung, Volkshochschulbewegung, Dorfkirchenbewegung, Bauernhochschulbewegung oder Settlementbewegung (für einen Überblick Honigsheim, 1921; Dräger, 1984; Röhrig, 1991) sind Hinweise auf eine virulente Entwicklungsdynamik. Historiografische Analysen zur Formierung des Volksbildungswesens unter Berücksichtigung des Zusammenspiels differenter Bewegungen sind mit Schwerpunktsetzungen auf einzelne Bewegungen und deren jeweiligen Umweltbeziehungen bereits vorgelegt worden und bieten Anknüpfungspunkte für weiterführende Analysen (Künzel, 1974; Dräger, 1975; Schäfer, 1988).

Die Volksbildung wurde nach der verheerenden Kriegsniederlage Deutschlands nunmehr als universelles Mittel zur nationalen wie auch gesellschaftlichen Rettung und zur Wiedererlangung des verlorenen internationalen Ansehens begriffen. Aus diesem Grund erfuhren während der Zeit der Weimarer Republik nicht nur die Pädagogik und damit auch die Volkshochschulen eine besondere Aufwertung und Förderung, wie die Einrichtung zahlreicher Lehrstühle und Seminare für Pädagogik, Pädagogischer Akademien mit ihren ebenfalls interdisziplinär ausgerichteten und mit der Schulpraxis kombinierten Programmen zeigen. Ebenso erfolgte ein allgemeiner Aufschwung von Wissenschaft und Technik auf der Grundlage einer interdisziplinär ausgerichteten ‚Theorie und Praxis‘, wofür Deutschland zwischen 1918 und 1933 mit einer bislang nicht wieder erreichten Anzahl von Nobelpreisen (8x für Chemie, 6x für Physik und 2x für Physiologie und Medizin), belohnt wurde.⁸ Durch Bildung sollte damit das deutsche Volk einerseits zu einer Ganzheit geformt werden und andererseits nach außen hin neue Achtung sowie Anerkennung erlangen (Schumann, 1919, S. 84; Gay, 1970). Der

⁷ Zu den Diskursen der Arbeiterkultur im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik sei hier z. B. auf Ritter 1979 u. van der Will & Burns 1982 verwiesen.

⁸ Liste der deutschen Nobelpreisträger. Abgerufen am 16. April 2023 von https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_deutschen_Nobelpreisträger

neue Leitspruch lautete jetzt „Volkbildung durch Volksbildung“ (Ciupke, 2007, S. 86; s. a. Ulbricht, 1993).

Insgesamt gesehen gehe es bei der Begründung des Volkshochschulwesens auch darum, die noch bestehenden Klassenunterschiede auf dem Wege der Bildung auszugleichen und damit zugleich dem bestehenden Bildungsstreben des arbeitenden Volkes gerecht zu werden. Die Volkshochschule sei in diesem Prozess der geeignetste Weg, dieser Bevölkerungsschicht den Zugang zur wissenschaftlichen Bildung zu eröffnen. Dabei gehe es jedoch nicht darum, „Wissenschaftsstoff [zu] übermitteln, sondern wissenschaftlich denken zu lehren.“ Denn die Volkshochschule „soll keine Lernschule, sondern eine Arbeitsschule sein“ (Jacoby, 1920, S. 70). D. h., die Hörer der Volkshochschule sollten nicht nur Stoffe vermittelt bekommen, sondern vielmehr und in erster Linie zur selbstständigen Arbeit befähigt werden, denn sie dienten nicht allein zur Unterhaltung. Damit wurde die Differenz zwischen Wissen und Bildung, d. h. auch die Unterscheidung zwischen Erwerb und Verarbeitung, aufgegriffen. Aus diesem Grund mussten sich die Volkshochschullehrenden dem Niveau ihrer Hörenden zum einen anpassen und zum anderen mussten die Hörenden selbst durch Vorkurse auf den für die Teilnahme an der Volkshochschule notwendigen Wissensstand vorbereitet werden. In dem Zusammenhang wurde explizit auf das Verhältnis Universität – Volkshochschule eingegangen, in dem der Universität die Rolle einer wissenschaftlichen Beraterin zukam (was unterschiedlich im Diskurs betrachtet wurde; z. B. kritisch von Erdberg, 1919). Die Volkshochschule wurde dabei „als eine Art von ‚Universität‘ der handarbeitenden Volksschichten“ angesehen, deren Aufgabe es war, „die große Kluft zu überbrücken, die bisher das Denken der ‚Gebildeten‘ von dem der ‚Ungebildeten‘ trennte.“ Mittels geistiger Schulung hatte die Volkshochschule einerseits am geistigen Neuaufbau des deutschen Volkes mitzuwirken und andererseits gleichzeitig alle vorhandenen „wissenschaftlich strebenden Kräfte innerhalb der Reichweite ihres Wirkungsfeldes“ zu sammeln (Jacoby, 1920, S. 70). Durch die Einbindung der Universitäten in die Tätigkeit der Volkshochschularbeit sollten diese wieder in eine engere Beziehung zu den breiten Bevölkerungsschichten treten. Dabei sollten die Volkshochschulen als Bindeglied bzw. Brücke zwischen den Hochschulen und der sich formierenden neuen Volksgemeinschaft fungieren.⁹ Den Universitäten kam in der neu aufzubauenden demokratischen Gesellschaft die Aufgabe zu, über die Beteiligung an der Organisation und Lehrtätigkeit in den Volkshochschulen ihren speziellen Beitrag zur geistigen Erneuerung zu leisten (s. a. Steindorf, 1960). Um dies zu realisieren, war es notwendig, eng mit den Beratungsstellen für das Volkshochschulwesen zusammenzuarbeiten. D. h., diese bei der Etablierung von neuen Volkshochschulen, bei der Findung geeigneter

Lehrkräfte, bei Fragen wissenschaftlicher Art sowie bei der Beschaffung geeigneter Unterrichtsmaterialien tatkräftig zu unterstützen.

Auch wenn die Universitätsausdehnungsbewegung in Deutschland mit Beginn der Weimarer Republik, wie es die Historiografie der wissenschaftlichen Weiterbildung herausstellt, zum Erliegen gekommen sei, muss das nicht unbedingt bedeuten, dass das volksbildnerische Engagement der Universität damit erloschen wäre. Im Gegenteil: Am Beispiel der Darstellung der extramuralen Bildungsaktivitäten Paul Menzers in Halle mit besonderem Fokus auf die Zeit 1918/19 lässt sich zeigen, wie sich die Beziehung zwischen Universität und Volkshochschule transformiert hat, sich die einzelnen Fäden verzwirrt haben und sich dieser Strang fortsetzte. Es ist vor allem die Einsicht, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsformaten, also zwischen Kriegs- und Volksabenden zu den volkstümlichen Hochschulkursen in Halle, nicht unbedingt fließend sind, sondern in einem spezifischen Sinne über- und ineinandergreifend. Dieser Verzwirnungsprozess, so ließ es sich durch das Quellenmaterial ziselieren, geschah ‚nicht einfach so‘, sondern ist Ergebnis wechselseitiger Abstimmungs- und Abwägungsprozesse. Dieser kontinuierliche diskontinuierliche Entwicklungsprozess wäre weiter zu vertiefen, wofür Material zur Verfügung gestellt wurde.

Literatur

- Alexander, C. (2023). *Ungeklärte Verhältnisse. Eine relationstheoretische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brunkhorst, H. (1987). *Der Intellektuelle im Land der Mandarine*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Busch, M. (2020). Demokratielernen in der Weimarer Republik. Aus *Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 70(14–15), 28–34.
- Ciupke, P. (2007). Friedrich Siegmund-Schultze und die Volksbildung der Weimarer Zeit. In H.-E. Tenorth, R. Linder, F. Fechner & J. Wietschorke (Hrsg.), *Friedrich Siegmund-Schultze (1885–1969). Ein Leben für Kirche, Wissenschaft und soziale Arbeit* (S. 85–101). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ciupke, P. (2016). Debatten um Neutralität und Relativismus in der Volksbildung der Weimarer Zeit. *SPURENSUCHE. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 25, 117–129.

⁹ Damit griff Günter Jacoby eine von Werner Picht geäußerte Zielstellung der künftigen deutschen Volkshochschule auf (Picht, 1919, S. 12).

- Dräger, H. (1984). Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie Erwachsenenbildung*, Bd. 11 (S. 76–92). Stuttgart: Klett.
- Dräger, H. (1975). *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914*. Stuttgart: Klett.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021a). „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten. *Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (42), 1–11. Abgerufen am 01. April 2023 von <https://erwachsenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf>.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021b). Gegenwendige Anverwandlung. Die Bedeutung der Relata im Horizont relationaler Theorieentwicklung. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft* (S. 187–213). Weilerswist: Velbrück.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019). Arbeitspläne als Quellen zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. *SPURENSUCHE. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 28(1-4), 77–89.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020). „Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen“. Explorationen zur Historiographie erwachsenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre. In O. Dörner, A. Grotluschen, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 92–107). Opladen: Budrich.
- Ebner von Eschenbach, M. & Meyer, R. (2024). Die hallesche Volkshochschule als akademisches Projekt neuhumanistischer Provenienz. Zum Wirken der Wissenschaftlergemeinschaft „Spirituskreis“ in der Volksbildung in Halle an der Saale. In M. Ebner von Eschenbach, M. Stimm & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn (i. E.).
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2021). Denken in wechselseitiger Beziehung – Vielstimmigkeit und Vielseitigkeit relationalen Denkens. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–31). Weilerswist: Velbrück.
- von Erdberg, R. (1919). *Die Volkshochschule*. [Neue Bahnen der Arbeit am Volke. Heft 3]. Frankfurt/M.: Verlag von Englert & Schlosser.
- Gay, P. (1970). *Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur der Weimarer Zeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ganglbauer, S. (1999). „Neutrale“ Volksbildung und die „wertungsfreie Wissenschaft“. Die „Sehnsucht nach Schicksal und Tiefe“ und der Richtungsstreit in der deutschsprachigen Volksbildungsbewegung der 20er Jahre. *SPURENSUCHE. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 10(1-4), 60–84.
- Honigsheim, P. (1921). Übersicht über die bestehenden Volkshochschuleinrichtungen und -strömungen. In L. von Wiese (Hrsg.), *Soziologie des Volksbildungswesens* (S. 79–126). München: Duncker & Humboldt.
- Jacoby, G. (1920). Die Universität Greifswald und die pommerischen Volkshochschulen. *Der Weg. Greifswalder akademische Blätter*, (7/8), 70–73.
- Klein, H.-D. (1993). Zwischen Burgfrieden und Komintern. Die Unabhängige Sozialdemokratie in Halle-Merseburg 1917–1920. In H. Grebing, H. Mommsen & K. Rudolph (Hrsg.), *Demokratie und Emanzipation zwischen Elbe und Saale. Beiträge zur Geschichte der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung bis 1993* (S. 181–195). Essen: Klartext.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: wbv.
- Krüger, W. (Hrsg.) (1982). *Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Künzel, K. (1974). *Universitätsausdehnungsbewegung in England*. Stuttgart: Klett.
- Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Liebing, J. (2022). Das Studentenwerk Halle – die älteste Studierendenhilfe in Deutschland. *Kulturfaller. Das Kulturmagazin*. Abgerufen am 01. April 2023 von <https://www.kulturfaller.de/magazin/stadtgeschichte/guido-kisch-rechtshistoriker-aus-halle-1/>
- Ludewig, H.-U. (1999). Unruhen, Aufstand und Bürgerkrieg 1918–1923 im mitteldeutschen Raum. In W. Freitag, K. Pollmann & M. Puhle (Hrsg.), *Politische, soziale und kulturelle Konflikte in der Geschichte von Sachsen-Anhalt. Beiträge des landesgeschichtlichen Kolloquiums am 4./5. September*

- 1998 in *Vockerode* (S. 164–175). Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag.
- Mattmüller, H. (1975). *Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Menzer, P. (1919a). *Lebenswerte. Ein Wort in schwerer Zeit*. Halle a. S.: Verlag Max Niemeyer.
- Menzer, P. (1919b). Universität und Volksbildung. *Hallische Universitäts-Zeitung, Halbmonatsschrift für akademisches Leben*. Halle (Saale): Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt.
- Menzer, P. (1920). *Persönlichkeit und Philosophie. Rede beim Antritt des Rektorats der Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg am 12. Juli 1920* (= Hallische Universitätsreden 14). Halle (Saale): Verlag Max Niemeyer.
- Menzer, P. (1921). *Zum 18. Januar 1921. Rede auf der Gedenkfeier zur Erinnerung an die 50. Wiederkehr der Reichsgründung* (= Hallische Universitätsreden 16). Halle (Saale): Verlag Max Niemeyer.
- Menzer, P. (1926). *Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart*. Osterwieck: Zickfeldt.
- Menzer, P. (1930). Unser Studentenhaus. *Hallische Universitäts-Zeitung*, (3), Halle (Saale), den 1. Dezember 1930, 6. Semesterfolge.
- Meyer, R. (2004). Der Spirituskreis an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (1890–1958) – einige Bemerkungen zu seiner wahren Geschichte. In Stiftung Mitteldeutscher Kulturrat (Hrsg.), *Mitteldeutsches Jahrbuch für Kultur und Geschichte* (S. 175–185, Bd. 11). Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag.
- Meyer, R. (2009). Vor 50 Jahren. Zerschlagung des „Spirituskreises“ in Halle. Gedenkartikel. In Stiftung Mitteldeutscher Kulturrat (Hrsg.), *Mitteldeutsches Jahrbuch für Kultur und Geschichte*, (S. 203–206, Bd. 15). Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag.
- Meyer, R. (2017). Der Spirituskreis an der halleischen Universität – eine Form universitärer Geselligkeit. In M. Asche & D. Klenke (Hrsg.), *Von Professorenzirkeln, Studentenknäulen und akademischem Networking. Universitäre Geselligkeit von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (S. 65–83). Köln, Weimar, Wien: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mühlpfordt, G. & Schenk, G. in Verb. m. Meyer, R. & Schwabe, H. (2001). *Der Spirituskreis [1890–1958] – Eine Gelehrten-gesellschaft in neuhumanistischer Tradition. Vom Kaiserreich bis zum Verbot durch Walter Ulbricht im Rahmen der Verfolgungen an der Universität Halle 1957 und 1958, Bd. 1: 1890–1945*. Halle (Saale): Hallescher Verlag.
- Mühlpfordt, G. & Schenk, G. in Verb. m. Meyer, R. & Schwabe, H. (2004). *Der Spirituskreis [1890–1958]. Eine Gelehrten-gesellschaft in neuhumanistischer Tradition. Vom Kaiserreich bis zum Verbot durch Walter Ulbricht im Rahmen der Verfolgungen an der Universität Halle 1957 und 1958, Bd. 2: 1945–1958*. Halle (Saale): Hallescher Verlag.
- Picht, W. (1919). *Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Eine Denkschrift*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Ritter, G. (Hrsg.) (1979). *Arbeiterkultur*. Königstein/Ts.: Verlag Anton Hain Meisenheim.
- Ringer, F. (1983). *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933*. Stuttgart: Klett.
- Roberts, J. (1982). Wirtshaus und Politik in der deutschen Arbeiterbewegung. In G. Huck (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Freizeit. Untersuchungen zum Wandel der Alltagskultur in Deutschland* (S. 123–140). Wuppertal: Hammer Verlag.
- Röhrig, P. (1991). Erwachsenenbildung. In C. Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs* (S. 441–471). München: C.H. Beck.
- Schäfer, E. (1988). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Scheler, M. (1921). Universität und Volkshochschule. In L. von Wiese (Hrsg.), *Soziologie des Volksbildungswesen* (S. 153–191, Bd. I). München, Leipzig: Duncker & Humblot.
- Schenk, G. & Meyer, R. (2001). Otto Paul Menzer (1873–1960). In G. Schenk & R. Meyer (Hrsg.), *Neukantianisch orientierte Philosophen. Bruno Bauch. Fritz Medicus. Paul Menzer. Alois Riehl. Hans Vaihinger*. Halle (Saale): CROK media.
- Schenk, G. & Meyer, R. (2007). *Biographische Studien über die Mitglieder des Professorenzirkels „Spirituskreis“*. Halle (Saale): Hallescher Verlag.
- Schiera, P. (1992). *Laboratorium der bürgerlichen Welt. Deutsche Wissenschaft im 19. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schumann, W. (1919). Volksrat und ihre Abwehr in der Volkshochschule. In W. Heß (Hrsg.), *Die Volkshochschule in Geschichte, Bedeutung und Arbeit nebst einem Schriftverzeichnis*.

- Unter Mitwirkung verschiedener Verfasser (S. 79–93). Halle (Saale): Verlag des Evangelisch-Sozialen Preßverbandes für die Provinz Sachsen e. V.
- Spenkuch, H. (2012). V. Bildung statt Klassenkampf. Die volkstümlichen Hochschulkurse im Spannungsfeld von Universitätsidee, Social-Politik und gesellschaftlicher Integration (1895–1914). In Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), *Acta Borussica. Neue Folge. 2. Reihe: Preussen als Kulturstaat* (S. 213–244). Berlin: Akademie Verlag.
- Steindorf, G. (1960). *Die Intentionen der deutschen Volkshochschulen. Eine Untersuchung an Hand der Arbeitspläne*. Mainz: Ditters Bürodienst.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1969). *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ulbricht, J. (1993). »Volksbildung als Volk-Bildung«. Intentionen, Programme und Institutionen völkischer Erwachsenenbildung von der Jahrhundertwende bis zur Weimarer Republik. In Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (S. 179–206, Bd. 1). Weinheim, München: Juventa.
- Ulich, R. (1930). Hochschule und Volkshochschule. *Freie Volksbildung*, 5(1), 4–15.
- Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht*. München: Fink.
- Welsch, W. (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weniger, E. (1930). Volksbildung. In W. Hofstätter & U. Peters (Hrsg.), *Sachwörterbuch der Deutschkunde* (S. 1217–1218, Bd. II). Leipzig, Berlin: Teubner.
- van der Will, W. & Burns, R. (Hrsg.) (1982). *Arbeiterkulturbewegung in der Weimarer Republik. Texte – Dokumente – Bilder*. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein.
- Wittgenstein, L. (2006/1953). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wittsack & W. Ostwald (Hrsg.) (1929). *10 Jahre Volkshochschule Halle. Festschrift*. Halle (Saale): Hallische Nachrichten.
- ## Quellen
- BH 4. JB 1903 = Verein für volkstümliche Kurse von Berlin Hochschullehrern. Vierter Jahresbericht 1902/03 erstattet zu der ordentlichen Generalversammlung am 12. Juli 1903, Berlin 1903. In Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz = GStA PK, I. HA Rep. 76, Va. Sekt. 1 Tit. I Nr. 31, Bd. 2.
- BH 4. JB 1904 = Verein für volkstümliche Kurse von Berlin Hochschullehrern. Vierter Jahresbericht 1903/04 erstattet zu der ordentlichen Generalversammlung am 24. Juli 1904, Berlin 1904. In Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz = GStA PK, I. HA Rep. 76, Va. Sekt. 1 Tit. I Nr. 31, Bd. 2.
- BH Vor 1904 = Verzeichnis im Verein für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern gehaltenen Vortragskurse. Anhang zum Schreiben des Vereins für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern an Kultusminister von Studt vom 12. Oktober 1904. In Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz = GStA PK, I. HA Rep 76, Va. Sekt. 1. Tit. I Nr. 31 Bd. 2.
- HAZ 1919 = Hallische Allgemeine Zeitung und Stadt = Anzeiger, Sonnabend, 5. Juli, Nr. 155 (1919). In Stadtarchiv Halle = StAH, Acta des Magistrats der Stadt Halle betr. Volkshochschule Vorträge und Lehrgänge, Bd. 1 von 1919 bis 1925, Bl. 47/R.
- HN 1918 = „Hallischen Nachrichten“ vom 30. Oktober 1918, Nr. 255. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.
- HN 1919 = Rede zur Eröffnung der Volkshochschule von Paul Menzer vom 11.10.1919 abgedruckt in den Hallischen Nachrichten. In Stadtarchiv Halle = StAH, Acta des Magistrats der Stadt Halle betr. Volkshochschule Vorträge und Lehrgänge, Bd. 1 von 1919 bis 1925, Bl. 47/R.
- KB 1919 = Schreiben des Rektors vom 20.02.1919. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.
- KB 10.1918 = Mitteilung des Rektors am 26.10.1918 an die Mitglieder des Ausschusses für Volksabende. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.
- KB 12.1908 = Schreiben des Rektors Brockelmann vom 16.12.18. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.

KurRek 1919 = Schreiben des Kurators an Rektor vom 12. Juli 1919. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.

Menzer 1906 = Bericht über die Verhandlungen der Tagung von Hochschullehrern zur Beratung über volkstümliche Hochschulvorträge im deutschen Sprachgebiet (Zweiter deutscher Volkshochschultag). Am 23. und 24. April 1906 in Berlin in der Kgl. Technischen Hochschule in Charlottenburg. Veranstaltet vom Verbands für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reichs und vom Ausschusse für volkstümliche Universitätsvorträge an der Wiener Universität, Leipzig 1906 In Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz = GStA PK, I. HA Rep 76, Va. Sekt. 1. Tit. I Nr. 31 Bd. 2.

MV Hist. KA 1935 = Mitgliederverzeichnis 1909–1924 u. 1924–1935. In Historische Kuranlagen und Goethe-Theater Bad Lauchstädt GmbH. Museum/Archiv.

PM Kur 1919 = Bericht Menzers an Kurator über die Kurse vom 23.11.19. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.

Sch 1904 = Verzeichnis im Verein für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern gehaltenen Vortragskurse. Anhang zum Schreiben des Vereins für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern an Kultusminister von Studt vom 12. Oktober 1904. In Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz = GStA PK, I. HA Rep 76, Va. Sekt. 1. Tit. I Nr. 31 Bd. 2.

Sch 1918 = Schreiben vom 23.10.1918 bzw. vom 24.10.1918. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.

TS Rep 4 = Maschinenschriftliches Exemplar. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.

UAHW Rep. 4 = Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.

VB 1920 = Klimbim in der Universität. In Beilage zum Volksblatt, Nr. 161, 31. Jg., Halle, 13.7.1920.

VerVoH 1918 = Veranstaltungen Volksbildung Halle. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 4, Akten betreffend 1.) Volksabende, 2.) Volkstümliche Hochschulkurse, 3.) Volkshochschule, Nr. 1999, 1918–1931, unpag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: PM Por 1920/21 = Paul Menzer, Portrait dat. 1920/21. In Universitätsarchiv Halle-Wittenberg = UAHW, Rep. 40, Nr. I, M 7.

Abb. 2: TF 1908 = Thalia-Festsäle in Halle/S., Ausschnitt aus Postkarte vom 18.10.1908. In Stadtarchiv Halle = StAH, PK1161.

Abb. 3: PK KW undat. = Postkarte Kaiser Wilhelmshalle. In Stadtarchiv Halle = StAH: PK 2842.

Abb. 4: PK MU 1900 = Postkarte Melanchthonianum auf dem Universitätsplatz Halle, um 1900. In Stadtarchiv Halle = StAH: BK 5081.

Abb. 5: F PI 1890 = Fotografie Physikalisches Institut Universität Halle, um 1890. In Stadtarchiv Halle = StAH: Möll 266.

Abb. 6: TorS undat. = Torstraßenschule (heute: Georg-Cantor-Gymnasium), Aufnahme undatiert. In Stadtarchiv Halle = StAH: BK 29394.

Autor*innen

Dr. Malte Ebner von Eschenbach
malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Regina Meyer
dr.regina.meyer@googlegmail.com

Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten

DIETER NITTEL
BASTIAN HODAPP

Abstract

Der vorliegende Beitrag liefert empirisch gestützte Hinweise, dass Hochschulen nicht nur zum Wissenschaftssystem gehören, sondern auch integraler Bestandteil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens bzw. des Bildungswesens sind. Die hier tätige Leitprofession – die Professorenschaft – inkorporiert daher die soziale Identität eines(r) Pädagogen*in. Flankiert wird die Argumentation durch Hinweise, welche die prominente These vom Technologiedefizit der Pädagogik nachhaltig relativieren.

Schlagerworte: Komparative pädagogische Berufs- und Organisationsforschung, pädagogische Technologien, pädagogische Kernaktivitäten, lebenslanges Lernen, Hochschulforschung

1 Problemaufriss und Fragestellung

Die komparative pädagogische Berufs- und Organisationsforschung (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014) hat ein Modell – eine Kombination aus pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten – vorgelegt (Nittel, Meyer & Kipper, 2020), das zur Analyse des pädagogischen Handelns im gesamten Erziehungs- und Bildungswesen hilfreich sein kann. Unter Zuhilfenahme dieser Systematik könnte die berufliche Alltagspraxis in ihrer Vielfalt verglichen, auf ihre Unterschiede, aber eben auch auf ihre Gemeinsamkeiten abgetastet werden. Gelänge beispielsweise der empirische Nachweis, dass Erzieher*innen strukturell die gleichen pädagogischen Kernaktivitäten und Technologien einsetzen wie Sozialpädagog*innen und Hochschullehrende (Meyer, Nittel & Schütz, 2020), so wäre dieser Befund ein Hinweis auf

bildungsbereichsübergreifende Gemeinsamkeiten und somit ein Anreiz, intensiver über die Existenz von Erwartungen nachzudenken, die in den Grenzen des Erziehungs- und Bildungswesens von den Beteiligten als legitim betrachtet werden und – vielleicht sogar – zur weiteren Systembildung beitragen könnten.¹

Wir verfolgen mit diesem Beitrag weniger ein grundsätzliches Erkenntnisinteresse als vielmehr das Ziel, den einen und den anderen neuen Gedanken zur Professionalisierung des Hochschulwesens zu formulieren (Hodapp & Nittel, 2018). Die hier angedeutete konsequent vergleichende Perspektive, die pädagogischen Anteile in der Anforderungsstruktur von Hochschullehrenden aus der Beobachterperspektive zu rekonstruieren, dürfte vor allem dann von unschätzbarem Wert sein, wenn man sie mit den verfügbaren Fertigkeiten und Kapazitäten aus der Eigenperspektive der Akteur*innen vergleicht. Denn aus diesem Verhältnis von Anforderungsstruktur und der momentanen Handlungspraxis lassen sich sowohl Fort- und Weiterbildungsbedarfe als auch mögliche Optionen einer weiteren Professionalisierung der pädagogischen Anteile im Handeln von Hochschullehrenden ableiten.

Vor dem Hintergrund grundlagentheoretischer Vorarbeiten (Nittel et al., 2020; Nittel & Meyer, 2018) und bereichsbezogener Analysen zur Schule (Nittel, 2021), Erwachsenenbildung (Kipper & Nittel, 2022), und zur Pädagogik der frühen Kindheit (Buschle & Nittel, 2022) wählen wir im vorliegenden Text als Anschauungsobjekt einerseits eine Hochschule in der Schweiz, nämlich die Hochschule Luzern (und hier insbesondere das Departement für Musik), und andererseits eine Hochschule in Deutschland, nämlich die Goethe-Universität Frankfurt am Main. Gleichwohl vertreten wir nicht den Anspruch, eine empirische Untersuchung vorzulegen. Obgleich die praktischen Beispiele ausschließlich aus den beiden erwähnten Hochschulen gegriffen sind, erheben wir mit unserer Betrachtung den Anspruch, dass die Aussagen auch auf das gesamte Hochschul-

¹ Dabei will bedacht sein, dass die Ausbuchstabierung von pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten, die letztlich von allen Angehörigen der sozialen Welt pädagogischer Berufsgruppen geteilt werden, keineswegs der einzige Indikator für die sich abzeichnende Systembildung ist.

wesen bezogen werden können. Im nächsten Kapitel beschäftigen wir uns mit den pädagogischen Technologien. Im darauffolgenden Textabschnitt gehen wir auf der Grundlage eines Kurzinterviews mit einem hessischen Professor (das Studierende an der Goethe-Universität geführt haben) auf die pädagogischen Kernaktivitäten des lehrenden Personals ein. Im letzten Teil setzen wir uns nicht nur mit dem möglichen Nutzen unseres Konzepts im Kontext der Professionalisierungsdebatte auseinander, sondern kritisieren auch die These von Luhmann und Schorr (1988) eines Technologiedefizits in der Pädagogik insgesamt. Diese These habe – so das Resümee der Autoren – die Dynamik des Professionalisierungsprozesses im Erziehungs- und Bildungswesen nachhaltig gebremst.

2 Pädagogische Technologien

Im Gegensatz zu Luhmann und Schorr (1988) haben wir uns dem Konzept der pädagogischen Technologie als einer Variante von Sozialtechnologie nicht theoretisch, sondern empirisch genähert (Nittel & Meyer, 2018; Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Einer Technologie wohnt nach Auffassung von Luhmann und Schorr (1988) das Merkmal inne, „mit wenigen Entscheidungen wichtige Wirkungen zu erzielen“ (ebd., S. 124). Ganz grundsätzlich bezieht sich der Begriff Technologie „auf die operative Ebene eines Systems, auf der der Gegenstand seiner Tätigkeit durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung auf Ziele verändert wird. Die Technologie eines Systems ist die Gesamtheit der Regeln, nach denen dieser Veränderungsprozess abläuft, also Schüler das lernen, was ihnen gelehrt wird“ (ebd., S. 122). Technik und Technologie gilt es aus dieser Perspektive nicht zu verwechseln: Techniken sind Elemente von Technologien, dem zweitgenannten Begriff untergeordnet und nicht umgekehrt; so gesehen stellen Technologien institutionell gerahmte soziale Verfahren und routinisierte Praktiken dar. Für Luhmann und Schorr (1988) besteht das Problem darin, wie aus dem Unterbau „eines Interaktionssystems Unterricht eine Hierarchie des Entscheidens über Entscheidungsprämissen herauszufiltern und so zu raffén [sei], dass ausschlaggebende Verhaltensprämissen getroffen werden“ (ebd., S. 124). Im Kontrast zu diesem Konzept geht es uns nicht um entscheidungstheoretische Dimensionen von Technologien und nicht nur um Unterricht. Vielmehr streben wir die treffsichere Beschreibung jener Ressourcen, Verfahren und institutionellen Arrangements an, die sowohl die mit Erziehung und Bildung befassten Berufskulturen (Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen) als auch die diesbezüglichen Organisationen in der Alltagspraxis als infrastrukturellen, personellen und sachlichen Bedingungsrahmen für ihr pädagogisches

Handeln sowohl in strategischer wie auch in kommunikativer Absicht nutzen. Der Begriff der Technologie bildet im Hinblick auf die universitäre Lehre die Summe der von den Hochschulen bereitgestellten kulturellen Ressourcen ab, die im Sinne einer sachlich, zeitlich, räumlich und personell überformten Zweck-Mittel-Relation der pädagogischen Vermittlungspraxis Optionen der interaktiven Entfaltung eröffnen. In der Theorie sozialer Welten (Strauss, 1990) stellen (pädagogische) Technologien eine Quelle sozialer Ordnung dar: “There is a technological order, easily seen if one thinks of action that requires machinery of equipment or other ‘hard’ technology; but technical order is equally characteristic of any kind of action – there are always at least procedures that order pertaining significant ‘soft’ technology” (Strauss, 1993, S. 59). Konstitutiv für Technologie im Sinne des von uns genutzten Verständnisses einer Sozialtechnologie ist demnach, dass sie von denen, die sie verwenden, mit der kontrafaktischen Unterstellung eines festen Wirkungszusammenhangs verknüpft wird, ohne diesen allerdings vollständig durchschauen zu können. Wir unterscheiden zwischen vier grundlegenden Technologien: (1) Programmen, (2) Arbeits- und Veranstaltungsformen, (3) Methoden und (4) Medien ((Zahlen jeweils VOR die Technologie)).

Programme

Die für das breite Publikum sichtbarste Form von Programmen stellt das Vorlesungsverzeichnis einer Universität oder einer Fachhochschule dar. Ein Programm, so könnte man zunächst meinen, beinhaltet vor allem die an das Publikum gerichtete Angebotspalette einer Hochschule. Diese konkrete Ebene verschleiert aber den Blick auf die Komplexität des Gegenstandes in einer Organisation wie der Hochschule. Programme sind nämlich keineswegs per se an Studierende gerichtet. Eine präzisere Definition der Kategorie Programme bietet sich an, indem wir Programme weitgehend mit der Summe der institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster der jeweiligen Institutionen gleichsetzen. Diese machen Bedingungen der Teilnahme/Nichtteilnahme transparent, treffen Aussagen über die zeitliche Struktur der jeweiligen Karriere, unterscheiden zwischen fakultativen und obligatorischen Anforderungen und vermitteln einen präzisen Einblick in die mit der Prüfungsordnung verbundene Bewährungsstruktur. In diesem Fall handelt es sich bei den institutionellen Ablauf- und Erwartungsmustern vor allem um Studiengänge, die in der Regel das Merkmal aufweisen, dass sie das, was sie in der Papierform versprechen und ankündigen, bei der Mehrheit der Studierenden auch tatsächlich realisieren. Hierbei kann man im Anschluss an die Bolognaform grob zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen² (konsekutiv und

2 In der Schweiz gibt es darüber hinaus ein umfassendes Angebot etablierter Nachdiplomstudiengänge, die zum Bereich der akademischen Weiterbildung zählen, vom Niveau aber konsekutiven Studiengängen entsprechen. Solche *Master of Advanced Studies* (MAS) werden hier sowohl von den Universitäten als auch von Fachhochschulen angeboten. Zusätzlich gibt es die beiden Weiterbildungsformate *Certificate of Advanced Studies* (CAS) und *Diploma of Advanced Studies* (DAS), wobei CAS-Angebote Teil einer längeren Ausbildung sein können, die zu einem DAS oder MAS führen; ebenso können DAS-Angebote Teil einer Ausbildung sein (abgerufen am 18. Juli 2022 von <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/2800>). In der Schweiz ist Weiterbildung im Leistungsauftrag an allen Hochschulen verankert und die Fachhochschulen etwa leisten seit über zwanzig Jahren mit einem umfangreichen und breit gefächerten Weiterbildungsangebot einen zentralen Beitrag zum Lifelong Learning (swissuniversities, 2018).

nicht-konsekutiv) unterscheiden. Hinzu kommen Promotionsstudiengänge und jene, die bisher von den großen Reformmaßnahmen nicht erfasst wurden, wie etwa solche im Bereich der Medizin oder des Rechtswesens. In Deutschland gibt es zurzeit mehr als 21 000 Studiengänge,³ für die Schweiz werden aktuell über 4000 Studienangebote gelistet.⁴ Programme liegen weitgehend im Macht- und Entscheidungsraum der Organisation/Träger; die einzelnen Hochschullehrenden haben hier nur bedingt Gestaltungsmöglichkeiten. Programme bieten die Orientierungsgrundlage für Entscheidungen der Organisation: Sie legen die Prämissen fest, wer als pädagogisch Andere (in diesem Fall Studierende, Nittel, 2022) „mitmachen“ darf, also inkludiert wird, wer von einer Teilnahme ausgeschlossen ist, wie lang ein Studiengang dauert, welche Prüfungen zu welchem Zeitpunkt absolviert werden müssen und welche Verhaltensweisen der Organisation eine Legitimation zur Exklusion verschaffen (z. B. Täuschungsmanöver). Programme können – was sie mehrheitlich auch sind – transitiv gestaltet sein, indem sie auf die Ziel- und Adressatengruppe der Studierenden abzielen; sie können aber auch eine reflexive Prägung aufweisen, wie etwa Fortbildungsprogramme, Angebote der Gesundheitsbildung, Wiedereingliederungsprogramme für das eigene Personal, Maßnahmen des internationalen Austauschs von Wissenschaftler*innen und Studierenden und last but not least die komplexen Verfahren der Qualitätsentwicklung und der Akkreditierung⁵ von Studiengängen und die sie flankierenden Evaluationsmaßnahmen.

Programme setzen idealtypische Vorstellungen über den Normalablauf einer studentischen Karriere voraus. Sie haben in den letzten Jahrzehnten die Tendenz einer zunehmenden Inklusion und, als Folge davon, einer stetigen Expansion. Neben speziellen Studiengängen für ältere Menschen (Seniorenuniversität), Formaten, die sich beispielsweise besonders an Frauen richten, Studiengängen für bereits berufstätige Personen, lassen sich auch Third-Mission-Programme finden, mit denen die Hochschulen sich an die urbane oder regionale Öffentlichkeit wenden.

Arbeits- und Veranstaltungsformen

Seit der Gründung der Universität hat sich in formaler Hinsicht bei den Arbeits- und Veranstaltungsformen strukturell nicht viel verändert: Es gibt zum Zwecke der Wissensvermittlung eingerichtete Arbeitsgruppen, Übungen, Tutorien, Kurse, Seminare, Vorlesungen, Gastvorträge, Kolloquien,

Forschungswerkstätten sowie andere Workshops, Exkursionen und Experimente (einschließlich experimenteller Praktika). Das sind – auch wenn die Aufzählung mit Sicherheit nicht ganz vollständig ist – die zentralen Formate, wie sie in einer Volluniversität anzutreffen sind. Ihre institutionelle Persistenz und historische Kontinuität werden höchstens durch die technische Rahmung relativiert, also durch das Internet und die wachsende Digitalisierung. Diesbezüglich kann man drei Formen unterscheiden: Arbeits- und Veranstaltungsformen in reiner körperlicher Ko-Präsenz, Blended-Learning-Formate bzw. Mischformen (hier können auch die Konzepte des *Flipped Classroom* beziehungsweise *Inverted Classroom* eingeordnet werden) und die Transformation der klassischen Arbeits- und Veranstaltungsformen in funktional adäquate Online-Formate (z. B. *Massive Open Online Courses*, MOOCs).

Mit Blick auf die Arbeits- und Veranstaltungsformen an Kunsthochschulen wie in Luzern gilt die Besonderheit, dass ein großer Teil des Angebots als Einzel- oder Kleingruppenunterricht erteilt wird. Ebenso wie die Programme werden die Arbeits- und Veranstaltungsformen gewöhnlich von der Institution vorgegeben und in den Prüfungsplänen und im Curriculum der jeweiligen Einrichtung schriftlich festgehalten. Das lehrende Personal verfügt über die Lizenz, diese didaktischen Großformen mit Leben, sprich mit Methoden und Medien zu füllen. Sie agieren damit als relativ autonome professionelle Verfahrenswaltende, welche die stattfindenden Vermittlungs- und Aneignungsprozesse durch Moderation, Begleitung, Instruktion und/oder Anleitung in eine bestimmte Richtung beeinflussen. Durch die Arbeits- und Veranstaltungsform werden sie zeitlich, sachlich und räumlich begrenzt, gleichzeitig geben sie Spielraum und Gestaltungsmöglichkeiten des pädagogischen Settings vor. Man kann sie damit als Taktgeber für den pädagogischen Alltag (Nittel et al., 2020, S. 388) bezeichnen, da sie den Routinebetrieb zwischen einer Woche und einem Tag bestimmen.

Welche Arbeits- und Veranstaltungsformen wurden mit Blick auf die beiden untersuchten Institutionen in Luzern und Frankfurt bislang außer Acht gelassen? In Luzern wird im Routinebetrieb der Lehre auch von „Kleingruppenunterricht“ gesprochen, was uns zu dem allgemeinen Phänomen der Nutzung von Synonymen führt: Kleingruppenunterricht mag im faktischen Vollzug ähnlich vonstattengehen wie „Kleingruppenarbeit“, Tutorien oder betreute Arbeitsgemeinschaften – das Format wird aber eben

3 Abgerufen am 18. Juli 2022 von <https://www.daad.de/de/studieren-und-forschen-in-deutschland/studienprogramme-sprachkurse/alle-studiengaenge/>.

4 Abgerufen am 18. Juli 2022 von https://www.studyprogrammes.ch/de?query=&institute=&institute_kind=°ree_level=&areas_of_study=&study_languages=&study_languages_exclusivity=false&order_by=&order_by_direction=&page=1&cantons=&language_regions=.

5 Würmseer, Beise und Braun (2021) verstehen unter einer Akkreditierung im Hochschulsystem eine „*Begutachtung* eines Studiengangs bzw. eines Qualitätsmanagementsystems für Studium und Lehre“ (S. 602). Bartz (2021) unterscheidet bei der Programmakkreditierung zwischen der Akkreditierung einzelner Studiengänge und der Akkreditierung mehrerer Studiengänge (Bündel- oder Clusterakkreditierung). Neben diesen beiden Verfahrenswegen der Akkreditierung und der Systemakkreditierung nennt er noch „alternative Verfahren, die den Weg zur Akkreditierung von Studiengängen individuell beschreiben“ (S. 588) als vierten Verfahrensweg der Akkreditierung. Aktuell sind in Deutschland von den circa 400 Hochschulen bereits etwa 100 systemakkreditiert (Bartz, 2021, S. 596). Würmseer et al. (2021) benennen als Ziele von Akkreditierungen die Kontrolle, die Rechenschaftslegung, die Steuerung sowie die Qualitätsentwicklung.

nur anders genannt. Aus dem Frankfurter Uni-Alltag sind uns die Vollversammlungen bekannt und auch dieses Beispiel stimuliert uns zu einer grundlegenden Unterscheidung: Wir beziehen die Kategorie der Arbeits- und Veranstaltungsformen hier vorrangig auf das Kerngeschäft der pädagogischen Vermittlung, also auf die personenbezogenen Dienstleistungen und den Kontakt zwischen Vertreter*innen des Lehrkörpers einerseits und den Studierenden andererseits. Damit klammern wir Sozialformen wie Fachbereichs- und Institutsversammlungen, Konferenzen, und Kongresse mit homogener Teilnehmendenschaft aus. Den Befund, dass das Spektrum an Unterformen ausgesprochen breit ist, zeigen die bisher noch nicht genannten Varianten: Hospitationen, Unterrichtsbesuche, schulpraktische Übungen, Studienberatung sowie andere Beratungsformate, Prüfungen, projektförmige Arbeits- und Veranstaltungsformen wie Projektveranstaltungen, Projektwochen und Projektarbeiten. Charakteristisch für Arbeits-

und Veranstaltungsformen ist, dass sie den zwei untergeordneten Technologien, nämlich den Methoden und den Medien, institutionalisierte Räume der Entfaltung bieten.

Methoden

In den bisher vorliegenden Beiträgen (Nittel et al., 2020, S. 389) wurden eigene Systematiken (wie etwa die Unterscheidung in Durchführungs-, Delegations- und Evaluationsmethoden) vorgeschlagen. Diese sind dann auf der Grundlage einer breiteren Datenbasis in Form von Methodenliteratur aus der Erwachsenenbildung in komplexere Cluster überführt worden (Kipper & Nittel, 2022). Im vorliegenden Beitrag gehen wir einen anderen Weg, indem wir uns bei der Darstellung der Methoden in den Hochschulen an der Systematik von Ulrich (2020)⁶ orientieren. Ulrich (2020), der Techniken und

ZWECK/EINSATZBEREICH	BESCHREIBUNG	METHODEN
Kognitive Techniken	Dienen in erster Linie der Wissensvermittlung durch Lehrende oder dem eigenständigen Lernen der Studierenden	Input/Vortrag, Einzelarbeit, Gruppenarbeit (z. B. Murmelrunde, Think-Pair-Share), Projektarbeit, Experiment, Brainstorming, Mind-Mapping, Gastvorträge, Fallstudien, Peer-Instruction
Feedbacktechniken	Methoden, welche Rückmeldung an die Lehrenden und/oder die Studierenden geben	Fragen stellen, Blitzlicht, Lehrevaluationen, Erwartungs-, Interessens- und Vorwissensabfrage, Classroom Assessment Techniques (CATs), Classroom und Audience Response Systeme, Just-in-Time Teaching
Simulationsverfahren	Methoden, welche komplexe Situationen simulieren; Ziel ist das erfolgreiche Bewältigen der Situation	Planspiel, Problembasiertes Lernen, Simulation
Verhaltensmodellierung	Einüben von spezifischen Verhaltensweisen der Studierenden	Rollenspiel, Fishbowl
Moderationstechniken	Steuerung von Gruppenaktivitäten	Kartenabfrage, Mehr-Punkt-Abfrage, Maßnahmenplan, Open Space, Diskussionsführung, Expertenbefragung, Pyramidenmethode
Präsentationstechniken	Förderung der Präsentationskompetenz der Studierenden	Referat, Impulsreferat, Posterpräsentation
Methoden für Beratung und Betreuung	Einsatz in der eigenen Sprechstunde	Gesprächsleitfaden, Betreuungsprotokolle, Betreuungsverträge
Kennenlern- und Auflockermethoden	Geeignet u. a. für längere Lehrveranstaltungen wie z. B. Blockseminare	Kennenlern-Pinnwand, Vereinbarungen zur Zusammenarbeit, Partnerinterview, Studierenden-Aufstellung
Prüfungsmethoden	Überprüfung und Rückmeldung, inwieweit geforderte Kompetenzen erreicht wurden ⁷	Schriftliche Prüfungen (z. B. Klausur, Multiple Choice, E-Prüfungen, Hausarbeit, Portfolio, Lerntagebuch, Forumsbeiträge); Mündliche Prüfungen (z. B. mündliche Einzelprüfung, mündliches Referat); Praktische Prüfungen (z. B. praktischer Arbeitsauftrag mit Beobachtung)

Tab. 1: Methoden der Hochschullehre (n. Ulrich, 2020, S. 223 ff.; mit Ergänzungen der Autoren)

⁶ Weitere Systematiken und Sammlungen von in der Hochschullehre angewandten Methoden finden sich etwa bei Arn (2020), Macke, Hanke, Viehmann-Schweizer und Raether (2016), Waldherr und Walter (2014), Wipper und Schulz (2021).

⁷ Vgl. Macke et al. (2016, S. 141).

Methoden synonym verwendet, unterscheidet vor dem Hintergrund unterschiedlicher Einsatzbereiche und Zwecke folgende Kategorien von Methoden: kognitive Techniken, Feedback-techniken, Simulationsverfahren, Verhaltensmodellierung, Moderationstechniken, Präsentationstechniken, Methoden für Beratung und Betreuung sowie Kennenlern- und Auflockerungsmethoden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über beispielhafte Methoden zu diesen einzelnen Kategorien (von uns ergänzt wurde die Kategorie der Prüfungsmethoden).

Methoden können, wenn sie in Arbeits- und Veranstaltungsformen eingebettet sind, im Plural genutzt werden. Damit ist eigentlich nur gesagt, dass z. B. in einem Seminar mehrere Methoden genutzt werden können, aber das gilt nicht umgekehrt. Mit Blick auf Methoden finden wir in der Universität eine besondere Situation vor, die diese Institution von allen anderen pädagogischen Subsystemen unterscheidet. Hier tauchen Methoden nämlich auch als Forschungsmethoden, also als *erkenntnisgenerierende* Methoden auf. Darunter kann man solche Verfahren subsumieren, durch die im Rahmen von Lehr-Lern-Kontexten sowohl die pädagogisch Anderen als auch die pädagogisch Tätigen einen Wissenszuwachs erlangen können, ohne dass es um die Vermittlung eines festen Wissenskanons geht.

Generell gilt: Methoden sind situativ nutzbar, sprich variabel im jeweiligen Kontext anwendbar. Ihr Gelingen ist maßgeblich vom professionellen Können und der Haltung der Anwendenden sowie von der Kooperationsbereitschaft der Teilnehmenden abhängig. Die allermeisten Methoden sind unabhängig von der lernraumgebenden Organisation anwendbar und nicht gegenstands- und/oder raumgebunden. Sie können flexibel in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden, jenseits der Program-

me. Die Methode fungiert als Technologieform, die quantitativ am häufigsten in der hochschuldidaktischen Literatur auftaucht. Für diese gilt, dass ihr Einsatz in der Verantwortung der pädagogischen Fachkraft liegt (gilt nicht uneingeschränkt für Evaluationsmethoden wie z. B. Feedbackbögen, die gegebenenfalls von der jeweiligen Organisation vorgegeben sind). Methoden werden den pädagogisch Tätigen in der Regel nicht vorgegeben, sie wählen sie in Anlehnung an den sozialen und inhaltlichen Kontext aus. Deshalb sind sie spontan und elastisch in ihrer Anwendung. Sie sind schriftlich kodifiziert, zeitlich begrenzt und von räumlichen Gegebenheiten meistens losgelöst.

Medien

Ganz allgemein kann man Medien als vermittelnde Instanz zwischen dem Subjekt des Lernprozesses und dem Gegenstand des Lernens definieren: „Das Medium existiert unabhängig von den anderen pädagogischen Technologien. Es wird zweckgebunden von pädagogischen Rollenträger*innen und in Abhängigkeit des jeweiligen Wissens und Könnens ausgewählt“ (Nittel et al., 2020, S. 389).

In der klassischen Universität waren zwei Medien dominant: das Buch und die Tafel. Heute hat sich die Situation aufgrund des technischen Fortschritts stark verändert, nicht zuletzt auch deswegen, weil die Digitalisierung ganz neue Medien in den Hochschulalltag importiert hat. Bei den aktuellen in der Hochschullehre verwendeten Medien lassen sich unter Berücksichtigung der Technologie, die dabei zur Produktion bzw. zur Verwendung notwendig ist, vier Arten von Medien unterscheiden: primäre, sekundäre, tertiäre und quartäre Medien (siehe Tabelle 2).⁸

MEDIUM	MERKMAL	BEISPIELE
Primäre Medien	Ohne Vervielfältigungstechnik	Tafel, Tafelnotizen und -bilder, Flipcharts, Moderationswand, -karte, Pinnwände, Whiteboards, Stifte, Papier
Sekundäre Medien	Technisch produziert	Bücher, Zeitschriften, Skripte, Semesterapparate, Musiknoten
Tertiäre Medien	Technologische Mittel für Produzierende und Rezipierende nötig	Film, Fernsehen, Radio, CD-/DVD-/BD-Spieler, Schallplatten, Overheadprojektoren
Quartäre Medien	Nutzen Computer- und Netzwerktechnologie	PowerPoint-Präsentationen, Beamer, Internet/-seiten und -blogs, eBooks, digitale Musiknoten, Podcasts, digitale Kommunikationstools und Unterrichts- und Lernplattformen (Zoom, Teams)

Tab. 2: Medien in der Hochschullehre (Horz & Ulrich, 2015, S. 26; Ulrich, 2020, S. 86, S. 157; Ulrich et al., 2021, S. 154).

8 Eine weitere Systematik von Medien liegt bspw. von Reinmann (2015) vor, die zwischen sprachlichen Medien (Texte, Vorträge, Audios), bildhaften Medien (Bilder, Text-Bild-Kombinationen, Präsentationen), dynamischen Medien (Animationen, Videos) und interaktiven Medien (interaktive Medienformate) differenziert (vgl. dazu auch Ulrich et al., 2021, S. 155). Kipper und Nittel (2022) unterscheiden auf der Basis einer Dokumentenanalyse für die Erwachsenenbildung zwischen visuellen, auditiven, audiovisuellen und haptischen Medien.

Der Medienbegriff ist – auch in Zusammenhang mit dem Megatrend der Digitalisierung – aktuell allgegenwärtig, wobei dieser häufig mit technikbasierten Medien gleichgesetzt wird. Versteht man Medien jedoch analog zum lateinischen Ursprung als vermittelndes Element (lateinisch *medius* = Mitte, Vermittlung; Friedrichs, 2012, S. 347), dann ergibt sich mit Blick auf Massenuniversitäten wie die in Frankfurt oder die Hochschule Luzern mit den künstlerisch orientierten Departementen „Musik“ sowie „Design & Kunst“, dass nahezu alle eben aufgelisteten Varianten – natürlich in unterschiedlicher Häufigkeit – genutzt werden. In Bezug auf Musikhochschulen und ähnliche Musikausbildungsinstitutionen zeichnet sich eine Besonderheit ab, nämlich das ubiquitäre Vorhandensein von Musikinstrumenten. Mittlerweile gibt es neben analogen Instrumenten auch ein immer größer werdendes Instrumentarium digitaler Geräte. Je nachdem, welche Technologien bei der Produktion und beim Einsatz der Instrumente verwendet wurden beziehungsweise nötig sind, können Musikinstrumente ebenfalls den in Tabelle 2 dargestellten vier Kategorien von Medien zugeordnet werden. Als pädagogische Technologie „Medium“ können Musikinstrumente als Ausdrucksmedien unter anderem deswegen gefasst werden, da sie ja ebenfalls ein vermittelndes Element repräsentieren.

Die ordnungsstiftende Funktion von Technologien, so könnte man dieses Kapitel abschließen, erschließt sich besonders deutlich durch den Blick auf die Zeitebenen: Programme verknüpfen lebenszyklische bzw. biografische Prozesse der pädagogisch Anderen (Kinder, Schüler*innen, Studierende, Teilnehmende in der Erwachsenenbildung, ...) mit dem bürokratischen Zeittakt der Organisation wie etwa mit dem Semesterrhythmus oder anderen Zeitordnungen im Jahresmaßstab. Arbeits- und Veranstaltungsformen (Vorlesungen, Seminare, ...) verbinden die Alltagszeit pädagogischer Organisationen im Wochenmaßstab mit dem Zeitrhythmus der Teilnehmenden im Zuge ihres Tagespensums. Der Einsatz von Methoden und Medien ist in den jeweiligen Arbeits- und Veranstaltungsformen zumeist stündlich begrenzt; sie tragen – unter dem Dach einer Arbeits- und Veranstaltungsform – zur Koordination der situativen Vermittlungspraxis der pädagogischen Kommunikation im Hier und Jetzt mit den mentalen und kognitiven Aneignungspraktiken der Teilnehmenden bei. Technologien spannen somit einen Bogen zwischen dem Zeithorizont institutioneller Strukturen im Makromaßstab (Biografie, Jahreswechsel) und der singulären pädagogischen Situation im Mikrobereich eines Tages oder eines begrenzten Studentaktes. Auch können wir, was die Reihenfolge der hier genannten vier Technologien angeht, ein abnehmendes Abstraktionsniveau bzw. einen wachsenden Konkretionsgrad feststellen. Programme sind relativ anonyme soziale Gebilde, wohingegen Medien eine sinnlich-gegenständliche Qualität haben. Während die Programme und die Arbeits- und Veranstaltungsformen selbst bei großen Institutionen wie Hochschulen vergleichsweise übersichtlich sind, zeichnet sich bei den – einer deutlich größeren Innovationsdynamik ausgesetzten – Methoden und Medien eine große Vielfalt und die Neigung zur Unübersichtlichkeit ab.

3 Pädagogische Kernaktivitäten

Unter Kernaktivitäten versteht die komparative Berufsgruppenforschung ein Repertoire an für das Subsystem typischen, auf der Ebene einfacher Sprechakte liegenden Handlungen, die routinisiert ausgeübt werden (Strauss, 1990). Sie gehören somit der reflexionsfreien Sphäre des Selbstverständlichen an und erscheinen sowohl für die pädagogisch Anderen (hier die Studierenden), die Angehörigen der Organisation als auch das Lehrpersonal an den Hochschulen absolut vertraut. In jedem Segment des Systems zeichnet sich eine je eigene Kombination und Verteilung der Kernaktivitäten ab, und dies trifft auch auf die Hochschulen zu. In der kleinsten möglichen Variante werden Kernaktivitäten im Format eines einfachen Sprechaktes artikuliert. Unter Sprechakt versteht die Sprachwissenschaft eine sprachliche Äußerung, die zugleich eine Handlung darstellt: „Sprechhandlungen interpretieren sich selbst: sie haben nämlich eine selbstbezügliche Struktur. [...] Austins Einsicht, dass man etwas tut, indem man etwas sagt, hat eine Kehrseite: indem man eine Sprechhandlung ausführt, sagt man auch, was man tut“ (Habermas, 2013, S. 65). Die in einfache Sprechakte übersetzbaren Kernaktivitäten des Organisierens, des Unterrichtens, des Begleitens, des Beratens und des Sanktionierens sind charakteristisch für das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens (Nittel et al., 2020; Nittel, 2022) insgesamt. Von eminenter Bedeutung ist die Differenz zwischen der einfachen Substantivierung der Verben, also dem Begleiten, Organisieren, Beraten, Unterrichten und Sanktionieren einerseits und der durch ein Suffix vollzogenen Substantivierung (Beratung, Begleitung) bzw. den echten Substantiven (Organisation, Sanktion, Unterricht) andererseits. Für unseren Zusammenhang ist nur die einfache Substantivierung von Belang, also das Begleiten, Unterrichten usw. Mit der hier angedeuteten Differenz soll gewährleistet werden, dass die Kernaktivitäten nicht mit ihren Institutionalisierungsformen verwechselt werden: Die Begleitung in der Sozialen Arbeit als aufwendige Betreuungsmaßnahme für behinderte Menschen darf folglich nicht mit dem Begleiten als situative ad-hoc-Handlung verwechselt werden. Und auch zwischen dem punktuellen Organisieren des eigenen Alltags als Hochschullehrer*in und der Organisation „Fachbereich“ als zweckrational agierende soziale Einheit gibt es gewaltige Unterschiede. Während spontane Gesten des Billigens oder Missbilligens im Alltag der Weiterbildung einen eher flüchtigen Charakter ohne langfristige Konsequenzen haben, können Sanktionen im Zuge eines Plagiatsverfahrens als juristisch abgesicherter Schritt weitreichende Folgen haben (z. B. Entzug des Hochschulzugangs).

Die folgenden Zitate stammen aus einem Interview, das eine Studentin im Rahmen einer Bachelor-Veranstaltung in der Goethe-Universität Frankfurt mit einem Hochschullehrer geführt hat. Es handelt sich dabei um einen Professor aus einem technisch orientierten Fachbereich. Wir werden die Zitate jeweils als Einführung nutzen, um die einzelnen Kernaktivitäten entsprechend

kurz zu charakterisieren. Zweck der Übung ist nicht der Nachweis der Existenz solcher Kernaktivitäten im Hochschulbetrieb, sondern ein eher wissenschaftsdidaktischer. Er soll zeigen, mit welcher Leichtigkeit die Kategorien auf konkrete Handlungsphänomene übertragen werden können, und die Lesenden dazu anregen, sich gedankenexperimentell selbst Beispiele vorzustellen, sodass wir auf diese Weise die Plausibilität des Schemas als Ganzes zu steigern versuchen. Die Studentin leitet das Interview mit folgender Frage ein; sie engt ihren Fokus zunächst nicht auf die Hochschule ein, sondern spricht allgemein vom „pädagogischen Kontext“:

1: Welche Assoziation verbinden Sie spontan mit dem Begriff Organisieren im pädagogischen Kontext?

E: Ja, Organisieren bedeutet für mich immer, auch die Rahmenbedingung zu schaffen, damit Menschen etwas lernen können. Also im pädagogischen Kontext, das heißt die didaktische Gestaltung des Lernprozesses voranzubringen, die Rahmenbedingungen zu schaffen wie räumliche Rahmenbedingung, methodische Rahmenbedingung und so weiter.

Mit dem Organisieren verbindet die befragte Person etwas Elementares, nämlich die interaktive Herstellung von Rahmenbedingungen, um den Studierenden Lernprozesse zu ermöglichen. Das entspricht auch der Definition aus anderen Feldern des pädagogischen Funktionssystems. Das Organisieren wird auch hier als eine Art Ermöglichungshandeln begriffen. Die interviewte Person unterscheidet zwischen didaktischer Gestaltung und der Erzeugung von Rahmenbedingungen, wobei sie dann abermals zwischen räumlichen und methodischen Rahmenbedingungen differenziert. Bei der hier in den Blick genommenen Kernaktivität geht es vor allem darum, dass der pädagogische Praktiker im Vorgang des Organisierens sich selbst organisiert, d. h. seine Zeit einteilt, sich mit anderen abstimmt, Gerätschaften verwaltet, an Konferenzen teilnimmt usw. Um das Organisieren zu beschreiben, nutzen pädagogisch Tätige – und zu diesen zählen wir selbstverständlich ausdrücklich die Hochschullehrenden – eine Reihe anderer Begriffe wie etwa das Arrangieren, Disponieren, Managen, Leiten, Verwalten, Planen usw. Ganz grundsätzlich kann das Organisieren so definiert werden, dass es die räumlichen, sachlichen und zeitlichen Bedingungen für die Möglichkeit von universitärer Lehre schafft. Ähnlich wie in anderen Feldern der pädagogischen Berufsarbeit dürfte das Erleben und die Bewertung des Organisierens stark davon abhängen, ob die jeweiligen administrativen Herausforderungen von außen bzw. von den Vorgesetzten bestimmt werden oder ob sie sich gleichsam aus der Sachlogik der Arbeit mit einzelnen Studierenden oder Gruppen naturwüchsig ergeben. Die sonst in den Interviews erkennbare Tendenz einer offenen oder subtilen Abwertung des Organisierens findet sich in dem hier zitierten Ausschnitt definitiv nicht. Das dürfte mit dem institutionellen Credo der Universität zusammenhängen – diese verwaltet sich ja schließlich selbst.

In der nächsten Frage wendet sich die Studentin einer weiteren Kernaktivität zu:

1: Ok und welche Assoziation verbinden Sie mit dem Begriff Begleiten?

E: Den Begriff Begleiten würde ich eher so interpretieren, dass man stärker die Lernenden begleitet und weniger lehrt, sondern dass man ihnen die Option eröffnet, dass sie eben mit den Anforderungen, die ihnen gestellt werden selbstverantwortlich umgehen können, dass sie sozusagen ihren Lernprozess selbst gestalten können und ich als Pädagoge diesen Prozess begleite, unterstütze und sozusagen hilfreich zur Seite stehe.

Im Unterschied zum Organisieren werden die pädagogisch Anderen (die Studierenden) beim Begleiten unmittelbar adressiert. Synonyme für das Begleiten sind folgende Begriffe: das Unterstützen, Helfen, Betreuen oder Fördern. Der Befragte betont die zurückhaltenden und defensiven, scheinbar passiven Merkmale des Begleitens und die Differenz zur instruierenden Lehre. Es könne dabei jedoch nicht darum gehen, die Studierenden mit keinerlei Erwartungen zu konfrontieren, wohl aber darum, soviel Vertrauensvorschuss zu mobilisieren, dass diese die Chance erhielten, den Anforderungen selbstverantwortlich gerecht zu werden. Die Haltung des Unterstützens und des „hilfreich zur Seite Stehens“, die gleichsam die Paraphrase des Begleitens darstellen, verweist auf die von vielen Hochschullehrenden als zeitgemäß erachtete Ermöglichungsdidaktik. Die Kunst des Begleitens im universitären Feld besteht weniger darin, „da zu sein“, sondern im Bedarfsfall auch die richtige Form der Ansprache zu wählen, um proaktiv auf einzelne Studierende zuzugehen. Begleiten beschreibt, wenn es professionell realisiert wird, die Mobilisierung einer Art gleichschwebender Aufmerksamkeit auch gegenüber einzelnen Studierenden. Der Zeithorizont des Begleitens richtet sich auf den einzelnen Tag (durch ein Seminar begleiten), mehrere Monate (durch ein Semester begleiten), aber auch auf das institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster insgesamt (Studierende durch das Studium begleiten). Wie zentral das Begleiten im Hochschulbetrieb ist, drückt sich in der Veranstaltungsform der Sprechstunde aus, die den Charakter der Freiwilligkeit des Begleitens betont.

Die nächste Kernaktivität, das Unterrichten, gehört aus der Sicht der Laienwelt sicherlich zu den prominentesten pädagogischen Kernaktivitäten. Für das Unterrichten finden sich recht viele Synonyme wie das Lehren, Zeigen, Auf-/Erklären, Anleiten, Belehren, Instruieren, Aufzeigen und Dozieren.

1: O.k., und was verbinden Sie mit Unterrichten?

E: Unterrichten ist dann eben die Perspektive der Lehre, also dass ich den Lernenden etwas beibringe, Informationen lie-

fere und den Lernprozess stärker strukturiere wie im Begleitungsprozess. Also das heißt ich den Lern..den.. durch meine Lehre den Lernprozess eigentlich sehr stark strukturiere. Im Begleitungsprozess ist es ja ein bisschen anders, da würde man sagen, man strukturiert das weniger und lässt den Lernenden das selber strukturieren, und ich denke, Unterricht ist eher die klassische Form des Lehrens. Man muss jetzt schauen, also ich würde es einschätzen, dass die Entwicklung eigentlich mehr in die Richtung geht, dass man sagt, eigentlich geht im Kontext der Pädagogik es eher vom Lehren zum Lernen, also dass man weniger Unterricht macht, sondern eher diese Begleitungsfunktion übernimmt.

Der Hochschullehrer verweist in seiner Antwort sowohl auf ein zentrales Mandat der Institution, nämlich die Lehre zu sichern und damit auf die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen als auch auf den gleichsam prototypischen Charakter der damit verbundenen Interaktionsform, nämlich das Lehren. Im vorliegenden Textauszug wird eine Differenz zur Kernaktivität des Begleitens markiert, indem der Strukturierungsgrad des Unterrichts höher eingestuft wird, während – als zukünftige Aufgabe – eine Annäherung zwischen Lehren/Unterrichten und Begleiten postuliert wird. Generell betrachtet stellt das Unterrichten eine Variante der zielgerichteten und ritualisierten Kommunikation innerhalb bestimmter Settings dar. Es dient vorrangig dem Zweck, Wissensunterschiede zu kompensieren und einer bestimmten Zahl von Studierenden in möglichst kurzer Zeit möglichst viel Wissen beizubringen. Bislang wurde eine Engführung zwischen Unterrichten und körperlicher Anwesenheit vorgenommen. Es weist, da die Aufmerksamkeitsleistungen der Zielgruppe höchst unterschiedlich sind und keineswegs ein homogenes Interesse am Gegenstand unterstellt werden kann, ein hohes Maß an Kontingenz und Störanfälligkeit auf.

Mit einem zustimmenden, sprachlichen Markierer „OK“ leitet die Studentin zur nächsten Kernaktivität über:

1: O.k., und bei dem Begriff Beraten?

E: Beraten hat natürlich was mit Begleitung zu tun, also dass man Lernende berät, wie sie am besten sozusagen ihre Kompetenzen auch weiterentwickeln, das heißt man bespricht mit ihnen, was sind für sie die optimalen Lernwege, weil es ja sehr unterschiedlich ist bei den Individuen, was für sie die idealen Lernwege ist. Es gibt nicht die ideale Lernform, sondern jeder hat sozusagen seine eigenen Strategien entwickelt im Laufe der Zeit und da ist es, denk ich, ganz sinnvoll, dass man Lernende auch darauf hinweist, wie sie vielleicht optimal lernen können.

Der Experte vollzieht in der Antwort mehr oder weniger eine Engführung von Beraten und der Optimierung des Lernens. Zunächst werden gewisse Parallelen zwischen dem Beraten

und dem Begleiten markiert, um dann den Zweck der Beratung auf Kompetenzentwicklung, die Verbesserung des Lernverhaltens und die dabei genutzten Strategien auszurichten. Damit signalisiert der Interviewte unzweideutig, dass Beratung und Lernberatung gleichsam zusammenfallen. Die in diesem Interviewauszug vollzogene Reduktion von Beratung auf Lernberatung ist aus der Beobachterperspektive nicht zwingend. Die Kernaktivität der Beratung kann als eine Reaktion auf die allgemeine gesellschaftliche Tendenz der Individualisierung und der damit verbundenen Hinwendung zum einzelnen Fall betrachtet werden. Zugleich wird die empirisch nachweisbare Diversifizierung der Institutionalisierungsform der Beratung über die Lebensspanne auch als Symptom der Expansion von individueller Kasuistik diagnostiziert. Das Beraten kann als dialogisch und arbeitsteilig organisierter Erkenntnisprozess betrachtet werden: Neben dem Ratsuchenden und dem Ratgeber existieren keine weiteren Beteiligungsrollen. Im Hochschulalltag gibt es viele Beispiele, in denen das Lehrpersonal durch indirekte Hinweise oder subtile Signale den Studierenden eine Beratung auf der Ebene einfacher Sprechakte zuteilwerden lässt: einen Tipp geben, welche Literatur passend ist; auf die Fährte eines ganz neuen Themas setzen; eine Handlungsalternative in Erwägung ziehen; etwas zu bedenken geben usw.

1: O.k., und jetzt noch der letzte Begriff das Sanktionieren.

E: Ja, Sanktionieren ist sozusagen auch ja ein klassischer pädagogischer Begriff. Im... Früher ja auch die dass man gedacht hat, über Strafe kann man und Sanktionen kann man eigentlich Lernende voranbringen. Davon halte ich eigentlich verhältnismäßig wenig, weil Frustrationserlebnisse eigentlich eher Lernen hemmen und ich denke, dass man in Zukunft da viel besser damit arbeitet, indem man Menschen unterstützt ((räuspert)). Man kann jetzt sagen, gut, Unterstützung kann man auch in Form von Sanktionen natürlich gestalten, aber ich bin der Überzeugung, dass es eher ist, die Leute zu motivieren, dass das für mich eigentlich der zentrale Begriff im pädagogischen Kontext ist und weniger der Begriff des Sanktionierens, also da würde ich eher sagen, dass wir aus den Erkenntnissen, die wir haben, schon auch immer wieder feststellen, dass Sanktionen nicht unbedingt lernförderlich sind.

Interessant ist diese Stellungnahme deshalb, weil das Sanktionieren zunächst einmal als „klassischer“ pädagogischer Begriff ausgewiesen wird. Demgegenüber neigen andere Interviewpartner*innen – vor allem solche aus der Schule und Sozialer Arbeit – dazu, die Eignung dieser Kategorie für die Beschreibung der eigenen Praxis spontan – und zwar ganz und gar apodiktisch – zu relativieren. Andere distanzieren sich ebenfalls von der Kernaktivität des Sanktionierens, nicht ohne den Hinweis anzufügen, nur im äußersten Notfall eine Sanktion auszusprechen. Die interviewte Fachkraft gesteht der Sanktion zwar als „klassischer pädagogischer Begriff“ eine gewisse Legitimität

zu, weist diese Praktik jedoch als veraltet aus. Wohlwollende Unterstützung und das Vermeiden von Erwartungsenttäuschungen seien letztlich für konstruktive Lernprozesse weitaus angemessener. Sanktionen werden also nicht per se negiert, vielmehr werden sie unter dem Fokus der Zweckdienlichkeit als wenig nützlich betrachtet. Begründet wird die Distanz gegenüber dem Sanktionieren damit, dass jenes nicht in der Lage sei, die Motivation zu fördern. Ähnlich wie in vielen anderen Interviews auch rekurriert die Fachkraft nur auf die negative Variante des Missbilligens und nicht auf die konstruktive Variante des Billigens. Es lassen sich folgende Synonyme für das Sanktionieren finden: Gutheißen/Belobigen/Würdigen/Bestätigen/Zustimmen/Bestrafen/Zustimmung verweigern.

Analog zum Beraten definiert der Experte auch die hier zur Debatte stehende Kernaktivität wie bereits ausgeführt primär unter dem Aspekt der Aneignung, also des Lernens, und nicht etwa unter dem Blickwinkel von Erziehung und Wertebildung. Die Intention, als Teil des Lehrkörpers alles zu tun, um das Lernen der Studierenden zu fördern, scheint so groß zu sein, dass – ähnlich wie im Falle der Kernaktivitäten des Beraten und des Unterrichts – auch beim Sanktionieren primär auf die reibungslose Aneignung von Wissen geachtet wird. Auf diese Weise werden die Alltagserfahrungen des mitlaufenden und subtilen Billigens und Missbilligens ausgeblendet. Dieses Merkmal teilt der Professor mit allen anderen Vertreter*innen pädagogischer Berufsgruppen.

4 Schluss

Die Mitteilung, dass das Personal an Hochschulen offenbar jene Praktiken nutzt, auf die auch alle anderen Fachkräfte im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens zugreifen, ist keineswegs trivial. Läge es dann nicht nahe, die Arbeit von Professor*innen in der Lehre als genuin „pädagogisch“ zu kennzeichnen – und zwar auch dann, wenn die Akteur*innen in ihren Selbstbeschreibungen dies ausdrücklich ablehnen? Die Einsicht eines großen Überschneidungsbereichs, der die Handlungspraxis der verschiedenen pädagogischen Berufskulturen auszeichnet, könnte sich langfristig nicht zuletzt deshalb befruchtend auf die Professionalisierung auswirken, weil mit dem Bewusstsein strukturell ähnlicher Praktiken das berufsfeldübergreifende Gefühl von Solidarität und Verbundenheit eine handlungslogische Grundlage erhalten würde. Das intuitive Gefühl der Gleichwertigkeit zwischen den pädagogischen Handlungsfeldern müsste nicht nur auf der abstrakten Behauptung der funktionalen Differenzierung beruhen, sondern könnte sich auf die erfahrungsgestützte Basis der Ähnlichkeit zwischen den Kernaktivitäten und Technologien stützen. Ob das hier angedeutete Modell sich auch als Grundlage für die wissenschaftliche Weiterbildung eignen könnte, müssen die entsprechenden Fachexpert*innen entscheiden. Die pädago-

gischen Kernaktivitäten und Technologien sind jedenfalls so abstrakt gehalten, dass sich prinzipiell alle Hochschullehrenden darin wiederfinden können; sie sind aber auch zugleich so konkret formuliert, dass sie die Reflexion über Vermittlungs- und Lehrsituationen im Einzelfall anleiten und strukturieren könnten. Letztlich dient das Modell aber als Ressource, um die pädagogischen Anteile in der Rolle als Hochschullehrer*in sachkundig zu legitimieren. Keineswegs alle Professor*innen definieren sich bekanntlich als Pädagog*innen.

Die hier angedeuteten Befunde sollten in einen breiten Kontext eingebettet werden. Die empirisch nur selten überprüfte, über Jahrzehnte hinweg immer nur abstrakt postulierte These vom Technologiedefizit der Pädagogik scheint die Professionalisierung pädagogischer Arbeitsfelder nachhaltig gebremst zu haben. Diese „Bremswirkung“ dürfte darauf beruhen, dass der Ausgangspunkt der Verberuflichung immer mit dem Credo des Defizitären belegt wurde, ohne dass der Tugend des Genau-Hinschauens im Medium der Empirie Rechnung getragen wurde. Das hier ventilerte Konzept der pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten stellt nicht nur ein Koreferat zu Luhmann und Schorr (1988) dar, sondern befördert auch eine Position, die Hoffnung auf bildungsbereichsübergreifende Strategien der Professionalisierung macht. Charakteristisch für das hier dargelegte Verständnis von Technologie ist, dass sie nicht ausschließlich auf Zweckprogrammierung aufbaut, sondern an manchen Stellen eine Konditionalprogrammierung vorsieht. Zweckprogrammierung bedeutet, dass die Ziele feststehen, jedoch ganz unterschiedliche Wege der Zielerreichung existieren, während Konditionalplanung die Verkettung obligatorischer Entscheidungen vorsieht, etwa im Sinne von „wenn A der Fall ist, kann nur B daraus folgen“. Die Orientierungskraft der Konditionalplanung bedeutet, dass die in der Hierarchie weiter oben rangierende Technologie die Ausgestaltung der jeweils untergeordneten eindeutig begrenzt: Programme lassen dann nur bestimmte, aber eben keine anderen Arbeits- und Veranstaltungsformen zu oder gewisse Methoden schließen eben bestimmte Medien strikt aus. Hier zeichnet sich ein Modus des Operationalisierens ab, der genau das verkörpert, was Luhmann und Schorr aufgrund des Technologiedefizits in der Pädagogik angeblich für unmöglich halten. (Gerade die zunehmende Verrechtlichung des Erziehungs- und Bildungswesens bestätigt die hier aufgestellte These.) Unter den heutigen Bedingungen der zunehmenden Netzwerkbildung, Kooperation und Systemintegration dürfen kritische Anfragen an Luhmann und Schorr kein Tabu sein: Bezieht sich die These vom Technologiedefizit tatsächlich darauf, dass in nicht-pädagogischen Handlungskontexten „mit wenigen Entscheidungen wichtige Wirkungen zu erzielen sind“ (ebd., S. 124), dass damit die operative Ebene des Systems gemeint ist, „auf der der Gegenstand einer Tätigkeit durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung Ziele verändert wird“ (ebd., S. 119) und dass es um die Frage geht, „in welchen Formen ein System ‚hierarchisiert‘“ (ebd., S. 120)? Insbesondere qualitative

Studien bieten ein reichhaltiges Anschauungsmaterial, dass in der Tat mit „wenigen Entscheidungen“ – in unserer Sprache: mit dem unscheinbaren Vollzug der Kernaktivitäten – seitens des Lehrpersonals „wichtige“, d. h. biografisch folgenreiche „Wirkungen“ erzielt werden können. Mit der Umstellung und Neujustierung der Technologien – Programme, Arbeits-, Veranstaltungs- und Sozialformen, Methoden und Medien – erfolgt unweigerlich die von Luhmann und Schorr eingeforderte Umstellung der Ziele. Auch die Frage der „Hierarchisierung im System“ wird von der klar gestaffelten Ordnung der vier Technologien mit ihrem klaren Oben und Unten beantwortet. Den von Luhmann und Schorr diagnostizierten fehlenden Zusammenhang zwischen dem Interaktionssystem und anderen Variablen des Systems haben wir am Beispiel der Kernaktivität des Begleitens und Sanktionierens (dieser Bezug findet sich als Funktionsbeschreibung des Systems als Ganzes, aber auch in der Interaktion wieder) nachgewiesen. Auf diese Weise können die wechselseitigen Bezüge zwischen Handlungs- und Systemebene durchsichtig gemacht werden (Kipper & Nittel, 2022). All diese Hinweise zeigen, dass die These vom angeblichen Technologiedefizit eben nicht in Stein gemeißelt ist. Bleibt eigentlich nur zu hoffen, dass im gleichen Maße, wie die These vom Technologiedefizit durch die Befunde der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung relativiert werden kann, auch ihre Bremswirkung nachlässt. Erst dann wird sich am Horizont die Chance einer bildungsbereichsübergreifenden Strategie der Professionalisierung abzeichnen.

Literatur

- Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik* (3. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bartz, O. (2021). Genese und Funktion des Akkreditierungswesens ... sowie dessen Bedeutung für die Lehre. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 587–599). Bielefeld: Wbv.
- Buschle, C. & Nittel, D. (2022). Ordnungsdimensionen frühpädagogischer Praxis: Pädagogische Kernaktivitäten und Technologien. Der Elementarbereich als Teil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(3), 339–354.
- Friedrichs, H. (2012). Medien. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, U. Sandfuchs & K. H. Arnold (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (S. 347–349, Bd. 2). Stuttgart: UTB.
- Habermas, J. (2013). Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktionen in der Lebenswelt. In J. Habermas (Hrsg.), *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze* (S. 63–104, 6. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Hodapp, B. & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–95). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Horz, H. & Ulrich, I. (2015). Lernen mit Medien. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (S. 25–39). Wiesbaden: Springer.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Kipper, J. & Nittel, D. (2022). Die ordnungsstiftende Funktion pädagogischer Technologien und Kernaktivitäten in der Erwachsenenbildung. Relationierung zweier qualitativer Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 7–31.
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann-Schweizer, P. & Raether, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, N., Nittel, D. & Schütz, J. (2020). Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen. In I. Ackeren, H. van Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek, (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 309–325). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2018). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 1063–1082. Abgerufen am 05. April 2023 von <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-017-0797-4>.
- Nittel, D., Meyer, N. & Kipper, J. (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen. Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 382–401.

- Nittel, D. (2021). Was Lehrer*innen aller Schulformen gemeinsam haben – und eigentlich verbinden sollte: Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten. *Bildungsforschung*, (1), 1–16. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.322>
- Nittel, D. (2022). Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens. Im Spiegel von Lebenswelt und System. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98(1), 73–91.
- Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. Hamburg. Abgerufen am 05. April 2023 von <https://gabinreinmann.de/?p=5051>
- Swissuniversities (2018). *Strategische Planung 2021-2024 von swissuniversities*. Zuhanden der Schweizerischen Hochschulkonferenz. Abgerufen am 18. Juli 2022 von https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwisn6zDm4L5AhXLh_0HHYk3CL8QFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.swissuniversities.ch%2Ffileadmin%2Fswissuniversities%2FDokumente%2FHochschulpolitik%2FStrategische_Planung%2FStrategische_Planung_2021-2024_swu-D.pdf&usq=AOvVaw2MrNrc7LRRSdCmxAt0dXqX
- Strauss, A. L. (1990). A social word perspective. In A. L. Strauss (Hrsg.), *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations* (S. 233–244). New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. New York: De Gruyter.
- Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Ulrich, I., Wenzel, S. Franziska C., Schulze-Vorberg, L., Scherer, S. & Schaper, N. (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 153–167). Bielefeld: Wbv.
- Waldherr, F. & Walter, C. (2014). *Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre* (2. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wipper, A. & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept*. Opladen: Barbara Budrich.
- Würmseer, G., Beise, A. & Braun, E. (2021). Akkreditierung und Qualität von Studium und Lehre. Ein Spannungsverhältnis? In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 601–613). Bielefeld: Wbv.

Autoren

Prof. Dr. Dieter Nittel
dieter.nittel@fernuni-hagen.de

Dr. Bastian Hodapp
bastian.hodapp@hslu.ch

Umsetzung des synchron hybriden Settings in der Weiterbildung

Erleben von sozialer Präsenz und Interaktion

ANNE JANSEN

TIMNA ROTHER

Abstract

Das synchron hybride Setting kombiniert gleichzeitig Präsenz- und Onlineunterricht. Für Weiterbildungsteilnehmende bietet es den Vorteil der Wahlfreiheit des Lernorts kombiniert mit der Möglichkeit zur synchronen Interaktion. Bei der Umsetzung des synchron hybriden Settings gibt es jedoch technisch wie auch didaktisch große Unterschiede in der Ausgestaltung, die Einfluss auf die soziale Präsenz der Teilnehmenden und die damit einhergehende Interaktion haben können. Daher wird anhand von Fallbeispielen untersucht, wie das synchron hybride Setting in der wissenschaftlichen Weiterbildung umgesetzt wird und wie dabei soziale Präsenz und Interaktion von den Teilnehmenden erlebt werden. Die Ergebnisse liefern zudem Hinweise, welche Aspekte neben der technischen Infrastruktur zusätzlich bei der Programmgestaltung in diesem Setting berücksichtigt werden sollten, und zeigen Ansatzpunkte für weitere Forschung auf.

Schlagworte: synchron hybrides Setting; Weiterbildung; Interaktion; soziale Präsenz; Verbundenheit

1 Einleitung

Die Covid 19-Pandemie führte dazu, dass in Aus- und Weiterbildung Konzepte angepasst und neue Formate erprobt werden mussten (Gollob et al., 2021; Haberzeth & Dernbach-Stolz, 2022; Rachbauer & Hanke, 2022). Eines dieser Formate ist das synchron hybride Setting, bei dem gleichzeitig ein Teil der Gruppe vor Ort und der andere Teil der Gruppe virtuell via Videokonferenzsystem teilnimmt (Raes et al., 2020). Das synchron hybride Setting ist für Weiterbildungsteilnehmende mit einer Reihe von Vorteilen verbunden (Zydney et al., 2019; Butz & Stupnisky, 2016; Bower et al., 2015). Bisherige Forschung betont die Wichtigkeit von

sozialer Präsenz in virtuellen Settings für die Interaktion und den Lernerfolg der Teilnehmenden (Richardson et al., 2017). Für strukturierte wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme fehlen Forschungsergebnisse noch weitgehend und es besteht Unsicherheit bezüglich des zukünftigen Nutzens dieses Formats für die Zielgruppe der Weiterbildungsteilnehmenden. Folgende Forschungsfragen sollen daher anhand von Fallbeispielen untersucht werden:

1. Wie wird das synchron hybride Setting in der wissenschaftlichen Weiterbildung umgesetzt?
2. Wie erleben Teilnehmende vor Ort und virtuelle Teilnehmende die soziale Präsenz und Interaktion im synchron hybriden Setting?

2 Hintergrund und Forschungslage

Das synchron hybride Lehr- und Lernsetting stellt eine spezifische Form der Kombination von Unterricht in Präsenz vor Ort und Online-Lernen dar, bei dem immer gleichzeitig (= synchron) ein Teil der Gruppe vor Ort und der andere Teil der Gruppe virtuell via Videokonferenzsystem teilnimmt. Der Beitrag konzentriert sich auf den Einsatz dieses Settings in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Vogt, 2010), die als Weiterbildungskurse und strukturierte Weiterbildungsprogramme mit den Abschlüssen Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Master of Advanced Studies (MAS) angeboten wird (Zimmermann, 2020).

2.1 Chancen und Herausforderungen des synchron hybriden Settings

Ein wesentlicher Vorteil des synchron hybriden Settings ist die Wahlmöglichkeit, vor Ort oder virtuell am Unterricht teilzunehmen (Zydney et al., 2019). Für Teilnehmende bedeutet

dies eine bessere Vereinbarkeit von unterschiedlichen Lebensbereichen, z. B. in dem sich durch wegfallende Reisezeiten besser berufliche und familiäre Pflichten mit Weiterbildung vereinbaren lassen (Nørgård, 2021) und ermöglicht so einen inklusiven Zugang zur Bildung. Zudem sind die Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Teilnehmenden im synchron hybriden Setting höher als im reinen synchronen oder asynchronen Online-Setting (Butz & Stupnisky, 2016). Lakhali et al. (2017) betonen, dass das Setting durch die Wahlfreiheit unterschiedliche Lernpräferenzen und -strategien bedient. Schliesslich trägt es durch die direkte Anwendung auch zu einer Förderung der digitalen Kompetenzen aller Beteiligten bei. Eine zentrale Herausforderung sei, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass beide Gruppen (vor Ort und virtuell) eine gleichwertige Lernerfahrung machen (Beatty, 2019; Raes et al., 2020; Raes, 2022; Zydney et al., 2019). Dies wird zum einen durch die technischen Voraussetzungen beeinflusst. Für die Teilnehmenden, die sich virtuell dazu schalten, besteht die Gefahr, dass sie in eine rein beobachtende Rolle rutschen, da sie die Stimmen im Raum nur unzureichend verstehen und sich daher auch nur wenig an der Diskussion beteiligen (können) (Zydney et al., 2019). Für die Teilnehmenden vor Ort wiederum kann es unangenehm sein und ihren Gesprächsfluss unterbrechen, wenn sie auf Kamera und Mikrofon achten müssen, um etwas zu sagen. Da nonverbale Hinweise begrenzt sind, ist es für Teilnehmende schwierig zu wissen, wann sie sprechen sollen (Bower et al., 2017). Auch didaktisch ist das Setting herausfordernd, denn die dozierenden Personen müssen sich gleichzeitig auf zwei Gruppen einlassen und den Austausch zwischen virtuellen Teilnehmenden und Teilnehmenden vor Ort koordinieren und fördern (Lakhali et al., 2017). So eignen sich keine Medien, die auf den Raum vor Ort ausgerichtet sind, da die virtuellen Teilnehmenden diese schlecht lesen und auch nicht eigenständig benutzen können.

2.2 Bedeutung von sozialer Präsenz und Interaktion in der Weiterbildung

Die meisten Studien haben synchron hybride Settings in universitärer Ausbildung untersucht (Raes et al., 2020). Das synchron hybride Setting bietet auch für Teilnehmende in strukturierten Weiterbildungsprogrammen Potential. Weiterbildungsteilnehmende schätzen besonders die höhere Vereinbarkeit mit Familie und Beruf (Gegenfurtner et al., 2019; Zawacki-Richter & Stöter, 2020). Zudem soll Weiterbildung „soziale Lernarrangements anbieten, um kooperatives Lernen und Problemlösen zu fördern“ (Mandl & Kopp, 2006, S. 119) und dies funktioniert besonders gut bei kooperativen Arbeiten in Gruppen. Auch ist vielfach der Austausch und die Vernetzung mit Fachkolleg*innen ein Motiv für den Besuch eines Weiterbildungsprogramms (Beicht et al., 2004; Gegenfurtner et al., 2019). Interaktion unter den Teilnehmenden ist demzufolge ein wesentliches Element von Weiterbildung. Die bisherige Forschung zu Distanzunterricht betont die Bedeutsamkeit von sozialer Präsenz und Interaktion

für den Lernerfolg und die Zufriedenheit in Online-Lernsettings (Richardson et al., 2017). Soziale Präsenz ist eins der drei Elemente des Community of Inquiry (CoI) Modells von Garrison et al. (2010), das neben kognitiver und didaktischer Präsenz die Lernerfahrungen von Teilnehmenden beeinflusst. Garrison (2009, S. 352) definiert soziale Präsenz als „the ability of participants to identify with the community (e.g., course of study), communicate purposefully in a trusting environment, and develop interpersonal relationships“ also dem Ausmass, in dem sich eine teilnehmende Person mit den anderen Teilnehmenden in der Lernumgebung verbunden fühlt und Beziehungen entwickeln kann. Studien, die die Classroom Community Scale von Rovai (2002) einsetzen, liefern Hinweise, dass Verbundenheit mit wahrgenommenen Lernerfolg zusammenhängt (Bailey, 2022; Rovai, 2002). Bestehende Forschung zeigt, dass soziale Präsenz mit erhöhtem Mass an Interaktion zusammenhängt (Bailey, 2022; Oyarzun et al., 2018). Demnach sollten Personen, die sich mit der Gruppe verbunden fühlen, eher bereit sein, sich inhaltlich zu beteiligen und sich mit den anderen Gruppenmitgliedern auszutauschen. Gleichzeitig sollten kollaborative Aufgaben, die die Teilnehmenden im Unterricht durchführen, die soziale Präsenz der einzelnen Personen und die Verbundenheit untereinander erhöhen. Nach Moore (1989) lassen sich drei Formen von Interaktion unterscheiden, die auch für das synchron hybride Setting relevant sind: die Interaktion mit dem Inhalt, die Interaktion mit der kursleitenden Person und die Interaktion der Teilnehmenden untereinander. Studien von Bailey (2022), Qureshi et al. (2021) und Borokhovski et al. (2012) liefern Hinweise, dass insbesondere die Interaktion der Lernenden untereinander sowie die Interaktion zwischen Lernenden und Kursleitenden durch soziale Präsenz positiv beeinflusst wird. Zudem wird der gefundene Zusammenhang dieser Faktoren mit der Lernleistung durch aktive Kollaboration und Engagement vermittelt. Gerade im Rahmen der beruflichen Weiterbildung, die häufig im Unterricht sehr stark die Praxisbeispiele der Teilnehmenden einbezieht, ist es daher wichtig, dass die Teilnehmenden sich verbunden fühlen, um sich mit ihren persönlichen Erlebnissen einzubringen. Vor Ort Teilnehmende und virtuelle Teilnehmende scheinen den Unterricht unterschiedlich wahrzunehmen (Beatty, 2019; Zydney et al., 2019) und virtuelle Teilnehmende erleben weniger soziale Präsenz (Raes, 2022). Allerdings ist noch wenig darüber bekannt, ob dies auch in Weiterbildungsprogrammen der Fall ist und inwieweit dies von der Gestaltung des Settings abhängt. Denn technisch wie didaktisch gibt es beim synchron hybriden Setting eine grosse Variationsbreite.

3 Methode

Die Umsetzungen von vier wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im synchron hybriden Setting wurden im Rahmen einer vergleichenden Fallstudie-Analyse (Yin, 2002) untersucht, da Fallstudien „einen verstehenden Zugang zur

sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handels“ ermöglichen können (Hummrich, 2016, S. 13). Dazu wurden Weiterbildungsprogramme der Fachhochschule Nordwestschweiz ermittelt, die einen Teil ihrer Durchführung im synchron hybriden Setting umsetzen. Die Kriterien für die Auswahl der Programme waren die Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie seitens Programmleitung und dozierender Person, die Umsetzung im synchron hybriden Setting sowie die Wahlfreiheit der Teilnehmenden, von wo aus (vor Ort/virtuell) sie teilnehmen möchten. In Absprache mit den Programmleitenden wurde pro Programm eine halbtägige Unterrichtseinheit ausgewählt, die synchron hybrid realisiert wurde. Die Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die vier Cases.

Die Datenerhebung fand zwischen Dezember 2021 und März 2022 statt. Zunächst erfolgte eine Vorbesprechung mit der dozierenden Person. Diese diente dazu, wichtige Parameter des Programms zu ermitteln: zu welchem Zeitpunkt im Programm die Unterrichtseinheit stattfindet, ob die Teilnehmenden davor bereits virtuell, vor Ort oder synchron hybrid zusammengearbeitet haben, wie die Unterrichtseinheit didaktisch gestaltet wird und welche Tools genutzt werden.

Nach der Unterrichtseinheit wurde der Link zu einer Onlinebefragung an die Teilnehmenden sowie die dozierende Person verschickt. Das Antwortformat entsprach einer fünfstufigen Likert-Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme ganz zu“. Die Befragung enthielt Kontrollfragen zum Funktionalisieren der technischen Infrastruktur, zur Akzeptanz des Settings und zum Erhalt aller wichtigen Informationen. Bei der dozierenden Person wurde zudem die vorhandene Erfahrung

im Unterrichten im synchron hybriden Setting und die Sicherheit im Umgang mit der technischen Infrastruktur abgefragt. Bei den Teilnehmenden wurden die Teilnahmeform (vor Ort/virtuell) erfasst, so dass einzelne Items entsprechend darauf ausgerichtet werden konnten, z. B. Gründe für die virtuelle Teilnahme. Zusätzlich wurde in zwei offen gestellten Fragen abgeholt, was für die Teilnehmenden in Bezug auf das hybride Setting gut bzw. was schwierig war und verbessert werden könnte. Im Folgenden ein Überblick über die inhaltlichen Konstrukte des Fragebogens:

Soziale Präsenz. Um den beschriebenen Verbundenheitsaspekt der sozialen Präsenz zu messen, wurden zwei Items („Ich fühlte mich mit anderen Personen in diesem Kurs verbunden“ und „Ich fühlte mich in diesem Kurs isoliert“ (R)) der Classroom Community Scale (Rovai, 2002) mit direktem Bezug zur Verbundenheit ausgewählt und als Skala zusammengefasst (Spearman-Brown-Koeffizient = 0.73).

Interaktion. Interaktion wurde anhand vier Items operationalisiert, wobei der Fokus auf die Interaktion zwischen den Teilnehmenden nach Moore (1989) gelegt wurde. Diese wurde anhand einer allgemeinen Einschätzung der Austauschmöglichkeiten („Ich konnte mich genügend mit den anderen Teilnehmenden austauschen“) und des informellen Austauschs erfasst. Des Weiteren wurde ein Aspekt der Interaktion mit der kursleitenden Person erfasst, in dem Teilnehmenden gefragt wurden, ob sie sich ermutigt fühlten, Fragen zu stellen. Zudem wurde nach einer Selbsteinschätzung der eigenen Beteiligung gefragt. Dieses Item wurde in Anlehnung an das Item zum individuellen Grad an Interaktivität aus der Classroom

	CASE 1	CASE 2	CASE 3	CASE 4
Art der Weiterbildung	CAS	CAS	MBA	MBA
Anzahl Teilnehmende	24 Personen	29 Personen	21 Personen	20 Personen
Vertrautheit Teilnehmende	Kennen sich seit mehreren Monaten	Kennen sich seit mehreren Monaten	Kennen sich seit einem Jahr	Kennen sich seit einem Jahr
Erfahrung Dozent*in	Moderat	Moderat	Moderat	Moderat
Technische Infrastruktur: Video	Streaming-Kamera	Streaming-Kamera	Mobile Webcam	Mobiles Videokonferenzsystem (VKS)
Technische Infrastruktur: Ton	Laptop-Mikrofon	Festinstalliertes Deckenmikrofon	Mikrofon der Webcam	Tischmikrofon des VKS
Technischer Support vor Ort	Nein	Ja	Ja	Ja
Bewertung technische Infrastruktur	eher schlecht	gut bis sehr gut	eher schlecht	gut

Tab. 1: Übersicht über die Cases

Community Scale von Rovai (2002) formuliert. Abschließend wurden die Teilnehmenden und die dozierende Person befragt, wie zufrieden sie insgesamt mit der jeweiligen Unterrichtseinheit im synchron hybriden Setting waren.

4 Ergebnisse

Alle Dozierenden gaben an, eine moderate Erfahrung im Unterrichten im synchron hybriden Setting zu haben und sich eher sicher im Umgang mit der technischen Infrastruktur zu fühlen. Das Verhältnis von vor Ort und virtuellen Teilnehmenden variierte: In Case 1 und Case 4 nahm die Mehrheit der Teilnehmenden vor Ort teil, in Case 2 war die Mehrheit der Teilnehmenden virtuell dabei und in Case 3 war das Verhältnis relativ ausgeglichen. An der Befragung nahmen über alle Cases hinweg insgesamt 57 Personen teil, davon 31 vor Ort-Teilnehmende und 26 virtuelle Teilnehmende. Als Gründe für die virtuelle Teilnahme wählten gut drei Viertel (73%) Gründe im Zusammenhang mit Covid (Krankheit, Quarantäne, keine Impfung, nicht reisen wollen), die Hälfte (50%) gab die bessere Vereinbarkeit mit Beruf und/oder Privatleben als Grund an und 11.5% bevorzugten generell die virtuelle Teilnahme (Mehrfachantwort möglich, $n = 26$). Niemand begründete die eigene virtuelle Teilnahme damit, dass das Thema der Unterrichtseinheit als nicht wichtig erachtet würde.

4.1 Umsetzung des synchron hybriden Settings

In zwei Fällen wurde das synchron hybride Setting mit einer im Raum installierten Streaming-Kamera, die der dozierenden Person folgt, realisiert (Cases 1 und 2), in Case 3 kam eine mobile Webcam (Logitech Brio) und in Case 4 ein mobiles Videokonferenzsystem (Room 55) zum Einsatz. Der Ton wurde über Mikrofone des Laptops bzw. ein externes Mikrofon (Case 1), über ein festinstalliertes Deckenmikrofon (Case 2), über das in der mobilen Webcam installierte Mikrofon (Case 3) und über das Tischmikrofon des mobilen Videokonferenzsystems (Case 4) realisiert. Ein Raum mit einer fest installierten Kamera und Deckenmikrofonen hat wesentliche Vorteile, wie diese Antwort einer virtuellen Teilnehmenden auf die offene Frage in der Nachbefragung zeigt: „Man sieht sowohl die Präsentation als auch den Referenten. Akustisch ist das System auf sehr hohem Niveau. Die Kamera folgt dem Referenten, was es sehr angenehm macht. Die Mikrofone sind sehr sensibel eingestellt, man hört auch die Bemerkungen der Anwesenden (Teilnehmende des Kurses) sehr gut.“ In drei Fällen war das gewählte Videokonferenzsystem Zoom und in einem Fall Webex. In drei von vier Fällen hat eine zusätzliche Person die dozierende Person zu Beginn der Unterrichtseinheit bei der Installation der Technik unterstützt. Lediglich in Case 1 gab es keinerlei Unterstützung und in diesem Fall gab es Probleme mit der Technik.

Die Dozierenden und Teilnehmenden schätzten in zwei Fällen ein, dass die Technik (eher) funktioniert hat (Case 4 und 2) während sie in Case 1 und Case 3 eher bzw. überhaupt nicht zustimmten, dass die Technik, insbesondere die Tonqualität gut funktioniert hat. Eine schlecht funktionierende Technik stört den Unterricht, wie diese Antwort einer vor Ort teilnehmenden Person in Case 1 ausführt: „Das Ganze steht und fällt mit einer einwandfrei funktionierenden Technik und einem/einer kompetenten Moderator*in. Während die Moderatorin an diesem Tag technisch kompetent war, war die Technik (Akustik) nach wie vor nicht zufriedenstellend, was die Online-Teilnehmenden immer wieder dazu bewogen hat, zu intervenieren. Dies stört den Kurs.“ In Case 3 gab es Probleme mit der Tonübertragung aus dem Raum. Die Wortmeldungen der Teilnehmenden vor Ort wurden von den virtuellen Teilnehmenden akustisch nicht verstanden. Dies wurde von der dozierenden Person ad hoc so gelöst, dass sie die Wortmeldungen jeweils wiederholt hat, was jedoch zu Verzögerungen im Unterricht führte, wie diese Antwort einer teilnehmenden Person vor Ort zeigt: „Die Schnittstelle zwischen vor Ort und Remote funktioniert nicht. Die Dozentin musste die Fragen jedes Mal wiederholen, was sehr zeitaufwändig war.“

4.2 Erleben der sozialen Präsenz und Interaktion

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der vier Cases zur sozialen Präsenz und Interaktion in der Übersicht. In allen vier Unterrichtseinheiten erfolgten nach Input-Sequenzen durch die dozierenden Personen Wortbeiträge von Teilnehmenden und Diskussionen im Plenum. In drei Fällen (Case 1, 3 und 4) wurden angeleitete Gruppenarbeiten, z. B. gemeinsames Bearbeiten einer Fallstudie in Kleingruppen à 4 bis 8 Personen durchgeführt, und zwar getrennt in vor-Ort-Gruppen und virtuelle Gruppen (realisiert in virtuellen Breakoutrooms). Zusätzlich wurde der Chat für Fragen der virtuellen Teilnehmenden (Cases 1, 2, 3) und ein Abstimmungstool zur Visualisierung von Antworten aller Teilnehmenden (Cases 3, 4) eingesetzt. In Case 1 hat die dozierende Person für die Teilnehmenden vor Ort Flip Charts genutzt, für die virtuellen Teilnehmenden hat sie diese als Fotoprotokoll vorab zur Verfügung gestellt und zudem ein virtuelles Whiteboard vorbereitet. Dies war jedoch nach eigener Aussage mit viel Aufwand für die dozierende Person verbunden und führte zu Abstimmungsschwierigkeiten zwischen den beiden Gruppen.

Bei der Einschätzung der sozialen Präsenz und der Interaktion zeigen sich zwischen den Cases wie auch zwischen den Gruppen (vor Ort und virtuell) Unterschiede: Die soziale Präsenz im Sinne des Verbundenheitsgefühls wird von Teilnehmenden vor Ort insgesamt höher eingeschätzt ($M = 4.24$, $SD = 0.77$, $n = 31$) als von den virtuellen Teilnehmenden ($M = 3.37$, $SD = 0.78$, $n = 26$), $t(53) = 4.24$, $p < .001$. Das bedeutet, dass der Unterschied zwischen den Gruppen signifikant ist und lediglich mit einer Wahrscheinlichkeit von 0,1% durch Zufall zustande

	CASE 1		CASE 2		CASE 3		CASE 4	
Verhältnis der Teilnehmenden vor Ort/virtuell	Mehrheit vor Ort		Mehrheit virtuell		Ausgeglichenes Verhältnis		Mehrheit vor Ort	
Lernort	Vor Ort	Virtuell	Vor Ort	Virtuell	Vor Ort	Virtuell	Vor Ort	Virtuell
Rückmeldungen	N = 11	N = 4	N = 1	N = 12	N = 8	N = 6	N = 11	N = 4
Eingesetzte Tools zur Interaktion	Chat für Fragen Virtuelles Whiteboard		Chat für Fragen		Chat für Fragen Sli.do für Umfragen		Sli.do für Umfragen	
Angeleitete Gruppenarbeit	Ja		Nein		Ja		Ja	
Soziale Präsenz								
Verbundenheit	M = 4.6 SD = 0.4	M = 2.6 SD = 1.1	M = 3.5	M = 3.4 SD = 0.6	M = 3.6 SD = 1.1	M = 3.8 SD = 0.8	M = 4.4 SD = 0.4	M = 3.4 SD = 0.3
Interaktion								
Austausch Allgemein	M = 3.9 SD = 1.0	M = 3.3 SD = 1.0	M = 3	M = 3.3 SD = 1.4	M = 3 SD = 0.9	M = 3 SD = 1.3	M = 3.73 SD = 1.1	M = 3.8 SD = 0.5
Austausch informell	M = 4.6 SD = 0.7	M = 2.5 SD = 1.3	M = 4	M = 2.9 SD = 1.2	M = 3.5 SD = 1.1	M = 3 SD = 1.4	M = 3.4 SD = 0.8	M = 2.5 SD = 0.6
Ermutigung Fragen stellen	M = 4.5 SD = 0.8	M = 2.8 SD = 1.5	M = 5	M = 3.8 SD = 1.1	M = 4 SD = 0.8	M = 4.5 SD = 0.6	M = 4.2 SD = 0.6	M = 3.5 SD = 1.3
Aktiv beteiligt	M = 4 SD = 1	M = 3.3 SD = 1.0	M = 5	M = 3.2 SD = 1.3	M = 4.4 SD = 0.7	M = 4 SD = 1.3	M = 4.3 SD = 0.8	M = 3.8 SD = 1.0
Kontrollvariablen								
Wichtige Infos erhalten	M = 4.3 SD = 0.7	M = 3.5 SD = 1	M = 5	M = 4.3 SD = 0.5	M = 4 SD = 1.1	M = 4 SD = 1.1	M = 4.6 SD = 0.5	M = 3.5 SD = 1.3
Akzeptanz des Settings	M = 3.1 SD = 0.7	M = 3.8 SD = 1.0	M = 5	M = 3.8 SD = 1.1	M = 2.4 SD = 1.2	M = 3.3 SD = 1.0	M = 3.5 SD = 1.4	M = 4.3 SD = 1.0
Zufriedenheit Setting	M = 2.9 SD = 1.2	M = 2.8 SD = 1.3	M = 5	M = 4.1 SD = 0.8	M = 2.4 SD = 0.9	M = 3.8 SD = 0.8	M = 3.9 SD = 1.2	M = 4.3 SD = 1.0

Anmerkung. N = 57 Teilnehmende aus vier Weiterbildungsprogrammen

Tab. 2: Übersicht Ergebnisse Online-Befragung über die 4 Cases

gekommen ist. Die Teilnehmenden, die vor Ort teilgenommen haben und dort auch in der Mehrheit waren (Case 1 und 4), haben ihr Verbundenheitsgefühl am höchsten eingeschätzt. Es zeigt sich, dass sich nicht in allen Fällen die erlebte Verbundenheit zwischen der Gruppe vor Ort und der virtuellen Gruppe unterschied (Case 2 und 3).

Teilnehmende vor Ort ($M = 3.58$, $SD = 1.06$, $n = 31$) und virtuelle Teilnehmende ($M = 3.27$, $SD = 1.19$, $n = 26$) konnten sich ähnlich gut mit anderen Teilnehmenden austauschen. Es fällt auf, dass die Streuung innerhalb der Antworten der virtuellen Teilnehmenden eines Programms insbesondere in den Cases

2 ($SD = 1.42$) und 3 ($SD = 1.27$) hoch ist. Dies kann darauf hinweisen, dass beispielsweise das Bedürfnis nach Austausch unterschiedlich ist oder dass die Teilnehmenden unterschiedlich gut virtuell interagieren können bzw. ihnen diese Form unterschiedlich gut entspricht. Die virtuellen Teilnehmenden scheinen sich insgesamt schlechter austauschen zu können, wenn die Technik nicht gut funktioniert (Case 1 und 3) oder wenn kein Austausch in Kleingruppen von der dozierenden Person organisiert wird (Case 2).

Der informelle Austausch wird von den Teilnehmenden vor Ort ($M = 3.87$, $SD = 0.99$, $n = 31$) höher eingeschätzt als von

den virtuellen Teilnehmenden ($M = 2.81$, $SD = 1.13$, $n = 26$), $t(50) = 3.74$, $p < .001$. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant. Bei dem Vergleich der Cases fällt auf, dass es auch bei den Teilnehmenden vor Ort grosse Unterschiede in der Einschätzung gibt. Der eher tiefe Mittelwert bei den Teilnehmenden vor Ort in Case 4 ($M = 3.36$) macht deutlich, dass die Tatsache, dass die Teilnehmenden vor Ort sind, kein Garant für informellen Austausch ist.

Teilnehmende vor Ort ($M = 4.26$, $SD = 0.73$, $n = 31$) fühlten sich insgesamt ähnlich ermutigt, Fragen zu stellen wie die virtuellen Teilnehmenden ($M = 3.73$, $SD = 1.15$, $n = 26$). Im Case 1 fühlten sich die Teilnehmenden vor Ort stärker ermutigt, Fragen zu stellen. In Case 3 fühlten sich hingegen die virtuellen Teilnehmenden stärker motiviert, Fragen zu stellen. In diesem Case hat die Dozentin die virtuellen Teilnehmenden namentlich angesprochen.

Die Selbsteinschätzung der aktiven Beteiligung fiel bei den Teilnehmenden vor Ort ($M = 4.23$, $SD = 0.84$, $n = 31$) insgesamt höher aus als bei den virtuellen Teilnehmenden ($M = 3.46$, $SD = 1.21$, $n = 26$), $t(44) = 2.72$, $p < .01$. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist statistisch signifikant und lediglich mit einer Wahrscheinlichkeit von 1% durch Zufall zustande gekommen. Den tiefsten Mittelwert der aktiven Beteiligung weist Case 2 bei den virtuellen Teilnehmenden aus. Nur diese Unterrichtseinheit beinhaltete keine angeleiteten Gruppenarbeiten. Der Dozent in Case 2 hat die Interaktion als mangelhaft wahrgenommen, wie sein schriftlicher Kommentar zeigt: „Das synchron hybride Setting hat den menschlichen Austausch abgewürgt. Die gleiche Veranstaltung dauerte in der Vergangenheit face to face sonst bis nach 17 Uhr.“ In diesem Case war der Dozent vor Ort mit einer einzigen Person anwesend, während die restlichen Teilnehmenden virtuell teilgenommen haben. Dies kann darauf hinweisen, dass das Verhältnis der Teilnehmenden vor Ort und virtuell ein wichtiger Faktor für die Umsetzung des synchron hybriden Settings ist.

Hinsichtlich der Kontrollfrage, ob alle wichtigen Informationen mitbekommen wurden, gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Teilnehmende vor Ort ($M = 4.32$, $SD = 0.83$, $n = 31$) haben dies ähnlich positiv beurteilt, wie die virtuellen Teilnehmenden ($M = 4$, $SD = 0.89$, $n = 26$). Die Beurteilungen waren in allen Cases positiv, wobei die virtuellen Teilnehmenden in Case 1 und 4 eher eine mittlere Zustimmung angegeben haben. Den virtuellen Teilnehmenden ($M = 4.23$, $SD = 0.84$, $n = 31$) gefällt das Setting insgesamt besser als den Teilnehmenden, die vor Ort teilgenommen haben. ($M = 3.46$, $SD = 1.21$, $n = 26$), $t(55) = -2.12$, $p < .05$. Zudem waren die virtuellen Teilnehmenden ($M = 3.85$, $SD = 0.97$, $n = 26$) insgesamt zufriedener mit der Durchführung ihrer Unterrichtseinheit als die Teilnehmenden vor Ort ($M = 3.19$, $SD = 1.30$, $n = 31$), $t(54) = -2.17$, $p < .05$. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass dieses Setting nicht flächendeckend angeboten wird

und die virtuellen Teilnehmenden dankbar waren, dass sie überhaupt virtuell an der Weiterbildung teilnehmen konnten. Darauf deuten mehrere Antworten in der Nachbefragung von Teilnehmenden hin: „Die Möglichkeit auch von zu Hause aus teilnehmen zu können und den Unterricht nicht zu verpassen.“ (Teilnehmer*in Case 2) und „Gut war, dass es allen ermöglicht wurde, teilzunehmen.“ (Teilnehmer*in Case 3).

5 Diskussion

Für Weiterbildungsprogramme an Hochschulen stellt sich die Frage, inwieweit die technischen Möglichkeiten bei der Programmgestaltung genutzt werden, um diversen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden. So weisen Haberzeth und Dernbach-Stolz (2022) darauf hin, dass Weiterbildungsanbieter zukünftig ein diversifizierteres Angebotsspektrum brauchen, bei dem die Dimensionen Ort (physische Präsenz vor Ort vs. virtuelle Präsenz) und Zeit (asynchron vs. synchron) bei der Angebotsplanung verstärkt berücksichtigt wird.

Diese Studie fokussiert auf ein Setting, bei dem die Teilnehmenden den Ort ihrer Teilnahme entscheiden und entweder vor Ort oder virtuell am Unterricht teilnehmen können. Anhand von Fallbeispielen wurde untersucht, wie das synchron hybride Setting in strukturierten wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen umgesetzt wird und wie die Teilnehmenden soziale Präsenz und Interaktion erleben. Die Ergebnisse zeigen, dass in der Umsetzung des synchron hybriden Settings verschiedene Aspekte variieren und relevante Unterscheidungsmerkmale darstellen: Abhängig von der technischen Umsetzung variierte die Bild- und Tonqualität in den untersuchten Fällen. Es wurde deutlich, dass es wichtig ist, dass sich alle Personen gegenseitig gut verstehen und die Wortmeldungen der Teilnehmenden vor Ort für die virtuellen Teilnehmenden gut hörbar sind. Diese Studie bestätigt damit bisherige Erkenntnisse und zeigt auf, dass Bild- und vor allem Tonqualität entscheidend für die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Setting sind. Die Ergebnisse liefern darüber hinaus Hinweise, dass die Verbundenheit und Interaktion von weiteren Faktoren beeinflusst werden können: So können Dozierende durch geplante Interaktionen (z. B. Gruppenarbeiten) sowie spontane Handlungen (z. B. Wiederholen der Wortbeiträge der Gruppe vor Ort) die Interaktion beeinflussen. Diese Studie bestätigt in der Tendenz auch bisherige Befunde, dass die soziale Präsenz der virtuellen Teilnehmenden geringer ist (Butz & Stupnisky, 2016). Dies zeigt sich in der angegebenen Beteiligung, die über alle Cases hinweg bei den virtuellen Teilnehmenden geringer ausfällt. Allerdings werden die soziale Präsenz und der informelle Austausch nicht zwangsläufig als geringer von den virtuellen Teilnehmenden eingeschätzt. Zudem wird auch der allgemeine Austausch mit anderen Teilnehmenden von den beiden Gruppen ähnlich beurteilt. Das weist darauf hin, dass sich hier durch Gestaltung des

Settings Einfluss nehmen lässt. Auch scheint die Grösse der Gesamtgruppe und das Verhältnis der vor Ort und virtuellen Teilnehmenden eine Rolle zu spielen. In der Untersuchung haben sich die Teilnehmenden am verbundensten mit anderen gefühlt, die in der Mehrheit waren und vor Ort teilgenommen haben. Bei einem ausgeglichenen Verhältnis zeigte sich eine vergleichbare wahrgenommene Verbundenheit der Teilnehmenden. In den untersuchten Gruppengrößen bis 30 Personen scheint der Austausch im Plenum noch sehr gut möglich zu sein und kann durch Chat zusätzlich unterstützt werden. Schliesslich fällt auf, dass die Akzeptanz des Settings bei den virtuellen Teilnehmenden höher ist als bei den Teilnehmenden vor Ort. In den untersuchten Fällen wurde die Möglichkeit eher ad hoc angeboten und war bis auf Case 2 nicht von Anfang an in der Programmplanung vorgesehen. Die virtuellen Teilnehmenden beschrieben einen direkten persönlichen Nutzen durch die Möglichkeit den virtuellen Lernort wählen zu können.

Aus den Ergebnissen lassen sich Handlungsempfehlungen für die Gestaltung des synchron hybriden Settings und der Programmplanung ableiten: So benötigt das Setting eine geeignete technische Infrastruktur, die insbesondere eine gute Tonübertragung sicherstellt. Zusätzlich scheint eine Struktur für den Austausch für die virtuellen Teilnehmenden wichtig zu sein. Dies kann durch geplante Kollaboration wie Gruppenarbeiten, Nutzung des Chats und Umfragetools sowie Direktansprache durch die Dozierenden gewährleistet werden. Nicht zuletzt machen die Ergebnisse deutlich, dass bei der Programmplanung beide Lernorte im Blick behalten werden müssen. Wenn künftige Programme in der Weiterbildung synchron hybrid durchgeführt werden sollen, ist es wichtig, dass Gruppen an beiden Lernorten das Format akzeptieren und keine Gruppe Nachteile erlebt.

6 Limitationen und zukünftige Forschung

Das synchron hybride Setting wurde in drei der vier Fallbeispielen nicht von vornherein für das Weiterbildungsprogramm geplant, sondern ad-hoc aufgrund der Corona-Fallzahlen angeboten. Weder Dozierende noch Teilnehmende erhielten somit eine standardisierte Einführung in das Setting. Des Weiteren konnten Faktoren, wie z. B. technische Ausstattung der Teilnehmenden vor Ort und der virtuellen Teilnehmenden nicht kontrolliert werden. Es ist bei der Interpretation zu berücksichtigen, dass die Resultate nur auf vier Unterrichtseinheiten beruhen. Die Fallbeispiele liefern dennoch einige wesentliche Anhaltspunkte zur Gestaltung des synchron hybriden Settings hinsichtlich sozialer Präsenz und Interaktion, erlauben jedoch nicht den Einfluss der unterschiedlichen Parameter isoliert zu bestimmen und beispielsweise aufzuzeigen, welchen Einfluss die Nutzung der Chatfunktion oder das Bilden von Lernort-übergreifender Gruppen auf die Kollaboration oder den Lernerfolg der Teilnehmenden hat. Zukünftige

Forschung sollte daher unter standardisierten Technikbedingungen den Einfluss von einzelnen Faktoren untersuchen. Um Weiterbildungsverantwortlichen bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen, erscheint es ebenfalls sinnvoll nicht nur die Gleichwertigkeit der Lernerfahrungen der Teilnehmenden an beiden Lernorten (vor Ort und virtuell) zu prüfen, sondern auch den Lernerfolg der beiden Gruppen zu vergleichen.

Literaturverzeichnis

- Bailey, D. (2022). Interactivity during Covid-19: mediation of learner interactions on social presence and expected learning outcome within videoconference EFL courses. *Journal of Computers in Education*, 9(2), 291–313.
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes*. https://edtechbooks.org/pdfs/print/hyflex/_hyflex.pdf
- Beicht, U., Krekel, E. M. & Walden, G. (2004). Berufliche Weiterbildung - welchen Nutzen haben die Teilnehmer? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*(5), 5–9.
- Borokhovski, E., Tamim, R., Bernard, R. M., Abrami, P. C. & Sokolovskaya, A. (2012). Are contextual and designed student-student interaction treatments equally effective in distance education? *Distance Education*, 33(3), 311–329.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1–17.
- Bower, M., Lee, M. J. W. & Dalgarno, B. (2017). Collaborative learning across physical and virtual worlds: Factors supporting and constraining learners in a blended reality environment. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 407–430.
- Butz, N. T. & Stupnisky, R. H. (2016). A mixed methods study of graduate students' self-determined motivation in synchronous hybrid learning environments. *The Internet and Higher Education*, 28, 85–95.
- Garrison, D. R (2009). Communities of Inquiry in Online Learning. In *Encyclopedia of Distance Learning*, Second Edition (S. 352–355). IGI Global.
- Garrison, D. R [, Anderson, T. & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5–9.

- Gegenfurtner, A., Fisch, K. & Ebner, C. (2019). Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung: Eine qualitative Inhaltsanalyse im Kontext von Blended Learning. *Beiträge zur Hochschulforschung*(41), 58–83.
- Gollob, S., Fleischli, M. & Sgier, I. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Weiterbildung: Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. Zürich.
- Haberzeth, E. & Dernbach-Stolz, S. (2022). Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1–22.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., Meier, M. (Hrsg.) *Was ist der Fall? Rekonstruktive Bildungsforschung*. Springer VS: Wiesbaden.
- Lakhal, S., Bateman, D. & Bédard, J. (2017). Blended Synchronous Delivery Modes in Graduate Programs: A Literature Review and How it is Implemented in the Master Teacher Program. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 47–60.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). Lehren in der Weiterbildung aus pädagogischpsychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In E. Nuissl (Hrsg.), *DIE-spezial. Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 117–128). Bertelsmann.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7.
- Nørgård, R. T. (2021). Theorising hybrid lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1709–1723.
- Oyarzun, B., Stefaniak, J., Bol, L. & Morrison, G. R. (2018). Effects of learner-to-learner interactions on social presence, achievement and satisfaction. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(1), 154–175.
- Qureshi, M. A., Khaskheli, A., Qureshi, J. A., Raza, S. A. & Yousufi, S. Q. (2021). Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement. *Interactive Learning Environments*, 1–21.
- Rachbauer, T. & Hanke, U. (2022). Hybride, blended synchronous und Hyflex-Lehre - Chancen, Risiken und Gelingensbedingungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* Jg. 17: Bd. 2. *Beiträge zur Hochschulentwicklung* (1. Aufl., S. 43–60).
- Raes, A. (2022). Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? *Postdigital Science and Education*, 4(1), 138–159.
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I. & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23(3), 269–290.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J. & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 197–211.
- Vogt, H. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung. In R. Arnold, E. Nuissl, E. & S. Nolda (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 313–314). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Zawacki-Richter, O. & Stöter, J. (2020). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 299–314). Springer VS, Wiesbaden.
- Zimmermann T. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. In W. Jütte & M. Rohs *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden, München: Springer VS.
- Zydney, J. M., McKimmy, P., Lindberg, R. & Schmidt, M. (2019). Here or There Instruction: Lessons Learned in Implementing Innovative Approaches to Blended Synchronous Learning. *TechTrends*, 63(2), 123–132.

Bemerkungen

Diese Forschung wurde durch Mittel des Lehrfonds FHNW realisiert.

Autorinnen

Prof. Dr. Anne Jansen
anne.jansen@fhnw.ch

Timna Rother, M.A.
timna.rother@fhnw.ch

Jenseits der Kundenrolle: Co-Creation in der Weiterbildungsangebotsentwicklung

Zwei Fallstudien über mutige Mitgestaltende

CARSTEN KNAUT

ILONA ARCARO

VIKTORIA BÖRNER

MANUEL SOHR

Kurz zusammengefasst ...

Co-Creation in der Entwicklung von Weiterbildungen ist als kreativer Prozess zu gestalten. Dieser kreative Prozess ist, wie diese Studie zeigt, geprägt von Ergebnisoffenheit, gemeinsamen Suchbewegungen, Scheitern, Fehlern und dem Lernen entlang des Prozesses. Seitens der Forschenden erfordert dieser Prozess eine neue Haltung, da die Teilnehmenden über die bloße Erhebung von Bedarfen hinaus aktiv in die Entwicklung der Weiterbildungsangebote einbezogen werden. Die vorliegende Studie dokumentiert den Prozess der Co-Creation in der Entwicklung offener Weiterbildungsangebote in Form von zwei Fallstudien mit elf Partnerorganisationen unterschiedlicher Größe und aus verschiedenen Branchen. Das Vorgehen orientiert sich am Design Thinking Prozess mit dem Ziel, innovative Weiterbildungen mittels Abduktion zu entwickeln. Als Ergebnis wurden kritische Erfolgsfaktoren in Form von fünf Hypothesen abgeleitet, welche die weitere Forschung zur Co-Creation in der wissenschaftlichen Weiterbildung bereichern sollen. Als kritische Erfolgsfaktoren haben sich (1) inhaltliche Impulse, (2) die Unterscheidung zwischen Fach- und Führungskräften, (3) das gemeinsame Üben von Perspektiv- und Rollenwechseln, (4) eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung sowie (5) ausreichend Frustrationstoleranz und Ressourcen aller Teilnehmenden herauskristallisiert.

Schlagnworte: Co-Creation, Weiterbildungsentwicklung, Design Thinking, Abduktion, Perspektivwechsel

1 Einleitung

Eine Innovation entwickeln zu wollen, bedeutet sich auf eine Reise zu begeben, deren Ziel man nicht wirklich kennt, sondern nur vage beschreiben kann. Deswegen hatte das nachfolgend beschriebene Forschungsvorhaben nur ein vages inhaltliches Ziel. Der Fokus lag vielmehr auf der Reise und dem gemeinsamen Erleben dieser Reise.

Diese Reise bzw. das prozedurale Ziel des Forschungsvorhabens bestand darin, co-kreative Ansätze konsequent bei der Entwicklung eines offenen Weiterbildungsangebots anzuwenden. Die Co-Creation sollte dabei insofern konsequent umgesetzt werden, als dass potenzielle Nutzer und Nutzerinnen des Weiterbildungsangebots aus unterschiedlichen Organisationen und Branchen aktiv an der Gestaltung teilnahmen. Die Einbindung ging dabei deutlich über eine einfache Bedarfsabfrage hinaus, indem eine ergebnisoffene und bedürfnisorientierte Entwicklung eines Lernformats angestrebt wurde. Mithilfe eines explorativen Untersuchungsdesigns, iterativen Reflexionsschleifen und Praxispartnern verschiedener Branchen sollten Hypothesen zu Erfolgsfaktoren einer Co-Creation in der Entwicklung von Weiterbildungsformaten entwickelt werden.

Das inhaltliche Ziel war die Entwicklung eines offenen, gesellschaftlich relevanten Weiterbildungsangebotes für digitale Kompetenzen. "Offen" meint hier, dass das Angebot nicht auf die Qualifizierungsbedarfe eines bestimmten Unternehmens zugeschnitten ist, sondern den Anforderungen verschiedener Arbeitnehmenden unterschiedlichster Herkunft entsprechen sollte und allgemein marktfähig ist. Teilnehmende sollen notwendige digitale Kompetenzen entwickeln, um nicht nur den Herausforderungen der digitalen

Transformation zu begegnen, sondern auch deren Potenzial für sich, ihre Organisation und die Gesellschaft nutzenstiftend einsetzen zu können.

2 Weiterbildungsbedarfe in komplexen und transformativen Themenbereichen

Wissenschaftliche Weiterbildung erfolgt im Spannungsfeld beruflicher Anforderungen, wissenschaftlicher Erkenntnisse und gesellschaftlicher Notwendigkeiten (Berthold, Meyer-Guckel & Rohe, 2010, S. 21). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungen muss dabei verschiedene Dilemmata lösen, wozu u. a. die Erfüllung eines gesellschaftlichen Auftrages (bspw. in Form der Entwicklung gesellschaftlich relevanter Kompetenzen) bei gleichzeitiger Vollkostendeckung zählt (Sweers, 2022, S. 3). Entsprechend folgt sie dem Paradigma der Nachfrage- (Wilkesmann, 2010, S. 38) bzw. Bedarfsorientierung (Seitter, 2020). Das Paradigma der Bedarfsorientierung fußt auf der betriebswirtschaftlichen Prämisse, dass es einen Anbieter und einen Nachfrager gibt (Seitter, 2020). Diese Prämisse nimmt implizit an, dass der Nachfrager seinen Bedarf kennt und diesen explizit artikulieren kann. Dieses Vorgehen lässt sich auch als induktive Form der Produktentwicklung beschreiben: Bei bekanntem Bedarf („What“), wird eine Entscheidung zur Umsetzung getroffen („How“), um das gewünschte Ergebnis („Result“) zu erzielen. Dieses Vorgehen erreicht jedoch seine Grenzen, je komplexer und transformativer der Themenbereich ist.

Kooperative und dialogische Verfahren zielen darauf ab, Bedarfe gemeinsam zu identifizieren und darauf aufbauend eine bedarfsgerechte und möglichst marktfähige Weiterbildung zu entwickeln. Kooperative Verfahren bei der Entwicklung offener Weiterbildungsangebote sind für die Öffnung der Hochschulen nach außen von unschätzbarem Wert und unerlässlich (Schäfer, 2020, S. 42). Jedoch können auch sie ein zentrales Dilemma nicht auflösen: In einer zunehmend komplexen Welt sind häufig weder der Bedarf noch das gewünschte Ergebnis klar definierbar. Viele Organisationen stehen vor der Herausforderung einer sich mit exponentieller Geschwindigkeit ändernden Arbeitswelt. Ein Treiber dieser sich ändernden Arbeitswelt ist die Digitale Transformation. Jede Transformation ist dadurch gekennzeichnet, dass ihr Ende nicht vorhersehbar ist (Rump & Eilers, 2020, S. 5). Vielmehr handelt es sich bei einer Transformation um einen zu gestaltenden Prozess, mit einem oder mehreren Zielen, aber ohne klar definierten Ausgang. Die handelnden Akteur*innen in einer Transformation sind daher gezwungen, Annahmen zu treffen, verschiedene Handlungsalternativen auszuprobieren und ihr Handeln immer

wieder zu reflektieren. Im Design Thinking spricht man in diesem Fall von der Abduktion, welche Dorst (2010, S. 131) als „the core of design thinking“ bezeichnet. Während die Deduktion beschreibt, dass etwas der Fall sein muss, die Induktion zeigt, dass etwas tatsächlich wirksam ist, vermutet die Abduktion bloß, dass etwas der Fall sein mag (Peirce, 1991, S. 400). Abduktion entsteht durch ein überraschendes Ereignis, für dessen Erklärung es noch keine bekannte Regel gibt. In der Produktentwicklung hat sich mit dem Ansatz des Design Thinkings eine systematische Herangehensweise etabliert, die Rahmenbedingungen schafft, in denen solche überraschenden Ereignisse (=Abduktion) entstehen können. Als ein zentrales Merkmal stellt Design Thinking dazu Nutzerwünsche und -bedürfnisse sowie nutzerorientiertes Erfinden in das Zentrum des Prozesses.

Die zunehmende Komplexität und die daraus resultierende Notwendigkeit der (bedürfnisorientierten) Abduktion bei der Produktentwicklung lassen sich auch auf die Produkte der Weiterbildungsanbieter übertragen. Das nachfolgend zusammengefasste Forschungsprojekt beschreibt die Anwendung eines kooperativen Verfahrens entlang des Design Thinking Prozesses für die Entwicklung eines Weiterbildungsangebotes und leitet daraus Hypothesen zu erfolgskritischen Faktoren ab.

3 Untersuchungsdesign

Das für die empirische Forschung zentrale Paradigma des beobachtenden und objektiven Untersuchungsleitenden lässt sich in einem co-kreativen Prozess zwangsläufig nicht erhalten. Bereits Lewin (2009, S. 476) wies bei der Begründung seiner Aktionsforschung auf diese besondere Herausforderung einer praxisnahen und handlungsorientierten Forschung hin. Die vorliegende Fallstudienforschung (Yin, 2013) nutzt daher qualitative Methoden und weist einen explorativen Charakter auf. Es werden zwei Fallstudien unterschieden: Die erste Fallstudie stellt sich der Frage der Digitalen Kompetenzen aus der Perspektive der (1) Fachkräfte und die zweite Fallstudie aus der Perspektive der (2) Führungskräfte. Der Untersuchungsablauf ist in Abbildung 1 (Abb. 1: Untersuchungsablauf) skizziert. Der Untersuchungsablauf ist an den Design Thinking Prozess (d.school Stanford University, 2021) angelehnt. Um dem Anspruch einer konsequenten Co-Creation gerecht zu werden, wurde in den einzelnen Phasen auf eine Vielzahl erprobter Instrumente aus dem Co-Creation Toolbook (Kurzahls, Uude, Sormani, Chak & Banze, 2022) zurückgegriffen. Die einzelnen Untersuchungsschritte wurden wie folgt ausgestaltet:

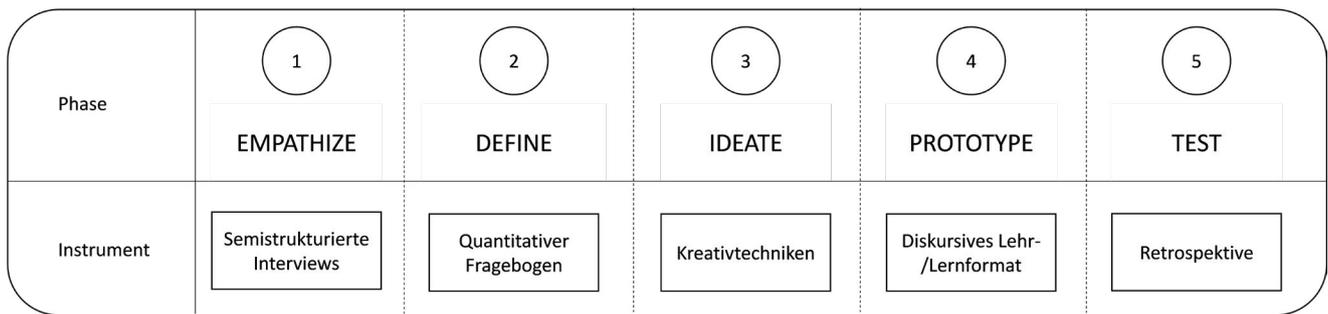


Abb. 1: Untersuchungsdesign

3.1 Empathize

Ziel der ersten Phase des Design Thinking Prozesses ist es, ein vertiefendes Verständnis für das Problemfeld und die tatsächlichen Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen der Zielgruppe zu entwickeln (Schmidberger & Wippermann, 2022, S. 42). Zu diesem Zweck wurde mit den Teilnehmenden jeder Organisation zu Projektbeginn ein semistrukturiertes Interview durchgeführt. Aus organisatorischen Gründen wurde je teilnehmender Organisation nur ein Gruppeninterview durchgeführt. Im Rahmen des Interviews wurden erst allgemeine Weiterbildungsbedarfe im Bereich der Digitalen Kompetenzen abgefragt. Anschließend wurden zwei Frameworks mit Digitalen Kompetenzen¹ vorgestellt (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017; Fidler, 2016). Die Teilnehmenden wurden gebeten, die einzelnen Kompetenzen gemäß ihrer Wichtigkeit für die eigene Organisation zu (1) priorisieren und (2) den aktuellen Reifegrad in der eigenen Organisation abzuschätzen. Die Inhalte der Interviews wurden in Form ausführlicher Gesprächsprotokolle festgehalten.

3.2 Define

In der Definitionsphase des Design Thinking Prozesses werden die gesammelten Daten ausgewertet, interpretiert und gewichtet (Schmidberger & Wippermann, 2022, S. 43). Die Priorisierungen der elf teilnehmenden Organisationen wurden aggregiert und für die weitere Diskussion die Themen gewählt, bei denen das Delta zwischen eingeschätztem Reifegrad und gewichteter Relevanz am größten war. Diese wurden in einem gemeinsamen Workshop mit allen Teilnehmenden diskutiert und als Fokus für die zu entwickelnden Lehr-/Lernformate vorgeschlagen. Die Diskussion war insofern offen und von Co-Creation geprägt, als dass die finale Entscheidung über die inhaltlichen Schwerpunkte in Form eines ergebnisoffenen, gemeinsamen Aushandlungsprozesses erfolgte.

3.3 Ideate

In der Ideation-Phase werden möglichst viele Ideen zur Lösungsentwicklung generiert (Schmidberger & Wippermann, 2022, S. 44). Da die Entwicklung von Lehr-/Lernformaten zu digitalen Kompetenzen sowohl fachliche als auch didaktische Kenntnisse voraussetzt, erfolgte die Entwicklung der prototypischen Lehr-/Lernformate hochschulintern, ohne Einbeziehung der Projektteilnehmenden.

3.4 Prototype

Ziel der Prototyping-Phase ist es, erste Ideen möglichst schnell kommunizierbar zu machen, damit diese in der nächsten Phase von der Zielgruppe getestet werden können (Schmidberger & Wippermann, 2022, S. 44). Je Zielgruppe (Fachkräfte, Führungskräfte) wurden daher prototypische Lerndesigns, für die im Vorfeld gemeinsam priorisierten und inhaltlich skizzierten, digitalen Kompetenzen entwickelt. In den entwickelten Formaten wurden die Proband*innen sowohl als Teilnehmende als auch Reviewer/Mitgestaltende berücksichtigt, indem in großem Umfang Raum für eine kritische Auseinandersetzung, gemeinsame Reflexion und aktive Umgestaltung der Formate vorgesehen wurde. Die Prototypen sind im nachfolgenden Ergebnisteil skizziert.

3.5 Test

Um ein wertvolles Feedback zu erhalten, werden die Prototypen gemeinsam mit Personen aus der Zielgruppe getestet (Schmidberger & Wippermann, 2022, S. 46). Die entwickelten Lerndesigns wurden daher prototypisch mit den Teilnehmenden durchlaufen. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung waren die gemeinsame Reflexion und Diskussion ein zentrales Element jedes Formates. Durch diesen diskursiven Aufbau wurde aktiv eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten und der Struktur der entwickelten Formate von allen Teilnehmenden eingefordert. Zu den eingesetzten Formaten zählen bspw. Rollenspiele, Appreciative Inquiries oder Journaling.

¹ Eine gute Übersicht aktueller, empirischer Arbeiten zu Digitalen Kompetenzen findet sich bei Oberländer et al. (2019)

4 Stichprobe

Die Stichprobe des Forschungsvorhabens umfasste elf Organisationen und insgesamt 24 Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen aus verschiedenen Branchen und aus Organisationen unterschiedlicher Größe. Die kleinste Organisation umfasste rund 900 und die größte mehr als 20.000 Mitarbeitende. Neben sechs privatwirtschaftlichen Unternehmen, nahmen zwei Verbände und drei Organisationen der öffentlichen Verwaltung teil. Die Organisationen waren jeweils durch mindestens eine Fach- bzw. Führungskraft repräsentiert.

5 Ergebnisse

Im Rahmen der individuellen Vorgespräche zeigte sich in allen Gruppen, dass die Teilnehmenden ihren persönlichen Reifegrad häufiger besser einschätzten als den der Organisation. Wurde die eigene Kompetenz im Bereich (Cyber-)„Sicherheit“ beispielsweise mit fünf von sechs möglichen Punkten sehr hoch eingeschätzt, haben die Interviewenden Detailfragen gestellt, wie: „Demnach sind Sie und Ihre Kollegen und Kolleginnen mit Themen wie Social Engineering oder dem CEO-Fraud vertraut?“. In der Folge wurde die eigene Einschätzung häufig nach unten korrigiert. Diese Beobachtung lässt sich mit dem WYSIATI-Effekt („What you see is all there is“) erklären, wonach wir nicht wissen, was wir nicht wissen, und folglich dazu tendieren unsere eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu überschätzen (Kahneman, 2012, S. 112 ff). Diese Beobachtung war unabhängig davon, ob es sich um eine Führungs- oder Fachkraft handelte. *Hypothese 1: Da wir nicht wissen, was wir nicht wissen, helfen inhaltliche Impulse kreative Prozesse anzustoßen.*

Bereits in den initialen Interviews formulierten die teilnehmenden Fach- und Führungskräfte zudem sehr unterschiedliche Anforderungen. Bei den Führungskräften wurde der Themenkomplex „Kommunikation und Kooperation“ hoch priorisiert, während der Reifegrad der Organisationen in diesem Themenkomplex als eher schwach eingeschätzt wurde. Bei den Fachkräften ergab sich kein eindeutiges Bild hinsichtlich der Priorisierung von einzelnen Themenkomplexen wie bei den Führungskräften, weshalb den Teilnehmenden nochmals konkrete Themenbeispiele zur Verfügung gestellt wurden und darauf basierend eine vertiefende Priorisierungsabfrage erfolgte. Im Rahmen dieser vertiefenden Abfrage wurden dann die folgenden Themen priorisiert: Micro-Learning, Design Thinking, Gamification und virtuelle Teamarbeit. *Hypothese 2: Fach- und Führungskräfte haben jeweils sehr unterschiedliche Weiterbildungsanforderungen.*

Die Unterschiedlichkeit der priorisierten Themen bestätigte die bereits zu Beginn des Projektes geplante Entwicklung zweier verschiedener Lerndesigns für die beiden Zielgruppen. Die weiteren Ergebnisse werden daher nachfolgend je Fallstudie separat zusammengefasst.

5.1 Fallstudie Fachkräfte

Die Fallstudie der Fachkräfte war mit 12 Personalmanagern und Personalmanagerinnen besetzt. Dem Wunsch der Teilnehmenden entsprechend lag der Fokus dieser Gruppe sowohl auf der Vermittlung von Wissen zu möglichen Tools und Methoden der Digitalisierung im Personalmanagement, aber vor allem auch auf Strategien zur erfolgreichen Implementierung von Veränderungen ihrer jeweiligen Organisationen im Sinne eines Veränderungsmanagements. Das resultierende Lerndesign wird nachfolgend zusammengefasst.

Das auf Basis der Vorgespräche und Priorisierung entwickelte prototypisches Lernformat „Einsatz digitaler Tools und Methoden im Personalmanagement“ setzt sich aus fünf Elementen zusammen. Im Sinne einer linearen Wissensvermittlung umfasst Phase 1 einen Überblick über aktuelle digitale Tools und Methoden. In Phase 2 werden im Dialog mit den Teilnehmenden die Tools und Methoden mit dem größten Nutzen für die Teilnehmenden identifiziert. Nach der Auswahl der Tools liegt der Schwerpunkt der Phase 3 auf der Entwicklung einer Einführungsstrategie für die eigene Organisation, welche in Phase 4 aktiv, im Sinne eines kollegialen Coachings begleitet wird. Abschlossen wird das Format durch eine gemeinsame Reflexion (Abb. 2). In einem Workshop mit insgesamt 15 Teilnehmenden wurde das Lerndesign vorgestellt, Methoden der einzelnen Phasen prototypisch erprobt und aktiv diskutiert.

Die Abduktion sieht vor, dass eine Vielzahl möglicher Lösungsansätze ausprobiert, aktiv diskutiert und auch wieder verworfen wird. Jedes Verwerfen eines Lösungsansatzes auf Basis des Feedbacks der Anwender und Anwenderinnen wird dabei als Chance zum Lernen und Weiterentwickeln der Lösung verstanden. Das Experimentieren, die inhaltliche Reflexion der Methoden und der dazu notwendige Perspektivwechsel aller Beteiligten gelangen in den Workshops nur teilweise.

Eine zentrale Herausforderung in allen Workshops mit den Fachkräften bestand darin, dass die Teilnehmenden große Schwierigkeiten hatten, bewusst zwischen der Rolle als potenzielle Teilnehmende und der Rolle als Expertisegebende oder Produktentwickelnde zu unterscheiden und flexibel zu wechseln. *Hypothese 3: Rollen- und Perspektivwechsel funktionieren nicht automatisch, sondern müssen in der Agenda der Workshops explizit eingeplant werden.*

Vor allem in den Workshops mit den Fachkräften war eine Unsicherheit bzgl. der eigenen Fähigkeiten und der Selbstwirksamkeit innerhalb der eigenen Organisation spürbar. So bemerkte eine Teilnehmerin: „Nicht, dass die Firma im Anschluss erfährt, was wir alles nicht wissen und nicht können“. Diese Wahrnehmung deckt sich mit dem explizit adressierten Bedarf der Fachkräfte, mögliche Strategien zur erfolgreichen Implementierung neuer Tools in Organisationen zu erlernen. Eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung von Teilnehmenden



Abb. 2: Lernformat Fachkräfte

den kristallisierte sich als Herausforderung im co-kreativen Prozess heraus, welcher naturgemäß eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Gestaltenden erfordert. *Hypothese 4: Eine hohe Selbsterwartung der Gestaltenden ist ein kritischer Erfolgsfaktor für co-kreative Prozesse.*

5.2 Fallstudie Führungskräfte

Die Fallstudie der Führungskräfte war mit zwölf Teilnehmenden besetzt. Der Fokus dieser Gruppe lag auf einer effizienten Erprobung von Methoden der Kommunikation und Kooperation im Kontext von New Work. Das auf diesem Bedarf entwickelte Lerndesign ist nachfolgend beschrieben.

Für die Führungskräfte wurden zwei Lerndesigns entwickelt, da sich der erste Prototyp als nicht sinnvoll erwies. Das erste prototypische Lernformat fokussierte das von den Teilnehmenden priorisierte Thema „Effiziente digitale Kommunikation“. Die Grundstruktur des Formates sah vor, das sehr weite Feld der Kommunikationswissenschaften schrittweise mit den Teilnehmenden zu erschließen und in jedem Schritt praktische Fallbeispiele und notwendige Kompetenzen zu diskutieren. Beginnend mit den Kommunikationsanlässen, unterteilt in Audienz (1-to-1, 1-to-n, n-to-n) und Inhalt (Information teilen, Information einholen, Arbeitsanweisung usw.), wurden anschließend potenzielle digitale Kommunikationsaktivitäten (Authoring, Tagging, Sharing usw.) hinsichtlich ihrer Effizienz diskutiert. In der Breite des Themas zeigten sich sehr unterschiedliche Bedarfe der Teilnehmenden und die große Schwierigkeit Kommunikation auf Effizienz zu reduzieren.

Der größte Konsens zeigte sich bei der Herausforderung der Kooperation im Kontext agiler und hybrider Arbeitsmodelle. Die dazu entstandene, konstruktive Diskussion wurde zum Anlass genommen ein komplett neues Format anzudenken.

Ein effizientes Format mit geringem Zeitumfang war ein wichtiges Kriterium der teilnehmenden Führungskräfte. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, wurde das Format „New Work in a Nutshell“ konzipiert (Abb. 3). Das entwickelte Format basierte auf Fallbeispielen, praktischen Übungen und einem eher geringen Anteil an Theorie, mit dem Ziel methodische Ansätze für eine effiziente Zusammenarbeit in sehr komprimierter und intensiver Form erlebbar zu machen.

Obwohl in den Interviews und der anschließenden gemeinsamen Priorisierung klar das Thema „Effiziente digitale Kommunikation“ priorisiert wurde, wurde das Thema im Laufe des Prozesses komplett verworfen. Erreicht wurde eine aktive Reflexion des Themenkomplexes mit allen Teilnehmenden. Auf die Frage „ob man über die vorgegebenen Kommunikationsanlässe in eine Reflexion über ihre Nutzungsgewohnheiten digitaler Kommunikationskanäle gekommen sei“ antwortet ein Teilnehmender im Anschluss bspw. folgendes: „Ja, zudem wurden eigene technische Limitationen aufgezeigt“. Das hinter der formulierten Problemstellung liegende Bedürfnis nach effizienter digitaler Kommunikation konnte durch das vorgeschlagene Format demnach nicht befriedigt werden und es wurde von den Teilnehmenden als fraglich empfunden, ob der Wunsch nach einer „einfachen Handlungsempfehlung“ überhaupt erfüllt werden kann. Dass in der Folge sowohl das Thema

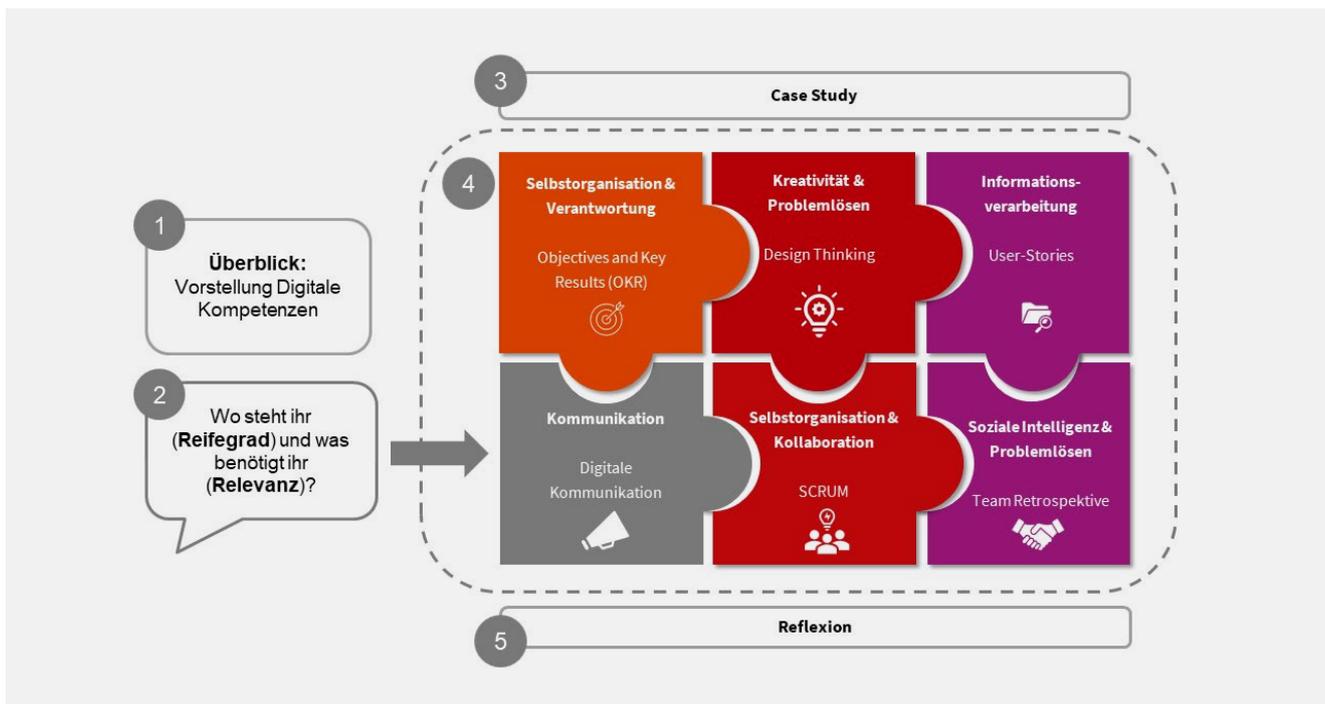


Abb. 3: Lernformat Führungskräfte

als auch das Format im Konsens aller Teilnehmenden komplett verworfen wurde, ist ein natürliches Ergebnis des gemeinsamen Experimentierens, erfordert von den Teilnehmenden jedoch neben einer großen Frustrationstoleranz auch ausreichend Ressourcen (Zeit, Geld und psychologische Sicherheit). *Hypothese 5: Co-kreative Prozesse erfordern Frustrationstoleranz und umfangreiche Ressourcen von allen Teilnehmenden.*

Interessant erscheint die Veränderung der Zahl der Teilnehmenden im Prozessverlauf. Am ersten Prototyp zum Thema Kommunikation nahmen acht Personen teil, am zweiten Prototyp zum Thema New Work erhöhte sich die Anzahl der Teilnehmenden auf 14 Personen (jeweils inkl. drei Facilitatoren). Da alle Termine mit Vorlauf und in Abstimmung den Teilnehmenden angesetzt wurden, können Terminkollisionen alleine diese Veränderung in der Teilnehmendenzahl kaum erklären. Es muss daher einen weiteren Faktor geben, der die Teilnehmendenzahl beeinflusst hat.

6 Diskussion

Der in diesem Projekt behandelte Themenkomplex der Digitalen Kompetenzen ist sehr weit und durch Komplexität gekennzeichnet. Dies hat auf der einen Seite viel Raum für offenen Diskurs und Kreativität eröffnet. Auf der anderen Seite zwingt ein potenziell sehr breiter Themenkomplex zur Fokussierung und Priorisierung. Schon der Themenkomplex ist daher prä-

gend für den Verlauf und den Erfolg einer Co-Creation in der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten.

Der Perspektivwechsel als zentrales Element des Design Thinkings ist zugleich Herausforderung und Erfolgsfaktor einer Co-Creation. Abduktion ist mehr als eine reine Bedarfsabfrage. Sie erfordert ein gemeinsames Experimentieren und Reflektieren. Alle Teilnehmenden müssen daher im Laufe des Prozesses stetig zwischen den Perspektiven „Anwendende“ und „Produktentwickelnde“ wechseln. Die Rolle der Produktentwickelnden unterscheidet sich grundlegend von der Kundenrolle. Im Fall eines bedarfsorientierten Vorgehens definiert „der Kunde/die Kundin“ Anforderungen an den Lösungslieferanten (= die Hochschule). Dieses Rollenverständnis fördert eine konsumorientierte Haltung auf Seiten der Kund*innen und eine vertriebliche Haltung auf Seiten der Hochschulen. In der Co-Creation sind jedoch alle Beteiligten mitgestaltende Akteur*innen, die gemeinsam experimentieren und etwas unbekanntes Neues schaffen. Der damit verbundene, notwendige Wechsel im Verständnis der eigenen Rolle und das Ablegen gelernter Verhaltensmuster war für alle am Prozess beteiligten eine sehr große Herausforderung.

6.1 Implikationen für die Praxis

Kooperative Entwicklung von Weiterbildung in einem komplexen Umfeld ist methodisch anspruchsvoll und ressourcenintensiv. Auf der Seite der Hochschule bedarf es umfangreicher Expertise, sowohl in Bezug auf den Produktentwicklungs-

prozess (bspw. im Design Thinking) und didaktischer Methodik als auch fachinhaltlich. Den Teilnehmenden auf der anderen Seite muss bewusst sein, dass sie nicht nur Anforderungen formulieren, sondern den Entstehungsprozess der Weiterbildung aktiv mitgestalten müssen. Der dazu notwendige Perspektivwechsel sollte im Vorfeld besprochen und in allen Phasen der Entwicklung berücksichtigt werden. Ferner müssen nach Edmondson (2021) Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es allen Teilnehmenden ermöglichen zu experimentieren und in denen Scheitern als hilfreiche Möglichkeit der Weiterentwicklung verstanden wird (Psychologische Sicherheit). Letzteres kann in Abhängigkeit der teilnehmenden Akteur*innen und Zielgruppen unterschiedlich herausfordernd sein.

Empfehlenswert scheint auch, in den verschiedenen Phasen des Prozesses mit Vertretern und Vertreterinnen unterschiedlicher Ebenen zu arbeiten. In der Phase der Bedürfnisverständigung zeigte sich, dass Führungskräfte qua ihrer Rolle und Tätigkeit stärker abstrahieren. Die Fachkräfte in unserer Fallstudie waren stärker in prozeduralen Details verhaftet. Dieses Prozedurale war hingegen in der gemeinsamen Erprobung der Formate von großem Wert. Entsprechend erscheint es sinnvoll, die initiale Erfassung der Bedürfnisse gemeinsam mit Führungskräften durchzuführen, um dann schnellstmöglich – auf Basis von greifbaren Prototypen – in der nächsten Phase in den Austausch mit den Anwendern und Anwenderinnen zu gehen. Darüber hinaus könnte eine Involvierung von Personen mit Branchenexpertise, aber mit Distanz zu unternehmensspezifischen Herausforderungen, den Prozess weiter unterstützen.

6.2 Limitationen

Wissenschaftliche Untersuchungen müssen strengen Anforderungen an die Reliabilität und Validität genügen. Induktive Untersuchungen greifen dazu auf Methoden der qualitativen empirischen Forschung zurück, während deduktive Untersuchungen Methoden der quantitativen empirischen Forschung nutzen. Ebenso wie die Abduktion selber weder induktiven noch deduktiven Regeln folgt, kann auch dieses Forschungsprojekt zur Abduktion den strengen Anforderungen replizierbarer, empirischer Forschung nicht gerecht werden. Aus wissenschaftlicher Sicht hat das Untersuchungsdesign dieser Studie daher deutliche Schwächen. Diese schmälern jedoch den praktischen Nutzen der Untersuchung in keiner Form. Vielmehr verdeutlichen sowohl das Untersuchungsdesign als auch die dokumentierten Erfahrungen, dass Co-Creation auch in der Entwicklung von Weiterbildungen kein wissenschaftlicher, sondern ein kreativer Prozess ist. Dieser kreative Prozess ist, wie diese Studie, geprägt von Ergebnisoffenheit, Umgang mit Rollendiffusität, Scheitern, Fehlern und dem Lernen entlang des Prozesses.

7 Fazit

Co-Creation stellt hohe Anforderungen an alle Teilnehmenden und die notwendigen Rahmenbedingungen. In der Co-Creation werden Teilnehmende zu Mitgestaltenden. Die Verantwortung eines etwaigen Scheiterns wird auf alle Schultern gleichverteilt. Ein Zurückziehen in die geübten Rollen von Auftraggebenden und Auftragnehmenden steht im Widerspruch zu einer co-kreativen, agilen Arbeitsweise. Die Beharrungskräfte geübter Rollen und wirtschaftliche Zwänge machen eine praktische Umsetzung der Co-Creation extrem herausfordernd. Das Rollenverständnis und eine ergebnisoffene Haltung scheinen in einem co-kreativen Prozess von zentraler Bedeutung. Ebenso wie ausreichende Ressourcen aller Beteiligten, ein klares Bekenntnis zum Scheitern als wichtige Voraussetzung des gemeinsamen Lernens und ein dazu notwendiges hohes Maß an psychologischer Sicherheit.

Literatur

- Berthold, C., Meyer-Guckel, V. & Rohe, W. (2010). *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis*. Essen: Edition Stifterverband.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dorst, K. (2010). The Nature of Design Thinking. *Design Thinking Research Symposium Proceedings*, 131–139.
- d.school Stanford University (2021). *The virtual crash course playbook*. Abgerufen am 19. September 2023 von <https://dschool.stanford.edu>
- Edmondson, A. (2021). *Die angstfreie Organisation. Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Fidler, D. (2016). *Future Skills Update and Literature Review*. Abgerufen am 02. November 2017 von https://legacy.iftf.org/fileadmin/user_upload/downloads/wfi/ACTF_IFTF_FutureSkills-report.pdf
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken* (17. Aufl.). München: Siedler.
- Kurzahls, K., Uude, K., Sormani, E., Chak, C. M. & Banze, M. (2022). Co-Creation Tools für den Projektbeginn. In

- K. Kurzhals, K. Uude, E. Sormani, C. M. Chak & M. Banze (Hrsg.), *Das Co-Creation Toolbook. Methoden für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Hochschule und Gesellschaft* (S. 20–153). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lewin, K. (2009). Aktionsforschung und Minderheitenprobleme (1946). *GESTALT THEORY*, 31, 473–486.
- Oberländer, M., Beinicke, A. & Bipp, T. (2019). Digital competencies. A review of the literature and applications in the workplace. *Computers & Education*, 146, 1–13.
- Peirce, C. S. (1991). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.
- Rump, J. & Eilers, S. (2020). Einführung. In J. Rump & S. Eilers (Hrsg.), *Die vierte Dimension der Digitalisierung. Spannungsfelder in der Arbeitswelt von morgen* (S. 1–14). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Schäfer, E. (2020). Öffnung der Hochschulen durch dialogische Wissensproduktion in der wissenschaftlichen Weiterbildung – aus Teilnehmer*innen werden Teilhaber*innen. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 37–54). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Schmidberger, I. & Wippermann, S. (2022). Die Innovationsmethodologie Design Thinking. In I. Schmidberger, S. Wippermann, T. Stricker & U. Müller (Hrsg.), *Design Thinking im Bildungsmanagement. Innovationen in Bildungskontexten erfolgreich entwickeln und umsetzen* (S. 25–52). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seitter, W. (2020). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 315–328). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Sweers, F. (2022). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Einleitung. In Sweers, F. (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 28–42.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research. Design and Methods* (5. Aufl.). Los Angeles: Sage Publications.

Autor*innen

Prof. Dr. Carsten Knaut
carsten.knaut@th-koeln.de

Ilona Arcaro, M.A.
ilona.arcaro@th-koeln.de

Viktoria Börner, M.A. MBA
viktoria.boerner@th-koeln.de

Manuel Sohr, B.A.
manuel.sohr@th-koeln.de

Der Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Entwicklung neuer Kompetenzen für den Bereich Pflege in Deutschland

Community Health Nursing – Entwicklung und Implementierung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs

JANA KADEN
ANNEGRET LAHR

Kurz zusammengefasst ...

Sich ändernde gesundheitliche, medizinische und pflegerische Versorgungsbedarfe erfordern neue Versorgungsstrukturen und damit einhergehend neue Kompetenzprofile für Pflegefachpersonen. Dabei bieten Hochschulen einen geeigneten Rahmen, für die notwendigen Kompetenzprofile entsprechende Bildungsangebote zu entwickeln und bereitzustellen. Der Artikel beschreibt die hochschulische Angebotsentwicklung von der Bedarfserhebung bis zur Implementierung am Beispiel des deutschlandweit ersten berufsbegleitenden Masterstudiengangs mit dem Schwerpunkt Community Health Nursing (CHN). Die inhaltliche Konzeption orientierte sich an internationalen Vorbildern. Der Studiengang bietet eine neue Qualifizierungsmöglichkeit für Pflegefachpersonen, die den Herausforderungen der Gesundheitsversorgung im ambulanten Setting mit besonderer Expertise im direkten Patient*innenkontakt begegnen wollen. Es wird aufgezeigt, wie Hochschulen als Lernort zur Entwicklung für Future Skills einen Beitrag zur Lösung aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen leisten können. Zudem werden Erfolgsfaktoren und Hürden der berufsbegleitenden Angebotsentwicklung an Hochschulen reflektiert. Zur Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung wurden zusätzlich Zertifikatskurse und ein berufsbegleitender Bachelorstudiengang zur akademischen Nachqualifikation von Pflegefachpersonen entwickelt.

Schlagnote: Community Health Nursing, Pflege, Studiengangsentwicklung, Kompetenzen, berufsbegleitend studieren

1 Einleitung

Um den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen in der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung in Deutschland zu begegnen, ist ein Umdenken in der gesundheitlichen Primärversorgung der Bevölkerung notwendig. Dies wurde bereits 2012 durch den Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (SVR) gefordert und 2014 bekräftigt (SVR, 2012, 2014). Struktureller Wandel, eine älter werdende Bevölkerung sowie die Zunahme von chronischen Erkrankungen (Robert Koch-Institut, 2015) treffen in Deutschland anhaltend auf Personalmangel in den pflegerischen und medizinischen Berufen (Jacobs, Kuhlmeier, Greß, Klauber & Schwinger, 2020). Diese und die damit verbundenen Herausforderungen haben Auswirkungen auf die aktuelle und zukünftige Berufspraxis von Pflegefachpersonen. Es benötigt u. a. bedarfsgerechte Versorgungskonzepte in der Primärversorgung, die Menschen einen niedrighschwelligem Zugang zur gesundheitlichen Versorgung ermöglichen, außerdem an die lokalen Gegebenheiten angepasst sind und dabei gleichzeitig das Potential aller Gesundheitsprofessionen nutzen (WHO, 1978; WHO & UNICEF, 2018). An dieser Stelle kommt die Rolle der Pflegefachpersonen zum Tragen, welche aus dem Berufsbild heraus eine Übernahme von

Aufgaben in der Primärversorgung ermöglichen können. Ausgehend von einer patient*innen- und personenzentrierten gesundheitlichen Versorgung zeigt sich der Bedarf, Gesundheitsversorgung sowie Gesundheitsförderungs- und Präventionsangebote für Gemeinschaften und Bevölkerungsgruppen wohnortnah zu gestalten. Der Blick in andere Länder, wie Finnland oder Kanada, zeigt Möglichkeiten der Sicherstellung gesundheitlicher und pflegerischer Versorgung in unterschiedlichen Settings unter Einbeziehung akademisch qualifizierter Pflegefachpersonen (Schaeffer, Hämel & Ewers, 2015). Pflegende mit hohem Bildungsabschluss haben eine höhere Arbeitsplatzzufriedenheit und verbleiben länger im Beruf, wenn sie ihrer Qualifikation entsprechende Verantwortungsbereiche ausfüllen, selbstständig arbeiten dürfen und sich in ihrer pflegerischen Tätigkeit gefordert fühlen (Adams & Miller, 2001). In Deutschland mangelt es an Karrieremöglichkeiten im Bereich der professionellen Pflege, auch in ländlichen Regionen (SVR, 2014). Im Pflegeberufegesetz (PfBG) wurde 2017 die akademische Erstqualifizierung für Pflegefachpersonen an Hochschulen in Deutschland fest verankert, vorab war dies lediglich im Rahmen von Modellprojekten möglich. Der Wissenschaftsrat hat bereits 2012 in seinen „Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen im Gesundheitswesen“ eine Akademisierungsquote von 10–20% für die Pflege in Deutschland empfohlen (Wissenschaftsrat, 2012). Diese Quote ist bis heute nicht erreicht. In Sachsen bestand 2018 nach Auskunft der Verantwortlichen des Sächsischen Kultusministeriums der Bedarf an mindestens 200 Studienplätzen im Bereich Pflege. Es fehlte an einem anschlussfähigen Masterprogramm für die Absolvent*innen des primärqualifizierenden Studiengangs Pflege. Zusätzlich bestand der Bedarf zur akademischen Nachqualifikation von klinisch tätigen, nicht akademisch qualifizierten, Pflegefachpersonen, um den zunehmenden Herausforderungen in der Praxis zu begegnen und neue Perspektiven für die pflegerische Tätigkeit zu eröffnen. Für eine bedarfsgerechte Angebotsentwicklung durch die Hochschule ergaben sich daraus folgende zentralen Fragen: Welche pflegerischen Kompetenzen braucht es für die gesundheitliche Versorgung in Deutschland und wie sollten Qualifizierungsangebote ausgestaltet sein? Zur Beantwortung dieser Fragen wurde 2016 im Rahmen des Projektes PRAxisWissenschaftsMAster¹ (PRAWIMA) eine deutschlandweite Bedarfserhebung durchgeführt (Schneider & Fischer, 2016). Es wurden darauf aufbauend zwei berufsbegleitende Studiengänge für den Bereich Pflege entwickelt: der Masterstudiengang Pflege – Schwerpunkt: Community Health Nursing (CHN)/Advanced Nursing Practice (ANP) und der Bachelorstudiengang Pflege – Schwerpunkt: Praxisentwicklung. Die Studiengänge sollen die Anschlussfähigkeit

an internationale Qualifikationsformate und Kompetenzprofile herstellen und die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung ermöglichen. Mit der Entwicklung und Implementierung verbindet die Evangelische Hochschule Dresden (ehs) Forschung, Lehre und Praxis.

2 Prozess der Studiengangsentwicklung

Entsprechend des Zieles des Förderschwerpunktes der „Offenen Hochschulen“, die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung weiter zu entwickeln und zu ermöglichen, war es das Projektziel, Studiengänge zu konzipieren, die sowohl den Bedarfen der zukünftigen Studierenden aus der beruflichen Praxis als auch den Bedarfen der Bevölkerung in der gesundheits- und pflegerischen Versorgung entsprechen.

2.1 Bedarfserhebung und Rahmenbedingungen

In einer ersten Phase erfolgte eine umfassende Literaturrecherche sowie eine deutschlandweite Bedarfserhebung in Form von qualitativen Expert*inneninterviews und einem online-Survey zu Masterqualifikation im Bereich Pflege (Schneider & Fischer, 2016). Zudem wurden förderliche und hinderliche Faktoren für eine berufsbegleitende Studierbarkeit erhoben. Als Ergebnis dieser Bedarfserhebung wurden u. a. Masterstudiengänge für Pflegefachpersonen befürwortet und drei verschiedene Schwerpunkte diskutiert: Critical-Care/ Intensivpflege; Langezeitpflege/ Rehabilitation sowie Community Care/ ambulante Versorgung. Für die möglichen Schwerpunkte wurde die Integration der vorhandenen Fachweiterbildungen in diesen Bereichen hinsichtlich des Umfangs und des zu erreichenden Qualifikationsniveaus geprüft. Im Ergebnis zeigte sich, dass dies strukturell, inhaltlich und im Hinblick auf das zu erreichende Masterqualifikationsniveau, nicht möglich war. Für den Schwerpunkt Community Health Nursing sprachen neben den Ergebnissen der Bedarfserhebung auch die Bevölkerungsstruktur des Bundeslandes, ein Anstieg der Lebenserwartung bei gleichzeitiger Abnahme der Geburtenzahlen und eine Ausdünnung der jetzt mittleren und älteren erwerbsfähigen Bevölkerung (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, 2023), und damit einhergehende (zukünftige) Herausforderungen in der Primärversorgung. Im Abwägungsprozess unter Einbezug der Beiratsmitglieder des Projektes wurde der Schwerpunkt Community Health Nursing/Advanced Nursing Practice (CHN/ANP) definiert und konzeptionell ausgestaltet. Die Orientierung für die zu erreichenden Kompetenzen auf Masterniveau erfolgte an internationalen Konzepten, sowie am Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische

¹ Die Bedarfserhebung und Studiengangsentwicklung erfolgte im Rahmen des Projektes PRAWIMA – PRAxisWissenschaftsMAster an der Evangelischen Hochschule Dresden, gefördert im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 160H21049 und 160H22049.

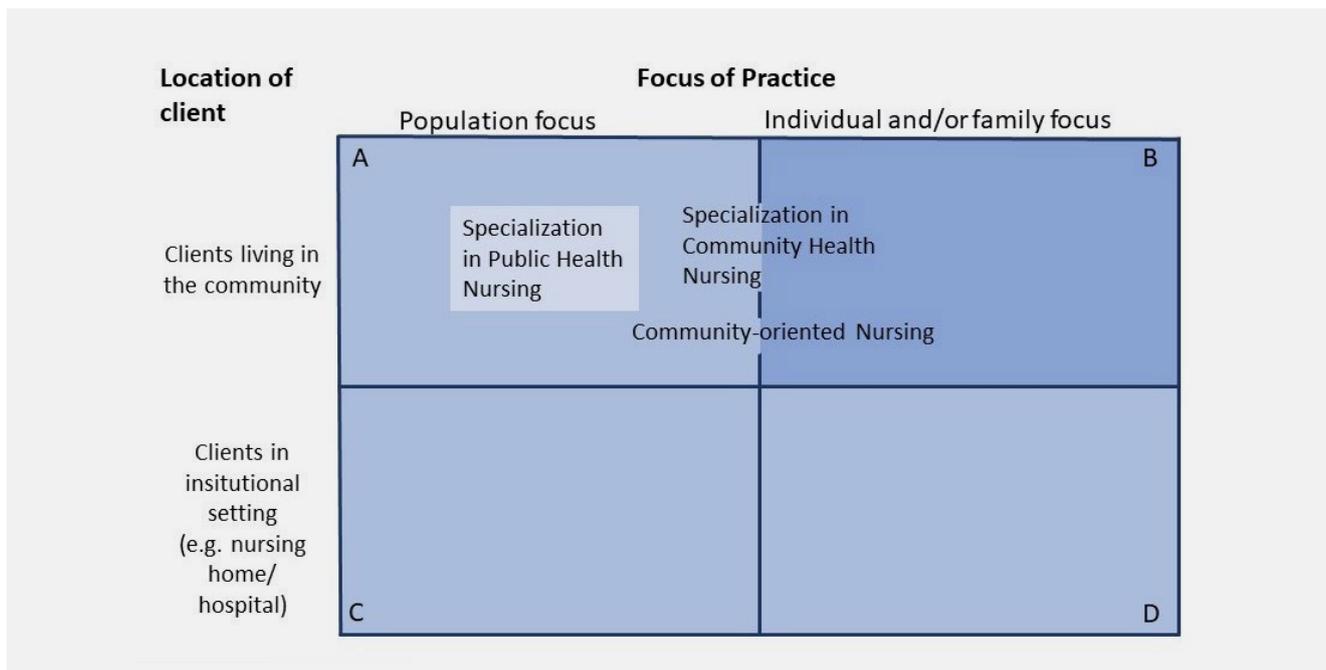


Abb. 1: Verortung von Community Health Nursing im ambulanten Sektor in Anlehnung an: Areas of health care practice (Stanhope & Lancaster, 2012)

Bildung (Hülsken-Giesler & Korporeal, 2013). Der konsekutive Masterstudiengang sollte berufsbegleitend studierbar sein, um zum einen die Zielgruppe der bereits in der pflegerischen Praxis tätigen Fachkräfte zu erreichen und zum anderen eine gelingende Theorie-Praxis-Verzahnung zu ermöglichen. Als Abschluss wurde ein Master of Science (MSc), Niveaustufe 7 entsprechend des Deutschen/Europäischen Qualifikationsrahmens (DQR/EQF) und des Hochschulqualifikationsrahmens (HQR) vorgesehen (AK DQR, 2011; Council of the European Union, 2017; KMK, 2017). Für die berufsbegleitende Studierbarkeit wurde eine Regelstudienzeit von 5 Semestern für die zu erreichenden 120 CP (ECTS) festgelegt. Die Absolvent*innen sollen nach erfolgreichem Studienabschluss befähigt sein, als Ansprechperson vor Ort eine Schlüsselposition zur direkten Verbesserung der gesundheitlichen Versorgung einzunehmen. Dies erfolgt sowohl in der direkten, patient*innennahen Versorgung als auch bezogen auf spezielle gesundheitliche Bedarfe von Bevölkerungsgruppen unter Nutzung vorhandener Ressourcen im Quartier. Mit dieser Angebotsentwicklung begegnet die Hochschule den aktuellen und zukünftigen Bedarfen und eröffnet Chancen zur Gestaltung von Veränderungsprozessen in der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung.

2.2 Inhaltliche Ausrichtung

Advanced Practice Nurses (APN) verfügen als Pflegefachpersonen mit Masterabschluss über erweiterte praktische, theoretische und forschungsbasierte Kompetenzen, inklusive evidence-based practice, mit dem Fokus auf den Patient*innen/der Familie (Hamric, Hanson, Tracy & O'Grady, 2019). Auf

dieser Grundlage können sie erweiterte pflegerische Tätigkeiten in unterschiedlichen Settings eigenverantwortlich ausführen und leisten einen Beitrag im Bereich des Gesundheits- und Krankheitsmanagements (Hamric et al., 2019). Dabei dürfen sie beispielsweise diagnostische Leistungen veranlassen, eigenständig Heil- und Hilfsmittel, wie auch Medikamente verordnen (Ewers & Lehmann, 2020; Maier, Aiken & Busse, 2017). In Deutschland sind Advanced Practice Nurses bisher vorwiegend im Krankenhausbereich tätig (DBfK, 2019). In anderen Ländern obliegt ihnen, neben der Evidenzbasierung pflegerischen Handelns, die Praxis- und Qualitätsentwicklung sowie die Übernahme anspruchsvoller klinischer Tätigkeiten, damit verbinden sie pflegerische Praxis und Pflegewissenschaft (Ewers & Lehmann, 2020). Die Übernahme erweiterter pflegerischer Tätigkeiten im Sinne von Advanced Nursing Practice (ANP), inklusive der Übernahme heilkundlicher Tätigkeiten, ist für Deutschland juristisch geprüft worden (Burgi & Igl, 2021).

Community Health Nursing (CHN) ist eine Synthese aus Gesundheits- und Krankenpflege und dem öffentlichen Gesundheitswesen mit dem Ziel der Förderung und Erhaltung der Gesundheit der Bevölkerung (Allender, Rector & Warner, 2014). Community Health Nurses sind international mit eigenständigen Aufgaben im ambulanten Setting verortet (s. Abbildung 1). Sie arbeiten sowohl mit Individuen, als auch mit Gruppen. Das Berufsbild der Community Health Nurse ist international bereits etabliert und kann je nach Setting unterschiedlich ausgestaltet sein (Iversen, Wolf-Ostermann & Petersen-Ewert, 2022; Schaeffer et al., 2015; Stanhope & Lancaster, 2012). Community Health Nursing umfasst neben kurativen, besonders auch prä-

ventive und gesundheitsfördernde Maßnahmen für Gruppen und Individuen (Stanhope & Lancaster, 2012). Charakteristisch für CHN ist die Arbeit im Quartier bzw. der Kommune und die Ermöglichung von niedrigschwelligen Zugängen zu Leistungen des Gesundheits- bzw. Pflege-/Sozialsystems sowie die eigenverantwortliche Versorgung chronisch erkrankter Menschen. Die Tätigkeit umfasst zudem Forschung zu strukturellen Bedarfen, gesundheitswissenschaftlichen Fragestellungen und die Initiierung und Gestaltung von Präventionsangeboten für die Bevölkerung. Denkbar sind zudem Arbeitsbereiche wie die einer School Nurse, oder auch die Verortung in einem gesundheitlichen Versorgungszentrum. Letzteres ist besonders aus anderen Ländern bekannt (Schaeffer et al., 2015). Diese umfangreichen und unterschiedlichen Einsatzgebiete verdeutlichen das Portfolio an benötigten Kompetenzen und damit einhergehender Qualifikation auf Masterniveau.

Für die perspektivischen Aufgaben der CHN in Deutschland wurden Kernaufgaben definiert (Schaeffer et al., 2015; Weskamm, Keßler & Marks, 2018), die in Abbildung 2 aufgeführt sind und die Grundsätze von Advanced Nursing Practice (ANP) inkludieren (Bryant-Lukosius & Dicenso, 2004). Die Kommunen haben bei der Etablierung von CHN eine besondere Bedeutung, da ihnen die Aufgabe der öffentlichen (kommunalen) Daseinsvorsorge (Artikel 20 GG) und somit auch der gesundheitlichen Versorgung und Prävention obliegen (PrävG, 2015). Einerseits sollen CHN in Gesundheitszentren oder Gesundheitskiosken integriert sein und können da konsultiert werden, andererseits haben sie eine aufsuchende Arbeitsweise, um die Menschen vor Ort zu erreichen. Neben einschlägiger praktischer Pflegeexpertise zur Versorgung von Gesundheitseinschränkungen wenden sie dabei auch geeignete Ansätze zur Erhebung und Verbesserung von Gesundheitsstrukturen im Quartier an. Sie agieren damit auch auf kommunaler Ebene und kooperieren mit dem Öffentlichen Gesundheitsdienst (ÖGD). CHN können zudem zur Reduzierung von Versorgungsbrüchen, wie sie beispielsweise in der Übergangsphase von der stationären in die ambulante Versorgung bestehen (SVR, 2012), beitragen. Sie arbeiten intraprofessionell zur Optimierung der pflegerischen Versorgung von Patient*innen und in multiprofessionellen Teams, um die pflegerische Perspektive in Patient*innenbesprechungen, Versorgungsplanung und Quartiersgestaltung einzubringen und komplexe Problemlagen zu steuern (Biggs & Tang, 2011; Iversen et al., 2022; Völkel et al., 2022).

2.3 Ausgestaltung des Masterangebotes

Für die inhaltlich-konzeptionelle Studiengangentwicklung zur Qualifizierung zukünftiger CHNs, erfolgte die Übertragung internationaler Konzepte auf ein Studiengangmodell in Deutschland mit Fokussierung auf die Kernaufgaben von Community Health Nurses (Abbildung 2) (Schaeffer et al., 2015; Weskamm et al., 2018). Der Studiengang soll die Ver-



Abb. 2: Kernaufgaben für Community Health Nurses in Deutschland, Darstellung in Anlehnung an Schaeffer et al., 2015; Weskamm et al., 2018

bindung von Elementen aus dem Bereich Public Health mit erweiterten pflegerischen Tätigkeiten im Sinne der Advanced Nursing Practice abbilden. Durch die eigenständige Versorgung von Menschen mit chronischen Erkrankungen kann ein Beitrag geleistet werden, den Bedarfen des demografischen Wandels zu begegnen. Ausgehend von den definierten Schwerpunkten und notwendigen Kompetenzen wurde schließlich die Modulstruktur des Masterangebots entwickelt (Abbildung 3).

Eine Integration verfügbarer, inhaltlich passender Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich Pflege wurde durch Zusammenarbeit mit den Fachgesellschaften ermöglicht. Als Ergebnis werden die Zertifikate durch die jeweiligen Fachgesellschaften (Deutsche Diabetes Gesellschaft e. V., Deutsche Schmerzgesellschaft e. V., Netzwerkes Evidenzbasierte Medizin e. V.) bei erfolgreichem Abschluss der Module vergeben. Bei entsprechender Voraussetzung weisen sie zusätzlich die Qualifikation zur Pflegeberatung, §7a SGBXI nach.

2.4 Modulinhalte

Die einzelnen Module lassen sich den fünf Schwerpunktsträngen (Makromodulen) „Advanced Nursing Practice“, „Forschung“, „Community Health Nursing“, „Professionalisierung und Veränderungsprozesse“, sowie „Praxisreflexion“ zuordnen und wurden mit spezifischen Kompetenzziele hinterlegt. Unter dem Makromodul **Advanced Nursing Practice** (ANP) sind alle Module zur evidenzbasierten, klinischen und



Abb. 3: Darstellung der Module des Studienganges CHN/ANP, mit den jeweiligen Makromodulen (Advanced Nursing Practice = MAP 1, 6, 10, 14, 15 & 16; Forschung = MAP 2, 7 & 11; Community Health Nursing = MAP 3, 8 & 12, Professionalisierung und Veränderungsprozesse = MAP 4, 9, 13 & 17; Praxisreflexion = MAP 5).

pflegerischen Versorgung von Menschen mit chronischen Erkrankungen (somatisch und psychisch) zusammengefasst. Kompetenzen in evidenzbasierter Pflege/Praxis werden als essentielle Grundlage (erweiterter) pflegerischer Tätigkeiten sowie für die Übernahme von Heilkunde erworben (Köpke & Meyer, 2013). Der Pflegeprozess als Kernelement pflegerischen Handelns bildet die Grundlage für erweiterte pflegerische Tätigkeiten, auch im ambulanten Setting. Ein Rahmenwerk für die Implementierung und Evaluierung von Advanced Nursing Practice ist das PEPPA-framework (participatory, evidence-based, patient-focused process for guiding the development, implementation and evaluation of advanced practice nursing) (Bryant-Lukosius & Dicenso, 2004). Die Studierenden erlangen grundlegende Kompetenzen zur Erhebung des Gesundheitszustandes, zur klinischen Entscheidungsfindung, sowie zur Nutzung digitaler Anwendungen in der beruflichen Praxis (eHealth). Eine erste Orientierung bei der Schwerpunktsetzung der klinischen Module für den ANP-Bereich gab die Richtlinie nach § 63 Abs. 3c SGB V des Gemeinsamen Bundesausschusses (G-BA) zur Heilkundeübertragung. Es wurden drei klinische Handlungsfelder (Diabetesmanagement, psychische Gesundheit sowie Schmerzmanagement) mit besonders hoher Relevanz für die ambulante Gesundheitsversorgung als Schwerpunkte eruiert.

Im Schwerpunkt **Forschung** erfolgt die Vertiefung der relevanten klinischen sowie pflege-, gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden. Durch Erweiterung um den Aspekt der Versorgungsforschung wird der Blickwinkel auch im Bereich der Forschung vom Individuum auf Familien und Gruppen sowie definierte (Sozial-)Räume erweitert. Die mit dem Bachelorabschluss erworbene Kompetenz zur kritischen Rezeption von Forschungsergebnissen wird um Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Durchführung von Forschungs- und Evaluationsvorhaben und zum Umgang mit komplexen Studiendesigns erweitert.

Die im Rahmen von **Community Health Nursing** auf Grundlage des Pflegeprozesses übernommenen (pflegerischen) Tätigkeiten werden durch den Fokus auf die Bereiche Gesundheitsförderung und Prävention, als originär pflegerische Tätigkeiten, gestärkt. Ein weiterer Schwerpunkt in diesem Makromodul sind (Community-)Assessments zur gruppenbezogenen Analyse von Stadtteilen und Gemeinden zu vorhandenen Bedarfen. Es erfolgt eine Konkretisierung der Einsatzgebiete von CHN an der Schnittstelle zum Öffentlichen Gesundheitsdienst (ÖGD), zur Kommune, zu weiteren Akteuren und ihr Einsatz in Gesundheitszentren. Da sich das Feld der CHN in Deutschland noch im Entwicklungsstadium befindet, werden aktuelle Forschungs- und Praxisprojekte thematisiert.

Die Studierenden befinden sich einerseits selbst durch ihre Qualifizierung zur CHN in einem **Professionalisierungs- und Veränderungsprozess**, andererseits sollen sie auch Veränderungsprozesse bei Patient*innen initiieren und begleiten. Ziel des Makromoduls ist eine Vertiefung von Gesprächs- und Beratungskompetenzen, um Veränderungsprozesse bei Individuen, Personengruppen oder Organisationen auch unter ethischen Gesichtspunkten zu unterstützen. Im Rahmen der **Praxisreflexion** wird die Auseinandersetzung mit der persönlichen Rollenentwicklung sowie der Theorie-Praxis-Transfer initiiert und begleitet. Gleichzeitig erfolgt ein Wissenstransfer zwischen den Studierenden und ihren Lehr-Lernorten Praxis und Hochschule. Dafür erstellen die Studierenden über den gesamten Studienverlauf ihr persönliches Entwicklungsportfolio. Ergänzend haben sie die Möglichkeit, im Rahmen eines Praktikums Tätigkeitsbereiche von oder an der Schnittstelle zu Community Health Nursing kennenzulernen.

2.5 Didaktische Ausgestaltung

Durch die transparente Kompetenzausrichtung der Lehre haben die Studierenden die Möglichkeit, innerhalb der Module individuelle Lernbedarfe zu erkennen, persönliche Lernziele abzuleiten und diese sowohl in den Lehrveranstaltungen, als auch in der Selbststudienzeit zu verfolgen. Innerhalb der Module bilden Lernziele, Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsformen im Sinne des „Constructive Alignment“ eine Einheit und sind aufeinander abgestimmt (Biggs & Tang, 2011). Dafür wurde ein umfangreiches Set an Prüfungsformaten, welches neben den klassischen Formaten, wie Referat, Hausarbeit und Klausur, auch Portfolio, praktische Prüfung sowie Präsentationen mit multimedialer Aufbereitung nutzt, integriert. Die berufsbegleitenden Studierenden werden in ihren seminaristischen Lehrveranstaltungen mit aktuellen, realistischen Fällen gesundheitlicher Versorgungssituationen konfrontiert. Für diese generieren sie einzeln oder in Kleingruppen Handlungsoptionen. Fall- und forschungsbasiertes Lernen sind dabei zentrale Elemente (Hundenborn, 2007; Schrems, 2013; Sonntag et al., 2017). Zur besseren berufsbegleitenden Studierbarkeit wurde das Blended Learning Konzept integriert, in welchem 20% der Lehr-Lernangebote in allen Modulen in Form von synchroner/asynchroner digitaler Lehre angeboten werden. Mit der Eröffnung eines Simulationslabores (Pippel, 2022), erhalten die Studierenden zudem umfassende Möglichkeiten ihre praktischen Kompetenzen im geschützten Umfeld weiter auszubauen.

2.6 Pilotierung und Studiengangsstart

Einzelne Module des Masterstudienganges wurden in einem nächsten Schritt als Zertifikatskurse in Form von wissenschaftlichen Weiterbildungen pilotiert. Da zu diesem Zeitpunkt unklar war, wann der entwickelte Studiengang finanziert wird und startet, erfolgte keine Erprobung des kompletten ersten Semesters, sondern einzelner Module mit unterschiedlicher

Ausrichtung. Bei der Modulauswahl wurde darauf geachtet, dass diese eine möglichst breite Zielgruppe erreichen. Es erfolgte eine Auswahl von unterschiedlichen Schwerpunkten: Schmerzmanagement, Evidence-based Nursing und Change-Management. Bereits zu diesem Zeitpunkt gab es eine Zusammenarbeit mit der Deutschen Schmerzgesellschaft und dem Deutschen Netzwerk für Evidenzbasierte Medizin, sodass nach erfolgreicher Teilnahme entsprechende Zertifikate der Fachgesellschaften erworben werden konnten. Außerdem wurden die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen, dass sich die Teilnehmenden bei erfolgreicher Teilnahme die Module im späteren Studiengang auf Antrag anrechnen lassen können. In der Pilotierung wurden Fragen zur Machbarkeit (im Sinne von Studierbarkeit), der Umsetzbarkeit des Blended Learning Konzeptes und des zu erreichenden Qualifikationsniveaus evaluiert. Aus diesen Gründen galten für die Teilnahme die gleichen Zulassungsvoraussetzungen, die für eine Immatrikulation in den Masterstudiengang notwendig sind. Die Erprobung erfolgte im Zeitraum von April bis Dezember 2019. Die Ergebnisse zeigten, dass das Blended Learning Format für Dozierende (n=3) und Teilnehmende (n=32) gut durchführbar ist und die erforderliche Flexibilisierung des Lernprozesses unterstützt, besonders unter dem örtlichen und zeitlichen Aspekt (Kaden & Patting, 2020). Demzufolge unterstützt es eine berufsbegleitende Weiterqualifikation. Außerdem wurde der Theorie-Praxis-Bezug positiv bewertet und ein Nutzen der erworbenen Kompetenzen für den beruflichen Alltag gesehen. Die konzipierten Lehr-Lernziele wurden erreicht (Kaden & Patting, 2020).

Parallel wurden die Prozesse zur Implementierung des Studienganges gesteuert und die Akkreditierung der Studiengänge erfolgte durch die Akkreditierungsagentur im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS). Das Studienangebot hat die Adressat*innen erreicht und ist im Sommersemester 2020, trotz gleichzeitigem Lockdown durch die COVID-19 Pandemie, und aller Unsicherheiten bezüglich zukünftiger Stellenperspektiven gestartet. Ab Herbst 2022 gab es die ersten erfolgreichen Absolvent*innen.

3 Reflexion der Studiengangsentwicklung und Implementierung

Im komplexen Prozess der Studiengangsentwicklung wurden die Aspekte Hochschulentwicklung, Hochschuldidaktik, Studierbarkeit, Bedarfe pflegerischer Praxis, Finanzierung, sowie rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen zusammengeführt. Ein unterstützender Faktor für den Entwicklungs- und Implementierungsprozess war dabei die Involvierung von Stakeholdern über die gesamte Laufzeit. Der Austausch mit Expert*innen aus unterschiedlichen Bereichen in Form des Projektbeirates sowie hochschulinterne und weitere externe Expert*innen (u. a. medizinische/pflegerische Fachgesellschaften,

DBfK, Robert Bosch Stiftung) war für die notwendigen Entscheidungsprozesse, Schärfung der Kompetenzprofile und Modulkonzeption förderlich.

Die parallele Entwicklung von einzelnen Modulen zur wissenschaftlichen Weiterbildung war einerseits ein ressourcenbündelnder Mehraufwand, andererseits hat er weitere Perspektiven für akademisch qualifizierte Pflegefachpersonen eröffnet. Durch die Pilotierung dieser Module vor Studiengangsstart konnten inhaltliche und strukturelle Aspekte sowie die didaktische Umsetzung erprobt und deren Akzeptanz evaluiert werden. Auf Grundlage der Ergebnisse konnte eine Adaptation des Angebotes erfolgen. Die Akzeptanz und Durchführbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Seiten der Teilnehmenden und Dozierenden hat einen wesentlichen Beitrag zur Akzeptanz des Studiengangs und der Studierbarkeit geleistet. Mit der Möglichkeit der Anrechnung der absolvierten wissenschaftlichen Weiterbildung in einem späteren Studiengang wurde eine Flexibilisierung in der akademischen Bildung und damit auch das Ziel, die Durchlässigkeit im Bildungsbereich zu ermöglichen, gestärkt. Trotz Skepsis konnte eine erfolgreiche Umsetzung des Blended Learning Konzeptes verzeichnet werden. Aufgrund der COVID-19 Pandemie wurde die Lehre anschließend zunächst ausschließlich über Online-Formate durchgeführt. Die Finanzierung und Laufzeit des Projektes hat die geplante Studiengangsentwicklung für den Bereich Pflege von der Bedarfserhebung bis zur Pilotierung an der Hochschule ermöglicht. Das hat einen wesentlichen Beitrag zur erfolgreichen Implementierung geleistet. Die Vollfinanzierung des Studienganges ermöglicht ein Studium ohne Studiengebühren, was für eine berufsbegleitende Weiterqualifizierung im sozialen Sektor und offener Zukunftsperspektive von großer Bedeutung ist. Im Entwicklungsprozess war es schwierig, (potentielle) Studierende zur Beteiligung an der Studiengangskonzeption zu akquirieren. Dadurch war die Perspektive der Studierenden im Entwicklungsprozess unterrepräsentiert, was eine Limitation darstellt.

4 Diskussion und Fazit

Mit den neu entwickelten hochschulischen Angeboten wurde ein innovativer Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen in der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung geleistet. Für eine erfolgreiche Etablierung von CHN Studiengängen in Deutschland erfolgte der inhaltliche Austausch sowohl mit Fachverbänden als auch Praxispartner*innen und anderen Hochschulen (Völkel et al., 2022). Die Studiengangsentwicklung für ein bundesweit neues pflegerisches Berufsfeld birgt gleichzeitig Risiken, nicht zuletzt aufgrund derzeit mangelnder gesetzlicher Regelungen für alle Beteiligten. Es bedarf daher eines weiteren Diskurses zur Übernahme heilkundlicher Tätigkeiten aller

Beteiligten und damit verbundener Qualifikationsanforderungen, was eine entsprechende Curriculumsangleichung in den ANP Studiengängen zur Folge haben könnte. Das Angebot beinhaltet eine besondere Ergebnisoffenheit hinsichtlich der späteren beruflichen Möglichkeiten der Absolvent*innen. Die Landesverbände der Krankenkassen und die Ersatzkassen werden nach §64d SGB V zur Teilnahme an mindestens einem Modellvorhaben zur Übertragung ärztlicher Tätigkeiten ab 2023 verpflichtet. Die geforderten Modellprojekte sind eine Möglichkeit, CHN in der Praxis zu integrieren. Jedoch ist unklar, ob Community Health Nurses dabei die Möglichkeit haben, ihre Qualifikation auf Masterniveau allumfänglich umzusetzen. Neben der Übernahme aktueller Modellprojekte in die Regelversorgung bedarf es auch der damit verbundenen Aufgabenneuordnung zwischen den Gesundheitsprofessionen. Ausgehend von den Bedarfen der Betroffenen erfordert die individuelle Planung und Durchführung der gesundheitlichen Versorgung eine interprofessionelle Zusammenarbeit unter Einsatz der vorhandenen Ressourcen. Auf all diese Aspekte haben Hochschulen nur bedingt Einfluss. Die erweiterte Aufgabenübernahme durch Pflegefachpersonen im Rahmen der COVID-19 Pandemie hat Möglichkeiten der praktischen Umsetzung aufgezeigt (Stucky, Brown & Stucky, 2021). Diese Erfahrungen sollten in den öffentlichen Diskurs einfließen.

Die hochschulischen Studiengangangebote ermöglichen neue Perspektiven für die Profession Pflege. Gleichzeitig wurden an der ehs Qualifikationsmöglichkeiten für Pflegefachpersonen ohne akademische Erstqualifikation geschaffen und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung im Bereich Pflege bis zur Promotion ermöglicht. Diese Studiengänge sind berufsbegleitend konzipiert. Dabei bedarf es neben den Strukturen an Hochschulen für berufsbegleitende Studierende auch der Unterstützung ihres Umfeldes, damit eine Studierbarkeit gewährleistet werden kann. Dazu gehört ein hinreichender struktureller Support durch die Professionsangehörigen, Vorgesetzte und Kolleg*innen. Durch neue Qualifikationsangebote können Hochschulen Veränderungen in der Praxis anstoßen. Die entwickelten Kompetenzprofile bieten die Möglichkeit, neue Verantwortungsbereiche und Einsatzmöglichkeiten von Pflegefachpersonen in Deutschland zu realisieren. Parallel zur Möglichkeit der Qualifizierung ist die Implementierung dieser neuen Rollen von Community Health Nurses /Advanced Practice Nurses in der Primärversorgung unabdingbar. In einem nächsten Schritt gilt es, Aspekte der Finanzierung, Qualifikation und des rechtlichen Rahmens gemeinsam auszugestalten. Diesen Prozess können Hochschulen mit ihrer Expertise begleitend unterstützen.

Literatur

- Adams, D. & Miller, B. K. (2001). Professionalism in nursing behaviors of nurse practitioners. *Journal of Professional Nursing*, 17(4), 203–210. <https://doi.org/10.1053/jpnu.2001.25913>
- AK DQR - Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen am 10. August 2023 von <https://www.dqr.de/dqr/de/service/downloads/deutscher-qualifikationsrahmen-downloads.html>
- Allender, J. A., Rector, C. L. & Warner, K. D. (Hrsg.) (2014). *Community and public health nursing. Promoting the public's health* (8th edition, international edition). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins Health.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Bryant-Lukosius, D. & Dicenso, A. (2004). A framework for the introduction and evaluation of advanced practice nursing roles. *Journal of advanced nursing*, 48(5), 530–540. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03235.x>
- Burgi, M. & Igl, G. (2021). *Rechtliche Voraussetzungen und Möglichkeiten der Etablierung von Community Health Nursing (CHN) in Deutschland. Schriften zum Sozialrecht*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748924319>
- Council of the European Union (2017). Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, (C 189/03). Abgerufen am 10. August 2023 von [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)
- DBfK - Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (2019). *Advanced Practice Nursing. Pflegerische Expertise für eine leistungsfähige Gesundheitsversorgung*. Berlin. Abgerufen am 01. September 2023 von <https://www.dbfk.de/media/docs/download/Allgemein/Advanced-Practice-Nursing-Broschuere-2019.pdf>
- Ewers, M. & Lehmann, Y. (2020). Hochschulisch qualifizierte Pflegenden in der Langzeitversorgung?! In K. Jacobs, A. Kuhlmeier, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report. Pflege-Report 2019: Mehr Personal in der Langzeitpflege - aber woher?* (S. 167–177). Berlin: Springer Open.
- Hamric, A. B., Hanson, C. M., Tracy, M. F. & O'Grady, E. T. (Hrsg.) (2019). *Advanced practice nursing. An integrative approach* (6th ed.). St. Louis: Elsevier.
- Hülsken-Giesler, M. & Korporal, J. (2013). *Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung (FQR Pflege 6-8)*. Berlin: Porschke+Hensel.
- Hundenborn, G. (2007). *Fallorientierte Didaktik in der Pflege. Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung*. München: Elsevier.
- Iversen, L., Wolf-Ostermann, K. & Petersen-Ewert, C. (2022). Welche Aufgaben hat eine Community Health Nurse? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18 (3), 299–307. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00961-1>
- Jacobs, K., Kuhlmeier, A., Greß, S., Klauber, J. & Schwinger, A. (Hrsg.) (2020). *Pflege-Report 2019. Mehr Personal in der Langzeitpflege - aber woher?* Berlin: Springer Open.
- Kaden, J. & Patting, S. (2020). Professionalisierungsimpulse durch wissenschaftliche Weiterbildung in den Feldern Kindheitspädagogik und Pflege. Ergebnisse einer Erprobung von Zertifikatskursen auf Masterniveau. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 69–76.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Abgerufen am 01. September 2023 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf
- Köpke, S. & Meyer, G. (2013). Aktuelle Entwicklungen in der Pflegeforschung. In P. Zängl (Hrsg.), *Pflegeforschung trifft Pflegepraxis* (S. 51–63). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Maier, C. B., Aiken, L. H. & Busse, R. (2017). *OECD Health Working Papers No 98. Nurses in advanced roles in primary care. Policy levers for implementation*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a8756593-en>
- Pippel, E. (2022). Ein OSCE als summative Prüfung im Studiengang Pflege (Bachelor). Fallstricke und Lösungen. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, (4), 214–224.
- PrävG (Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention – Präventionsgesetz) (2015). Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 31.
- Robert Koch-Institut (2015). *Gesundheit in Deutschland. Gesundheitsberichterstattung des Bundes: gemeinsam getragen von RKI und DESTATIS. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. RKI-Bib1 (Robert Koch-Institut). <https://doi.org/10.17886/rkipubl-2015-003>

- Schaeffer, D., Hämel, K. & Ewers, M. (Hrsg.) (2015). *Versorgungsmodelle für ländliche und strukturschwache Regionen. Anregungen aus Finnland und Kanada*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schneider, J. & Fischer, T. (2016). *Ein Master nach Wunsch. Positionen zum Master in der Pflege*. Evangelische Hochschule Dresden. Abgerufen am 01. September 2023 von https://ehs-dresden.de/fileadmin/HOCHSCHULE/Projekte/abgeschlossene_Projekte/PRAWIMA/P_5_Schneider__Johanna__Fischer__Thomas__2016_Ein_Master_nach_Wunsch_-_Positionen_zum_Master_in_der_Pflege.pdf
- Schrems, B. (2013). *Fallarbeit in der Pflege. Grundlagen, Formen und Anwendungsbereiche*. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., Schilow, L. & Deicke, W. (2017). *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende* (2., überarb. Aufl.). Berlin: Humboldt-Universität.
- Stanhope, M. & Lancaster, J. (2012). *Public health nursing. Population-centered health care in the community* (8th ed.). Maryland Heights: Elsevier Mosby.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2023). *Bevölkerungsmonitor Sachsen. Bevölkerungsstruktur*. Abgerufen am 01. September 2023 von <https://bevoelkerungsmonitor.sachsen.de/bevoelkerungsstruktur.html#a-20401>
- Stucky, C. H., Brown, W. J. & Stucky, M. G. (2021). COVID 19. An unprecedented opportunity for nurse practitioners to reform healthcare and advocate for permanent full practice authority. *Nursing forum*, 56(1), 222–227. <https://doi.org/10.1111/nuf.12515>
- SVR - Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (2012). *Wettbewerb an der Schnittstelle zwischen ambulanter und stationärer Gesundheitsversorgung. Sondergutachten 2012*. Bonn. Abgerufen am 01. September 2023 von <https://www.svr-gesundheit.de/gutachten/default-title>
- SVR - Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (2014). *Bedarfsgerechte Versorgung. Perspektiven für ländliche Regionen und ausgewählte Leistungsbereiche. Gutachten 2014 Kurzfassung*. Bonn, Berlin. Abgerufen am 01. September 2023 von <https://www.svr-gesundheit.de/gutachten/gutachten-2014/>
- Völkel, M., Peters, M., Daugardt, K., Söhngen, J., Primig, M., Reuschenbach, B., Metzinger, S. & Weidner, F. (2022). Kernelemente für die Entwicklung eines Kerncurriculums zu Community Health Nursing. *Pflege und Gesellschaft*, 27(1), 82–87.
- Weskamm, A., Keßler, I. G. & Marks, F. (2018). *Community Health Nursing in Deutschland*. Agnes-Karll-Gesellschaft für Gesundheitsbildung und Pflegeforschung. Berlin. Abgerufen am 31. August 2023 von <https://www.dbfk.de/media/docs/Bundesverband/CHN-Veroeffentlichung/Broschue-re-Community-Health-Nursing-09-2019.pdf>
- WHO - World Health Organization. (1978). *Declaration of Alma-Ata. International Conference on Primary Health Care, Alma-Ata, USSR, 6-12 September 1978*. Abgerufen am 31. August 2023 von https://cdn.who.int/media/docs/default-source/documents/almaata-declaration-en.pdf?sfvrsn=7b3c2167_2
- WHO & UNICEF - World Health Organization & United Nations Children's Fund. (2018). *A vision for primary health care in the 21st century*. Abgerufen am 31. August 2023 von <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/328065/WHO-HIS-SDS-2018.15-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen* (Drs. 2411-12). Köln. Abgerufen am 31. August 2023 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.html>

Interessenkonflikt

Die Autorinnen geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Autorinnen

Jana Kaden MPH
jana.kaden@uni-bremen.de

Annegret Lahr MPH
annegret.lahr@ehs-dresden.de

Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) und ihr Beitrag zur Entwicklung einer Wissensgemeinschaft (2013-2023)

WOLFGANG JÜTTE

Kurz zusammengefasst ...

Die „Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)“ zählt zu der führenden deutschsprachigen Zeitschrift im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie wird herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Der Beitrag zeichnet die strategische Neuausrichtung und die Entwicklungsschritte von einem Verbandsorgan für Mitglieder als Printausgabe zur wissenschaftlichen Fachzeitschrift als Open-Access-Publikation und die damit einhergehende Open-Access-Transformation des letzten Jahrzehnts aus der Redaktionsperspektive nach. Er versteht sich als Beitrag einer zeitgebundenen Selbstverständigung im Sinne einer reflexiven Wissenschaftspraxis.

Schlagworte: Zeitschrift, DGWF, wissenschaftliche Weiterbildung, Open Access

1 Zielsetzung

Herausgeber:innen von wissenschaftlichen Zeitschriften halten sporadisch inne, um zurückschauend bisher Erreichtes festzuhalten und nach vorn schauend zukünftige Entwicklungsaufgaben zu skizzieren (vgl. bspw. Büchter et al., 2022; Ebner, Krempkow & Zawacki-Richter, 2022 oder Fejes et al., 2019). Dieser Beitrag blickt zurück auf die letzten zehn Jahre (2013-2023), bzw. 22 Ausgaben, der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), die sich von einem ausschließlich als Printausgabe erscheinendem Verbandsorgan zu einer im Open Access erscheinenden wissenschaftlichen Fachzeitschrift entwickelt hat.

Das Selbstverständnis der ZHWB spiegelt sich in ihrer Eigenbeschreibung auf der Website www.hochschule-und-weiterbildung.net wider:

„Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Zeitschrift richtet sich an alle Akteure, die sich wissenschaftlich, entwickelnd, planend und bildungspolitisch mit diesem Feld auseinandersetzen. Sie erscheint halbjährlich als peer-reviewtes Online-Journal und publiziert aktuelle Forschungsergebnisse und innovative theoretische Beiträge zu einem ausgewählten Schwerpunktthema. Darüber hinaus können auch offene thematische Beiträge (Forum) und Berichte zu neuen Entwicklungen aus der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung (Projektwelten) eingereicht werden.“

Der Beitrag ist aus der Innenperspektive der Redaktionsarbeit geschrieben. Damit wird ein Einblick in das „Innere des Maschinenraums“ gegeben. Auf der einen Seite ist es eine Rechenschaft und Selbstvergewisserung über die geleistete Arbeit – vor dem Hintergrund der anfänglich vom Herausgebergremium geplanten kommunikationsstrategischen Ausrichtung der Zeitschrift (Jütte, 2013). Auf der anderen Seite ist es eine zeitgebundene Selbstverständigung über eine wissenschaftliche Kommunikationspraxis, die vermutlich zu einem späteren Zeitpunkt fortgeschrieben wird. In einem weiteren Schritt werden vor dem Hintergrund der Veränderung der Publikationslandschaft zukünftige Herausforderungen aufgezeigt – von der Verortung innerhalb des Wissenschaftssystems bis hin zur Positionierung innerhalb der Fachgesellschaft der DGWF.

2 Vom Verbandsorgan zur Fachzeitschrift

Die charakteristischen Veränderungen der Zeitschrift erschließen sich nur vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung der Kommunikationsformen innerhalb der Fachgesellschaft. Der umfassende Wandel lässt es nicht zu, umstandslos auf die Geschichte der Zeitschrift einzugehen, vielmehr lassen sich grob drei Phasen als Entwicklungsschritte vom „AUE Info“ (1971)

über die „Hochschule und Weiterbildung“ (2003) zur aktuellen ZHWB unterscheiden.¹

Die *erste Entwicklungsphase* beginnt mit der Neugründung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (1971) und dem „AUE Info“, welche die Mitgliederkommunikation kanalisierte. Zunächst erschienen in unregelmäßiger, aber mit 300 (sic!) Ausgaben in sehr häufiger Folge bis 1982 die „AUE Informationen“. Sie waren geprägt vom internen Kommunikationsbedarf der Fachgesellschaft. Die Informationen wurden 1983 abgelöst durch den regelmäßig erscheinenden „Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung“, der als „Stimme des AUE in der bildungspolitischen Öffentlichkeit“ (Prokop, 1996, S. 135) bezeichnet wurde.

In der *zweiten Entwicklungsphase*, die zeitlich mit der Umbenennung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) zusammenfiel (2003), wies das Publikationsorgan immer mehr Charakteristika einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift auf. Die in „Hochschule und Weiterbildung“ umbenannte Zeitschrift entwickelte sich zu einem bedeutenden Medium, um sich über aktuelle Trends im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu informieren. Daneben existierte noch die Reihe „Beiträge“, die in ihren letzten Jahren vornehmlich der Dokumentation der Jahrestagungen der DGWF diente und im gleichen Layout wie die Zeitschrift erschien. Sie wurde redigiert von Vorstandsmitgliedern und den Veranstalter:innen der Jahrestagungen, was sich zunehmend als dysfunktional erwies, da sie mit einem deutlichen zeitlichen Verzug erschien. Im Kontext der Profilierung der Zeitschrift wurde diese Reihe 2013 eingestellt; an ihre Stelle traten Konferenzdokumentationen, die zeitnah nach den Jahrestagungen auf der Website der DGWF online gestellt wurden. Rückblickend zeigt sich, dass die Zeitschrift gegenüber Dokumentationen und Sammelbänden deutlich an Stellenwert für die wissenschaftliche Fachkommunikation gewann.

Die *dritte Entwicklungsphase* steht im Mittelpunkt dieses Beitrages. Seit 2013 übernahmen Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk und Mandy Schulze und ab 2016 gemeinsam mit Claudia Lobe und Therese E. Zimmermann die Redaktionsarbeit. Dies geschah in Personalunion zu der 2012 gegründeten Arbeitsgemeinschaft (AG) Forschung der DGWF (siehe dazu weiter unten). Die Neuausrichtung in der Publikationsstrategie, die konzeptionell stark von diesem Redaktionsteam vorangetrieben und vom Vorstand der DGWF wohlwollend unterstützt wurde, war zunächst geprägt von einer allgemeinen Qualitätssicherung und der inhaltlichen Schärfung der Zeitschrift.

Die Transformation erfolgte sukzessiv. Ein bedeutsamer Schritt war die Entscheidung, die Zeitschrift ab 2017 nicht nur als Print-Publikation, sondern zusätzlich auch als Online-Journal erscheinen zu lassen. So sollten die Ausgaben und Beiträge übersichtlich zum Recherchieren und zum Download unter einer eigenen im Besitz der DGWF befindlichen Domain www.hochschule-und-weiterbildung.net auffindbar sein. Dies fiel zusammen mit einer Modernisierung des allgemeinen Kommunikationsauftritts der DGWF. In einem nächsten Schritt erfolgte die Einführung eines Begutachtungsverfahrens für die Themenbeiträge und die Umstellung auf ein ausschließliches Online-Journal. Mit der Aufnahme der ZHWB in das „Directory of Open Access Journals“ (DOAJ)² 2023 wurde die Transformation in ein Open-Access-Journal abgeschlossen. Die folgende Auflistung (Tabelle 1) zeigt die zentralen Veränderungsschritte dieser „Reise“, die im Folgenden inhaltlich näher dargelegt werden.

2013	neues Redaktionsteam (in Personalunion mit neu gegründeter AG Forschung)
2014	Open-Access-Zweitveröffentlichung im erziehungswissenschaftlichen Repositorium (peDOCS)
2016	Rubrik „Aktuelle Neuerscheinungen“
2016	Einführung eines Call for Papers
2016	Einführung eines Editorials „Stichworte“
2017	Eigene Domain www.hochschule-und-weiterbildung.net
2017	Einführung eines Open Journal Systems (OJS), gehostet von der Universität Bielefeld
2017	Neuer Zeitschriftenname ZHWB, Logo und Titelblatt
2017	ISSN Nummer Vergabe für die Zeitschrift
2017	Einführung eines Begutachtungsverfahrens (double blind peer reviewed)
2018	Einstellung der Printausgabe
2021	Wegfall der Rubrik „Neuerscheinungen“
2022	Einrichtung eines wissenschaftlichen Beirats
2022	Retro-Dokumentation (Digitalisierung früherer Ausgaben)
2023	Modernisierung des Schriftbilds
2023	Aufnahme im Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Tab. 1: Entwicklungsschritte ZHWB (2013-2023)

¹ Zur Ausgabe Nr 1 von 1979 siehe auch Kondratjuk (2020).

² Das DOAJ verzeichnet die ZHWB unter <https://doaj.org/toc/2567-2673>. Damit erfüllt sie zentrale Qualitätskriterien wie die Qualitätskontrolle als wissenschaftliche Fachzeitschrift oder die kostenfreie Veröffentlichung sofort nach dem Erscheinen unter einer offenen Lizenz.

Erfolgte zunächst die thematische Schwerpunktsetzung noch nah am eher breit gehaltenen Thema der Jahrestagung (reaktiver Modus), wurden in den folgenden Ausgaben in der Redaktionskonferenz die Schwerpunkte festgelegt und in Form eines Call for Papers lanciert (proaktiver Modus). Die Rückschau auf die Themen der Ausgaben (Tabelle 2) zeigt, dass sie im Gegensatz zu den Themen der Jahrestagungen immer „profilierter“ wurden und auf eine systematische Erschließung des Feldes zielten.

2023/2	Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)
2023/1	Regionale und (sozial-)räumliche Kontexte der Hochschulweiterbildung
2022/2	Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
2022/1	Hochschulweiterbildung und Alter(n)
2021/2	Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung
2021/1	Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung
2020/2	Professionalisierung der Hochschulweiterbildung
2020/1	Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung
2019/2	Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung
2019/1	Formate der Hochschulweiterbildung
2018/2	Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung
2018/1	Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung
2017/2	Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
2017/1	Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung
2016/2	Forschung auf und in wissenschaftliche(r) Weiterbildung
2016/1	Hochschulweiterbildung und Beruf
2015/2	Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung
2015/1	Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen
2014/2	Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik
2014/1	Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens - Mehrwert, Aufwand und Erträge
2013/2	Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

2013/1	Erfolgskonzept Fernstudium: Betreuung, Individualisierung, Methodenmix und Virtualität
--------	--

Tab. 2: Thematische Schwerpunkte der Ausgaben

Neben der thematischen Schwerpunktsetzung war ein richtungsweisender Schritt, frühzeitig auf die Open Access Bewegung reagiert zu haben. Open Access hat die Wissenschaftskommunikation hinsichtlich der Verbreitung und des Zugriffs stark verändert und ist mittlerweile die bevorzugte Publikationsform. Der Wissenschaftsrat (2022) fordert in seinen Empfehlungen zur Transformation des wissenschaftlichen Publizierens zu Open Access, dass „Publikationen sofort, dauerhaft, am ursprünglichen Publikationsort und unter einer offenen Lizenz (CC BY) frei verfügbar gemacht werden“.

In einem ersten Schritt wurde 2014 mit peDOCS (www.pedocs.de), dem am DIPF/Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation verantworteten erziehungswissenschaftlichen Repositorium, eine Kooperationsvereinbarung getroffen, die Artikel der Zeitschrift einer breiteren Fachöffentlichkeit – über die Mitglieder der DGWF hinaus – zur Verfügung zu stellen. Dabei wurde zunächst auf das Verbreitungsmodell des „delayed access“ zurückgegriffen, d.h. Artikel wurden nach einer Embargofrist von einem Jahr auf peDOCS zweitveröffentlicht (Grüner Open Access). Mit der Umstellung der Zeitschrift auf Open Access stehen die Artikel nun unmittelbar zur Verfügung (Goldener bzw. Diamant Open Access).

Seit 2017 wird die ZHWB mit Open Journal Systems (OJS), der gängigen Open-Source-Software für die Veröffentlichung von Open-Access-Zeitschriften, publiziert. Die technische Infrastruktur stellt die Universität Bielefeld, die die Zeitschrift kostenlos hostet und umfassenden technischen Support bereitstellt. Dies reicht von der Unterstützung bei der Anpassung der Leseoberfläche, über die Einrichtung von spezifischen Plug-Ins (ORCID-ID³, Download-Zahlen, Export von Zitationsweisen in Literaturverwaltungsprogramme, etc.) bis hin zum Schnittstellen-Management. Bedeutsam für die Open-Access-Infrastruktur ist neben der Creative-Commons-Lizenz (CC BY-SA) die sogenannte „DOI-Nummer“. Mit dem Digital Object Identifier (DOI) wird mit einem dauerhaften Link auf den Artikel verwiesen, der in einer zentralen Datenbank (Crossref als zentrale DOI-Registrierungsstelle) gespeichert wird. Durch den Zugriff auf die Meta-Daten sind die Artikel in den wissenschaftlichen Suchmaschinen der Bibliotheken (bspw. BASE) oder in Meta-Suchmaschinen (bspw. Google Scholar) unmittelbar auffindbar. Mit der Indizierung werden Meta-Daten (Abstract, Schlagwörter) bedeutsamer.

3 Die Redaktion empfiehlt den Autor:innen, sich mit der eigenen ORCID-ID (Open Researcher and Contributor Identifier) (<https://orcid.org>) anzumelden bzw. zu registrieren.

3 Profilierung der ZHWB

In den letzten zehn Jahren erfuhr die ZHWB eine inhaltliche Profilierung als Ergebnis der Herausgeberarbeit. Es wurden sukzessiv Entscheidungen getroffen (Schärfung der Rubriken, Peer-Review, Open Access, etc.) die die Gestalt der Zeitschrift nachhaltig verändert haben. Dies verlangte eine seismografische Offenheit für aktuelle Entwicklungen der „Publikationswelt“, die sich auch in vereinzelt „Anleihen“ im Sinne „guter Praxis“ bei anderen (erziehungswissenschaftlichen) Zeitschriften niederschlugen.

Wenn eine ehrenamtlich arbeitende Redaktion auf die „open access“ und „peer-review“ Reise geht, dann verändern sich die inhaltlichen Aufgaben beträchtlich; abgesehen davon, dass sie ungleich zeitintensiver werden. Zu den Aufgabenfeldern zählen u. a. das Verfassen von Call for Papers, die Gewinnung der Autor:innen, die Organisation von Reviewprozessen, die Gewinnung von Reviewer:innen, das Redigieren und Lektorieren, die Hefterstellung im OJS, die Vergabe von DOI-Nummern, der Webauftritt des Zeitschriften-Servers, das Entwickeln von Style Sheets, das Ankündigen thematischer Calls und neuer Heftausgaben über Mailing-Listen, regelmäßige Redaktions-sitzungen, etc. Insgesamt geht damit ein hoher Planungs- und Kommunikationsaufwand einher. Neben der Zunahme der klassischen „Korrespondenz“, heute in Form von E-Mail, mit Autor:innen und Reviewer:innen tritt die Kommunikation, die sich aus einem erweiterten „Verlegungs-Kosmos“ (Grafiker:in, IT Administrator:innen, Indizierung in die Datenbanken, Schnittstellenmanagement zu Repositorien) ergibt. Die Aufmerksamkeit auf diese „verlegerischen Verwertungsketten“ ist eine bedeutsame Arbeit im Hintergrund, um die Zeitschrift auf dem Laufenden zu halten.

Auch hat sich die Redaktionsarbeit inhaltlich verändert und changiert zwischen „ermutigen“, „kuratieren“ und „disziplinieren“. Zu den Aufgaben gehört zunächst die motivierende Ansprache in einem Berufsfeld der Hochschulweiterbildung, wo es an Freiräumen für forschendes Arbeiten weitgehend fehlt. Die Verbindungen zur „Fach-Community“ sind wichtig, um „gewinnend“ für potentielle Autor:innen zu sein und diesen Anerkennung zu geben. Dieses „Kuratieren“ verlangt um mit Bourdieu (1998) zu sprechen „feldspezifisches Kapital“ innerhalb der Communities. Dies reicht von der Gewinnung von Beiträgen bis hin zu Reviewer:innen. Es gilt, ein „Netz zu weben“ (oikos), um erfolgreich eine Zeitschrift zu editieren (vgl. auch dazu Schiefner-Rohs, 2022). Hier erweist sich von Beginn an die enge Verbindung zur Arbeitsgemeinschaft Forschung

der DGWF und zu den wissenschaftlichen Fachgesellschaften als bedeutsam. Neben der motivierenden Ansprache verlangt Redaktionsarbeit auch, „disziplinierend“ einzugreifen. Darunter ist weniger die Kritik oder Ablehnung von Beitragsangeboten zu verstehen – obwohl häufig die Ablehnungsquote als Qualitätskriterium von referierten Zeitschriften hochgehalten wird –, sondern durch wertschätzende Rückmeldungen und weiterführende Verweise bei Überarbeitungsaufträgen zur qualitativen Verbesserung der Artikel beizutragen. Es ist ein durchgängiges Unterfangen, die Fachstandards durchzusetzen und die Qualität der Beiträge zu erhöhen. Die Einführung eines Peer-Review-Verfahrens für alle Themen- und Forenbeiträge war auch ein Tribut an Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen für die es zunehmend wichtiger wird, begutachtete Veröffentlichungen nachzuweisen. Die damit verbundene Ambivalenz ist vermutlich allen Zeitschriftenredaktionen bewusst und stellt einen kontinuierlichen Lernprozess dar. Das Review-Formular mit den Bewertungskriterien ist dabei transparent und kann von der Website heruntergeladen werden.⁴

Veränderte Aufgaben und Funktionen der Zeitschrift spiegeln sich ebenfalls in der Profilierung der Rubriken bzw. der Beitragsformate wider, die wie folgt unterschieden werden können:

- ▶ *Editorial*: bildet eine thematische Einführung „Stichworte“
- ▶ *Thematischer Schwerpunkt*: umfasst aktuelle Forschungsarbeiten und innovative theoretische Beiträge (double blind peer review) zu einem thematischen Schwerpunkt, der auf der Basis eines Call for Papers im Vorfeld angekündigt wird
- ▶ *Forum*: in diesem allgemeinen Teil werden offene Beiträge angeführt (double blind peer review), sodass Autor:innen jederzeit Beiträge zu aktuellen Forschungen und Debatten einreichen können
- ▶ *Projektwelten*: umfasst projekt- und praxisbezogene Beiträge (kein Peer-Review)
- ▶ *Dokumente*: hier werden historische Beiträge anlass- bzw. themenbezogen unregelmäßig wieder veröffentlicht (Retro-Dokumentation)
- ▶ *Aus der Fachgesellschaft*: umfasst Tagungsberichte, Veröffentlichungen und Empfehlungen aus dem Umfeld der DGWF

In den Vorläufern der ZHWB war die editorische Notiz, die direkte und persönlich gehaltene Ansprache der Leser:innen

⁴ Es wird bei der Bewertung vor allem auf drei Dimensionen gezielt: 1) Bedeutsamkeit, Relevanz und Erkenntnisinteresse: Beinhaltet der wissenschaftliche Beitrag innovative Perspektiven, Argumente, Problemanalysen etc. im Hinblick auf das Schwerpunktthema? Werden zentrale Fragestellungen herausgearbeitet? 2) Struktur, Argumentation und methodisches Vorgehen: Ist der Aufbau des Beitrags nachvollziehbar? Werden die Schritte und Methodik der Erkenntnisgewinnung plausibel dargelegt? Werden die Argumente auf den existierenden wissenschaftlichen Diskurs / den Stand der Forschung bezogen? Wird das methodische Vorgehen dargestellt und begründet? 3) Formale Aspekte: aussagekräftiges Abstract, angemessene Zitation, wissenschaftliche Sprache, angemessener Umfang.

kennzeichnend. In der ZHWB ist an diese Stelle eine thematische Einführung („Stichwort“) gerückt. Hier werden inhaltliche Ausgangsüberlegungen zum thematischen Schwerpunkt, die auch schon im Call for Papers entwickelt werden, überblicksmäßig skizziert und die Einzelbeiträge kurz vorgestellt und verortet. Dabei wird auf die disziplinäre Anschlussfähigkeit, vor allem der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geachtet, und aktuelle Veröffentlichungen zum Thema (wissenschaftlicher „State of the Art“) sichtbar gemacht.

Veränderungen erfuhr der Stellenwert von Rezensionen, der stetig abnahm, wie ein Blick auf ältere Ausgaben zeigt. Für die Entwicklung von wissenschaftlichen Fachzeitschriften nahmen Rezensionen einen hohen Stellenwert ein; so gab es eigene Besprechungszeitschriften. Auch die im Springer Verlag erscheinende „Zeitschrift Weiterbildungsforschung“ ist aus dem 1978 von den Hochschullehrern Horst Siebert und Johannes Weinberg gegründeten „Literatur Report“ hervorgegangen. Die Besprechung aktueller Veröffentlichungen war ein wichtiger Schritt für die Profilierung des Feldes. Entsprechend nahmen auch in den AUE Infos Rezensionen großen Raum ein, darüber hinaus wurden eigene Bibliografien zur wissenschaftlichen Weiterbildung veröffentlicht (AUE, 1991). In der Folgezeit erfolgte dies weit weniger systematisch und hing stark von persönlichen Interessen ab. 2016 wurden die Rubrik „Aktuelle Neuerscheinungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung“ eingeführt, eine halbjährliche Auswahlbibliografie, erstellt durch die Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), die 2022 wieder eingestellt wurde. Dies spiegelt die Veränderung der Rezensionenkultur wider, die nicht zuletzt auf die verstärkte Aktualität der veröffentlichten Fachartikel und die veränderten Recherche-Möglichkeiten zurückzuführen ist.

Die Anforderungen an das Lektorat, das derzeit von Cornelia Herzog geleistet wird, sind für eine wissenschaftliche Fachzeitschrift beträchtlich. Dies reicht von allgemeinen Qualitätssicherungsarbeiten bis hin zur Druckfreigabe (Imprimatur). Dabei fließen auch Eigenmittel des Redaktionsteams (bspw. Unterstützung durch studentische Mitarbeiter:innen) ein. Diese Aufgaben übernehmen bei vielen Zeitschriften die Verlage, die dafür von den herausgebenden Institutionen Druckkostenzuschüsse bekommen.

Eine Rückschau zeigt, dass der ästhetische Anspruch durch die neuen technischen Möglichkeiten gestiegen ist und die Designsprache kontinuierlich modernisiert wurde. Waren die AUE Nachrichten der 1970er Jahre noch hektografiert, wurde zunehmend Wert auf die grafische Gestaltung gelegt. Mittlerweile werden die Beiträge durch eine Grafikerin gesetzt. Zwischenzeitliche Veränderungen schlugen sich neben einem veränderten Namen auch in einem „Relaunch“ der Titelseiten der Zeitschrift und in der Modernisierung des Schriftbilds nieder.

4 Zukünftige Entwicklungs-herausforderungen

Rückblickend kann festgehalten werden, dass die ZHWB sich zu einer wissenschaftlichen Zeitschrift entwickelt hat, die im Fachdiskurs zur wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum eine exponierte Rolle einnimmt. Durch die Open-Access-Transformation haben sich die Reichweite, Sichtbarkeit und Zitierfähigkeit der Artikel „dramatisch“ erhöht. Damit ist die Attraktivität für potentielle Autor:innen gestiegen. Denn nur wenn die Wissenschaftler:innen der Meinung sind, dass diese Publikation Relevanz hat und zu ihrer Reputation beiträgt, veröffentlichen sie dort.

Wissenschaftliche Fachzeitschriften nehmen eine dominante Funktion im Wissenschaftsbetrieb ein, deren Funktion kaum überschätzt werden kann. Sie richten sich vorrangig an die Wissenschaftsgemeinde und repräsentieren diese heute weitaus stärker als Bücher. Dabei ist jedoch ein komplexes Wechselspiel zu berücksichtigen: Zeitschriften fördern die forschende Erschließung des Feldes und zugleich sind Zeitschriften auf Forschung angewiesen. Zeitschriften lassen sich ohne Forschung im Feld nicht denken.

Die Frage des Impacts der Zeitschrift lässt sich nur mittelbar bewerten. Dies betrifft zunächst den Aspekt der Verbreitung und Resonanz. Während die halbjährliche Printzeitschrift mit 400 Exemplaren die Verbandsmitglieder und im besten Fall einige Bibliotheken erreichte, sind nun Downloadzahlen von derzeit über 2000 Beiträgen im Monat zu verzeichnen. Die Artikel der ZHWB werden dadurch nicht nur sichtbarer und zugänglicher, sondern auch wahrnehmbarer und werden vermehrt in anderen Publikationen wie Dissertationen rezipiert. Über das konkrete Rezeptionsverhalten im Feld Wissenschaftlicher Weiterbildung ist wenig bekannt; noch gibt es keine „Verwendungsstudien“ und das Wissen über die Leserschaft der ZHWB ist begrenzt.

Im letzten Jahrzehnt gab es sichtbare Veränderungen in der (erziehungswissenschaftlichen) Zeitschriftenlandschaft (Jung, 2022). Neue Zeitschriften entstehen, etablierte gedruckte Zeitschriften wandeln sich in digitale Zeitschriften und viele werden zunehmend als Open Access veröffentlicht (siehe bspw. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Hessische Blätter für Volksbildung, Zeitschrift Education Permanente). Dabei werden teilweise hybride Geschäftsmodelle verfolgt, bei denen Open-Access-Zeitschriften auf Basis von Druckkostenzuschüssen durch Verlage „verlegt“ werden. Ebenso greifen mit dem Bedeutungszuwachs der wissenschaftlichen Weiterbildung andere Zeitschriften dieses Themenfeld auf. So werden Schwerpunktheft mit spezifischen Calls for Papers oder Einzelartikel veröffentlicht. Im internationalen Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich das von Eva Cendon leitend herausgegebene „Euro-

pean Journal of University Lifelong Learning“ von EUCEN profiliert.

Darüber hinaus gibt es weitere Publikationsorte, die die Wissenschaftsgemeinde repräsentieren. Dazu können das „Handbuch zur wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Jütte & Rohs, 2020) oder die Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“ im wbv Verlag gezählt werden. Auch Professuren im Bereich der Weiterbildung mit einem engeren Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung (u. a. in Bielefeld, Bremen, Dresden, Hagen, Hildesheim, Kaiserslautern, Magdeburg und Marburg) und die Förderung anspruchsvoller Qualifikationsarbeiten im Feld speisen dieses „wissenschaftliche Öko-System“.

Die ZHWB als einen einschlägigen fachkommunikativen Publikationsort für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung weiter zu profilieren, bleibt eine ständige Herausforderung. Auch in den nächsten Jahren wird sich die Arbeit der ZHWB weiter entwickeln (müssen). Dazu zählt u. a. das vergleichsweise kleine Redaktionsteam breiter aufzustellen. Diese Aufgabe könnte als Offenheit bei Kontinuität bezeichnet werden: Offenheit im Hinblick auf personelle Veränderungen und die (generationale) Erfahrungsweitergabe in das Handwerk des „Zeitschriftenmachens“, das zugleich eine bedeutende Form der Wissenspraktik ist. Der Arbeitsgemeinschaft Forschung der DGWF (siehe dazu auch weiter unten) kommt dabei wie bisher eine zentrale Rolle zu, um wissenschaftliche Publikationsprozesse im Feld zu unterstützen. Des Weiteren geht es um eine verstärkte Einbindung in die disziplinären Fachcommunities. Seit 2023 wird die ZHWB unterstützt durch einen wissenschaftlichen Beirat (Eva Cendon, Fern-Universität Hagen, Olaf Dörner, Universität Magdeburg, Annika Maschwitz, Hochschule Bremen, Matthias Rohs, RPTU Kaiserslautern, Sandra Tschupke, Ostfalia). Inwiefern dieser auf die konzeptionelle Ausrichtung Einfluss nimmt, ist derzeit noch offen. Denkbar wäre darüber hinaus, Gastherausgeber:innen einzubinden, die ein Schwerpunktheft inhaltlich mitverantworten; eine weit verbreitete Praxis vieler Fachzeitschriften.

Die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem DGWF-Vorstand und die damit einhergehenden Gestaltungsfreiräume sind eine wichtige Bedingung in der Entwicklung der Zeitschrift gewesen. Dabei kommt in einer Fachgesellschaft dem personenbezogenen und „history-based“ Vertrauen im Sinne des gezeigten Engagements eine besondere Rolle zu. Gleichwohl bleibt die strukturelle Verbundenheit vor dem Hintergrund personeller Fluktuationen und befristeter Vorstände eine kontinuierliche Gestaltungsaufgabe. Das persönliche Commitment der Zeitschriftenredaktion und die Unterstützung des Verbands sind für die Zukunft zwei entscheidende Stellgrößen.

5 Die ZHWB als Teil der Wissens- und Diskursgemeinschaft

Mit Brandt (2023) können Fachzeitschriften in berufsbezogene und wissenschaftliche Fachzeitschriften unterschieden werden:

„Berufsbezogene Fachzeitschriften stellen Informationen und Wissen für die professionelle Berufsausübung bereit und schärfen Berufsprofile. Das professionelle Wissen der Leserinnen und Leser verbindet sich mit dem in den Zeitschriften enthaltenen Sach-, Orientierungs-, Deutungs-, Erklärungs- und Lösungswissen. Wissenschaftliche Fachzeitschriften sind fundamentale Orte des Fachdiskurses von Wissenschaftsdisziplinen und ein Teil der Wissenschaftskommunikation. Sie machen Forschungsergebnisse zugänglich, sind Orte disziplinärer Selbstverständigung und tragen zur Konstituierung von Disziplinen bei. Sie bieten Forschenden Gelegenheiten zur Publikation ihrer Ergebnisse und verhelfen zur Reputation“ (Brandt, 2023, S. 454).

In dieser idealtypischen Unterscheidung zeigt sich schon ein inhärentes Spannungsverhältnis einer wissenschaftlichen Zeitschrift, die von einem Verband herausgegeben wird, der auch ein berufliches Handlungsfeld repräsentiert. Im Hinblick auf die besondere Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession (Lehmann & Vierzigmann, 2022) wird deutlich, dass die ZHWB nicht alle Kommunikationsbedürfnisse abdecken kann.

Das Verhältnis von „Wissenschaft“ und „Berufspraxis“ kann hier nur angerissen werden. Angenommen wird zunächst, dass Professionalisierung durch Forschung unterstützt werden kann. Die ZHWB stellt einer breiten Fachöffentlichkeit qualitätsgesicherte Forschungsbeiträge zur Verfügung – auch durch eine Langzeitarchivierung.⁵ Als Kommunikationsgemeinschaft wird die gegenseitige Bezugnahme in einem interdisziplinären Forschungsfeld unterstützt. Als wissenschaftliches Forum begleitet sie Entwicklungstendenzen diskursiv. Selbstkritisch muss angemerkt werden, dass in der Zeitschrift gegenwärtig nur begrenzt Debatten geführt werden. Dabei gäbe es die Notwendigkeit, Themen kontrovers zu diskutieren (s. bspw. die Zeitschrift „Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung“; Iller, 2018). Denkbar wäre, stärker Diskussionsbeiträge und Dialog-Formate zu entwickeln (wie bspw. die Zeitschrift @bwp Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Büchter et al., 2022). Ebenso rückt damit die Rubrizierung und die implizierte Wertigkeit (peer-reviewt versus nicht peer-reviewt) in den Blick. Beiträge mit praktischer Relevanz finden sich eher in der Rubrik „Projektwelten“, wenngleich auch hier zur wissenschaftlich-disziplinären Kontextualisierung wie den Bezug

5 So wurden erste Schritte unternommen, frühere Zeitschriftenausgaben zu digitalisieren und auf der DGWF-Seite in Form eines Archivs online zu stellen. Bei Bernhard Christmann bedanke ich mich für die Genealogie der erschienenen Beiträge und Hefte.

auf aktuelle Forschungsergebnisse ermutigt wird. Die Differenzierung in Kategorien, die sich zwischen Wissenschaft und Berufspraxis aufspannen, finden sich in vielen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften. Diese unterschiedlichen Beitragsformate in einen Dialog zu bringen, bleibt eine ständige Herausforderung.

Vor fast zwanzig Jahren wurde in den „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ formuliert:

„Für die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung als Forschungsfeld ist die Formierung fachlicher Communities bedeutsam. Unerlässlich ist eine wissenschaftliche Plattform für profilierte plurale Forschungsdiskurse, wo sich Experten aus Hochschule und Weiterbildung hinsichtlich ihrer Zugänge und Fragestellungen, ihrer Verfahrensweisen und Erkenntnisse verständigen können und so Ausgangspunkte für zunehmend untereinander abgestimmte und auf vielschichtige Problemlagen zugeschnittene Forschungsvorhaben gewinnen.“ (Jütte, 2005)

Diesen Ort bildet die ZHWB als ein Leitmedium im deutschsprachigen Raum. Die gegenwarts- und zukunftsrelevanten Themensetzungen der Zeitschrift können als „Agenda Setting“ interpretiert werden, das die „Disziplin-Werdung“ des Feldes unterstützen soll.

Ein weiterer zentraler Ort der Verständigung über aktuelle Entwicklungen und Forschungsergebnisse ist die Arbeitsgemeinschaft Forschung, die 2012 gegründet wurde (vgl. Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017). Ihre Gründung kann auch als Ausdruck gelesen werden, „dass die DGWF dezidiert den Schulterschluss zum wissenschaftlichen Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung suchte“ (Hörr, 2017, S. 22). Als übergeordnete Zielsetzungen wurden im Antrag angeführt:

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

Wenngleich die wissenschaftliche Publikationsarbeit nicht gesondert aufgenommen wurde, bildeten ihre Initiator:innen von Beginn an das herausgebende Gremium der ZHWB.

Zu den zentralen Kommunikationsorten der DGWF zählen die Jahrestagungen und die Treffen der Arbeitsgemein-

schaften und Landesgruppen. Sie sind auch ein wichtiger Ort für den wissenschaftlichen Austausch, wenngleich von einer Vielfalt der Teilnahmemotivationen ausgegangen werden kann. In dem Projekt „Akteursprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ wurden mittels einer Clusteranalyse drei trennscharfe Akteurstypen herausgearbeitet: die Allrounder, die Wissenschaftler:innen und die administrativen Manager:innen (Lobe, Pohlmann & Walber, 2023). Dabei zeigt sich, dass die Teilnahme aus dem Feld der Wissenschaft/Forschung in den letzten Jahren abnahm. Vielleicht deutet sich hier ein Trend an, der stärker für den Charakter eines Berufsverbandes als den einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft spricht. Ungeachtet dessen, gilt es Strukturen des Wissensaustauschs zwischen allen Akteursgruppen auf der Tagung weiter zu pflegen. Dies könnte durch eine verstärkte Sichtbarkeit der Zeitschrift (bspw. „Meet the Editor“) oder die Entwicklung spezifischer Dialog-Formate initiiert werden. Neue Formen der Wissenschaftskommunikation (Social-Media-Kanäle, Blogs, etc.) eröffnen Schritte des Wissenstransfers, die den Impact nach außen erhöhen könnten.

Wie verbandliche Arbeit auf Übersetzungsleistungen angewiesen ist, hat Wolfgang Seitter unterstrichen. Verbände „üben eine doppelte Funktion aus, indem sie *nach innen* als Vernetzungs-, Professionalisierungs- und Serviceinstanz mit Blick auf die Bedarfe der eigenen Mitgliedschaft, *nach außen* als Kommunikations-, Legitimations- und Lobbyinstanz mit Blick auf die Erfordernisse öffentlichkeits- und politikbezogener Beeinflussung aktiv sind“ (Seitter, 2016, S. 116). Dass die DGWF eine wissenschaftliche Zeitschrift herausgibt, positioniert sie nicht nur als einen Berufsverband, sondern auch als eine Fachgesellschaft, die einen Beitrag zum Wissenstransfer für die Fachöffentlichkeit leistet.

Literatur

- AUE (Hrsg.) (1991). Bibliographie zur wissenschaftlichen Weiterbildung 1982–1990. (Beiträge 25). Hannover: AUE.
- Bourdieu, P. (1998). Vom Gebrauch der Wissenschaft. für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz.
- Brandt, P. (2023). Zeitschriften. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 454–455). Stuttgart: UTB, Julius Klinkhardt.
- Büchter, K., Gramlinger, F., Kremer, H.-H., Naeve-Stoß, N., Wilbers, K., & Windelband, L. (2022). bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online seit 2001: Einblicke in Entwicklung, Ausrichtung und Selbstverständnis eines Open- Access-Formats. In H. Ertl & B. Rödel (Hrsg.), *Offene Zusammenhänge. Open Access in der Berufsforschung*

- (S. 284–297). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Ebner, M., Krempkow, R. & Zawacki-Richter, O. (2022). Die Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Rückblick und Analyse. *ZFHE-Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(3), 201–223. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-17-03/12>
- Fejes, A., Fragoso, A., Jütte, W., Kurantowicz, E., Merrill, B., Salling Olesen, H., & Wildemeersch, D. (2019). Editorial: RELAs 10-year anniversary: What have we accomplished? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 7–12. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.relae17>
- Hörr, B. (2017). Entwicklung einer Fachgesellschaft: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. im Wandel. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 15–29). Bielefeld: wbv.
- Iller, C. (2018). Orte und Formate für Debatten in der Erwachsenenbildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, (1), 44–56. <https://doi.org/10.3224/debatte.v1i1.05>
- Jung, T. (2022). Die Zukunft ist offen – Fachzeitschriften im Open Access in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In H. Ertl & B. Rödel (Hrsg.), *Offene Zusammenhänge. Open Access in der Berufsbildungsforschung* (S. 142–157). BIBB <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-780899>.
- Jütte, W. (Hrsg.) (2005). *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems: Donau Universität Krems.
- Jütte, W. (2013). Stichwort. Verändertes Publikations- und Rezeptionsverhalten im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 9–13.
- Jütte, W., Kondratjuk, M., & Schulze, M. (2017). Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (85–92). Bielefeld: WBV. <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Jütte, W., & Rohs, M. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Kondratjuk, M. (2020). Relevanz einer Dokumentenanalyse. Zur Geschichtlichkeit der Hochschulweiterbildung am Beispiel ihrer Verbandsarbeit. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 34–43. <https://doi.org/10.4119/zhwb-3494>
- Lehmann, B., & Vierzigmann, G. (2022). Weiterbildung an Hochschulen. Zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (2), 8–15. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-5263>
- Lobe, C., Pohlmann, S., & Walber, M. (2023). Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2021. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung inkl. Sonderbericht zum Projekt „Akteursprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung“. Abgerufen am 09. Januar 2024 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2021/Evaluationsbericht_Digital_2021.pdf.
- Prokop, E. (1996). Tagungen und Publikationen des AUE zu Hochschule und Weiterbildung. In J. Dikau, B. Nerlich, E. Schäfer (Hrsg.), *Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive* (S. 28–136), Bielefeld: AUE.
- Schiefner-Rohs, M. (2022). Zwischen Vernetzung, Diskursanregung und Kooperation. In S. Hofhues & K. Schütze (Hrsg.), *Doing Research - Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage* (S. 262–269). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456323-032>
- Seitter, W. (2016). Herausforderungen und Möglichkeitsräume eines intermediär verorteten Verbandes. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, (2), 116–123.
- Wissenschaftsrat (2022). Empfehlungen zur Transformation des wissenschaftlichen Publizierens zu Open Access. <https://doi.org/10.57674/FYRC-VB61>

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

Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland¹

Beschlossen vom erweiterten Vorstand in Köln am 5. September 2018

Ergänzungen mit Beschluss der Landesgruppe BW vom 14.03.2023 in Albstadt

Beschlossen vom erweiterten Vorstand am 21./22. Juni 2023 in Freiburg

Anliegen der DGWF

Die DGWF hat das Anliegen, die Vielfalt der Weiterbildungsangebote, -formate und -abschlüsse der Hochschulen übersichtlich und transparent zu gestalten. Sie legt deshalb einen Vorschlag vor, wie die differenzierten Angebote strukturiert und mit Blick auf Formate und Abschlüsse geclustert und benannt werden können. Ziel ist es, die Verständlichkeit und Vergleichbarkeit für Anbieter und Nachfrager*innen zu erhöhen. Berücksichtigt werden dabei die hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen, an die die Weiterbildungseinrichtungen gebunden sind.

Im Folgenden finden sich eine Zusammenstellung der rechtlichen Bedingungen sowie die Übersicht zu einer gebündelten Angebotsstruktur.

Die nachfolgend näher beschriebene Abschlusssystematik entspricht der gelebten Praxis in Baden-Württemberg, wo diese sowohl vom Wissenschaftsministerium des Landes als auch von der Servicestelle HOCHSCHULEWIRTSCHAFT der Arbeitgeberverbände bereits seit 2017 empfohlen wird.

Sie wurde aufgrund der Empfehlungen der EU-Kommission zu den sog. Microcredentials vom 10.12.2021 im Februar 2023

ergänzt und überarbeitet sowie im Rahmen von Konferenzen und Workshops mit verschiedenen Partnern, u. a. der HRK, zur Diskussion gestellt.

Systematisierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in Deutschland

Rahmenbedingungen

- ▶ Bindend für berufsbegleitende Studiengänge ist der Bologna-Prozess einschließlich des ECTS.
- ▶ Bindend für berufsbegleitende Studiengänge und Zertifikats-/Kontaktstudien im Sinne des Modulstudiums sind die Regelungen der jeweiligen Landeshochschulgesetze. Bei solchen Studienangeboten mit geringerem Umfang als ein vollständiger Studiengang mit Abschluss, existiert in einigen Bundesländern Wahlfreiheit für die Vergabe von Credit Points (CP) nach dem European Credit Transfer System (ECTS).
- ▶ Bindend für einen Credit Point ist ein Workload von mindestens 25 und höchstens 30 Zeitstunden.
- ▶ Zertifikate können zu großformatigeren Abschlüssen zusammengefasst und auf Studiengänge angerechnet werden (Kumulierbarkeit). Hierbei sind die inhaltlichen

1 Zitiervorschlag

DGWF (2023): Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023. Freiburg.

Zusammenhänge und eine sinnvolle Kombination der erworbenen Kompetenzen zu berücksichtigen.

- ▶ Referenz für die Mindestgröße eines Moduls sind die Vorgaben der KMK.
- ▶ Alle Formate unterliegen der hochschulischen Qualitätssicherung, kreditierte Formate müssen definierte Verfahren der Qualitätsprüfung durchlaufen.

Systematik der Abschlüsse

- ▶ Die akademischen Grade Bachelor und Master müssen Bologna-kompatibel ausgestaltet werden.
- ▶ Ein Zertifikat kann nur auf der Basis bestandener Prüfungen erworben werden.
- ▶ Zertifikate, die zu einem Erwerb von bis zu 9 ECTS führen, können als Microcredentials bezeichnet werden.
- ▶ Die vorgeschlagene Kanonisierung der Abschlüsse bezieht sich auf die Rahmenbedingungen und bietet eine Basis für die verlässliche Einordnung von Angeboten.

Vielfalt der Bezeichnungen

- ▶ Über die Zuordnung in der Übersicht hinaus existiert eine Vielzahl von Bezeichnungen, die aus Markterfordernissen und spezifischen Markterfahrungen der Hochschulen resultieren. Dies ist beispielhaft ersichtlich in dem Weiterbildungsportal der Hochschulen: <https://hoch-und-weit.de/>.
- ▶ Die anbietende Hochschule wählt die Bezeichnung unter anderem bezogen auf die jeweilige Marketingstrategie und Zielgruppe.

Transparenz

Mit dem Ziel einer besseren Übersicht und Verständlichkeit empfehlen wir, die Bezeichnungen den bindenden Rahmenbedingungen zuzuordnen. Hierzu schlagen wir nachfolgendes Grundschemata (Übersichtsraster) vor. Dieses liefert Interessierten für ihr jeweils individuelles Bildungsziel zentrale Charakteristika. Als Basis nutzen wir eine Systematisierung nach Abschlüssen und der Zahl der erreichbaren Credit Points sowie dem Abschlussformat.

Abschluss	Format	CP nach ECTS	Niveaustufe (DQR)
Master	Weiterbildender Masterstudiengang	60 – 120	7
Bachelor	Weiterbildender Bachelorstudiengang	180 - 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
	Microcredentials (MC)	1 - 9	6 oder 7
	Weiterbildungskurs mit Prüfung*	keine	6 oder 7
Teilnahmebescheinigung	Weiterbildungskurs ohne Prüfung*	keine	6 oder 7

CP = Credit Point | ECTS = European Credit Transfer System
 * Zur Vielfalt der gebräuchlichen Bezeichnungen der einzelnen Angebote s. o.

Abb. 1: Übersichtsraster

Bezug zum Deutschen Qualifikationsrahmen

Zur besseren Orientierung und Übersicht empfehlen wir, dass Abschlüsse der wissenschaftlichen Weiterbildung Bezug auf die Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) nehmen. Dies verbessert zugleich die transnationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland.

Aus der Outcome-Logik des Qualifikationsrahmen-Ansatzes folgt, dass ex-ante lediglich eine Bezugnahme vorgenommen werden kann. Das individuell tatsächlich erreichte Lernergebnis hängt von vielfältigen Einflüssen ab, insbesondere sind individuelles Vorwissen und Vorkenntnisse neben der absolvierten Lerneinheit maßgeblich für die erlangte Kompetenz. Daher kann z. B. eine individuelle (Weiter-)Bildungsstrategie zur Erlangung von Handlungskompetenz auf Masterniveau (DQR-Niveau 7) auch Lerneinheiten umfassen, die typischerweise Niveau 6 zugeordnet werden, wenn diese zu Vorerfahrung des lernenden Menschen komplementär sind.

Für die individuelle Orientierung empfehlen wir die Angebote der Weiterbildungsberatung bei den Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung.

Beschreibung der Formate bzw. Abschlüsse unterhalb der Studiengangebene

Diploma of Advanced Studies (DAS)

DAS-Studien bieten eine vertiefte Ausbildung in einem spezifischen Fachbereich auf der Kompetenzstufe 7 nach DQR an, so dass eine Zusatzqualifikation im angestammten Beruf oder in einem neuen Fachgebiet erworben werden kann. DAS-Studien dauern in der Regel ein bis zwei Jahre und beinhalten neben Präsenzunterricht und Selbststudium eine Prüfungsleistung, wie z. B. eine Abschlussarbeit. Sie sind berufsbegleitend und umfassen Studien- und Prüfungsleistungen im Umfang von mindestens 30 ECTS-Punkten, was einem Arbeitsaufwand von 750 – 900 Stunden entspricht (inkl. Selbststudium).

Certificate of Advanced Studies (CAS)

Das CAS-Studium ist das kürzere Format. CAS-Studien bieten spezifisches Wissen zu einem Thema auf der Kompetenzstufe 7 nach DQR an, so dass eine Zusatzqualifikation in einem bestimmten Fachgebiet erworben werden kann. CAS-Studien dauern in der Regel wenige Monate bis ein Jahr und beinhalten neben Präsenzunterricht und Selbststudium auch eine Prüfungsleistung, wie z. B. eine Projektarbeit. Sie sind berufsbegleitend und umfassen Studien- und Prüfungsleistungen im Umfang von mindestens 10 ECTS-Punkten, was einem Arbeitsaufwand von 250 – 300 Stunden entspricht (inkl. Selbststudium).

Diploma of Basic Studies (DBS)

DBS-Studien bieten eine vertiefte Ausbildung in einem spezifischen Fachbereich auf der Kompetenzstufe 6 nach DQR an, so dass eine Zusatzqualifikation im angestammten Beruf oder in einem neuen Fachgebiet erworben werden kann. Ansonsten ist der Aufbau wie beim DAS.

Certificate of Basic Studies (CBS)

CBS-Studien bieten spezifisches Wissen zu einem Thema auf der Kompetenzstufe 6 nach DQR an, so dass eine Zusatzqualifikation in einem bestimmten Fachgebiet erworben werden kann. Ansonsten ist der Aufbau wie beim CAS.

Microcredentials (MC)

Microcredentials umfassen und bescheinigen Lernergebnisse, die im Rahmen einer kleineren Lernerfahrung (z. B. einem kurzen Kurs, einer Schulung oder einer Selbstlerneinheit) erzielt wurden. Sie sind ein flexibles, zielgerichtetes Instrument, das die Menschen beim Erwerb der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen unterstützt, die sie für ihre persönliche und berufliche Entwicklung benötigen. Im hochschulischen Kontext wird ein Leistungsnachweis verlangt. Dies kann in Form einer mündlichen oder schriftlichen Prüfung, aber auch in Form einer Abschlussarbeit, Präsentation oder anderen definierten Verfahren zur Feststellung der erbrachten Leistung erfolgen. Es wird neben dem Zertifikat eine Bestätigung der erbrachten Leistungen, der erworbenen Kompetenzen und der erzielten ECTS-Punkte ausgestellt.

Weiterbildungskurse

Weiterbildungskurse bieten fachspezifisches Wissen für ausgewählte Berufsgruppen oder allgemeine Inhalte für ein an wissenschaftlichen Themen interessiertes Publikum, entweder auf der Kompetenzstufe 6 oder auf Stufe 7 nach DQR, an. Die Teilnehmenden erhalten in der Regel eine Teilnahmebestätigung; sofern eine Prüfungsleistung erbracht wird, ein Zertifikat.

Redaktion

Maria Bertele, Jan Ihwe, Andreas Kröner,
Prof. Dr. Annika Maschwitz, Martina Sach

Anhang: Referenzen und weiterführende Literatur

Universitäre Weiterbildung Schweiz (2010): Abschlüsse und Zugangskriterien, vgl. <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/> (zuletzt abgerufen am 22. März 2023).

Rektorenkonferenz der Schweizerischen Hochschulen (2012): Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich, vgl. <https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/> (zuletzt abgerufen am 22. März 2023).

Kommission der Europäischen Union (2021): Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability; vgl. auch https://germany.representation.ec.europa.eu/news/lebenslanges-lernen-kommission-starkt-zugang-zu-weiterbildungen-2021-12-10_de mit weiterführenden links zu den Originaldokumenten (letzter Aufruf am 22.03.2023).

Rat der Europäischen Union (2022): Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit, vgl. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9790-2022-INIT/de/pdf> (letzter Aufruf am 22.3.2023).

HRK (2023): Microcredentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials (in Publikation).

Anhang: DQR Niveau 6 und 7

DQR Niveau 6

Niveau 6 beschreibt Kompetenzen die zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.

Fachkompetenz Wissen

Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches oder eines beruflichen Tätig-

keitsfeldes besitzen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.

Fertigkeiten

Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach, (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse*), weitere Lernbereiche oder einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.

Personale Kompetenz Sozialkompetenz

In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen** verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.

Selbständigkeit

Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.

*siehe Folgeseite!

**Dies umfasst Unternehmen, Verwaltungseinheiten oder gemeinnützige Organisationen.

DQR Niveau 7

Niveau 7 beschreibt Kompetenzen, die zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategisch-orientierten beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.

Fachkompetenz Wissen

Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategisch-orientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.

Fertigkeiten

Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des

Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse*) oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen. Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.

Personale Kompetenz Sozialkompetenz

Gruppen oder Organisationen** im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten. Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern. Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen.

Selbständigkeit

Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben, Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.

* im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen: siehe https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf

** Dies umfasst Unternehmen, Verwaltungseinheiten oder gemeinnützige Organisationen.

Weiterbildung 2030: Digitalisierung und Digitalität sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse als Motor und Medium?

Bericht zur DGWF-Jahrestagung 2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz – Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) · 13. – 15. SEPTEMBER 2023

MORITZ TER MEER

Die DGWF-Jahrestagung lenkte den Blick auf die Zukunft der Wissenschaftlichen Weiterbildung im Jahr 2030. Unter Federführung des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) fand die Tagung vor Ort in den Räumen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz statt. Das ZWW feierte im Rahmen der Tagung sein 50-jähriges Bestehen. Hinsichtlich des Tagungsthemas „Weiterbildung 2030: Digitalisierung und Digitalität sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse als Motor und Medium“ wurde ein vielseitiges Vortrags- und Workshopprogramm geboten. Auch bedingt durch die Corona-Pandemie, die rückwirkend als ein Motor für eine beschleunigte Entwicklung digitaler Lehr-Lern-Formate und Bildungsangebote angesehen werden kann, betont die DGWF (2023) im Call zur Tagung:

„Mit der zunehmenden Digitalisierung der Bildungsangebote stiegen die Anforderungen an die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, die durch Qualifizierungsangebote für das Personal in den Weiterbildungseinrichtungen und für Lehrende/Lehrbeauftragte abgefangen werden sollten“.

Im Kontext dieser Entwicklungen rückte die Jahrestagung innergesellschaftliche Trends – insbesondere eine Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) – ins Zentrum der Diskussionen und beleuchtete dazu u. a. weiterbildungsnahe Dienstleistungen und Technologien sowie Microcredentials und Micro Learning in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein besonderes Augenmerk lag im Kontext der zunehmenden Digitalisierung des Weiterbildungssektors auf den gegenwärtigen Entwicklungen generativer Künstlicher Intelligenz. Mit Blick auf

bestehende digitalisierte Weiterbildungsprozesse und zunehmende Datenmengen kann hier an de Witt et al. (2023) angeschlossen werden, die von einem „Nährboden für Künstliche Intelligenz“, die hier in Form unterschiedlichster Assistenzsysteme unterstützend eingebunden werden kann, sprechen.

Fundamentale Veränderungen des Lehrens und Lernens – so z. B. die Informationssuche und -verarbeitung – und die damit verbundenen Konsequenzen für die Hochschul- und Weiterbildung wurden in einem Hauptvortrag von Dr.in Annika Limburg (Hochschule RheinMain) thematisiert. Dabei ging es zum einen um kritische Aspekte einer ungeprüften, unveränderten Übernahme von KI-Ergebnissen sowie zum anderen um positive Aspekte einer Entlastung im Schreibprozess und Feedbackmöglichkeiten. Die Präsentation schloss mit einem Plädoyer für die besondere Rolle von Lehrenden innerhalb einer fachlich kompetenten Beurteilung von KI-Ergebnissen. So blieb mit Blick auf KI festzuhalten: „Wie gut sie wirklich performt, wird jedoch vor allem davon abhängen, wie wir Menschen sie involvieren und mit ihr interagieren“ (Ehlers, 2023, S. 70).

In einem Poster-Pitch wurden diverse Projekte und Initiativen vorgestellt, die sich thematisch mit den Inhalten game-based learning, KI-Kompetenzen, Medienbildung für Ältere, Verzahnung synchroner und asynchroner Lernformate, Microcredentials und Emotionen in digitalen Lernsettings auseinandersetzen. Im Nachgang an den Pitch gab es die Möglichkeit, die jeweiligen Projekte und Initiativen in der Galerie näher kennenzulernen und sich mit den einzelnen Teams auszutauschen.

Die Vielfalt an Workshops setzte sich mit praktischen Perspektiven auf das zentrale Tagungsthema Weiterbildung 2030 auseinander. Im Werkstattgespräch „Künstliche Intelligenz (KI) und Data Literacy in der Lehrkräftefort- und Weiterbildung“ von Dr.in Gülsüm Günay (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) diskutierten die Teilnehmenden Anwendungsfelder von KI im schulischen Bildungsbereich. So lag der Fokus auf den Auswirkungen von KI auf individuelle Lernprozesse von Schüler*innen, die Gestaltung der Lehrkräftefort- und Weiterbildung sowie den notwendigen Kompetenzen in der KI-Nutzung. Im Workshop „Gesellschaftliche Trends und ihre Auswirkungen auf die Weiterbildung“ von Prof.in Dr.in Cendon und M. A. Moritz ter Meer (FernUniversität in Hagen) konnten sich die Teilnehmenden mit einer Zukunftsorientierung der Weiterbildung über sogenannte Mega- und Microtrends auseinandersetzen und einen Zugang zum Themenfeld Future Skills erhalten. Future Skills oder Zukunftskompetenzen werden hierbei vom Stifterverband (2021, S. 3) „[...] als branchenübergreifende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften, die in den kommenden fünf Jahren in allen Bereich des Berufslebens und darüber hinaus wichtiger werden“, gefasst.

Spannende Perspektiven eröffnete die Keynote „Gesellschaftliche Transformationsprozesse und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung“ von Dr.in Walburga Katharina Freitag (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung), die nicht zuletzt die Podiumsdiskussion unter der Moderation von Dr. Lars Kilian (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) zum Themenbereich Weiterbildungsnahe Dienstleistungen und Technologien mit Impulsen anregte. Die Teilnehmenden diskutierten hier über zentrale Trendlinien der Weiterbildung. Darunter u. a. Lebenslanges Lernen entlang der gesamten Bildungsgeschichte sowie die Einflüsse von Megatrends, der Corona-Pandemie und technologischer Fortschritte wie Künstlicher Intelligenz. Ein hoher Lebensweltbezug (das Verhältnis Bildung und Beruf), eine Vielfalt an Weiterbildungsmöglichkeiten und agilen Konzepten, eine Auflösung der Segmentierung der Bildungslandschaft und Faktoren mentaler Gesundheit fanden besondere Betonung. Deutlich wurde, dass Wissenschaftliche Weiterbildung hier als innovativer Motor der Hochschulentwicklung fungieren sollte. Der Abschlussvortrag zog ein Resümee des Vortrags- und Workshopprogrammes der vergangenen drei Tage. Mit der Vorstellung des Austragungsortes der kommenden DGWF-Jahrestagung vom 11. bis 13. September 2024 an der Universität Konstanz endete die Tagung.

Literatur

- de Witt, C, Gloerfeld, C., Wrede, S.E. (2023). *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2023). *Jahrestagung 2023. Tagungsthema*. Abgerufen am 06. Dezember 2023 von <https://dgwf.net/id-2023.html>.
- Ehlers, U.-D. (2023). Future Skills Framework. Kompetenzen für die KI-Welt. *managerSeminare. Das Weiterbildungsmagazin*. Heft 305, 70-77. URL: Abgerufen am 06. Dezember 2023 von <https://next-education.org/de/research-series/kompetenzen-fuer-die-ki-welt/>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2021). *FUTURE SKILLS 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*. Essen: Stifterverband. URL: Abgerufen am 06. Dezember 2023 von <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>

Autor

Moritz ter Meer
moritz.termeer@fernuni-hagen.de

Verzeichnis der Autor*innen

Autor*innen der Beiträge

Dr. Julietta Adorno
adorno@uni-hildesheim.de

Ilona Arcaro, M.A.
ilona.arcaro@th-koeln.de

Viktoria Börner, M.A. MBA
viktoria.boerner@th-koeln.de

Dr. Malte Ebner von Eschenbach
malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Elise Glaß, M.A.
elise.glass@fernuni-hagen.de

Dr. Bastian Hodapp
bastian.hodapp@hslu.ch

Prof. Dr. Anne Jansen
anne.jansen@fhnw.ch

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

Jana Kaden MPH
jana.kaden@uni-bremen.de

Prof. Dr. Carsten Knaut
carsten.knaut@th-koeln.de

Annegret Lahr MPH
annegret.lahr@ehs-dresden.de

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

Prof. Dr. Dieter Nittel
dieter.nittel@fernuni-hagen.de

Dr. Regina Meyer
dr.regina.meyer@googlemail.com

Timna Rother, M.A.
timna.rother@fhnw.ch

Manuel Sohr, B.A.
manuel.sohr@th-koeln.de

Moritz Ter Meer, M.A.
moritz.termeer@fernuni-hagen.de

Aktuelle Ausgaben

1|2020

Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung

2|2020

Professionalisierung der Hochschulweiterbildung

1|2021

Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

2|2021

Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2022

Hochschulweiterbildung und Alter(n)

2|2022

Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen der Hochschulweiterbildung

1|2023

Regionale Kontexte der Hochschulweiterbildung

2|2023

Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)

Vorschau

1|2024

Gesellschaftliche Transformation und wissenschaftliche Weiterbildung

2|2024

Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung

1|2025

Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

2|2025

Zeit und Hochschulweiterbildung



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

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