2|25

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZFHWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

Zeit und Hochschulweiterbildung

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

ZHWB

Impressum

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

Die ZHWB wird unterstützt durch die AG Forschung der DGWF und einen wissenschaftlichen Beirat.

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

Geschäftsführende Herausgeberin
Dr.'in Claudia Lobe
Universität Bielefeld

Redaktion
zhwb@dgwf.net

Dr.'in Sandra Habeck
Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Prof.'in Dr.'in Maria Kondratjuk
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Nora Leben, M.A.
Universität Tübingen

Dr.'in Claudia Lobe
Universität Bielefeld

Prof.'in Dr.'in Mandy Schulze
Hochschule Zittau/Görlitz

Dr.'in Therese E. Zimmermann
Universität Bern

Wissenschaftlicher Beirat

Prof.'in Dr.'in Eva Cendon
FernUniversität in Hagen

Prof. Dr. Olaf Dörner
Universität Magdeburg

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Prof.'in Dr.'in Annika Maschwitz
Hochschule Bremen

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

Prof.'in Dr.'in Sandra Tschupke
Ostfalia Hochschule für
angewandte Wissenschaften

Lektorat und Koordination
Christine Göbbels, M.A.
Hochschule Hamm-Lippstadt

Mag. Elke Gornik, MBA
eduxation – Unternehmensberatung Bildung |
Hochschule | Gesellschaft

Satz
Svenja Schall
Studio SK – Büro für Grafikdesign

© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2 | 2025

Dezember 2025
e-ISSN 2567-2673
ISSN: 0174-5859

Zeit und Hochschulweiterbildung

Inhaltsverzeichnis

7 **EDITORIAL**

7 CLAUDIA LOBE & THERESE E. ZIMMERMANN
Stichwort: Zeit und Hochschulweiterbildung

14 **THEMA**
Zeit und Hochschulweiterbildung

14 SABINE SCHMIDT-LAUFF & CLAUDIA LOBE
Temporale Ordnungen und zeittheoretische Betrachtungen wissenschaftlicher Weiterbildung

26 VERONIKA HARTL, ROBERT OTT & JANIKA ZELMER
Motive, didaktische Methoden und Unterstützungsbedarfe von Lehrenden sowie resultierende zeitliche Aspekte in der Weiterbildung an bayerischen Hochschulen

38 **PROJEKTWELTEN**

38 BEATE HÖRR & PAULA JULIANE HILKER
Flexibel, modular, durchlässig
Der Mainzer FlexiMaster als Antwort auf die Bedürfnisse berufstätiger Studierender

51 MONIKA BRAUN & HENNING SCHÜTZ
Das Gast- und Seniorenstudium aus bildungssoziologischer Perspektive.
Akteur:innen, Ergebnisse und Lessons Learned eines Forschungsseminars

60 TINA SIMON
Interkulturelle Herausforderungen und Zeitlichkeit in der Erwachsenenbildung am Beispiel des biomedizinischen Zertifikatsprogramms BioMex in Ruanda

63 **FORUM**

63 WOLFGANG SEITTER, FRANZISKA SWEERS & MADELINE LOCKSTEDT
Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Fach Erziehungswissenschaft

72 AUS DER FACHGESELLSCHAFT

72 KARIN PAULS & BETTINA LÖRCHER
„Viel Begeisterung trotz universitärer und sonstiger Herausforderungen“
40 Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

75 BEATE HÖRR
Aufruf zur Einreichung von Case Studies in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Das von EUCEN koordinierte europäische Projekt SAMUELE

75 VERZEICHNIS DER AUTOR:INNEN

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-8413

Stichwort: Zeit und Hochschulweiterbildung

CLAUDIA LOBE
THERESE E. ZIMMERMANN

Zur thematischen Schwerpunktsetzung

Wissenschaftliche Weiterbildung braucht Zeit. Da ist zunächst die Lebenszeit der Teilnehmenden. Sie wird zu einem bestimmten lebensgeschichtlichen Zeitpunkt in ein Bildungsangebot eingebracht und aus anderen Lebensbereichen entzogen. Auf organisationaler Seite verweisen zeitliche Bezüge u. a. auf kurz-, mittel- oder langfristige Formate und auf die zeitliche (und örtliche) Flexibilisierung von Angebotsstrukturen; der Realisierung von Angeboten gehen häufig zeitintensive organisationale Entscheidungs- und Planungsprozesse voraus. So kann konstatiert werden: In den Weiterbildungsprogrammen bilden sich gesellschaftliche Zeitdiagnosen und Themenkonjunkturen, temporale Agenden und Ordnungen ab. Dies lädt zu zeittheoretischen Auseinandersetzungen mit wissenschaftlicher Weiterbildung ein.

Temporalität in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Nach Schmidt-Lauff (2018) ist „Zeit" in ausgewiesenen Forschungs- und Theorielinien unterschiedlicher Fachdisziplinen existent, so z. B. in Naturwissenschaft (Zeitphysik), Geschichtswissenschaft (Entwicklungsgeschichte der Zeit), Soziologie (Zeitinstitutionen) oder Philosophie (Zeitphänomenologie). In „der (deutschen) Bildungs- und Erziehungswissenschaft [ließen sich dagegen lange Zeit] keine eigenständigen zeittheoretischen Forschungslinien oder eine kontinuierliche theoretische und empirische Beschäftigung mit temporalen Aspekten ausmachen" (ebd., S. 320). Zwar ist der Begriff der „Temporalität" in der Bildung keine Neuerfindung (z. B. Schäffter, 1993). Im „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung" erscheint „Zeit" als ordnende Kategorie jedoch erst in der dritten Auflage (Schmidt-Lauff, 2009). In der wissenschaftlichen Weiterbildung legt das mittelhessische Verbundprojekt im Rahmen des Wettbewerbs Offene Hochschulen einen Fokus auf empirische Einsichten zu zeitlichen Vereinbarkeitsstrategien und Passungen (Seitter, 2017a; Kahl, Denninger & Präßler, 2020). Mit seiner Dissertationsschrift nimmt Schiller (2022) eine dezidiert zeittheoretische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung ein. Er prägt den Kernbegriff der „temporalen Agenden", den er zunächst für die bildungspolitische Makro-Ebene als kollektive temporale Agenda feinzeichnet und ihn dann (durch Analyse von Angebotsformaten und Befragungsdaten) für die organisationale Meso- sowie die individuelle Mikro-Ebene als organisationale und individuelle temporale Agenda einer empirischen Rückkoppelung unterzieht. Er kann dadurch am Beispiel von hochschulischer Weiterbildung zur IT-Sicherheit aufzeigen, wie diese einem massiven Beschleunigungsdruck unterliegt.

Formate zwischen Masterabschluss und Microdegree

Unter dem Begriff der „Kontaktstudien" war die wissenschaftliche Weiterbildung seit den 1960er Jahren vor allem an mittelfristigen Zertifikatskursen orientiert. Seit der Bologna-Reform setzte ein massiver Ausbau an weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen und damit eine Orientierung an langfristigen und umfänglichen Angeboten ein. Mittlerweile ist dieser Trend wieder rückläufig und Zertifikate rücken wieder stärker in den Fokus (Hashem-Wangler, Broens & Maschwitz, 2025). Aktuell wird mit der Diskussion um Badges und Microdegrees, auch auf europäischer Ebene, der Blick auf kurzfristige und kleinteilige Angebote gelenkt (Altherr & Wacker, 2024). Zeitliche Umfänge sind dabei ein wesentlicher Bezugspunkt von Standardisierungsbemühungen zu Studien- und Weiterbildungsangeboten. Mit dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) hat sich eine internationale Maßeinheit für den zeitlichen Workload eines Formats etabliert, die auch zur Systematisierung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt wird. Das bewährte Schweizer System von Certificate of Advanced Studies (CAS), Master of Advanced Studies (MAS) und Diploma of Advanced Studies (DAS) wurde inzwischen um Microcredentials (MC) erweitert (Schulze & Zimmermann, 2024, S. 35). Orientiert am Schweizer System hat die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF, 2023) eine Empfehlung zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland herausgegeben.

Zeit als knappe Ressource an Hochschulen

Die Programm- und Angebotsentwicklung in den Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung wird durch ihre doppelte Systembindung an den Weiterbildungsmarkt einerseits und das Wissenschaftssystem andererseits herausgefordert, unterschiedliche zeitliche Dynamiken auszubalancieren. Während die Marktlogik ein schnelles Reagieren auf aktuelle Trends und gesellschaftliche Entwicklungen nahelegt, haben sowohl Erkenntnis- als auch (Selbst-)Verwaltungsprozesse im Wissenschaftssystem längeren Vorlauf. Franz (2017, S. 169–170) identifiziert zeitliche Passungsprobleme zwischen Gegenwart und Zukunft, Organisation und Gesellschaft, Bedarf und Struktur, für deren Synchronisation Hochschulen auf eine „Zeit-Vereinbarungskultur" angewiesen sind. Dollhausen (2021) bringt in die wissenschaftliche Weiterbildung das Konzept der Planungskulturen ein, das „ursprünglich für die Analyse von Angebotsplanungen in öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen" (ebd., S. 19) generiert wurde. Aktuelle Dynamiken und angetragene Anforderungen zu beobachten und einzuschätzen sowie eigene Angebotsspielräume vor dem Hintergrund des Selbst-, Aufgaben- und Planungsverständnisses kritisch zu reflektieren, ist u. a. auf zeitliche und personelle Ressourcen angewiesen, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund ihres „Nischendaseins" in der Hochschule häufig knapp sind. Auch Akteur:innen aus den Fakultäten/Fachbereichen für die fachliche Verantwortung, das Studiengangmanagement oder die nebenamtlich übernommene Lehre zu gewinnen, kann sich als schwierig erweisen. Denn Zeit ist „die knappste Ressource, die Wissenschaftler[1] haben" (Kahl & Lutzmann, 2017, S. 144). Fehlende zeitliche Ressourcen, verbunden mit geringer organisationaler Anerkennung und Reputation im Wissenschaftssystem, bilden daher Hürden für ein Engagement und eine Professionalisierung in der weiterbildenden Lehre. Subjektive Professionalisierungsbedarfe lassen sich zwar durchaus feststellen, allerdings sind Lehrende „aufgrund der Mehrfachbelastung generell für Fortbildungen schwer zu gewinnen" (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024, S. 54).

Teilnehmende zwischen Lernzeit, Lebenszeit und Arbeitszeit

Die Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen für eine zumeist berufstätige Zielgruppe gehört zu den Kernaktivitäten in der Hochschulweiterbildung (Kondratjuk, 2017). Berufstätige sind häufig in multiple Lebenszusammenhänge eingebunden, die neben dem Beruf auch Care-Tätigkeiten im Hinblick auf Kinder oder andere Familienangehörige wie auch weitere private Lebensbereiche umschließen. Seitter (2017b, S. 11) stellt daher fest: „Auf der Ebene der Teilnehmenden ist die Zeitthematik vor allem eine Frage von Zeitkonkurrenz, Zeitverausgabung und Lernzeitqualität mit entsprechenden Vereinbarkeitskonflikten, Prioritätensetzungen und Aushandlungsprozessen, effizienter Lernzeitnutzung und (berufs-)biographischen Passungsmöglichkeiten". Somit lässt sich wissenschaftliche Weiterbildung in einer lebenszeitlichen Perspektive lesen und wird „in der wissensbezogenen Multioptionsgesellschaft zum bedeutsamen bildungs- und berufsbiographischen Ermöglichungskontext […] – und dies in erkenntnisorientierter, aufstiegsorientierter, konsolidierungsorientierter oder identifikationsorientierter biographischer Hinsicht" (Möller, 2021, S. 305). Im Weiterbildungsverhalten in der deutschen Bevölkerung zeigt sich in den vergangenen Jahren insgesamt ein Trend zur Inanspruchnahme eher kurzformatiger, stundenweiser Weiterbildungsangebote sowie ein prägnanter Rückgang der durchschnittlich je Weiterbildungsaktivität aufgewendeten Zeit in Stunden (BMBF, 2024, S. 44–48). Zeitkonflikte und Vereinbarkeitspraktiken unterscheiden sich in unterschiedlichen Lebensentwürfen und -phasen (Präßler, 2017; Schirmer, 2017; Lobe, 2016). In der nachberuflichen Weiterbildung werden andere zeitliche Zusammenhänge und Bildungsorientierungen sichtbar als in der berufsbezogenen Weiterbildung (Schmidt-Hertha, 2020; Felix & Schneider, 2022). Derzeit fragt mit den Babyboomer:innen eine digital affine Senior:innen-Kohorte Weiterbildungsangebote nach, die die Weiterbildungsanbieter hinsichtlich der Lernzeitgestaltung in neuer Weise herausfordert (Dabo-Cruz, Lörcher, Lutz & Pauls, 2022; Lörcher, Tippelt & Weiss, 2022).

Flexibilisierung und Verkürzung von Weiterbildungszeiten

Seit langem sind zeitliche Flexibilisierungen in den Fokus der Angebotsplanung gerückt. Angesichts pluraler Lebenslagen und -phasen ist es nicht überraschend, wenn wissenschaftliche Weiterbildung in den unterschiedlichen Lebenswelten der Adressat:innen zu „ungünstigen Kurszeiten" (Weber, 2010, S. 113) angeboten wird und zeitliche Teilnahmebarrieren als Gründe für Nicht-Teilnahme angeführt werden (Knörl & Herdegen, 2017). Zeitliche Probleme zeigen sich beispielsweise auch bei Weiterbildungsstudierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung (Elsner & König, 2019). Zeitliche und räumliche Flexibilisierungsbestrebungen wurden durch die Corona-Pandemie beschleunigt. Fernstudienangebote waren bis vor wenigen Jahren „ein Alleinstellungsmerkmal von Fernhochschulen […] sowie einzelner Hochschulen, Universitäten und Hochschulverbünde. Inzwischen sind fernstudientypische

1 Original-Interviewzitat aus dem empirischen Material der Studie; daher ohne gendersensible Schreibweise.

Formate (Distance Learning, Selbststudienformate, digitale Formate/Video-Konferenzen, ortsungebundenes Lehren und Lernen usw.) im gesamten Hochschulfeld etabliert" (Iberer, Stamm & Strauß, 2024, S. 96). Der aktuelle Bildungsbericht zeigt, dass das digitale Angebot in den letzten Jahren anbieterübergreifend gewachsen ist. Hochschulen erweisen sich hier als führend im Hinblick auf ihren Anteil (42 %) an reinen Online-Angeboten; sie liegen damit noch vor betrieblichen Anbietern (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 235–236). Die Formatentwicklung ist dabei eng mit didaktischen Gestaltungsfragen und entsprechenden Herausforderungen aufseiten von Planenden und Lehrenden verknüpft. Neben der Flexibilisierung ist im Kontext der Bologna-Reformen und unter dem Paradigma der „Durchlässigkeit" (Freitag, 2020) auch die Verkürzung von Weiterbildungszeiten durch Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch bzw. an anderen Hochschulen erworbener Kompetenzen diskutiert und entwickelt worden (Damm, 2020; Zimmermann, 2012). Anrechnungen bedeuten für Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung bspw. Zeitersparnisse, für die Anbieter von Hochschulweiterbildung unter Umständen entgangene Erträge und Zusatzaufwände für Abklärungsarbeiten.

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Vergangenheit und Zukunft

In der Gegenwart Zeit finden für den Blick in die Vergangenheit, um Zukünftiges zu gestalten – dafür bleibt „zumeist nur wenig Raum" (Gruber, 2010, S. 5). Einige „bestehende ‚Sichtfenster'" auf die Vergangenheit (Jütte & Lobe, 2020, S. 7) legt das Themenheft der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) zur Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung im Jahr 2020 frei. Jubiläumsbände können als temporaler Grundbezug der Geschichtlichkeit (zu dieser Ordnungslogik vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 326) aufgefasst werden, die zugleich Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen aufgreifen, so z. B. der Jubiläumsband zum 50-jährigen Bestehen der DGWF (DGWF et al., 2020) oder zum 25-jährigen Bestehen des Distance und Independent Studies Center (DISC) (Arnold, Lermen & Rohs, 2020). Auch das Auslaufen von Förder- und Forschungsprogrammen regt zu Zukunftsvisionen an und fordert sie heraus (Brohm et al., 2016). Die Selbst- und Aufgabenverständnisse haben sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Laufe der Zeit immer wieder gewandelt. Weiterbildung kann „ohne von Zeitdiagnosen Kenntnis zu nehmen, […] in verschiedenen Hinsichten kaum gelingen" (Wittpoth, 2002, S. 247); dies gilt für ihre bildungspraktische Gestaltung wie auch für ihre empirische Beobachtung. Nachhaltigkeit (z. B. Freitag, 2024), Multioptionsgesellschaft (z. B. Möller, 2021), Individualisierung (z. B. Banscherus, 2015), Optimierung (z. B. Kondratjuk, 2022), Inklusion (z. B. DGWF et al., 2020; Dörner, 2020), digitale Transformation (Bravo Granström et al., 2022) sind nur einige der gesellschaftlichen Diskurse, in die die wissenschaftliche Weiterbildung eingebunden ist und aus denen Anforderungen an sie herangetragen werden.

Zum vorliegenden Heft

Die vorliegende Ausgabe greift einige der vielfältigen zeitlichen Bezüge wissenschaftlicher Weiterbildung auf und wendet sich temporalen Aspekten aus grundlagentheoretischer, empirischer und bildungspraktischer Perspektive zu.

Thema

Wie Zeit für Lernen genutzt wird, fokussieren *Sabine Schmidt-Lauff* und *Claudia Lobe* in ihrem Beitrag *„Temporale Ordnungen und zeittheoretische Betrachtungen wissenschaftlicher Weiterbildung"*. Sie nehmen hierbei die Lesenden mit auf eine grundlagentheoretische (Zeit-)Reise zur wissenschaftlichen Reflexion zeitlicher Phänomene aus verschiedenen disziplinären Blickwinkeln. Alsdann wird der Bezug zum lebenslangen Lernen hergestellt. Fußend auf aktuellen Forschungsansätzen und Studien falten sich in diesem Beitrag nicht nur empirische Einsichten in Zeitphänomene auf, sondern es werden auch Forschungszugänge und Forschungsdesiderate aufgedeckt.

Veronika Hartl, Robert Ott und *Janika Zelmer* stellen in ihrem Beitrag *„Motive, didaktische Methoden und Unterstützungsbedarfe von Lehrenden sowie resultierende zeitliche Aspekte in der Weiterbildung an bayrischen Hochschulen"* eine explorative Studie zu subjektiven Einschätzungen Lehrender in den Mittelpunkt. Hierbei sind die besonderen Spezifika der weiterbildenden gegenüber der grundständigen/ konsekutiven Lehre im Blick wie auch etwaige Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden. Für diesen Beitrag leuchten die Autor:innen die Bedeutung zeitlicher Aspekte im Kontext ihrer Daten aus. So werden beispielsweise die zeitlichen Restriktionen der Lehrenden ebenso sichtbar wie die didaktischen Anforderungen, die aus zeitlichen Vereinbarkeitskonflikten berufsbegleitend Studierender resultieren. Abschließend wird diskutiert, inwiefern die zeitlich belasteten Lehrenden für hochschuldidaktische Weiterbildungen gewonnen werden können.

Projektwelten

In der Rubrik Projektwelten reflektieren drei Beiträge entlang ihrer je spezifischen bildungspraktischen Kontexte unterschiedliche Herausforderungen, Potenziale und Bearbeitungsweisen zeitlicher Rahmungen und Gestaltungsfragen in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten.

Die ersten beiden Beiträge fokussieren dabei stärker die (lebens)zeitlich gerahmten Bildungsbedarfe und Zeitvereinbarkeitskonflikte der Teilnehmenden. *Monika Braun* und *Henning Schütz* nehmen in ihrem gleichnamigen Beitrag das Forschungsseminar *Das Gast- und Seniorenstudium aus bildungssoziologischer Perspektive* zum Anlass, um zeitliche Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildung im Hinblick auf intergenerationale Lernprozesse auszuleuchten. So wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung für Soziologiestudierende der Philipps-Universität Marburg die universitäre Bildung Älterer zum Forschungsgegenstand, Gast- und Seniorenstudierende zu Forschungsbeteiligten. Die spezifischen (meist nachberuflichen) Teilnahmemotivationen (u. a. Kontakt zu Jüngeren), Altersbilder und Generationenverhältnisse am Lernort Hochschule werden darüber als bedeutsame Gestaltungspotenziale für hochschulische Lernprozesse greifbar.

Beate Hörr und *Paula Juliane Hilker* zeigen am *Beispiel des Mainzer FlexiMasters* auf, wie zeitliche Flexibilisierung und Durchlässigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung praktisch umgesetzt werden können. Das Studienmodell verbindet Anerkennung und Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen mit modular aufgebauten, berufsorientierten Studienstrukturen und ermöglicht so individuelle Lernrhythmen und verkürzte Studienzeiten. Es reagiert damit auf die vielfältigen Lebens- und Arbeitsrealitäten berufstätiger Studierender und adressiert zugleich Fragen der Qualitätssicherung und institutionellen Verstetigung. Im thematischen Kontext „Zeit und Hochschulweiterbildung" verdeutlicht der Beitrag, dass zeitliche Gestaltungsspielräume – etwa durch modulare Studienorganisation und anrechenbare Vorleistungen – entscheidend sind, um wissenschaftliche Weiterbildung mit den begrenzten Zeitressourcen berufstätig Studierender in Einklang zu bringen.

Der dritte Beitrag von *Tina Simon* mit dem Titel *„Interkulturelle Herausforderungen und Zeitlichkeit in der Erwachsenenbildung am Beispiel des biomedizinischen Zertifikatprogramms BioMex in Ruanda"* hebt auf zeitliche Planungskulturen ab und macht u. a. auf die Herausforderungen zeitlich befristeter Projektlogiken, im Kontext (internationaler) Weiterbildungsprogramme, aufmerksam. Zeitliche Planungskulturen und Logiken internationaler Kooperation wirken sich auf das Gestalten von wissenschaftlicher Weiterbildung aus. Das Programm versteht sich als Reaktion auf Zeitdiagnosen wie beispielsweise den beschleunigten Innovationsdruck in der Biotechnologie und die Dringlichkeit nachhaltiger Gesundheitssysteme. Anhand des Programms wird u. a. dargelegt, dass internationale Weiterbildungsvorhaben nicht nur einen organisatorischen, sondern ebenfalls einen zeitpolitischen Spagat zwischen institutionellen Planungslogiken und lokalen Lebensrealitäten zu leisten haben. Zum Einblick in das Programm BioMex bleibt zu erwähnen, dass das gleiche Programm als innovatives E-Learning in der Biotechnologie verstanden werden darf (Hudaibergenov, 2025).

Forum

Das themenoffene Forum versammelt Beiträge jenseits des Schwerpunktthemas. Hier diskutieren *Wolfgang Seitter, Franziska Sweers* und *Madeline Lockstedt* Ergebnisse ihrer Untersuchung zu *Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Fach Erziehungswissenschaft*. Die anbieterbezogenen Angebots- und Programmanalysen wurden im Kontext des Datenreports Erziehungswissenschaft 2024 erstmals miterhoben und werden von den Autor:innen für diesen Beitrag vertiefend analysiert. Sichtbar werden dadurch spezifische Binnendifferenzierungen und quantitative Unterschiede im Hinblick auf die vier häufigsten Studienfachbezeichnungen „Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Berufspädagogik", „Beratung", „Rehabilitations-/Sonderpädagogik" und „Bildungs-Management/Organisationsentwicklung" und ihre interdisziplinären (pädagogisch/nicht-pädagogischen) Zielgruppenbezüge, die weitere Forschungsbedarfe aufwerfen.

Aus der Fachgesellschaft

Komplettiert wird die Ausgabe zum einen durch einen Beitrag von *Karin Pauls* und *Bettina Lörcher* zur *Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)*, die sich 1985 als hochschulübergreifendes Forum mit dem Ziel gründete, Weiterbildungsangebote für Ältere an Hochschulen auszubauen und ihre Integration in die Universität zu fördern. Auf Grundlage unveröffentlichter Protokolle und Mitteilungen werden zentrale Phasen der Institutionalisierung – von der anfänglichen Vernetzung über die Eingliederung in den Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE, heute DGWF) bis hin zur aktuellen Positionierung im Hochschulkontext – nachgezeichnet. Aufgezeigt wird, wie die BAG WiWA über vier Jahrzehnte hinweg Kontinuität bewahrte und sich zugleich neuen strukturellen und bildungspolitischen Herausforderungen stellt(e).

Zum anderen macht *Beate Hörr* auf einen *Aufruf zur Einreichung von Case Studies in der wissenschaftlichen Weiterbildung* aufmerksam. Das europäische Projekt SAMUELE – Self Assessment Model for Universities Embracing Lifelong Learning in Europe wird vom European University Continuing Education Network (EUCEN) koordiniert. Gesucht werden aktuell Case Studies, die erfolgreiche Ansätze sichtbar machen. Ziel ist es, ein kostenfreies Selbstbewertungsinstrument für die strategische Ausrichtung von Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln.

Literatur

Altherr, K. & Wacker, U. (2024). Zertifikate und Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Landesrechtliche Rahmenbedingungen besser verstehen und Perspektiven entwickeln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 79–93. https://doi.org/10.11576/zhwb-7284

Arnold, R., Lermen, M. & Rohs, M. (Hrsg.) (2022). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie. Konzepte und Erfahrungen der TU Kaiserslautern.* Hohengehren: Schneider Verlag.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* Bielefeld: wbv.

Banscherus, U. (2015). Von der gesellschaftlichen zur individuellen Verantwortung. Konzeptionelle Perspektiven auf Hochschulweiterbildung im Wandel der Zeit. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 15–19. https://doi.org/10.11576/zhwb-3700

BMBF (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht.* Abgerufen am 15. Januar 2025 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=5

Bodo-Hartmann, A.-M. & Novikova, G. (2024). Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Impulse aus einer Befragung der Lehrenden in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 43–56. https://doi.org/10.11576/zhwb-7163

Bravo Granström, M., Koppel, I. & Stratmann, J. (Hrsg.) (2022). *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Einblicke in Wissenschaft und Praxis.* Reihe Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 8. Bielefeld: wbv.

Brohm, M., Costley, C., Deiser, R., Filloque, J.-M., Fischer, R., Major, D., Pechar, H., Power, M., Robes, J., Schenker-Wicki, A., Tait, A., Zechlin, L. & Zuber-Skerritt, O. (2016). Die Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft. Ein Ausblick. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 261–277). Münster u. a.: Waxmann.

Dabo-Cruz, S., Lörcher, B., Lutz, K. & Pauls, K. (2022). Senior*innenstudium digital – Herausforderungen und neue Perspektiven. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 37–43. https://doi.org/10.11576/zhwb-4811

Damm, C. (2020). *Grenzarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine qualitativ-empirische Studie zur Öffnung von Hochschulen durch Anrechnung.* Reihe Theorie und Empirie lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Denninger, A., Kahl, R. & Präßler, S. (2020). *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer VS.

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. Abgerufen am 23. Januar 2025 von https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf

DGWF, Iller, C., Lehmann, B., Vergara, S. & Vierzigmann, G. (Hrsg.) (2020). *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule.* Reihe Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6. Bielefeld: wbv Media.

Dollhausen, K. (2021). Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Konzepts zur Analyse von Angebotsplanungen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 19–25. https://doi.org/10.11576/zhwb-4639

Dörner, O. (Hrsg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen.* Opladen: Barbara Budrich.

Elsner, A. & König, P. (2019). Inklusionspotenziale digitaler Medien für Lehre und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine theorie- und empiriegeleitete Reflexion. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 198–208). Münster u. a.: Waxmann.

Felix, A. & Schneider, B. (2022). Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 20–28. https://doi.org/10.11576/zhwb-4807

Franz, M. (2017). Organisationszeit der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 159–174). Wiesbaden: Springer VS.

Freitag, W. K. (2020). Das Paradigma der Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 175–193). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Freitag, W. K. (2024). Grand Challenges, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Transformation. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 10–20. https://doi.org/10.11576/zhwb-7032

Gruber, E. (2010). Editorial. REPORT. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 5–7.

Hashem-Wangler, A., Broens, A. & Maschwitz, A. (2025). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext aktueller Entwicklungen. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (2. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_13-2

Hudaibergenov, J. (2025). Innovatives E-Learning in der Biotechnologie. Das BioMex-Zertifikatsprogramm als Beispiel für internationale Kooperation. In A. Maschwitz K.-S. Stöterau, A. Bergstermann, M. B. Granström, J. Ihwe, A. Kröner & F. Sweers (Hrsg.), *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (S. 141–144). Münster u. a.: Waxmann.

Iberer, U., Stamm, S. & Strauß, A. (2024). Von Fernstudium zu Distance Learning, Digitalisierung und Didaktik. Eine programmatische und strukturelle Transformation in der DGWF. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 96–99. https://doi.org/10.11576/zhwb-7641

Jütte, W. & Lobe, C. (2020). Stichwort: Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 7–11. https://doi.org/10.4119/zhwb-3482

Kahl, R. & Lutzmann, F. (2017). Zeit für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Ressourcen und Strategien. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 141–157). Wiesbaden: Springer VS.

Knörl, S. & Herdegen, S. (2017). Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 32–38. https://doi.org/10.4119/zhwb-185

Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell. Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen.* Bielefeld: wbv.

Kondratjuk, M. (2022). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung. *»Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung« Sonderheft 1: Problematisierung anstatt Optimierung? Erwachsenenpädagogische Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung*, 39–52.

Lobe, C. (2016). Weiterbildung und Berufsbiografie: Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbiografischer Gestaltungsentwürfe. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 20–26. https://doi.org/10.11576/zhwb-3744

Lörcher, B., Tippelt, R. & Weiss, E. (2022). Wissenschaftsbasiertes Lernen und digitaler Wandel im Seniorenstudium. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 11–19. https://doi.org/10.11576/zhwb-4953

Möller, C. (2021). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Ermöglichungskontext. Eine Rekonstruktion bildungs- und berufsbiographischer Prozesse und Orientierungen.* Reihe Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELLL). Wiesbaden: Springer VS.

Präßler, S. (2017). Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 24–31. https://doi.org/10.4119/zhwb-184

Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 443–462.

Schiller, J. (2022). *Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung.* Bielefeld: wbv Media.

Schirmer, K. (2017). Work-Learn-Life-Balance. Temporale Vereinbarkeitsstrategien von berufsbegleitenden Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 20–46). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt-Hertha, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 369–384). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schmidt-Lauff, S. (2009). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 213–228). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338). Wiesbaden: Springer VS.

Schulze, M. & Zimmermann, T. E. (2024). Die Fachhochschulen und ihre weiterbildenden Studienangebote in Deutschland und der Schweiz. Entwicklungen und Forschungsdesiderate. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 30–42. https://doi.org/10.11576/zhwb-7185

Seitter, W. (Hrsg.) (2017a). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W. (2017b). Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung: eine Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 9–18). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, K. (2010). Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung. In M.-T. Schönbächler, R. Becker, A. Hollenstein & F. Osterwalder (Hrsg.), *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 103–117). Bern: Haupt.

Wittpoth, J. (2002). Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. In F. Achtenhagen & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften* (S. 247–261). Opladen: Leske und Budrich.

Zimmermann, T. E. (2012). Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz. Eine Untersuchung zu den Praktiken und Problemen. In T. E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?* (S. 33–61). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.

Autorinnen
Dr.'in Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Dr.'in Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@unibe.ch

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-8257

Temporale Ordnungen und zeittheoretische Betrachtungen wissenschaftlicher Weiterbildung

„Wäre Zeit nur das, was Uhren messen, hätten wir schnell eine Antwort auf die Frage nach der Zeit. Sie wäre einfach nichts weiter als die messbare Dauer von Ereignissen. Doch es entsteht der Eindruck, dass dies ihre wahre Bedeutung noch nicht berührt."
(Safranski, 2015, S. 11–12)

SABINE SCHMIDT-LAUFF
CLAUDIA LOBE

Abstract

Der Beitrag führt ein in zeittheoretisches Nachdenken über Bildung und Lernen und sondiert entsprechende Forschungszugänge und Studien für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie wird Zeit für das Lernen genutzt und wie wird sie auf vielfältige, oft widersprüchliche Weise erlebt? Kann Lernen zeitliche Gegenbewegungen wie Entschleunigung oder Muße hervorrufen?

Wir wenden uns diesen Fragen zunächst in einer grundlagentheoretischen Annäherung zu und zeichnen die historische Entwicklung temporaltheoretischer Perspektiven im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlicher Fachdisziplinen nach, um sie anschließend auf das Lebenslange Lernen zu beziehen. Anhand von aktuellen Forschungsansätzen und Studien mit Bezug zur (wissenschaftlichen) Weiterbildung werden empirische Einsichten in Zeitphänomene eröffnet und Forschungszugänge und -desiderate freigelegt. Abschließend resümieren wir, welche Phänomene wissenschaftlicher Weiterbildung in einer zeittheoretischen Perspektive in den Blick rücken und in welcher Weise weitergehende temporalanalytische Untersuchungen das Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung anreichern können.

Schlagworte: Zeittheorie, Temporale Ordnungen, Lebenslanges Lernen, wissenschaftliche Weiterbildung

1 Einleitung

Der Umgang mit Zeit gehört zu den wichtigsten Kernkompetenzen in der Gestaltung von Bildung und Lernen. „Education is therefore shaped", so schreibt Michel Alhadeff-Jones (2017, S. 3) „by the heterogeneous, complementary, antagonistic and contradictory temporalities that rhythm the activity and the life of learners, educators, institutions, society and knowledge itself." Es ist dabei genau diese Absolutheit und zugleich Vielschichtigkeit, in der Zeit und Bildung miteinander verwoben sind, welche die Auseinandersetzung mit ihren Phänomenen so faszinierend macht.

Zeitliche Phänomene und ihre Wirkungen auf das Lernen im Erwachsenenalter reichen weit über chronometrische Figuren – bspw. in der zeitlichen Festlegung eines Modulumfangs – hinaus. Man denke für das Hochschulsystem an die zahlreichen Debatten zur Einführung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) als europaweit standardisierter Maßstab für Lernstunden bzw. Arbeitszeit zwischen Studienthematik und Subjekt. Die Wirkung zeitlicher Phänomene erschöpft sich auch nicht in der *chronologischen Gestaltung* von Abläufen in Curricula, inhaltlichen Seminarplänen, Sozial- und Aktionswechseln durch Methoden und Medien (inklusive digitale Lernräume und -werkzeuge). Zeit ist nicht nur ein Maßstab und eine Größe t zur Beschreibung physikalischer Prozesse (z. B. Bewegungen, Veränderung, Geschwindigkeit[1]), sondern auch eine „Kategorie zur Rekonstruktion relationaler Konstituierungsverhältnisse von

1 https://www.maths2mind.com/schluesselwoerter/zeit-t, zuletzt abgerufen am 16. Oktober 2025.

Sozialität und Individualität“ (Schmidt-Lauff & Schwarz, 2023, S. 453).

Zeit gilt in der Moderne als konstitutives Prinzip allen menschlichen Handelns und Seins. „Zeit“, so Immanuel Kant, „ist ein notwendiger Begriff, der allen unseren Wahrnehmungen zugrunde liegt“ (Kant KrV B 52, zit. nach Lüders, 1995, S. 24). Dabei bildet sie eine zentrale Dimension menschlicher Erfahrung und sozialer Praxis. Auch Bildung und Lernen bleiben davon nicht unberührt. Das Konzept der Zeit bietet eine spezifische Perspektive, um die Frage nach dem ‚Menschlichen im Lernen‘ nochmals anders zu betrachten. Stolarski, Fieulaine und Zimbardo (2018) argumentieren: „The ability to perform mental time travels (MTT) constitutes a discontinuity between humans and other animals […]. This absolutely unique capacity, engaging a variety of cognitive systems, with a prominent role of episodic memory”, allows us “not only to go back in time, but also to foresee, plan, and shape virtually any specific future event” (ebd., 2018, S. 592).

In Bezug auf die Hochschulbildung wird häufig konstatiert, dass das Studium dazu beitragen solle, Zukunftsfähigkeit zu ermöglichen, d. h. vor allem kritisches, kreatives und unternehmerisches Denken, und die Fähigkeit, den Wandel proaktiv zu gestalten (Stifterverband, 2019). Auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung fordert der Diskurs um ‚Future Skills‘ zur Angebotsentwicklung auf (u. a. Lakotta, Meer & Cendon, 2024). Mit der Beschleunigung des Wandels verbindet sich zugleich die Verkürzung und Flexibilisierung von Angeboten. Während durch die Bologna-Reformen zunächst ein massiver Ausbau an längeren Formaten in Form von weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen angestoßen wurde, überwiegen inzwischen kürzere (Zertifikats-)Kurse und flexible ‚Baukastensysteme‘. Aktuell wird mit der Implementation von ‚Microcredentials‘ auch auf europäischer Ebene der Blick auf kurze Lernerfahrungen gelenkt (Maschwitz, Stöterau, Ihwe & Kröner, 2025).

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist somit durch vielfältige zeitliche Bezüge strukturiert, deren Vielschichtigkeit durch ihre lebensweltliche Verwobenheit selten explizit in den Blick rückt. Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, Zeitphänomene im Zusammenhang mit lebenslangen Lern- und Bildungsprozessen, insbesondere im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung, in grundlagentheoretischer Perspektive zu erschließen. Dazu nähern wir uns zunächst der Entwicklung wissenschaftlicher Vorstellungen des Prozesshaften und Veränderlichen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven an (Kapitel 2) und binden diese anschließend im Hinblick auf die Reflexion von Zeitphänomenen in lebensbegleitenden Lern- und Bildungsprozessen zusammen (Kapitel 3). Anhand von aktuellen Forschungsansätzen und Studien mit Bezug zur (wissenschaftlichen) Weiterbildung werden temporalanalytische Einsichten, Forschungszugänge und -desiderate eröffnet (Kapitel 4). Abschließend resümieren wir Potenziale zeittheoretischer Zugänge für das Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung (Kapitel 5).

2 Zeithistorische und zeittheoretische Fragmente – Einblicke in interdisziplinäre Bezüge

Zunächst verband die antike Philosophie ‚Zeit‘ insbesondere mit dem Veränderlichen und Prozesshaften, das in verschiedenen disziplinären Zugängen adressiert wird. In den Vorlesungen zur Physik bestimmt Aristoteles (384 v. Chr. bis 322 v. Chr.) Zeit „als die Zahl der Bewegung hinsichtlich des ‚davor‘ und ‚danach‘. Der Zeitbegriff ist untrennbar an Veränderungen gebunden“ (Faulstich, 2012, S. 72). Drei Jahrhunderte später wies Seneca (4 v. Chr. bis 65 n. Chr.) auf den Einfluss des ‚richtigen‘ Nutzens menschlicher Lebenszeit hin. Mit einem klaren, nicht „zerstreuten“ Geist verband er die Vorstellung, schließlich „leben zu lernen“ (Seneca, 55 n. Chr./2005).

Ab dem 17. Jahrhundert soll die Zeit vom Menschen nicht nur ertragen, erhofft und ausgefüllt sein, sondern gestaltet, genutzt, „gemacht“ (Wendorff, 1980, S. 255) werden:

> „Dieser Übergang von einer vorwiegend passiven Verhaltensweise gegenüber der von Gott oder einem ungewissen Schicksal bestimmten Übermacht der Zeit zu einer aktiven Einstellung setzt nicht nur ein erhöhtes Selbstbewusstsein des modernen Menschen voraus, sondern zugleich auch eine andere Strukturierung der geschichtlichen Zeitauffassung“ (ebd., 1980, S. 255).

In Mythologien als *Chronos* (Lebenszeit, Vergänglichkeit) und *Kairos* (Gunst des Augenblicks) illustriert, werden zugleich Paradoxien thematisiert, die das menschliche Erleben von Zeit zwischen Stillstand und Raserei, zwischen Anfang und Ende, zwischen Parallelisierung und Fragmentierung bis heute charakterisieren. Sie haben Eingang gefunden in verschiedene pädagogische Theorien (vgl. dazu Faulstich, 2012), bleiben aber oft implizit und nur gering temporaltheoretisch durchdrungen. Als Element sowie Ergebnis (erzieherischer) Gestaltung zum Umgang mit der eigenen Lebenszeit rücken Aufgaben wie Erziehung zur Pünktlichkeit und Werte wie Zeitgenauigkeit (*clock as key-machine* im ausgehenden Zeitalter der Industrialisierung) in den Vordergrund. Damit wird Erziehung zu einem wichtigen Instrument der Zukunft, um Fortschritt ‚zu machen‘, das Menschengeschlecht und die gesellschaftliche Ordnung zu verbessern.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzen sich Philosophen wie Martin Heidegger (1927/2001) nochmals neu mit menschlichem

Da- und So-Sein auseinander. Sein philosophisches Grundlagenwerk *Sein und Zeit* nimmt auf Edmund Husserl Bezug, den Vater der Phänomenologischen Zeittheorie. Insbesondere durch typisch ‚moderne' Betrachtungen zur subjektiven, individualisierten, erfahrungsgebundenen Verwebung der drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind viele Überlegungen aus Husserls und Heideggers Zeittheorien auch bedeutsam für die Bildungswissenschaften. In der Erwachsenen- und Weiterbildung resultieren daraus Überlegungen zum Selbstwerden oder zur Weltzeit im Mitsein, in denen alle Handlungen immer schon im Horizont dessen stehen, was wir waren, sind und könnten (Bähr, 2025).

Soziologische Zeittheorien fragen ebenfalls nach dem *Wie*, in dem Zeit mit unserer Existenz verwoben ist. So betrachtet Armin Nassehi (2008) in *Die Zeit der Gesellschaft* systemtheoretisch zentrale Strömungen der Gegenwart und ihrer Sozialtheorien und hält fest:

> „Man kann die moderne Gesellschaft unter *sachlichen* Gesichtspunkten beobachten – und stößt auf die Differenzierung von Funktionen. Man kann sie unter *sozialen* Gesichtspunkten in den Blick nehmen – und stößt auf Schichtung, auf Kollektivitäten und Distributionsstrukturen. Man kann sie auch auf *räumliche* Dimensionen hin untersuchen – und stößt dann auf wechselseitige Beobachtungsverhältnisse von Orten und Perspektiven". Betrachtet man sie auf ihre „*zeitliche* Ordnung und Dynamik hin", stößt man unweigerlich „auf die Gleichzeitigkeit all der zuvor genannten Dimensionen" (Nassehi, 2008, o. S., H. i. O.).

In der Erwachsenen- und Weiterbildung finden sich die stärksten interdisziplinären Anschlüsse an Theorien und Forschungen der *Zeitsoziologie* (u. a. Elias, 1988; Nowotny, 1995; Rosa, 2005), seltener der *Zeitphilosophie* (u. a. Augustinus bei Flasch, 1993; Husserl, 1985) sowie nur vereinzelt der *Geschichtswissenschaft* (Koselleck, 2003). Dabei hat sich – anders als in diesen Disziplinen – innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bislang keine genuine ‚Zeitpädagogik' etablieren können. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugänge zu ‚Zeit' schreiben maßgeblich die Perspektiven einer hermeneutisch-phänomenologischen Tradition fort (Bollnow, 1972; Dolch, 1964; Schleichermacher, 1849), deren Anfänge bereits im 17. Jahrhundert verortet werden können und deren Referenzrahmen Zeitprobleme von Bildung und Lernen darstellen, die lange vorrangig auf Erfahrungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bzw. zwischen objektiver und subjektiver Zeit festgelegt waren (De Haan, 1996; Lüders, 1995; Pfeiffer, 2007). Neuere Arbeiten hingegen betonen das Relationale zeitlicher Verwebungen (Berdelmann, 2010; Schäffter, 2012; Schäffter & Ebner von Eschenbach, 2023; Schmidt-Lauff, 2018), in denen Zeit als Grundgestalt der Erwachsenen- und Weiterbildung er- und begründet wird. „Erwachsenenbildung ist bereits von den Bedingungen ihrer Möglichkeit her ein zutiefst temporales Phänomen" (Schäffter, 1993, S. 443). In der systematischen Verflechtung einer Vielzahl zeitbezogener, grundlegender Beobachtungen wie Synchronisierung und Synchronität (Schäffter, 1993), mediale Selbstbestimmung (Leineweber, 2020), raumzeitliche Einflüsse in digitaler Bildung (Schmidt-Lauff et al., 2025), zu organisationalen Zeitprinzipien (Elven & Schwarz, 2023; Schwarz, i. V.) oder Krisenerfahrungen (Schmidt-Lauff, Schwarz & Hassinger, 2023) berücksichtigen aktuelle Studien und Ansätze zunehmend die relationale Verwobenheit der Komplexität transformativer Prozesse auf den verschiedenen Ebenen (Mikro, Meso, Makro, Mega). Anknüpfend an Pranges (2005) operative Pädagogik und seine Unterscheidung von Daten- und Modalzeit, untersucht bspw. Berdelmann *zeitliche Interaktionen* als Balanceakt zwischen Synchronität und Asynchronität und arbeitet die Bedeutung der „Koinzidenz differenter Zeitlogiken" (Berdelmann, 2010, S. 66) im Unterrichtsgeschehen heraus. Dies öffnet auch den Blick für „Praktiken der Verzögerung", welche lineare, teleologisch bestimmte didaktische Logiken durchbrechen und Kurse als „Schonräume der Langsamkeit" konzipieren (Dörpinghaus, 2003, S. 33), was für die wissenschaftliche Weiterbildung – je nach „Studienzeitpunkt" und gerade auch im Selbststudium (Denninger, Kahl & Präßler, 2020, S. 182–183) – Raum gewährt für Muße, subjektiven Eigensinn und individuelle Entfaltung.

3 Zeit im Kontext lebensbegleitender Lern- und Bildungsprozesse

Im Metakonzept Bildung spiegeln sich historische Konstellierungen von Zeit und epochale Bestimmungen ihrer Legitimations- und Funktionsbezüge für (lebensbegleitendes) Lernen wider (Schmidt-Lauff, 2020). Bildungstheorien und -konzepte sind historisch kontextualisiert. Bei Humboldt (1767–1835) ist Bildung als möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotenziale auf die Auseinandersetzung des Menschen mit einer „Welt ausser sich selbst" angewiesen: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt zit. n. Koller, 2012, S. 11). In zeitdiagnostischer Perspektive befand sich die humanistische Bildungstheorie damals bereits an ihrem Scheitel- oder Umkehrpunkt im Kontext zunehmend problematischer werdender Gegenwartserfahrungen sich beschleunigender und entfremdender Modernisierungsschübe und gesellschaftlicher (Um)Brüche.

Gegenwärtig legitimiert sich das Lebenslange Lernen als Begriff der Moderne und Postulat in einer dynamischen Welt zunehmend beschleunigter Entwicklungen: Von den Bildungs-

institutionen, -programmen und -akteur:innen wird erwartet, ein kontinuierliches Lernen zu fördern und zu sichern, wo sich doch alles stetig wandelt. Als moderne Lernzeitinstitution ist das Lebenslange Lernen über die Lebensspanne jedoch weder zeitbezogen ausreichend geklärt noch etabliert (Schmidt-Lauff, 2008). Die Frage, wie Lernzeiten im Erwachsenenalter in andere gesellschaftliche Formen der Zeitverwendung eingebunden werden können, bleibt stark individualisiert. Appelle Lebenslangen Lernens im Sinne gesellschaftlicher Dispositive werden zwar aus subjektiver Perspektive sehr unterschiedlich ausgedeutet und zum Teil auch zurückgewiesen, sie werden jedoch wahrgenommen. Dabei kann eine affirmative Identifikation mit diesen Appellen durchaus (transformatorische) Bildungsprozesse verhindern, wenn Lernen rein als Wissenszuwachs oder schnelles Abgreifen von Informationen ausgedeutet wird und Prozesse des Suchens, des Zweifelns und der Überwindung von Widerfahrnissen und Krisen ausbleiben (Felden, 2020, S. 321). Die Frage nach einer Lernzeitinstitution lebensbegleitender Bildungsprozesse erschöpft sich also nicht in einem ‚mehr' an Lernzeiten, sondern setzt auch eine diskursive Auseinandersetzung mit dem ‚wie' und ‚wozu' von (formalisierten) Lernaktivitäten im Lebensverlauf voraus. Jede Bildungsbiografie zeugt von Bewegungen im Laufe eines Lebens, in denen lernend auf Veränderungen reagiert wird – sich anpassend, einrichtend, (um)gestaltend. Keinesfalls sind dies lineare Muster, denn Bildung folgt nicht der „Unterstellung von bruchloser Kontinuität" (Schäffter, 2012, S. 117).

Im Anschluss an die vielen Ausdeutungen von Bildung im sozial-historischen Wandel, wird sie temporalbezogen „Anstoß zu einem Leben und Denken, das sich der modernen Erfahrung der Vorläufigkeit und Überholbarkeit aussetzt" (Pongratz & Bünger, 2008, S. 117). Der Wert von Bildung leitet sich gerade aus ihrer kritischen Relevanz ab, indem „Bildung als Überschreitung bedeutet, sich nicht in den Ruinen der eigenen Vergangenheit einzurichten, sich nicht im Identitätspanzer eines festgefügten Selbst zu verschließen" (ebd., 2008, S. 117). Bildung setzt auf Transformationen im Wandel als Lernprozesse „höherer Ordnung" (Koller, 2012), die über die Be- und Verarbeitung „krisenhafter" Erfahrungen eine Bewältigung von Problemlagen und in Folge veränderte Selbst- und Weltentwürfe ermöglichen. Es wäre aber simplifizierend, im Überschreiten ein grundsätzliches Besser oder Höher anzunehmen. Vielmehr setzt Bildung auf ein changierendes statt normatives Moment.

> „In der Auflösung substanzieller Potentialität geht es nicht um das eindeutige Lösen von Irritationen oder Krisen zu einem bestimmten Zeitpunkt (Fortschritt). Stattdessen sind perpetuierende Bildungsbewegungen und relationale Zeitmodalitäten anzunehmen" (Schmidt-Lauff, 2020, S. 71), was wiederum ein Moment von „Freiheit" ins Spiel bringt: „das Recht ein anderer zu sein, das Recht auf Nichtidentität, das Recht auf Differenz" (Pongratz & Bünger, 2008, S. 117).

Es lässt sich resümieren, dass ‚Bildung' also vielfältigste Temporalbezüge umfasst, die gegenwärtig häufig als transformatorische Bewältigung von Veränderungen über Lernprozesse höherer Ordnung gedacht werden. Damit einher geht auch eine Ausweitung der Möglichkeiten von Selbstbestimmung, der Bedeutung von informellem Lernen und der Inanspruchnahme bspw. weiterbildender Maßnahmen aufgrund eigener Lerninteressen. Zeittheoretisch betrachtet, wird ‚Lernen' darin als ein ‚Handeln in der Zeit' verstanden: Lernen benötigt immer Zeit und ist in verschiedenen Phasen der Lebensspanne ganz unterschiedlich eingebettet (Kita, Schule, Ausbildung, Studium, Weiterbildung). Gerahmt wird es von der jeweiligen gesellschaftlichen Zeitsozietät (z. B. Wissensgesellschaft oder Beschleunigungsgesellschaft) und strukturiert in mehr oder weniger didaktisierten Zeitformaten (z. B. informelles Lernen). Lernen gilt als *eine* spezifische Zeit(-verwendungsform) neben anderen Tätigkeiten; Lernen stellt nur eine mögliche oder „besondere" Handlungsoption dar (Faulstich, 2012, S. 73). Zugleich ist Lernen dabei nicht nur ein Handeln *in* der Zeit, sondern auch ein (Er-)Schaffen und (Er-)Leben *von* Zeit.

Unsere menschliche Fähigkeit zur Verzeitlichung „als a) reflexivem Prozess der Bewusstwerdung zeitlicher Strukturen, wie auch b) darin enthaltene Re-Konstruktionen von Zeit stellt ein In-Beziehung-Setzen von Handlung und Struktur" dar (Schmidt-Lauff, 2012, S. 17) und ermöglicht es, über vergangene Erfahrungen zu reflektieren, sich in mögliche Zukünfte hineinzuversetzen und in der Gegenwart zu handeln. Für die Erwachsenenbildung sind solche Fähigkeiten zur Retrospektion und Prospektion zentral für Lernprozesse und die Neugestaltung der Identität im Laufe des Lebens (Alheit & Dausien, 2018; Felden, 2021). Letzteres wird mit dem Begriff der ‚Zeitmodalitäten' gefasst, der sich zunächst auf Prozesse der Bewusstseins- und Wahrnehmungswelt des Einzelnen von Zeit richtet, um darüber die Gegebenheits- wie Wahrnehmungsweisen miteinander zu verbinden.

Darüber hinaus lässt sich *Zeitlichkeit* fassen als ein spezifisch menschliches ‚In-der-Zeit-Sein' (Heidegger, 1924/1995), das nicht zuletzt auch im und durch Lernen unterschiedliche Verhältnisse zum Dasein entfaltet. Das Konzept der Zeitlichkeit verweist dabei stets auf den sozialen Charakter von Zeit (s. Kapitel 1) – zugleich etablieren unterschiedliche soziale Zusammenhänge je spezifische Zeitlichkeiten (Mead, 1969). Dies selbstverständlich auch – jedoch unter besonderen Vorzeichen – in virtuellen Vergemeinschaftungsformen (Hörning, Ahrens & Gerhard, 1997). Der grundsätzlichen Zeitlichkeit des Sozialen steht die spezifische Zeitlichkeit konkreter sozialer Zusammenhänge gegenüber. Praxistheoretisch lässt sich reformulieren:

> „So wie jede Praxis grundsätzlich eine zeitliche Dimension hat, so lassen sich einzelne Praktiken durch ihre ganz spezifische

> Zeitlichkeit unterscheiden. Es geht dann um die spezifische Zeitlichkeit, die die jeweilige Praxis hervorbringt, nicht um ihre grundsätzliche sozialontologische Ereignisstruktur" (Koch, Krämer, Reckwitz & Wenzel, 2016, S. 173).

Solche Praxiszusammenhänge stehen für die Erwachsenen- und Weiterbildung insbesondere über die Teilnahme an den verschiedenen Formaten von Weiterbildung und formalen, non-formalen und informellen Lernens in einem komplexen Bedingungsverhältnis zu den multiplen ‚eigenzeitlichen' Logiken des Alltags (Beruf, Care-Arbeit, Muße u. v. m.) der Teilnehmenden und ihrem zeitbezogenen Wahrnehmen, Denken und Handeln. Während die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer Bildungspraxis eingebunden ist in aktuelle gesellschaftliche, institutionelle wie organisationale Zeitsozietäten und in diesem Zusammenhang dazu aufgefordert ist, sich ihres (normativen) Bildungsauftrages zu vergewissern, gilt es gleichzeitig, formalisierte Lernkontexte offen zu halten – und nicht stetig zu reduzieren (siehe Kapitel 1) – für die changierenden Sinnzusammenhänge der Teilnehmenden und transformatorische Bildungsprozesse jenseits gegenwärtiger Zuschreibungen, bspw. durch die Digitalisierung (siehe Kapitel 5.1).

4 Forschungsansätze und Zeitfoki in Studien der (wissenschaftlichen) Weiterbildung

Zeitfakten, die auf eine Objektivierung zeitlicher Faktoren zur Realanalyse von Weiterbildung abzielen, finden sich in Ergebnissen amtlicher Sozialstatistiken in Deutschland (z. B. destatis als Zeitbudget- bzw. Zeitverwendungserhebungen ZVE). Hier kommen die tagebuchbasierten Zeitbudgeterhebungen, die nur wenige Tätigkeiten zu Qualifikationen und Bildung an festgelegten Tagen erfassen, thematisch wie methodisch an ihre Grenzen. Einen direkteren Zugriff auf Zeit und Weiterbildungsverhalten erlauben Daten des Adult Education Survey (AES) (BMBF, 2024). Im Jahr 2022 wendeten Teilnehmende an Weiterbildung im Durchschnitt insgesamt 31 Stunden (in den letzten zwölf Monaten) auf, wobei die Zeitinvestitionen in die verschiedenen Weiterbildungssegmente unterschiedlich hoch ausfallen. Grundsätzlich zeigt sich seit einigen Jahren ein Trend zur Teilnahme an kürzeren Veranstaltungen (5–10 Stunden) (BMBF, 2024, S. 46), der sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Ausbau von kürzeren Angeboten wie Zertifikatskursen und Microcredentials zeigt (Maschwitz et al., 2025, S. 18–19).

Für die Frage nach der zeitlichen Realisation von (beruflicher) Weiterbildung und ihrer Integration in den Alltag können Studien dazu v. a. aufzeigen, dass der ‚Mangel an Zeit' bzw. ‚Zeitkonkurrenzen' mit beruflichen oder privaten Verpflichtungen zusammengenommen seit Jahren unverändert den größten Hinderungsfaktor für eine Teilnahme an Erwachsenenbildung darstellen (Bosch, 2019; Dobischat, Seifert & Ahlene, 2003). Weiterbildungsteilnahme ist auf zeitliche Gelegenheitsstrukturen angewiesen, die z. T. bewusst abgewartet werden, wie eine unbefristete berufliche Stellenperspektive oder ein Zeitpunkt nach der Familiengründung (Lobe, 2015, S. 93–99). Alle Ergebnisse weisen darauf hin, dass Zeit als (zunehmendes) Problem für die Teilnahme an Weiterbildung in Erscheinung tritt; dies gilt auch für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. Knörl & Herdegen, 2017).

Neben dem Fokus allein auf den Stundenumfang nehmen einige Untersuchungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ‚Passungen' zwischen angebotsseitigen Zeitformaten, nachfrageseitigen Zeitpräferenzen und organisationalen Rahmungen in den Blick (Schiller, 2022; Seitter, 2017). So beschäftigen sich bspw. Denninger et al. (2020) mittels eines multimethodischen Zugangs vertiefend mit Vereinbarkeit und Zeitbudgets von Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung, wobei auch Unterschiede zwischen Teilnehmendengruppen, Fächern und Zeitpunkten im Kursverlauf deutlich werden. Es zeigen sich aber ebenso deutliche Unterschiede zwischen den differenten Lernformaten fremdorganisierter Präsenzphasen und Selbstlernphasen der Studierenden. Gemeinschaftsphasen werden in der wissenschaftlichen Weiterbildung überwiegend in zwei- bis dreitägigen Blockveranstaltungen organisiert, in der Regel von Donnerstag oder Freitag bis Samstag – so jedenfalls der Stand vor der Corona-Pandemie (Habeck & Rundnagel, 2017). Zeitliche Passungen zwischen Weiterbildungsformaten und Alltagsstrukturen verweisen nicht nur auf strukturell kombinierbare Gegebenheiten, sondern werden von den Teilnehmenden aktiv hergestellt, z. B. durch das Aushandeln neuer oder Ausschöpfen vorhandener Spielräume in der Arbeitszeitgestaltung, Umverteilung innerfamiliärer Aufgaben, ‚Abschottungsstrategien' in Prüfungsphasen oder den Verzicht auf ‚Ich-Zeit' (Lobe, 2015, S. 211–270). Entsprechend lassen sich spezifische (kollektive) Zeitlichkeiten im Gesamtkontext des Kursgeschehens analytisch stärker in Beziehung setzen zum individuellen Zeiterleben und -handeln der Teilnehmer:innen (Schwarz, Hassinger & Schmidt-Lauff, 2020).

Für die Lern- und Bildungsprozesse der Teilnehmenden ist es von besonderem Interesse, wie die Lernenden selbst zeitbezogene Bildungsunterschiede wahrnehmen und (durchaus produktiv) damit umgehen (Hassinger, 2024). Entsprechend werden in der Biographieforschung traditionell immer schon zeitbezogene Aspekte thematisiert: ‚Biographizität' als Fähigkeit, das eigene Leben im Umgang mit der Lebenszeit lernend zu gestalten bzw. die Potenzialität ‚ungelebten Lebens' wahrzunehmen (Alheit, 2008). ‚Biographisierung' (ebd.) als zeitliche Ordnung von Lernprozessen entlang der Achse individueller Biographien macht geschlechterdifferente Zeitaushandlungen

bspw. von ‚learning transitions through the lifecourse' (Leccardi, 2013) oder in zeitlichen Normen und Bindungen (King & Gerisch, 2009) bzw. seriellen statt linearen Aufschichtungen von Bildungsbiographien (Schlüter, 2005) sichtbar. Habitualisierte Haltungen einer effizienten Nutzung werden deutlich und „kontemplativ-reflexive ‚Auszeiten'" (Bremer, 2006, S. 297) treten in den Hintergrund. Für die wissenschaftliche Weiterbildung hat Heimann (2012) vor einigen Jahren am Studienformat „FrauenStudien" herausgearbeitet, wie milieubedingte, aufstiegsorientierte Bildungswünsche angesichts geschlechtsbezogener Traditionalisierungen aus Familienloyalität zurückgestellt oder aufgegeben werden. ‚Frauenspezifische' Rückzugsfacetten sehen wir in der Erwachsenenbildung auch europaweit und in der Pandemie nochmals forciert (Schmidt-Lauff, Brečić-Ločičnik & Berendi, 2022).

Vor diesem Hintergrund gilt es dann routinisierte Einlagerungen der konkreten Kursteilnahme zu berücksichtigen und dabei biographisch und sozialisatorisch erworbene Muster der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Zeit in Rechnung zu stellen, wie Heide von Felden (2021) das in ihrer großen Studie zu ‚Zeitdimensionen des Biographischen' im längsschnittlichen Wandel macht. Damit gibt sie Antworten auf die Frage, wie Menschen ihre Identität in Lebensgeschichten darstellen und welche Lern- und Bildungsprozesse damit biografisch verbunden aber auch forciert werden. Wissenschaftliche Weiterbildung hat es häufig mit nachgeholten oder fortgesetzten akademischen Bildungswegen zu unterschiedlichen biographischen Zeiten zu tun (Lobe, 2023), die sich jenseits einer klaren Zuordnung von Qualifikationsaufgaben zu temporalen Altersphasen vollziehen. Dennoch wird im wissenschaftlich und bildungspolitisch gebräuchlichen Begriff der „nicht-traditionell Studierenden", die aktuell durch berufsbegleitende Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung oftmals adressiert werden, die Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen von Studieren markiert. Diese wird z. B. mit einem höheren Alter oder Herkunft aus im Hochschulsystem eher unterpräsentierten Gruppen in Verbindung gebracht und (re-)produziert wirkmächtige Ein- und Ausschlüsse sowie Etikettierungen (Schreiber-Barsch & Gundlach, 2019). Das Alter bzw. der biografische Zeitpunkt des Eintritts in die Hochschule spielt aber nicht nur im Hinblick auf Fragen der Teilhabe und des (Selbst)Ausschlusses eine wichtige Rolle (Alheit, 2020), sondern in der Lebens- und Berufserfahrung der anderen Teilnehmenden offenbaren sich zugleich anregende Ressourcen im Lernprozess (Lobe, 2015, S. 196). Genau dieses „nicht-traditionelle", eigensinnige Moment der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung lässt in besonderer Weise biografische Sinnzusammenhänge und Bildungsorientierungen hervortreten, wie Möller (2021) sie beispielsweise für die Teilnehmenden an einem weiterbildenden Theologiestudiengang rekonstruiert. Zugleich fordert sie die Frage des „warum gerade jetzt?" (Lobe, 2015, S. 93–104) heraus. In diesem Zusammenhang bietet die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung „eine Vielzahl an prinzipiellen Überlegungen für biographische Zeitstrukturierungen und an methodologisch-methodischen Überlegungen" (Schmidt-Lauff & Hassinger, 2023, S. 133).

Unter international-vergleichender Perspektive liegen kleinere Studien zur kulturspezifischen Bedeutung von Zeit z. B. für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung (für Italien und Deutschland: Schmidt-Lauff & Bergamini, 2017) und zu zeitsensiblen „shifting temporalities" in Weiterbildungsprogrammen (für Nigeria und Deutschland: Schmidt-Lauff, Schwarz, Femi-Aderinto & Olatunji, 2019) vor. Komparative Inhaltsanalysen zeigen anhand europäischer und nationaler Strategiepapiere zum Lebenslangen Lernen *zeitpolitische Fokussierungen* vor allem auf Beschleunigung und Optimierung, was sich in nationalen Reaktionen niederschlägt (z. B. gewandelte Semantik der Weiterbildungsgesetzgebung; Schmidt-Lauff, Schiller & Camilloni, 2018; für eine kritische Auseinandersetzung mit Optimierung in der bundesdeutschen Landschaft wissenschaftlicher Weiterbildung; Kondratjuk, 2022; Lobe, 2022).

Der aktuelle Stand der Forschung zeigt ebenso deutlich die hohe Relevanz von Zeit für das Lernen im Erwachsenenalter auf, wie er Forschungsdesiderata offenbart.

5 Wissenschaftliche Weiterbildung als temporaltheoretischer Gegenstand

In der wissenschaftlichen Weiterbildung stellen temporalanalytisch ausgerichtete Studien bis auf wenige Ausnahmen bisher noch weitgehend ein Desiderat dar. Diese Desiderate leuchten wir abschließend aus zwei Perspektiven genauer aus:

1. Was sind aus zeittheoretischer Perspektive Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildung als Bildungsbereich, die sich für tiefergehende temporalanalytische Betrachtungen anbieten?

2. Inwiefern können weitere zeittheoretische und zeitanalytische Betrachtungen das Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung anreichern?

5.1 Charakteristische Zeitphänomene im Bildungsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung

Betrachtet man die besondere Typik der wissenschaftlichen Weiterbildung als Bildungsbereich, so treten einige charakteristische Zeitphänomene hervor, die sich für weitere temporalanalytische Untersuchungen anbieten. Diese weisen für unterschiedliche an wissenschaftlicher Weiterbildung beteiligte

Akteur:innen wie Programmplaner:innen, Lehrende oder Teilnehmende jeweils andere Relevanzen und Konstellierungen auf. Im Folgenden skizzieren wir schlaglichtartig einige zeitbezogene Beobachtungen, die uns insbesondere für die Programm- und Angebotsplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutsam erscheinen.

Als Bildungsbereich ist die wissenschaftliche Weiterbildung durch ihre hybride Positionierung zwischen Weiterbildungsmarkt und Wissenschaftssystem, tertiärer und quartärer Bildung gekennzeichnet. Gegenüber anderen Formen der institutionalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung liegt das Proprium der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Anbindung an die Institution Hochschule, an den „wissenschaftszentrierten Lehrbetrieb von Universität und Hochschule mit ihren je besonderen hochschuldidaktischen Lehrformen und formalisierten Abschlussmöglichkeiten" (Schäffter, 2017, S. 224). Die Programm- und Angebotsentwicklung in den Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung sieht sich angesichts ihrer Eingebundenheit in die (Selbst-)Verwaltungsprozesse der Hochschulen bisweilen mit relativ langen Vorlaufzeiten und vielfältigen Abstimmungsprozessen konfrontiert, die ein flexibles Reagieren auf gesellschaftliche Bedarfe erschweren können. Es entstehen zeitliche Passungsprobleme zwischen Gegenwart und Zukunft, Organisation und Gesellschaft, Bedarf und Struktur, für deren Synchronisation Hochschulen auf eine „Zeit-Vereinbarungskultur" (Franz, 2017, S. 169–170) angewiesen sind, die bisher selten im Fokus der Forschung steht.

Das Reagieren auf gesellschaftliche Anforderungen im Hinblick auf Transformationsbedarfe und Zukunftsgestaltung, z. B. bezüglich regionalen Strukturwandels (Schulze, 2024), Nachhaltigkeit (Freitag, 2024; Herzog & Kondratjuk, 2024) oder digitaler Transformation (Bravo Granström, Koppel & Stratmann, 2023) setzt voraus, dass äußere Erwartungshaltungen zu hochschulischen Funktionszuschreibungen und Angebotsspielräumen relationiert werden. Dies erfordert aufseiten der planenden Akteur:innen eine Vorstellung der aktuellen Legitimations- und Funktionsbezüge für (lebensbegleitendes) Lernen an der Hochschule (s. Kapitel 3) und zugleich eine Reflexion eigener Handlungsspielräume vor dem Hintergrund des Selbst-, Aufgaben- und Planungsverständnisses (Dollhausen, 2021). In der reflexiven Einordnung aktueller, sich immer auch wandelnder Bildungsvorstellungen und einem Bewusstsein für die eigenen Planungsverständnisse und -kulturen zeigt sich die Bedeutung zeitbezogener Aspekte für das professionelle Planungshandeln, dessen Erforschung von einer stärkeren Verknüpfung temporal- und professionstheoretischer Zugänge im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung profitieren würde.

Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf die zeitliche und räumliche Planung didaktischer Arrangements. Denn bezüglich der Angebotsstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung ist eine zunehmende Flexibilisierung zu beobachten. „Zentrales Element der Flexibilisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die zeitliche Flexibilisierung, die z. T. eng mit der örtlichen und der methodischen Flexibilisierung verbunden ist" (Maschwitz et al., 2025, S. 22). Die wissenschaftliche Weiterbildung blickt auf eine lange Tradition des Fernstudiums zurück. Inzwischen „sind fernstudientypische Formate (Distance Learning, Selbststudienformate, digitale Formate, Videokonferenzen, ortsungebundenes Lehren und Lernen usw.) im gesamten Hochschulfeld etabliert" (Iberer, Strauß & Stamm, 2024, S. 96) und diffundieren zunehmend, vor allem an (privaten) Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Hüsch, 2024) in grundständige Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge. Mit ortsungebundenem Lehren und Lernen verbinden sich häufig Erwartungen an eine zeitliche Flexibilisierung, die der Vereinbarkeit und Zugänglichkeit der Angebote dient. Vorstellungen eines ‚jederzeit und überall' verkennen jedoch, dass Lern- und Bildungsprozesse neben individuellen Eigenzeiten von sozialen Gemeinschaftszeiten profitieren und auf inhaltliche Strukturzeiten (curriculare Logiken) angewiesen sind (Schmidt-Lauff, 2018), die oftmals nicht ohne zeitliche Synchronisation auskommen. Auch wenn die „Überbrückung von Distanz mithilfe digitaler Medien" in Zeiteinheiten gegen Null sinkt, „Zeit sperrt sich – nicht nur im digitalen Raum, sondern grundsätzlich – gegen jegliche Vereinfachung oder Vereinheitlichung" (Schmidt-Lauff et al., 2025, S. 324). Die Entscheidung über (virtuelle) didaktische Arrangements erfordert daher eine zeitsensible professionelle Gestaltung im Hinblick auf das spezifische Verhältnis von Selbstlern- und Präsenzzeiten und klug arrangierte didaktische Lernarchitekturen zwischen digital und analog (Gaebel & Morrisroe, 2023), die zugleich Flexibilisierungsbedarfen und Bildungsansprüchen gerecht werden und eine didaktische Relationierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses einlösen (Habeck & Rundnagel, 2017; Mörth, 2023).

Mit Blick auf die Adressat:innen und Teilnehmenden treibt die zunehmende zeitliche und räumliche Flexibilisierung von Studienstrukturen die „Erosion traditioneller Grenzziehungen zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und akademischer Erstausbildung" (Wolter & Schäfer, 2020, S. 29) weiter voran. Nachgeholte akademische Bildungsaspirationen, wie sie sich bei berufsbegleitend Studierenden z. T. zeigen (z. B. Lobe, 2015), werden künftig vielleicht weniger als bisher auf Studiengänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung angewiesen sein. Zwar wurde die gängige Vorstellung von traditionellen Studierenden, die direkt nach dem Abitur ein Vollzeitstudium aufnehmen, angesichts multipler Lebenslagen und Zugangswege sowie vielfältiger Erwerbs- und Care-Tätigkeiten von Studierenden schon häufig als überholt markiert. Jedoch erweist sich die systematische Verknüpfung von Altersstufen mit Leistungs- und Entwicklungsvorstellungen sowie institutionalisierten Übergängen und Zertifizierungen noch immer als normierend für biografische Verläufe (Dausien & Hanses, 2016). So tritt in den Entscheidungsprozessen für ein berufsbegleitendes Studium bisweilen die explizite Abwendung von

einem möglichen Vollzeitstudium aufgrund der Unsicherheit hervor, sich „als Mittdreißiger irgendwo so nahtlos in einen Studiengang [einzufügen], wo dann vielleicht nur 23-Jährige oder 24-Jährige sitzen" (Lobe, 2015, S. 101–102). Das altersbezogene Ablaufmuster, das Studieren in einen relativen zeitlichen Zusammenhang mit dem Ende der Schulzeit und einer beruflichen Erstqualifizierung stellt, steht in der wissenschaftlichen Weiterbildung einem selbst gewählten Übergang zu einer selbst gewählten Zeit gegenüber (Demmer & Lobe, 2020), in deren Kontext die fortgeschrittenen biografischen Sinnbildungsprozesse und beruflichen Erfahrungsstrukturen explizit(er) berücksichtigt werden. Inwiefern sich diese unterschiedlichen lebenszeitlichen Ablaufmuster akademischer Bildung verändern, angleichen oder sogar auflösen, wäre in temporal- und biografieanalytischen Studien zu untersuchen.

5.2 Zeittheoretische und -analytische Forschungszugänge im Forschungsfeld wissenschaftlicher Weiterbildung

Bisher gibt es in der wissenschaftlichen Weiterbildung keinen ausgewiesenen temporaltheoretischen Diskurs, wenngleich inzwischen einige Forschungsarbeiten das Thema „Zeit" explizit aufgegriffen haben (s. Kapitel 4). Häufig bleiben Zeitphänomene eher auf Zeitfakten reduziert, wie sie in Ergebnissen amtlicher Sozialstatistiken in Deutschland in Erscheinung treten oder werden als zeitliche Vereinbarkeitskonflikte sowohl problematisierend als auch optimierend (z. B. durch zeitliche Flexibilisierung von Angebotsstrukturen) in den Blick genommen. Damit werden zwar wichtige Teilnahmebarrieren und Bildungsvoraussetzungen thematisiert, ihre komplexe Verwobenheit mit der gesellschaftlichen Zeitsozietät, temporal divergenten Zeitordnungen und Zeitinstitutionen und individuellem Zeiterleben bleibt dabei aber wenig berücksichtigt. Temporalanalytische Untersuchungen, die Zeit nicht als ontologisch-objektive, metrische Kategorie denken, sondern sich ihrer komplexen Verschränkung auf Mikro-, Meso-, Makro- und Megaebene annähern, sind an einem tieferen Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen interessiert. Im Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung, das sich durch enge Verkoppelungen von (Begleit-)Forschung und Bildungspraxis auszeichnet (Lobe, 2025), gibt es einen Bedarf an solchen grundlagentheoretisch orientierten Forschungslinien. Die bisherige Teilnahmeforschung erfolgt beispielsweise häufig im Modus einer anwendungsorientierten Forschung im Rahmen konkreter Entwicklungsprojekte, die notwendigerweise stark an Machbarkeiten und Gestaltungsfragen orientiert ist.

Zeittheoretische und -empirische Perspektiven können den simplifizierenden Blick über die ‚gelingende' Weiterbildungsteilnahme hinaus weiten – für Bildungsprozesse im sozial-historischen Wandel, im biografischen Lebensweltbezug oder auch im größeren Kontext temporaler Ordnungen bspw. von Digitalität und Digitalisierung. Zeitphilosophische Perspektiven, die selbst im temporaltheoretischen Diskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung zugunsten zeitsoziologischer Betrachtungen aktuell noch weniger sichtbar bleiben, können an bildungstheoretische und bildungsphilosophische Perspektiven anknüpfen. Dies hilft möglicherweise, Bildungsprozesse jenseits aktueller bildungspolitischer Programmatiken auch noch einmal anders (kritisch) erschließen zu können – man denke hier bspw. an das euphemistische Extrem der „objektiven Protokollierung" von Interaktionen im digitalen Lehr-/Lernraum als „Learning Analytics" zum Nutzen der Subjekte (Schmidt-Lauff et al., 2025, S. 330–331) oder an moral-ethische Implikationen im Einbezug von GenKI (Schönmann & Uhl, 2023). Zeiterleben und Zeitinvestitionen treten dann umso weniger noch als reines Kosten-Nutzen-Kalkül oder rational abfragbare Entscheidungsprozesse in Erscheinung, sondern stehen im Kontext globaler Technikentwicklungen (KI), institutioneller Besonderheiten (Hochschule) wie biografischer Sinnzusammenhänge und wahrgenommener (Un-)möglichkeitsräume (Demmer & Lobe, 2020) sowie schließlich lern*zeit*licher Gestaltungsoptionen.

Literatur

Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education. Rethinking the temporal complexity of self and society.* London: Routledge.

Alheit, P. (2008). „Biografizität" als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In S. Kirchhof & W. Schulz (Hrsg.), *Biografisch lernen und lehren* (S. 15–28, Schriftenreihe des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung, Band 1). Flensburg: Universität Flensburg.

Alheit, P. (2020). Ein kritischer Blick auf Öffnungs- und Schließungstendenzen ausgewählter europäischer Universitätssysteme. 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. 19–32, Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6). Bielefeld: wbv Media.

Alheit, P. & Dausien, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 877–903). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_38

Bähr, M. E. (2025). Das Dasein als Ort der Selbst- und Weltauslegung im Frühwerk Martin Heideggers. In E. Brock & D. Sölch (Hrsg.), *Heidegger und die Lebenskunst. Zwischen Existenzdenken und Gelassenheit* (S. 43-57). Heidelberg, Berlin: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-71480-5_4

Berdelmann, K. (2010). *Operieren mit Zeit: Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen.* Paderborn: Schöningh.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht.* Abgerufen am 15. Januar 2025 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=5

Bollnow, O.-F. (1972). *Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Bosch, G. (2019). *Öffentliche Finanzierung von Weiterbildung im Strukturwandel. Vorschläge zu einem stimmigen Gesamtsystem (Working Paper Forschungsförderung No. 158).* Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_158_2019.pdf

Bravo Granström, M., Koppel, I. & Stratmann, J. (Hrsg.) (2023). *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Einblicke in Wissenschaft und Praxis* (Reihe Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 8). Bielefeld: wbv Media.

Bremer, H. (2006). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 289–308). Wiesbaden: Springer VS.

Dausien, B. & Hanses, A. (2016). Konzeptualisierungen des Biografischen. Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 159–171.

De Haan, G. (1996). *Die Zeit in der Pädagogik: Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens.* Weinheim: Beltz.

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.

Denninger, A., Kahl, R. & Präßler, S. (2020). *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer VS.

Dobischat, R., Seifert, H. & Ahlene, E. (2003). *Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis lebenslangen Lernens.* Berlin: Ed. Sigma.

Dolch, J. (1964). Die Erziehung und die Zeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 361–372.

Dollhausen, K. (2021). Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Konzepts zur Analyse von Angebotsplanungen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 19–25. https://doi.org/10.11576/zhwb-4639

Dörpinghaus, A. (2003). Zu einer Didaktik der Verzögerung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung* (S. 24–33). Bielefeld: Janus-Presse.

Elias, N. (1988). *Über die Zeit.* Berlin: Suhrkamp.

Elven, J. & Schwarz, J. (2023). Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5(1), 6–22. https://doi.org/10.3224/debatte.v5i1.02

Faulstich, P. (2012). Lernen in der Kontinuität der Momente. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlichen, kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 71–90). Münster: Waxmann.

Felden, H. von (2020). *Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens.* Wiesbaden: Springer VS.

Felden, H. von (2021). *Zeitdimensionen des Biographischen. Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35082-6

Flasch, K. (1993). *Was ist Zeit? Augustinus von Hippo. Das XI. Buch der Confessiones. historisch-philosophische Studie.* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH.

Franz, M. (2017). Organisationszeit der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 159–174). Wiesbaden: Springer VS.

Freitag, W. K. (2024). Grand Challenges, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Transformation. Eine Skizze von Zusammenhängen in großen Förderprogrammen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 10–20. https://doi.org/10.11576/zhwb-7032

Gaebel, M. & Morrisroe, A. (2023). *The Future of Digitally Enhanced Learning And Teaching in European Higher Education Institutions.* University Association. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://eua.eu/downloads/publications/digi-he final report.pdf

Habeck, S. & Rundnagel, H. (2017). *Blockseminare in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* In W. Seitter (Hrsg.), Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 118–137). Wiesbaden: Springer VS.

Hassinger, H. (2024). Keine Zeit zum Weiterbilden?! Zeitliche Herausforderungen für die Teilhabe an politischer Erwachsenenbildung. *Journal für politische Bildung*, 4, 16–20.

Heidegger, M. (1927/2001). *Sein und Zeit.* Tübingen: Max Niemeyer.

Heimann, R. (2012). Bildungsentscheidungen zwischen milieubedingtem Aufstiegswunsch und geschlechtsbezogener Traditionalisierung. In V. Moser & B. Rendtorff (Hrsg.), *Riskante Leben?* (S. 93–105). Opladen: Barbara Budrich.

Herzog, C. & Kondratjuk, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 21–29. https://doi.org/10.11576/zhwb-7151

Hörning, K. H., Ahrens, D. & Gerhard, A. (1997). *Zeitpraktiken: Experimentierfelder der Spätmoderne.* Berlin: Suhrkamp.

Hüsch, M. (2024). Trend zum Fernstudium. Überblick über das aktuelle Studienangebot, die Entwicklung der Studierendenzahlen und Implikationen für die Hochschulforschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 46(2), 10–33.

Husserl, E. (1985). Texte zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917). In R. Bernet (Hrsg.), *Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins.* Hamburg: Felix Meiner.

Iberer, U., Strauß, A. & Stamm, S. (2024). Von Fernstudium zu Distance Learning, Digitalisierung und Didaktik. Eine programmatische und strukturelle Transformation in der DGWF. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 96–99. https://doi.org/10.11576/zhwb-7641

King, V. & Gerisch, B. (2009). *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung.* Frankfurt am Main: Campus.

Knörl, S. & Herdegen, S. (2017). Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 32–38.

Koch, J., Krämer, H., Reckwitz, A. & Wenzel, M. (2016). Zum Umgang mit Zukunft in Organisationen – eine praxistheoretische Perspektive. *Managementforschung H.26*, 161–184. 10.1365/s41113-016-0005-0

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: Kohlhammer.

Kondratjuk, M. (2022). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Sonderheft 1*, 39–52.

Koselleck, R. (2003). *Zeitschichten: Studien zur Historik*. Berlin: Suhrkamp.

Lakotta, D., Meer, M. ter & Cendon, E. (2024). Über den Umgang mit ungewissen Zukünften. Kollaborative Entwicklung von digitalen Weiterbildungsangeboten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 40–46. https://doi.org/10.11576/zhwb-7004

Leccardi, C. (2013). Temporal perspectives in de-standardised youth life courses. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 251–267). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Leineweber, C. (2020). *Die Verzeitlichung der Bildung. Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel.* Bielefeld: transcript.

Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote.* Lernweltforschung 20. Wiesbaden: Springer VS.

Lobe, C. (2022). Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Von Bildung, Widerständigkeit und reflexiver Professionalisierung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Sonderheft 1*, 53–63.

Lobe, C. (2023). Biografieforschung und wissenschaftliche Weiterbildung. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel unter Mitarbeit von M. Kilinc (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 564–576). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Lobe, C. (2025). Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung als Forschungsgegenstand. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. 10.1007/978-3-658-17674-7_18-2

Lüders, M. (1995). *Zeit, Subjektivität und Bildung: Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Maschwitz, A., Stöterau, K. S., Ihwe, J. & Kröner, A. (2025). Verständnis und Entwicklungen der Weiterbildung an Hochschulen. In A. Maschwitz, K. S. Stöterau, A. Bergstermann, M. Bravo Granström, J. Ihwe, A. Kröner & F. Sweers (Hrsg.), *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (S. 13–33). Münster u. a.: Waxmann.

Mead, G. H. (1969). *Philosophie der Sozialität.* Berlin: Suhrkamp.

Möller, C. (2021). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Ermöglichungskontext. Eine Rekonstruktion bildungs- und berufsbiographischer Prozesse und Orientierungen.* Reihe Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELLL). Wiesbaden: Springer VS.

Mörth, A. (2023). *Zum didaktischen Umgang mit Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld. https://doi.org/10.4119/unibi/2981607

Nassehi, A. (2008). *Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. Neuauflage mit einem Beitrag „Gegenwarten".* Wiesbaden: Springer VS.

Nowotny, H. (1995). *Eigenzeit.* Berlin: Suhrkamp.

Pfeiffer, U. (2007). *Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Pongratz, L. A. & Bünger, C. (2008). Bildung – Subjektivität – Autonomie. Politische Bildung in der Kontrollgesellschaft. In G. Steffens & B. Widmaier (Hrsg.), *Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Kontroversen* (S. 10–26). Hessische Landeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden: Eigenverlag.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik.* Paderborn: Schöningh.

Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne.* Berlin: Suhrkamp.

Safranski, R. (2015). *Zeit. Was sie mit uns macht und was wir aus ihr machen.* München: Carl Hanser Verlag.

Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 443–462.

Schäffter, O. (2012). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 113–156). Münster: Waxmann.

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: W. Bertelsmann.

Schäffter, O. & Ebner von Eschenbach, M. (2023). Reframing Temporality. A Design for a Relational View of Chronoference. *Sisyphus. Journal of Education*, 11(1), 38–61. https://doi.org/10.25749/sis.27368

Schiller, J. (2022). *Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung.* Bielefeld: wbv Media.

Schleiermacher, F. (1849). Erziehungslehre. In E. Platz (Hrsg.), *‚Friedrich Schleiermacher's sämmtliche Werke'.* Reimer.

Schlüter, A. (2005). *In der Zeit sein…: Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann.

Schmidt-Lauff, S. (2008). Zeittheoretische Betrachtung Lebenslangen Lernens. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 113–126). Bielefeld: wbv-Media.

Schmidt-Lauff, S. (2012). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11–60). Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt-Lauff, S. (2020). Bildung. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schiling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 67–72). Bielefeld: transcript.

Schmidt-Lauff, S. & Bergamini, R. (2017). Modern phenomenon of adult learning and professional time-sensitivity – a temporal, comparative approach (Italy and Germany). In R. Egetenmeyer, S. Schmidt-Lauff & V. Boffo (Hrsg.), *Adult learning and education in international contexts. Future challanges for its professionalization* (S. 105–114). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schmidt-Lauff, S., Brečić-Ločičnik, M. & Berendi, C. (2022). Participation and Learning Through the Lens of Transnational Comparative Studies. Gender Facets and Temporal Constraints. *Sisyphus. Journal of Education*, 10(2), 9–36. https://doi.org/10.25749/sis.25637

Schmidt-Lauff, S., Breitschwerdt, L., Egetenmeyer, R., Hassinger, H., Hümmer, C., Miller, M., Rathmann, M., Rosemann, T., Schasse de Araujo, B., Schiller, J. & Schubert, J. (2025). Gedankensplitter zu temporalen, digitalen, virtuellen und hybriden Phänomenen von Lehren und Lernen. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Transformative Digitale Kompetenzen. Entwicklungen für Hochschule, Studium und Gesellschaft* (S. 319–364). Bielefeld: wbv Publikation.

Schmidt-Lauff, S. & Hassinger, H. (2023). Biographieforschung und Zeit. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel unter Mitarbeit von M. Kilinc (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 123–136). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Schmidt-Lauff, S., Schiller, J. & Camilloni, F. (2018). Comparing temporal agendas of policies and institutions in (work-related) adult education. In R. Egetenmeyer & M. Fedeli, (Hrsg.), *Adult Education and Work Contexts. International Perspectives and Challenges. Comparative Perspectives from the 2017 Würzburg Winter School* (S. 25–40). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Schmidt-Lauff, S., Schwarz, J., Femi-Aderinto, A. & Olatunji, T. (2019). Flexibilisation of Adult Learning and Education in the context of shifting temporalities in Nigeria and Germany. *Andragoška spoznanja*, 25(1), 51–67.

Schmidt-Lauff, S. & Schwarz, J. (2023). Zeit. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenund Weiterbildung* (S. 453–454, 3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schmidt-Lauff, S., Schwarz, J. & Hassinger, H. (2023). Krisenzeiten und Zeitkrisen. Zur temporalen Rekonstruktion gesellschaftlicher und alltagspraktischer Krisen in Kursen der Erwachsenenbildung und Lernprozessen ihrer Teilnehmenden. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.), *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung* (S. 207–218). Opladen: Barbara Budrich.

Schönmann, M. & Uhl, M. (2023). Eine ethische Perspektive auf KI in der Bildung. In C. de Witt, C. Gloerfeld & S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (S. 433–453). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schreiber-Barsch, S. & Gundlach, H. (2019). „Du kannst doch MEHR!" – Studierfähigkeit als Bewertungskriterium im Hochschulzugang. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 42, 69–94.

Schulze, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung und der Strukturwandel in Ostdeutschland. Schlaglichter auf regionale Hochschulen im Wandel. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 30–39. https://doi.org/10.11576/zhwb-7176

Schwarz, J. (i. V.). Bildung zeitgerecht organisieren? Temporal justice im Spannungsfeld von Zeitlichkeit und Wertigkeit von Bildung. In C. Schröder & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und Gerechtigkeit. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 117–133). Wiesbaden: Springer VS.

Schwarz, J., Hassinger, H. & Schmidt-Lauff, S. (2020). Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung. Zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(2). https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3489

Seitter, W. (Hrsg.) (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer VS.

Seneca, L. A. (55 n. Chr./2005). *Von der Kürze des Lebens* (O. Apelt, Übers.). München: dtv.

Stifterverband (2019). *Für Morgen befähigen. Hochschul-Bildungs-Report 2020: Jahresbericht 2019.* Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.hochschulbildungsreport.de/2019/hochschulen-als-lernorte-fuer-future-skills

Stolarski, M., Fieulaine, N. & Zimbardo, P. G. (2018). Putting time in a wider perspective: The past, the present, and the future of time perspective theory. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & P. G. Zimbardo (Hrsg.), *The SAGE handbook of personality and individual differences* (S. 592–628). London: Sage. https://hal.science/hal-02419830

Wendorff, R. (1980). *Zeit und Kultur.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Prof.'in Dr.'in Sabine Schmidt-Lauff
schmidt-lauff@hsu-hh.de

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

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-8008

Motive, didaktische Methoden und Unterstützungsbedarfe von Lehrenden sowie resultierende zeitliche Aspekte in der Weiterbildung an bayerischen Hochschulen

VERONIKA HARTL
ROBERT OTT
JANIKA ZELMER

Abstract

Die hochschulische Weiterbildung stellt einen zentralen Bestandteil des lebenslangen Lernens dar und hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Im Mittelpunkt des Beitrages steht eine explorative Studie, die die subjektiven Einschätzungen von Lehrenden an bayerischen Hochschulen zu ihren Motiven und didaktischen Methoden in der Weiterbildung untersucht. Besonderes Augenmerk liegt auf den Unterschieden zur grundständigen Lehre, den spezifischen Herausforderungen in der Arbeit mit berufserfahrenen Studierenden sowie dem Unterstützungsbedarf der Lehrenden. Die Daten sind im Kontext einer Bedarfserhebung von Lehrenden der hochschulischen Weiterbildung an bayerischen Hochschulen entstanden und werden in diesem Artikel auch in Hinblick auf Zeitaspekte untersucht. Dabei stehen sowohl die Beweggründe der Lehrenden im Fokus, sich trotz zusätzlichen Zeitaufwands in der Weiterbildung zu engagieren, als auch die didaktischen Anforderungen, die sich aus den zeitlichen Vereinbarkeitskonflikten berufsbegleitend Studierender ergeben. Nicht zuletzt zeigt die Befragung zum Unterstützungsbedarf, dass Lehrende nur begrenzt Zeit für spezifisch auf sie ausgerichtete Fortbildungsangebote haben bzw. bereit sind, diese zu investieren.

Insgesamt zeigt sich, dass Zeitmangel sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch bei der berufstätigen Zielgruppe hochschulischer Weiterbildung ein zentrales Thema darstellt.

Schlagworte: Hochschulische Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Didaktische Herausforderungen, Motive und Unterstützungsbedarfe von Lehrenden, Zeitstrukturen

1 Hintergründe und Ziele der Befragung

1.1 Weiterbildung an bayerischen Hochschulen

Die hochschulische Weiterbildung und Weiterqualifizierung (im Text synonym als „Weiterbildung“ bezeichnet) ist ein wichtiger Baustein des lebenslangen Lernens, dessen Förderung in den vergangenen Jahren hochschulpolitisch zunehmend mehr Bedeutung zugemessen wurde. Seit 2001 gehört das lebenslange Lernen zu den Zielsetzungen des Bologna-Prozesses, womit einherging, dass auch die Öffnung der Hochschulen und der Ausbau hochschulischer Weiterbildungsangebote stärker betont und initiiert wurden (Banscherus, Neumerkel & Feichtenbeiner, 2016; Schmid et al., 2019; Dollhausen & Lattke, 2020). Die Weiterbildung stellt mittlerweile in der Hochschullandschaft neben Lehre, Forschung und Transfer eine der Kernaufgaben von Hochschulen in Deutschland dar. Hochschulen bieten in Form von Workshops, Seminaren oder Zertifikatsprogrammen bis hin zu berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen eine Vielfalt an Weiterbildungsangeboten für Berufstätige und Unternehmen an (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Christmann (2020) plädiert für eine bundesweite Standardisierung und Bezeichnung der vielfältigen Formate hochschulischer Weiterbildungsangebote, die in der Vergangenheit bisher sehr heterogen und in nur geringem Maße formalisiert waren. Die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) entwickelte in den letzten Jahren ein Transparenzraster, das Überblick darüber gibt, welche Formate auf welcher Niveaustufe nach DQR und mit welchem zeitlichen Umfang (CP nach ECTS) zu welchem Abschluss führen (DGWF, 2023).

In Bayern unterscheidet das Bayerische Hochschulinnovationsgesetz (BayHiG) in Artikel 78[1] die Weiterbildung an bayerischen Hochschulen in akademische Weiterqualifizierung und akademische Weiterbildung. Zielgruppe der Angebote akademischer Weiterqualifizierung sind Personen mit einer laufenden oder abgeschlossenen Berufsausbildung, die an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen oder weiterqualifizierenden sonstigen Studien teilnehmen. Zur akademischen Weiterbildung hingegen zählen nach dem BayHiG weiterbildende Masterstudiengänge und weiterbildende Studien, die vertiefend oder ergänzend zu berufspraktischen Erfahrungen weitere Kompetenzen vermitteln.

Das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (StMWK) hat im Zeitraum von 2011 bis 2022 statistische Daten zur Entwicklung der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge (akademische Weiterqualifizierung) und der weiterbildenden Masterstudiengänge (akademische Weiterbildung) an den staatlichen bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HaWs) und Universitäten erhoben (2023a, 2023b). Die Zahl der Studierenden in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen an bayerischen Hochschulen lag 2011 bei 626 und stieg in den folgenden Jahren bis zu ihrem Maximum 2018 auf 2.422. Seitdem ist die Zahl leicht gesunken und lag 2022 bei 2.215 Studierenden.

Während bei den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen seit 2018 ein leichter Rückgang von Teilnehmenden festzustellen ist, steigt die Zahl der Teilnehmenden bei den weiterbildenden Masterstudiengängen in Bayern. Im Jahr 2011 waren 3.339 Teilnehmende in 79 weiterbildenden Masterstudiengängen zu verzeichnen. In den Folgejahren stieg die Zahl kontinuierlich an, so dass im Jahr 2022 6.795 Studierende in 126 weiterbildenden Masterstudiengängen an bayerischen Hochschulen eingeschrieben waren.

Für Bayern wurden bislang keine Studienergebnisse ausfindig gemacht, die den Fokus auf die in der hochschulischen Weiterbildung tätigen Lehrenden und deren Sichtweise auf ihre Lehrtätigkeit in der hochschulischen Weiterbildung legen. Diese Informationen sind aber elementare Grundvoraussetzung für erfolgreiche Projekte des 2021 neu gegründeten Bayerischen Zentrums für Innovative Lehre (BayZiel). Das BayZiel ist eine gemeinsame Einrichtung der staatlichen und kirchlichen bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HaWs) und Technischen Hochschulen (THs). Ziel ist ein langfristiges institutionalisiertes Zusammenwirken der Hochschulen im Bereich der innovativen Lehre, u. a. auch in der hochschulischen Weiterbildung. Da nicht automatisch davon ausgegangen werden kann, dass die Erkenntnisse zu diesem Themengebiet aus anderen Bundesländern oder Staaten auch auf Bayern übertragen werden können, wurde eine eigene Untersuchung durchgeführt. Ziel der vorliegenden Befragung ist es deshalb, die Perspektiven der Dozierenden zu erfassen, die in der Weiterbildung an bayerischen Hochschulen lehren, um ihre Motive, ihre didaktischen Methoden und gegebenenfalls ihren Unterstützungsbedarf zu erörtern. Der gewählte Forschungsansatz ist explorativ, jedoch soll ein theoretischer Hintergrund in den folgenden Abschnitten skizziert werden.

1.2 Motive von Lehrenden, sich in der Weiterbildung zu engagieren

In einer von Bodo-Hartmann & Novikova (2024) durchgeführten Studie wurden 189 Lehrende an Hochschulen in Baden-Württemberg zu ihrer Motivation befragt, in der akademischen Weiterbildung zu lehren. Über die Hälfte der Befragten (54 %) nannten ihre intrinsische Motivation als Hauptgrund ihrer Tätigkeit in der hochschulischen Weiterbildung, wozu die Überzeugung der Wichtigkeit guter Ausbildung für die Zukunft (22,8 %), persönliches Interesse am Thema (18 %) sowie Spaß an der Lehre (13,2 %) gezählt werden. Weitere Motive sind Wissensvermittlung & Nachwuchsförderung (25,9 %), Erfahrungsaustausch mit Berufstätigen (9,5 %) sowie der finanzielle Aspekt (13,2 %).

In der vorliegenden Studie soll ermittelt werden, aus welchen Motiven sich Lehrende in der hochschulischen Weiterbildung in Bayern engagieren. Dies ist zum einen vor dem Hintergrund der Bedeutung der Motivation von Lehrenden für eine erfolgreiche Lehre von Interesse. Zum anderen können hieraus relevante Rückschlüsse gezogen werden, wie die Motivation und das Engagement von Lehrenden in der hochschulischen Weiterbildung gesteigert werden können.

1.3 Didaktische Methoden hochschulischer Weiterbildung

Für die erfolgreiche Durchführung hochschulischer Weiterbildungsmaßnahmen sind sinnvoll eingesetzte didaktische Methoden notwendig, für die die Lehrenden verantwortlich sind (Cendon, 2014, S. 29). Gemäß dem Constructive Alignment nach Biggs (1996) ist dabei die Passung der eingesetzten didaktischen Methoden mit den Lernzielen von zentraler Bedeutung. Weiterbildung für Berufstätige zeichnet sich insbesondere durch handlungsorientierte Lehr-Lern-Konzepte aus, die vor allem die berufliche Handlungskompetenz bei den Lernenden fördern sollen (Rebmann, 2020). Um die Didaktik in der Weiterbildung an bayerischen Hochschulen charakterisieren zu können, wurden in der vorliegenden explorativen Studie die Dozierenden mittels eines Fragebogens gebeten, ihre Lehrtätigkeit zu beschreiben. Dabei wurden sie zu den

1 https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHIG, zuletzt abgerufen am 14. Oktober 2025.

angestrebten Lernzielen und den eingesetzten didaktischen Methoden befragt und gebeten, einzuschätzen, inwiefern diese auch mit den Lernzielen übereinstimmen.

Jütte (2014) bezeichnet die Didaktik hochschulischer Weiterbildung als ein offenes Projekt. Seiner Ansicht nach ergibt sich der Forschungsbedarf zur Didaktik in der hochschulischen Weiterbildung aus der Tatsache, dass sich die „Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung […] von der des Erststudiums und der Erwachsenenbildung unterscheiden" (Jütte, 2005, S. 14) muss. Da die Auswahl didaktischer Methoden immer auch von den Lernzielen bzw. dem beabsichtigten Kompetenzerwerb der Lernenden sowie deren Vorerfahrungen abhängen, könnten hier Unterschiede zwischen der Lehre in grundständigen und weiterbildenden Formaten bestehen. In letzteren besteht die Gruppe der Lernenden meist aus älteren und berufserfahrenen Personen, die teilweise noch nicht mit der akademischen Lehre an Hochschulen in Berührung gekommen sind und deren schulische Ausbildung schon länger zurückliegt. Befunde zum eingeschätzten Unterschied zwischen Weiterbildung und grundständiger Lehre liefert die bereits erwähnte Studie von Bodo-Hartmann & Novikova (2024), in der Lehrende in der hochschulischen Weiterbildung in Deutschland im Bundesland Baden-Württemberg von der Qualitätsagentur EVALAG befragt wurden. 56,7 % der befragten Dozierenden (n=178) gaben an, dass sich aus ihrer Sicht die Lehre in der hochschulischen Weiterbildung stark oder ziemlich stark von der Lehre in grundständigen Studiengängen unterscheidet. Als Unterschiede nannte ein Drittel der Dozierenden didaktische Aspekte wie ein anderes Format und eine andere Struktur der Lehrveranstaltung sowie eine stärker kompetenzorientierte, problemlösungsorientierte und strukturierte Lehre. Des Weiteren wurde herausgestellt, dass die Zielgruppe anders ist: Weiterbildungsteilnehmende sind heterogener und verfügen über mehr (Lebens-)Erfahrung und Selbstreflexion. Weiteres Unterscheidungsmerkmal ist der höhere Praxisbezug in der Weiterbildung im Vergleich zum grundständigen Studium (21,2 %). Fast die Hälfte der Befragten (47,7 %, n=72) gab an, andere Lehr-Lern-Formate in der Weiterbildung anzuwenden, insbesondere interaktive und dialogorientierte Formate (35,4 %), Online-Formate (24,4 %), Gruppenarbeit (15,9 %) und mehr Praxisbeispiele (15,9 %) (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024, S. 47–48).

Weiterführende Studien und theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zur Didaktik in der Hochschulweiterbildung lassen sich unter anderem bei Baumhauer (2017), Cendon, Elsholz & Mörth (2019) sowie Mörth (2023) finden. Für die vorliegende Untersuchung in Bayern ist von Interesse, wie Lehrende in Bayern ihre Lehre in der Weiterbildung im Vergleich zum grundständigen Studium einschätzen und welche didaktischen Methoden sie einsetzen.

1.4 Didaktischer Unterstützungsbedarf von Lehrenden in der hochschulischen Weiterbildung

Nachdem dargelegt wurde, welche Rolle didaktische Methoden in der hochschulischen Weiterbildung spielen und welche möglichen spezifischen Anforderungen sie im Vergleich zur grundständigen Lehre erfüllen müssen, stellt sich die Frage, ob sich daraus auch ein besonderer Unterstützungsbedarf für Lehrende in der hochschulischen Weiterbildung ergibt. Die explorative Studie von Fischer (2013) zeigt, dass Lehrende in der hochschulischen Weiterbildung einen gewissen didaktischen Unterstützungsbedarf haben. Befragt wurden dabei Lehrende an Weiterbildungsangeboten schweizerischer Hochschulen. 291 Lehrende der hochschulischen Weiterbildung in der deutschsprachigen Schweiz haben den Fragebogen ausgefüllt, der vom Zentrum für universitäre Weiterbildung (ZUW) der Universität Bern entwickelt wurde. Etwa die Hälfte der befragten Lehrenden erhielt didaktische Unterstützung in Form von Beratung/Coaching, schriftlicher Wegleitung, interner Weiterbildung oder kollegialer Fallbesprechungen (ebd., S. 14). Zwei Drittel der Umfrageteilnehmenden waren mit der bisherigen didaktischen Unterstützung zufrieden und ein Viertel äußerte den Wunsch der Erweiterung der Angebote didaktischer Unterstützung. Nur 7 % der befragten Lehrenden der Weiterbildung sahen didaktische Unterstützung für sich selbst als nicht notwendig an. Zu den gewünschten Unterstützungsmaßnahmen zählten allen voran „Beispiele für Good practice als Video oder Podcast", „jährliche Tagung zu didaktischen Themen der Hochschulweiterbildung", „Weiterbildungskurse zu Didaktik der Hochschulweiterbildung", „Fallbesprechungen", „Hinweise zum Material zum Selbstlernen" bis hin zu „Newsletter per Mail" (ebd., S. 15). Für Lehrende mit einem großen Unterrichtspensum in der Weiterbildung sind Tagungen wünschenswerter als für Lehrende mit geringer Stundenzahl in der Weiterbildung. Letztere Gruppe präferiert didaktische Vorgaben beispielsweise in Form von Newslettern. Außerdem wünschten sich Lehrende ohne didaktische Qualifikation seltener Tagungen und häufiger kleinere didaktische Hinweise und Vorgaben im Vergleich zu didaktisch qualifizierten Lehrenden. Die Lehrenden wurden auch gefragt, wie hoch ihre Bereitschaft ist, Zeit in ihre didaktische Weiterentwicklung pro Jahr zu investieren. Die Antworten lagen zwischen maximal einem und 30 Tagen pro Jahr, wobei sich eine Häufung mit 61 % zwischen einem und drei Tagen befand. Zwischen den Hochschultypen wurden dabei Unterschiede festgestellt: Lehrende der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen hatten eine höhere Bereitschaft, sich mehr Zeit zur didaktischen Weiterbildung zu nehmen als Lehrende der Universitäten (ebd., S. 16).

In der Erhebung in Baden-Württemberg, die bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt wurde, gab ein Großteil der befragten Lehrenden (46,9 %) an, keine Unterstützung zu brauchen (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024, S. 50). Ein

Unterstützungsbedarf bei sich selbst stellten 21 % der Befragten fest. 7,5 % dieser Gruppe erhält bereits Unterstützung, schätzte diesen jedoch nicht als ausreichend ein. 13,1 % erhalten keine Unterstützung, wünschen sich jedoch eine (ebd., S. 50).

Auch für Bayern stellt sich im vorliegenden Beitrag die Frage, ob Unterstützungsangebote von Lehrenden der hochschulischen Weiterbildung aus ihrer Sicht erforderlich oder gewünscht sind.

2 Forschungsfragen und Methodik

2.1 Forschungsfragen

Die Frage der Perspektive von Lehrenden auf die Didaktik in der Weiterbildung wurde bislang in Bayern noch nicht empirisch untersucht. Die Bedeutung einer solchen Untersuchung wurde im vorherigen Teil jedoch umfassend dargelegt. Daher hat der vorliegende Beitrag das Ziel, die subjektiven Einschätzungen der Hochschullehrenden an bayerischen HaWs und THs auf ihre Lehre in der Weiterbildung zu untersuchen und ihre Unterstützungsbedarfe zu analysieren. Neben soziodemografischen Daten und allgemeinen Informationen über die Tätigkeiten der Lehrenden in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Hochschullehre an bayerischen HaWs und THs, liegt der Schwerpunkt dieser Befragung auf folgenden Fragestellungen:

- Welche Motive haben Lehrende, sich in der Weiterbildung an Hochschulen zu engagieren?
- Wie gestalten Lehrende die Didaktik der hochschulischen Weiterbildung in Bayern?
- Wie schätzen Lehrende die Lehre bzw. Didaktik in der Weiterbildung im Vergleich zur grundständigen Lehre ein? Gibt es Unterschiede? Wenn ja, worauf beruhen diese?
- Wie bewerten Lehrende aus der hochschulischen Weiterbildung den eigenen didaktischen Unterstützungsbedarf?

2.2 Stichprobe

Die Zielgruppe der Hochschullehrenden umfasste hauptamtliche Professor:innen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie nebenberufliche Lehrbeauftragte. Insgesamt beteiligten sich 109 Personen an dem Online-Fragebogen. Da keine offiziellen Daten über die Gesamtzahl der Lehrenden in der Weiterbildung an bayerischen Hochschulen vorliegen, kann diese Studie trotz der als hoch anzusehenden Beteiligung weder in Relation gesetzt noch als repräsentativ angesehen werden.

Die Erhebung erfolgte im Zeitraum vom 15. bis 30. April 2024. Der Online-Fragebogen wurde über die Präsidien und Weiterbildungsinstitute der jeweiligen Hochschule an Lehrende in der akademischen Weiterbildung verteilt, sodass sich die Erhebung über alle 19 staatlichen und kirchlichen bayerischen HaWs und THs erstreckte. Des Weiteren wurden 16 Teilnehmende eines internen Seminars in die Untersuchung miteinbezogen, die ebenso der Zielgruppe der Lehrenden dieser Hochschularten entsprachen. Um die Vertraulichkeit der Teilnehmenden zu gewährleisten, wurden alle erhaltenen Daten anonymisiert und ausschließlich für Forschungszwecke verwendet. Die Teilnehmenden wurden im Vorfeld über die Zwecke der Umfrage, ihre Rechte und den Umgang mit ihren Daten informiert und gaben ihr Einverständnis.

2.3 Datenerhebung & -auswertung

Zur Datenerhebung wurde ein strukturierter Online-Fragebogen eingesetzt, der durch die Kombination geschlossener und offener Fragen sowohl quantitative als auch qualitative Daten lieferte. Der Fragebogen wurde eigens für diese Untersuchung entwickelt, um gezielt die Perspektiven von Lehrenden in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre an bayerischen Hochschulen zu erfassen. Ziel war es nicht, bestehende Studien zu replizieren oder zu vergleichen, sondern vielmehr, kontextspezifische Erkenntnisse über Motive, didaktische Methoden, Unterstützungsbedarfe sowie zeitliche Aspekte direkt aus der Zielgruppe zu gewinnen. Die Erhebung zielte auf eine differenzierte Erfassung der Lehrrealität aus Sicht der Lehrenden – sowohl von hochschulinternem (70 %) als auch hochschulexternem (30 %) Lehrpersonal.

Der Fragebogen umfasste deskriptive Daten zur Beschreibung der Stichprobe sowie ihrer Lehrtätigkeit. Die Teilnehmenden wurden zudem gebeten, ihre Motive für das Engagement in der hochschulischen Weiterbildung darzulegen, ihre Lehrpraxis zu beschreiben und die damit verbundenen Herausforderungen sowie den Bedarf an Unterstützung zu benennen.

In Abhängigkeit von der jeweiligen Antwort auf eine Filterfrage wurden insgesamt 22 bis 30 Fragen gestellt, die unterschiedliche Frageformate beinhalteten. Es handelte sich dabei um geschlossene Fragen mit Einfach- und Mehrfachauswahl oder einer 7-stufigen Bewertungsskala sowie um offene Fragen. Die Fragen wurden in drei Kategorien unterteilt: „Allgemeine Fragen“ (8 Fragen), „Merkmale/Ausprägungen der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre“ (7 bis 10 Fragen) und „Angebote zur Unterstützung der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre“ (7 bis 12 Fragen).

Die Antworten auf die geschlossenen Fragen mit Einfach- und Mehrfachauswahl sowie einer 7-stufigen Bewertungsskala werden in Form einer Häufigkeitsverteilung dargestellt. Der Rücklauf dieser Fragen variierte zwischen 64 und 109 Antworten – es wurden alle Fragebögen miteinbezogen.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden anhand der induktiven Kategorienbildung strukturiert. Die Verschlag-

wortung wurde direkt aus den Antworten abgeleitet, ohne sich auf vorab verwendete Theoriekonzepte zu beziehen. Ziel war es, die Antworten zusammenzufassen, ohne den inhaltlichen Kern und die Essenz der Aussagen zu verfälschen. Durch diese Reduktion sollte eine Übersichtlichkeit der Daten erreicht werden, die dennoch der Grundform des Materials entspricht (Mayring, 2010). Der Rücklauf zu den offenen Fragen variierte zwischen 6 und 97 Antworten.

3 Ergebnisse

3.1 Allgemeine Fragen

Unter den Teilnehmenden (n=109) identifizierten sich 70 % als hochschul-intern (Professur, wiss. Mitarbeitende, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, o. Ä.) und 30 % als hochschul-extern (Lehrbeauftragte o. Ä.). Hinsichtlich der Zuordnung zu einem Fachbereich (n=108) gaben 34,3 % der Befragten an, sich dem Bereich Technik und Informationstechnologie zugehörig zu fühlen. Der gleiche Prozentsatz wurde für den Fachbereich Gesundheit und Soziales ermittelt. Der Bereich Umwelt und Naturwissenschaften wurde von 4,5 % der Befragten genannt, während keine Angabe zum Bereich Gestaltung gemacht wurde.

Die Tätigkeitsfelder (n=109) der Lehrenden in weiterqualifizierenden/-bildenden Lehrangeboten stellen sich wie folgt dar (Mehrfachauswahl): 52 % Bachelor, 68 % Master, 24 % Zertifikatsprogramm, 2 % Microcredentials (kleinteiliges Weiterbildungsformat) und 3 % Sonstige.

92 % der Befragten (n=109) gaben an, Lehr- und Lernformate in Präsenzform anzubieten, 50 % online und 38 % hybrid. Als Unterrichtsform wurden zu 86 % Blockkurse, zu 29 % wöchentliche Kurse, zu 28 % Abendkurse und zu 4 % sonstige Kurse angegeben (n=109). Bei dieser offenen Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Die nachfolgenden Auswertungen werden zur besseren Übersicht zusätzlich in grafischer oder tabellarischer Form dargestellt.

Die Mehrheit der Befragten (73 %) gab an, im Durchschnitt zwischen einer und 30 bzw. mehr als 61 Lehreinheiten (à 45 Minuten) pro Jahr zu erbringen (siehe Abb. 1).

Hinsichtlich der Dauer der Lehrtätigkeit zeigt sich (siehe Abb. 2), dass 82 % der Befragten seit bis zu 4 Jahren, 5 bis 9 Jahren oder 10 bis 14 Jahren unterrichten (n=109).

In Bezug auf die Anzahl der Studierenden in der weiterqualifizierenden und -bildenden Lehre gab mit 38 % die Mehrheit an, 10 bis 14 Studierende zu unterrichten, gefolgt von 15 bis 19 bzw. mehr als 20 Personen (n=109; siehe Abb. 3).

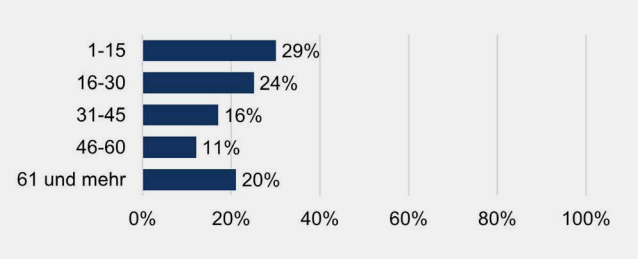

Abb. 1: Wie viele Lehreinheiten (45 Minuten) erbringen Sie in der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre durchschnittlich pro Jahr? (n=108)

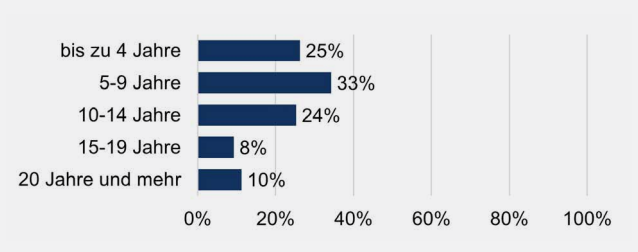

Abb. 2: Wie lange lehren Sie schon in weiterqualifizierenden/-bildenden Lehrangeboten?

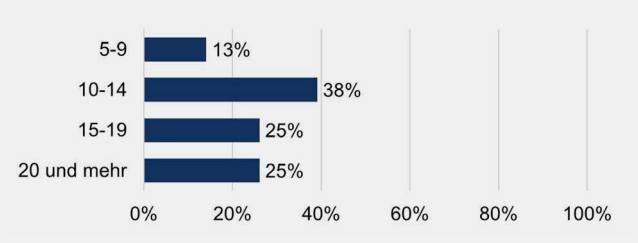

Abb. 3: Wie viele Studierende unterrichten Sie normalerweise in einem weiterqualifizierenden/-bildenden Lehrangebot?

3.2 Merkmale/Ausprägungen der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre

Die befragten Lehrenden wurden gebeten, die für sie maßgeblichen Gründe für ihr Engagement in der weiterqualifizierenden und -bildenden Lehre anzugeben. Dabei wurde ersichtlich, dass für 29 Lehrende die „Bereichernden Erfahrungen mit berufserfahrenen Studierenden" der entscheidende Faktor ist (z. B. „Kontakt zu überdurchschnittlich engagierten Studierenden", „Interessanter Austausch mit Young Professionals, Erweiterung der eigenen Lehrerfahrung", „Spannende Zielgruppe mit Praxishintergrund, motivierte und selbstverantwortliche Studierende"). Für 23 Befragte stellt der „Spaß an der Lehre" den wichtigsten Grund dar (z. B. „Freude an der Lehre", „Spaß an der Wissensvermittlung"). Weitere 14 Befragte gaben an, dass das Lehrengagement für sie eine das Jobprofil abdeckende Tätigkeit darstellt. 12 Lehrende sehen die zusätzliche Lehrtätigkeit als eine willkommene Möglichkeit, zusätzliches Einkommen zu generieren (n=94; siehe Tab. 1).

GRÜNDE FÜR ENGAGEMENT (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Bereichernde Erfahrungen mit berufserfahrenen Studierenden	29
Spaß an der Lehre	23
Jobprofil	14
Zusatzverdienst	12
Theorie-Praxis Transfer	11
Kompetenzentwicklung der Studierenden	10
Interesse am Thema	10
Eigene berufliche Weiterentwicklung	6
Wissensvermittlung	2

Tab. 1: Aus welchen Gründen engagieren Sie sich in der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre?

Als Lernziel für berufserfahrene Studierende wurde „Fachkompetenz" mit 39 Nennungen am häufigsten genannt (z. B. „Fundiertes Wissen im jeweiligen Fachgebiet", „berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse erweitern", „Kompetenzen für ein kritisches 'hinter die Dinge schauen' vermitteln" u. a.), gefolgt von „Theorie-Praxis-Transfer" mit 31 Nennungen (z. B. „Anwendung von Theorie auf praktische Fragestellungen", „Fokus auf methodisches Wissen und Transferwissen", „Theoretische Fundierung im Fachbereich mit konkretem Einblick in die Praxis" u. a.). Im Vergleich dazu wurden die weiteren Lernziele „Kongruente Ziele mit grundständigen Studiengängen" (z. B. „Ähnlich denen im Vollzeitstudium", "Die gleichen wie für nicht Berufserfahrene, da der Abschluss der Gleiche ist" u. a.) und „Analytisches Denken" (z. B. „Analyse von komplexen Problemen", „Erwerb eines kritischen Urteilsvermögens für die (Arbeits-) Qualität" u. a.) mit jeweils 9 Nennungen deutlich seltener gewählt (n=95; siehe Tab. 2).

LERNZIEL FÜR BERUFSERFAHRENE STUDIERENDE (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Fachkompetenz	39
Theorie-Praxis Transfer	31
Kongruente Ziele mit grundständigen Studiengängen	9
Analytisches Denken	9
Wissenschaftliches Arbeiten	6
Handlungskompetenz	5
Persönlichkeitsbildung	5
Methodenkompetenz	4

Tab. 2: Welche Lernziele streben Sie für berufserfahrene Studierende an?

DIDAKTISCHE METHODEN (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Vorlesung	44
Gruppenarbeit	36
Übungen	25
Diskussionen	26
Fallarbeit/Fallbeispiel	17
Seminaristischer Unterricht	15
Transferaufgaben mit Praxisbezug	12
Rollenspiele	9
Inverted/Flipped Classroom	7

Tab. 3: Welche didaktischen Methoden verwenden Sie in Ihrer weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre?

In der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre setzen Lehrende vorwiegend die didaktische Methode der „Vorlesung" (44 Nennungen) ein. Darüber hinaus werden Methoden wie „Gruppenarbeit" (36 Nennungen), „Übungen" (25 Nennungen) und „Diskussionen" ebenfalls häufig verwendet. Auch „Fallarbeit/Fallbeispiel" (17 Nennungen), „Seminaristischer Unterricht" (15 Nennungen) und „Transferaufgaben mit Praxisbezug" (12 Nennungen) werden didaktisch eingesetzt, während „Rollenspiele" (9 Nennungen) und „Inverted/Flipped Classroom" (7 Nennungen) im Vergleich dazu weniger genannt wurden (n=95; siehe Tab. 3).

Im Anschluss an die Fragen zu „Lernzielen" und „didaktischen Methoden" wurden die Lehrenden gefragt, wie sie die Übereinstimmung ihrer Lernziele mit den eingesetzten Methoden einschätzen. Nach der hohen Übereinstimmung (n=106, *MW*=5,7, *MD*=6, s=0,9; siehe Abb. 4) wurde anschließend nach den Gründen für diese positive Übereinstimmung gefragt. Mit 16 Nennungen sind das „Feedback der Studierenden" (z. B.: „Feedback der Teilnehmenden", „Rückmeldungen der Studierenden in der Veranstaltungsevaluation") und mit 14 Nennungen der „Praxisbezug" (z. B.: „Anknüpfung an Praxiserfahrungen erwies sich als produktiv", „Setze die theoretischen Methoden direkt in die Praxis um", „Die Workshops orientieren sich an praxisrelevanten Szenarien" u. a.) in der Lehre die meistgenannten Begründungen (n=68; siehe Tab. 4).

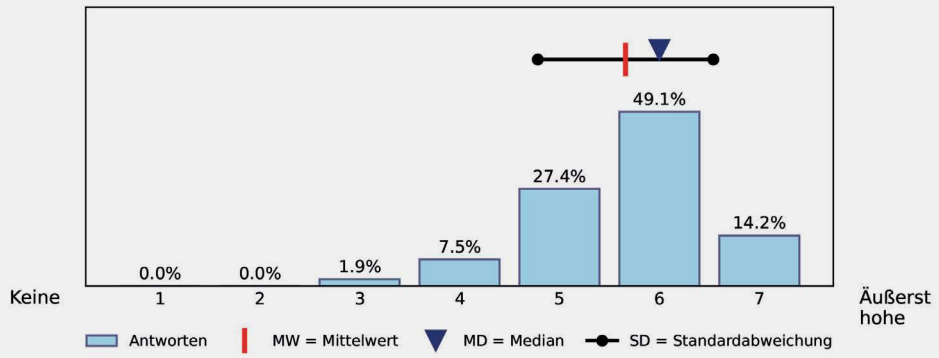

Abb. 4: Wie würden Sie die Übereinstimmung Ihrer Lernziele mit den verwendeten Methoden bewerten?

GRÜNDE FÜR POSITIVE ÜBEREINSTIMMUNG (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Feedback der Studierenden	16
Praxisbezug	14
Lehrevaluation	8
Lernerfolg	6
Übungen	4
Teilnehmerzentriert	4

Tab. 4: Was sind die Gründe für diese positive Übereinstimmung?

UNTERSCHIED ZU GRUNDSTÄNDIGEN STUDIERENDEN (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Sonstige Unterschiede in der Zielgruppe	22
Berufserfahrung	13
Motivation und Engagement	10
Diskussionsniveau	9
Praxisbezug	8
Zeitmanagement	7
Heterogenität der Studierenden	6
Theorie-Praxis Transfer	6
Hintergrundwissen	5
Lernziele	5
Anwendungsbasierter Anspruch	4

Tab. 5: Wie würden Sie diesen Unterschied beschreiben?

Aus Sicht der Lehrenden gibt es einen Unterschied in der Didaktik zwischen der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre und der Lehre in grundständigen Studiengängen. So geben über die Hälfte der Befragten an, dass sie einen Unterschied wahrnehmen (n=108, *MW*=4,4, *MD*=5, s=1,7; siehe Abb. 5).

Die Mehrheit der Lehrenden gibt an, dass sich die Zielgruppe in verschiedener Hinsicht von den grundständigen Studierenden unterscheidet (22 Nennungen), z. B. Alter, Neugier, Belastbarkeit, „muss anders abgeholt werden", höhere Ansprüche, schnellere Auffassungsgabe oder aber auch weniger Wissen in speziellen Themen. „Berufserfahrung" (13 Nennungen), „Motivation und Engagement" (10 Nennungen u. a. „Mehr Eigenmotivation bei Studierenden", „Stärkere Motivation der Studierenden, Berufserfahrung, hohes Engagement, Augenhöhe,

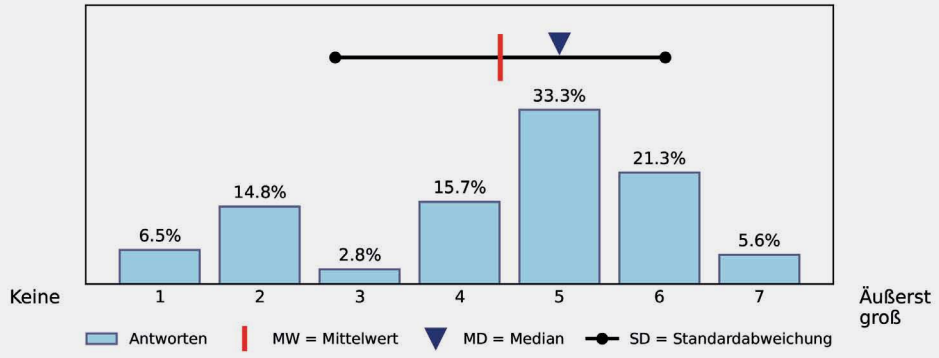

Abb. 5: Besteht aus Ihrer Sicht ein Unterschied in der Didaktik zwischen der weiterqualifizierenden/- bildenden Lehre und der Lehre in grundständigen Studiengängen?

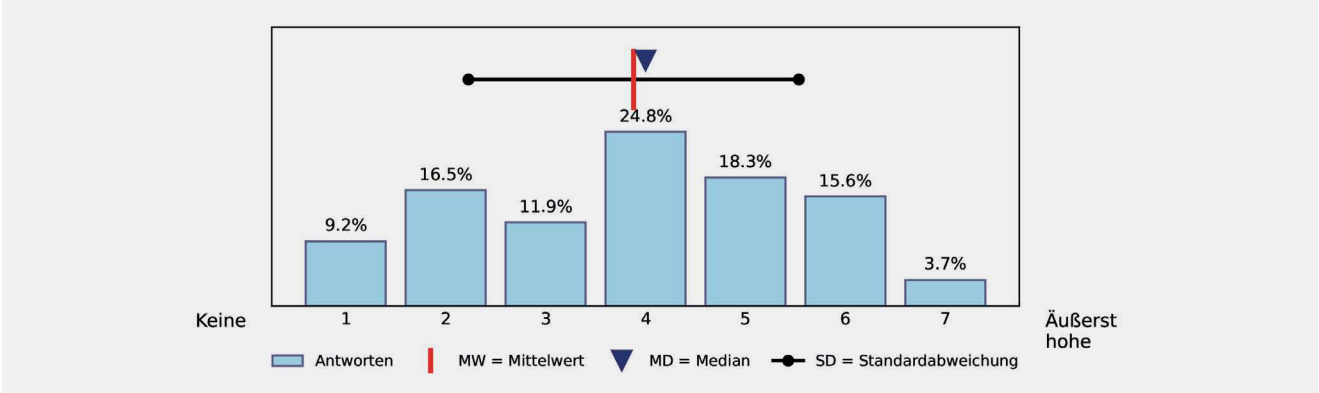

Abb. 6: Begegnen Sie Herausforderungen in der Lehre mit berufserfahrenen Studierenden?

kleinere Gruppen", „In der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre sind Personen stärker motiviert und offener für Diskussionen") oder aber auch „Diskussionsniveau" sind weitere Unterschiede, die genannt wurden (n=68; siehe. Tab. 5).

Die Befragten geben an, dass sie in der Lehre mit berufserfahrenen Studierenden Herausforderungen begegnen (n=109, *MW*=3,9, *MD*=4, s=1,7; siehe Abb. 6).

Diese Herausforderungen beschreiben die Befragten in erster Linie als „Ansprüche". Diese beziehen sich beispielsweise auf die Gestaltung der Lehrinhalte, eine kritischere Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie das Ziel, für konkrete Lerninhalte zu arbeiten, die für den Berufsalltag relevant sind. Gleichermaßen wird die „Heterogenität der Studierenden" genannt, die unter anderem lebensbiografische Themen, unterschiedliche Vorkenntnisse oder aber auch individuelle Bedürfnisse umfasst. Als weitere Herausforderung wird das „Zeitmanagement" erwähnt, das sich in hohen Belastungen der Studierenden durch unterschiedliche Lebensumstände, Abgabefristen oder Zeitmangel widerspiegelt (n=66; siehe Tab. 6).

HERAUSFORDERUNGEN MIT BERUFSERFAHRENEN STUDIERENDEN (Offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)	
Ansprüche	13
Heterogenität der Studierenden	13
Zeitmanagement	11
Motivation	7
Sonstige Unterschiede in der Zielgruppe	7
Vereinbarkeit Studium, Arbeit und Familie	5
Defizit an Hintergrundwissen	6
Praxisbezug	5
Berufserfahrung	4
Diskussionsniveau	4

Tab. 6: Wie würden Sie diese Herausforderungen beschreiben?

3.3 Angebote zur Unterstützung der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre

Die Mehrheit der Befragten schätzt ihre didaktischen Kompetenzen in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre als hoch ein (n=109, *MW*=5,4, *MD*=5, s=0,9; siehe Abb. 7).

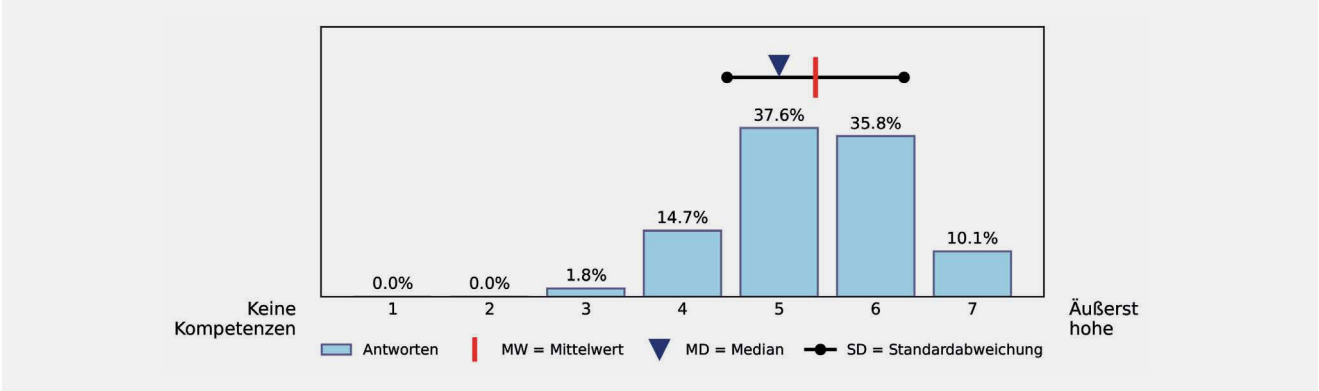

Abb. 7: Wie schätzen Sie Ihre didaktischen Kompetenzen in der weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre ein?

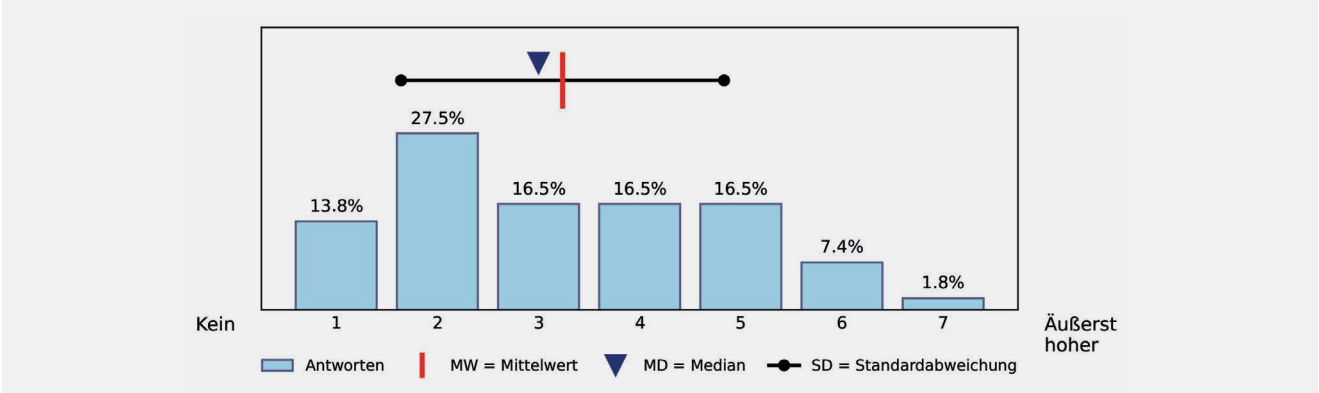

Abb. 8: Wie würden Sie Ihren derzeitigen Bedarf an Unterstützung für die eigene didaktische Kompetenzentwicklung in Ihrer weiterqualifizierenden/-bildenden Lehre bewerten?

Der derzeitige Bedarf an Unterstützung für die eigenen didaktischen Kompetenzentwicklung in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre wird von 27,5 % der Befragten als sehr gering angegeben. Die restliche Einschätzung des Bedarfs erfolgt jedoch in einer Spannbreite von „niedrig" bis „hoch", wobei die meisten Antworten sich zwischen „kein Bedarf" und „geringen Bedarf" befinden (n=109, *MW*=3,2, *MD*=3, s=1,6; siehe Abb. 8).

4 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen auch für Bayern die zentralen Erkenntnisse bereits vorliegender Studien aus anderen Regionen, dass sich die Didaktik in der weiterbildenden Lehre grundlegend von der grundständigen Lehre unterscheidet. Diese Unterschiede manifestieren sich primär in der spezifischen Zielgruppe berufserfahrener Studierender und deren besonderen Lernvoraussetzungen. Berufserfahrene Studierende zeichnen sich durch charakteristische Merkmale aus, die eine Anpassung der Didaktik erforderlich machen: umfangreiche Berufserfahrung, hohe Motivation und starkes Engagement, hoher Praxisbezug, ausgeprägte Heterogenität bezüglich Alter, Lebensumstände und beruflichem Hintergrund sowie fortgeschrittenes Diskussionsniveau. Diese Eigenschaften haben weitreichende Konsequenzen für die Lehr-Lern-Gestaltung. Die vorhandene Berufserfahrung erfordert eine stärkere Praxisorientierung der Lehrinhalte und eine Fokussierung auf den Theorie-Praxis-Transfer. Es wurde deutlich, dass die Lernziele in diesen Formaten häufig auf die Vermittlung von Fachkompetenz und die Anwendung theoretischer Konzepte in der Praxis ausgerichtet sind. Eine weiterführende Analyse der Modulbeschreibungen könnte Aufschluss darüber geben, inwieweit sich diese veränderten Lernziele auch formal manifestieren. Zudem wäre zu untersuchen, ob andere Kompetenzfelder (Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) in der Weiterbildung eine andere Gewichtung erfahren. Das hohe Diskussionsniveau, bedingt durch Berufserfahrung und Vorwissen, stellt sowohl eine Bereicherung als auch eine Herausforderung dar. Während es zu lebendigen und interaktiven Lehrveranstaltungen beiträgt, erfordert es von Lehrenden eine fundierte (und damit zeitintensive) Vorbereitung, umfassende Fachkenntnisse und hohe Flexibilität im Umgang mit komplexen Diskussionen. Die Ergebnisse offenbaren eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen den identifizierten Besonderheiten der Zielgruppe und der tatsächlichen methodischen Umsetzung. Obwohl die Bedeutung von Diskussionen, Praxisbezug und anspruchsvoller Fachkompetenz-Vermittlung erkannt wird, greifen die meisten Lehrenden primär auf die traditionelle Vorlesung als didaktische Methode zurück. Diese Präferenz für instruktionale Lehrmethoden steht im Widerspruch zu den Lernvoraussetzungen berufserfahrener Studierender, die bereits mit relevantem Vorwissen in die Lehrveranstaltungen eintreten. Hier sollten eher konstruktivistische Ansätze und selbstgesteuertes Lernen stärker im Vordergrund stehen. Die dennoch hohe Selbsteinschätzung der methodischen Passung durch die Lehrenden könnte darauf zurückzuführen sein, dass traditionelle Lehrmethoden als bewährt und vertraut wahrgenommen werden, ohne dass alternative Ansätze systematisch reflektiert werden.

Die ausgeprägte Heterogenität der Studierendengruppen stellt besondere Anforderungen an die didaktische Gestaltung. Die Unterschiede in Alter, beruflichem Hintergrund, individuellen Lernbedürfnissen und -stilen erfordern differenzierte Herangehensweisen. Insbesondere das Zeitmanagement erweist sich als kritischer Faktor, da berufstätige Studierende flexible und effiziente Lernformate benötigen. Die hohen Qualitätsansprüche und Erwartungen der Studierenden an praxisnahe, unmittelbar anwendbare Inhalte beeinflussen Lehrplanung und Methodenwahl erheblich. Diese Anspruchshaltung spiegelt sich in der breiten Palette angewandter Methoden wider, die von traditionellen Vorlesungen bis hin zu interaktiven Formaten wie Gruppenarbeiten, Fallstudien und Rollenspielen reicht. Die durchweg hohe Selbsteinschätzung der didaktischen Kompetenzen durch die Lehrenden basiert primär auf positivem Studierendenfeedback, subjektiv empfundenem Praxisbezug

und Lehrevaluationsergebnissen. Möglicherweise führt diese positive Rückmeldung zu einer Selbstgewissheit, die systematische didaktische Reflexion und Weiterentwicklung hemmt. Die geringe Wahrnehmung von Unterstützungsbedarfen könnte darauf hindeuten, dass Lehrende ihre didaktischen Herausforderungen unterschätzen oder alternative Lehrmethoden nicht ausreichend kennen. Eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrpraxis scheint möglicherweise unterrepräsentiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrende bereit sind, erhebliche Zeitressourcen in die hochschulische Weiterbildung zu investieren, obwohl diese oft zusätzlich zu ihren Haupttätigkeiten erfolgt. Diese Bereitschaft scheint weniger auf kurzfristigen Nutzenerwägungen zu beruhen, sondern vielmehr auf tieferliegenden berufsbiografischen Sinnbezügen. Die Motivation zur Lehre in der Weiterbildung speist sich aus dem Wunsch nach beruflicher Sinnstiftung und der Möglichkeit, Fachwissen an eine besonders engagierte und erfahrene Zielgruppe weiterzugeben. Diese intrinsische Motivation könnte erklären, warum Lehrende trotz zusätzlicher Zeitbelastung eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit in der Weiterbildung äußern. Auch bei Studien im grundständigen Bereich zeigt sich, dass ein besonderes Engagement für (innovative) Lehre stark mit persönlichen Sinnzuschreibungen z. B. der Verwirklichung lehrbezogener Interessen und der Förderung von Studierenden zusammenfällt (Jütte, Walber & Lobe, 2017, S. 41–42). Die zeitlichen Einschränkungen der berufstätigen Studierenden stellen eine zentrale didaktische Herausforderung dar, die sich unmittelbar auf die Lehrgestaltung auswirkt. Die Studierenden erwarten effiziente, praxisorientierte Lernformate, die ihre begrenzten Zeitressourcen optimal nutzen (siehe auch die Erkenntnisse von Denninger & Kahl & Präßler (2020) oder von Schirmer (2017) zur Work-Learn-Life-Balance). Die hohen Ansprüche der Studierenden an unmittelbar anwendbare Inhalte können als Reaktion auf ihre zeitlichen Beschränkungen interpretiert werden – jede investierte Lernzeit muss einen erkennbaren beruflichen Nutzen generieren. Diese zeitlichen Zwänge erklären möglicherweise auch die Präferenz für bewährte Lehrmethoden wie Vorlesungen, die eine effiziente Wissensvermittlung in kurzer Zeit versprechen, auch wenn sie nicht optimal zu den Lernvoraussetzungen berufserfahrener Studierender passen.

Die identifizierte Diskrepanz zwischen erkannten didaktischen Besonderheiten und tatsächlicher methodischer Umsetzung könnte maßgeblich durch Zeitvereinbarkeitskonflikte der Lehrenden bedingt sein. Da die Lehre in der Weiterbildung häufig als Nebenamt zu zeitlich bereits belastenden Haupttätigkeiten ausgeübt wird, stehen für didaktische Reflexion und Weiterentwicklung nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung. Diese zeitlichen Restriktionen könnten erklären, warum trotz erkannter Unterstützungsbedarfe nur wenig Interesse an entsprechenden Angeboten besteht.

Die Befunde werfen die Frage auf, ob die aktuelle Praxis der Weiterbildungsdidaktik langfristig nachhaltig ist. Während die Fokussierung auf bewährte, zeiteffiziente Lehrmethoden kurzfristig sowohl den Zeitbeschränkungen der Lehrenden als auch der Studierenden entgegenkommt, könnte sie langfristig suboptimal für die Kompetenzentwicklung berufserfahrener Lernender sein. Die zeitliche Dimension als zentraler Faktor in der Weiterbildung erfordert strukturelle Anpassungen auf Hochschulebene. Seitter (2017) macht deutlich, dass die verschiedenen Ebenen (Nachfrage, Angebot, Organisation) jeweils spezifischen Zeitbezügen unterliegen und eine „zeitbezogene Passung“ zwischen diesen Ebenen hergestellt werden muss. Unterstützungsangebote für Lehrende müssen zeitlich realisierbar gestaltet werden und die spezifischen Belastungssituationen von Lehrenden im Nebenamt berücksichtigen. Gleichzeitig sollten Lehrformate entwickelt werden, die sowohl den Zeitbeschränkungen der Studierenden gerecht werden als auch deren spezifischen Lernvoraussetzungen optimal entsprechen. Ebenfalls ergibt sich ein klarer Handlungsbedarf für die hochschulische Weiterbildung: Es gilt, Rahmenbedingungen zu schaffen, die zeitliche Entlastung ermöglichen und gleichzeitig qualitativ hochwertige Lehr- und Lernprozesse fördern.

Die Entwicklung einer nachhaltigen Weiterbildungsdidaktik erfordert somit nicht nur methodische Innovation, sondern auch organisatorische Lösungen für die zeitlichen Herausforderungen aller Beteiligten. Seitter (2017, S. 16) betont, dass wissenschaftliche Weiterbildung als „riskante, sozial überaus voraussetzungsreiche Lernform“ einen „hohen Gestaltungs- und Konstitutionsaufwand“ von den beteiligten Individuen erfordert – eine Erkenntnis, die auch die institutionelle Unterstützung prägen sollte.

5 Grenzen der Studie

Eine kritische Betrachtung der Methodik der vorliegenden Studie zeigt einige Einschränkungen auf. Mit 109 Lehrkräften, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben, weist die Stichprobe zwar eine hohe Beteiligung auf, kann aber aufgrund fehlender Angaben zur Grundgesamtheit nicht als repräsentativ angesehen werden. Dies führt zu einer Einschränkung der Verallgemeinerbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse. Es ist möglich, dass die befragten Lehrenden nicht das gesamte Spektrum der Erfahrungen und Perspektiven abbilden, die in der akademischen Weiterbildung vorhanden sind. Andererseits entsprechen einige der zentralen Erkenntnisse dieser Befragung in Bayern (intrinsische Motivation der Lehrenden, wahrgenommener Unterschied der Lehre in der Weiterbildung im Vergleich zur grundständigen Lehre, kaum gemeldeter Unterstützungsbedarf der Lehrenden) denen der Befragung von Lehrenden in Baden-Württemberg im Jahr 2023 (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024).

Ein weiterer methodischer Aspekt, der berücksichtigt werden muss, ist die Tatsache, dass die befragten Lehrenden überwiegend in Bachelor- und Masterstudiengängen tätig sind. Diese Programme unterscheiden sich in ihrer Struktur und Zielsetzung von den zunehmend wichtiger werdenden Microcredentials und anderen flexiblen Weiterbildungsformaten. Darüber hinaus müssen Lehrende flexible didaktische Methoden einsetzen, die den zeitlichen und organisatorischen Einschränkungen berufstätiger Studierender gerecht werden. Die Anpassung an diese neuen Formate erfordert voraussichtlich auch eine verstärkte Unterstützung der Lehrenden. Während in der vorliegenden Studie der Unterstützungsbedarf als gering eingeschätzt wurde, könnte sich dies mit der zunehmenden Verbreitung von Microcredentials ändern. Lehrende benötigen möglicherweise zusätzliche Schulungen und Ressourcen, um effektiv in diesen neuen Formaten zu unterrichten. Dies umfasst sowohl die didaktische Gestaltung von Microcredentials als auch die Nutzung digitaler Werkzeuge und Plattformen, die eine flexible und ortsunabhängige Vermittlung von Lerninhalten ermöglichen.

6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie verdeutlicht die zentrale Rolle der hochschulischen Weiterbildung als Bestandteil des lebenslangen Lernens. Die Untersuchung zeigt, dass die Didaktik der Weiterbildung von den Lehrenden als wesentlich unterschiedlich im Vergleich zur grundständigen Lehre wahrgenommen wird. Dies ist vor allem auf die vielfach zeitlich eingespannte besondere Zielgruppe berufserfahrener Studierender zurückzuführen, die spezifischen Anforderungen und Erwartungen an die Lehre stellen. Die Lehrenden müssen daher ihre didaktischen Ansätze gezielt an die Bedürfnisse dieser heterogenen Gruppe anpassen, was sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt.

Für die Zukunft ergibt sich der Bedarf, die didaktische Unterstützung der Lehrenden weiter auszubauen und spezifischere Angebote zu entwickeln, die den Anforderungen der hochschulischen Weiterbildung gerecht werden. Eine Vertiefung der Forschung in diesem Bereich könnte zudem weitere Einblicke in die optimalen didaktischen Methoden und die erforderlichen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Weiterbildung liefern. Einhergehend mit der erwarteten Zunahme von kleinteiligeren Formaten in der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre, wie beispielsweise Microcredentials, wäre es sinnvoll, neben den berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen auch die restlichen Formate in Statistiken zu erheben, um deren Ausbreitung in Bayern und darüber hinaus nachzuvollziehen.

Eine weitere interessante zukünftige Forschungsfrage bezüglich der Didaktik in der Weiterbildung wäre die Erhebung der Einschätzung von Teilnehmenden der hochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen, um aus ihrer Sicht den Ist-Zustand und Soll-Zustand der weiterqualifizierenden und weiterbildenden Lehre zu untersuchen. Des Weiteren wären nähere Untersuchungen und Beobachtungen der Lehre in der Weiterbildung notwendig, um begutachten zu können, ob es evtl. an Know-how zu bestimmten didaktischen Methoden bei den Lehrenden fehlt, da sie derzeit meist auf klassische Vorlesungen zurückgreifen.

Die zeitlichen Rahmenbedingungen erweisen sich als zentraler Faktor für die didaktische Gestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sowohl Lehrende als auch Studierende stehen unter erheblichem Zeitdruck: Während Letztere flexible, effiziente und praxisnahe Lernformate benötigen, fehlt es Lehrenden – nicht selten nebenberuflich tätig – an zeitlichen Ressourcen für didaktische Reflexion und methodische Weiterentwicklung. Diese doppelte Belastung begünstigt den Rückgriff auf traditionelle, zeiteffiziente Lehrformen, die jedoch den spezifischen Lernvoraussetzungen der Zielgruppe oft nicht gerecht werden. Eine nachhaltige Weiterbildungsdidaktik kann nur gelingen, wenn Hochschulen zeitliche Entlastungen schaffen, Unterstützungsangebote realistisch gestalten und Strukturen etablieren, die eine bessere Vereinbarkeit von Lehre, Beruf und individueller Weiterentwicklung ermöglichen.

Langfristig ist es wünschenswert, dass die Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote auch künftig ausbauen und dabei innovative, praxisorientierte Ansätze verfolgen, um den steigenden Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* Bielefeld: wbv.

Banscherus, U., Neumerkel, J. & Feichtenbeiner, R. (2016). Die Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik. Eine Analyse der Maßnahmen und Initiativen von Bund und Ländern. 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* (Bd. 1, S. 81–102). Münster: Waxmann Verlag.

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2023a). *Statistische Daten – Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge.* Internes Dokument.

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2023b). *Statistische Daten – Weiterbildende Masterstudiengänge.* Internes Dokument.

Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung.* Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347–364.

Bodo-Hartmann, A.-M. & Novikova, G. (2024). Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Impulse aus einer Befragung der Lehrenden in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 43–56. https://doi.org/10.11576/zhwb-7163

Cendon, E. (2014). Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?! Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 29–33. https://doi.org/10.25656/01:11537

Cendon, E., Elsholz, U. & Mörth, A. (2019) Hochschuldidaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(4). Abgerufen am 27. August 2025 von https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/64

Christmann, B. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 263–278). Wiesbaden: Springer VS.

Denninger, A., Kahl, R. & Präßler, S. (2020). *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27501-3

DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (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. Abgerufen am 21. August 2025 von https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuertemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf

Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, A. (2013). Lehrende in der Hochschulweiterbildung und ihr didaktischer Unterstützungsbedarf. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 7–8. https://doi.org/10.25656/01:11523

Jütte, W. (2005). Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Studies in Lifelong Learning*, (5), 7–10.

Jütte, W. (2014). Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung – ein offenes Projekt. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 7–8. https://doi.org/10.25656/01:11521

Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung.* Wiesbaden: Springer VS.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* (11. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Mörth, A. (2023). *Zum didaktischen Umgang mit Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Bielefeld: Universität Bielefeld.

Rebmann, K. (2020). Didaktik und Methodik der beruflichen Weiterbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_32

Seitter, W. (2017). Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Einleitung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 9–20). Wiesbaden: Springer VS.

Schirmer, K. (2017). Work-Learn-Life-Balance. Temporale Vereinbarkeitsstrategien von berufsbegleitenden Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 21–46). 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(4), 10–35.

Autor:innen

Veronika Hartl, M.Sc
hartl@bayziel.de

Prof. Dr. Robert Ott
robert.ott@th-rosenheim.de

Janika Zelmer, M.A.
zelmer@bayziel.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-8072

Flexibel, modular, durchlässig

Der Mainzer FlexiMaster als Antwort auf die Bedürfnisse berufstätiger Studierender

BEATE HÖRR
PAULA JULIANE HILKER

Kurz zusammengefasst …

Obgleich die Corona-Pandemie einen deutlichen Schub in der Flexibilisierung von Studienformaten bewirkte, zeigen sich diese bislang noch unzureichend auf die Realitäten Berufstätiger ausgerichtet, insbesondere im Hinblick auf deren plurale Lebenslagen und -phasen. Der alleinige Ruf nach Online-Formaten als Allheilmittel für die Flexibilisierung greift dabei zu kurz. Auch die zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie die Öffnung der Hochschulen durch mehr Möglichkeiten der individuellen Anerkennung und Anrechnung sind Teil dieser Wahrheit, ebenso die didaktischen Gestaltungsprinzipien und die konsequente Kompetenzorientierung, auch hinsichtlich geeigneter Prüfungsformen. Das innovative Modell des Mainzer „FlexiMasters" will diesen Anspruch einlösen und sich den Bedürfnissen arbeitender Studierender anpassen, ohne dabei Gefahr zu laufen Qualitätsstandards auszuhöhlen.

Schlagworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Berufsbegleitender Master, Flexibilität, Anerkennung, Anrechnung

1 Was Berufstätige von hochschulischer Weiterbildung brauchen

Die Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung haben sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Gesellschaftlicher Wandel, technologische Innovationen und sich beschleunigende Arbeitsprozesse führen dazu, dass lebenslanges Lernen und kontinuierliche Qualifizierung notwendig sind. Bildungsbiografien verlaufen zunehmend nicht-linear. Der klassische Weg – Schulabschluss, Studium, Beruf – ist mittlerweile nicht mehr die Regel und auch diese traditionellen Studierenden[1] sind aus finanziellen Gründen gezwungen, während des Studiums zu arbeiten. Bei einer Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) aus dem Jahr 2021 gaben etwa 63 % der Studierenden an in Deutschland neben ihrem Studium zu arbeiten, um ihren Lebensunterhalt zu sichern, wobei die Mehrheit der Studierenden auf eine Kombination aus Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), elterlicher Unterstützung und eigenem Einkommen angewiesen ist (Kroher et al., 2023, S. 9f.).

Vor diesem Hintergrund sind Hochschulen generell gefordert angemessene Antworten auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Studium und Arbeit zu liefern. Wie können Studienangebote insgesamt passgenauer und vor allem flexibler gestaltet werden? Häufig sind Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung Vorreiter, wenn es um zukunftsfähige Formate geht. So sind etwa derzeit sogenannte Microcredentials vor allem auf europäischer Ebene in aller Munde, ein für die wissenschaftliche Weiterbildung „alter Hut", bietet sie doch schon seit Jahrzehnten, wenngleich unter anderen Namen, kurze und kleinteilige Formate an (Zertifikate, Kontaktstudien etc.), die genau diesen Lebensrealitäten zu entsprechen versuchen.

Besonders für Vollzeitbeschäftigte mit komplexen Alltagsrealitäten ist der Zugang zu Hochschulbildung mit zahlreichen Hürden verbunden. Studienformate müssten sich diesen Realitäten anpassen – in zeitlicher, organisatorischer und struktureller Hinsicht. Flexibilisierung wird damit zu einem strategischen Prinzip: Studienangebote sollten kleinteiliger und damit vereinbar mit beruflichen und privaten Verpflichtungen sein, ohne dabei an akademischer Substanz zu verlieren. Dazu zählen modular aufgebaute Studiengänge, eine flexible zeitliche

1 Zur begrifflichen Abgrenzung: „Nicht-traditionelle Studierende" sind gegenüber traditioneller Studierender nach enger Definition solche ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, die über den dritten Bildungsweg ein Studium aufnehmen (Isensee & Wolter, 2017, S. 13–23).

Organisation sowie Prüfungsformate, die an individuelle Kontexte anschließen. Solche Studienangebote ermöglichen es den Lernenden, ihr eigenes Tempo zu wählen und Inhalte gezielt mit ihren beruflichen oder persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen – ganz im Sinne eines Lernens, das „der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt" (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 9).

Statt Weiterbildung „von der Stange" sind individuelle Studienverläufe zu konfigurieren. Hochschulen, die auf diese Vielfalt angemessen reagieren, schaffen Zugänge über formale Bildungswege hinaus und gestalten Studienangebote, die auch informelles und non-formales Lernen sowie verschiedene Lebensrealitäten berücksichtigen (HRK, 2022b, S. 5–6). In diesem Zusammenhang spielen Anerkennung und Anrechnung bereits vorhandener Kompetenzen eine zentrale Rolle. Dabei wird zwischen beiden Verfahren differenziert, da sie jeweils auf unterschiedliche Kontexte der Kompetenzentwicklung Bezug nehmen: Anerkennung bezieht sich auf an Hochschulen im In- oder Ausland erbrachte Leistungen, während Anrechnung auf außerhalb von Hochschulen erworbene Kompetenzen in formalen, non-formalen oder informellen Kontexten abzielt (HRK, 2022a, S. 4).

Beide Verfahren ermöglichen es, an vorhandenes Wissen möglichst nahtlos anzuknüpfen, Regelstudienzeiten zu verkürzen und individuelle Übergänge zu gestalten. Mit Blick auf Berufstätige und deren plurale Lebenslagen gewinnt insbesondere die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an Bedeutung. Sie erlaubt es, beruflich erworbenes Wissen systematisch in den akademischen Kontext zu überführen und dadurch individuelle Bildungsbiografien stärker zu berücksichtigen. Strukturell trägt also insbesondere die Anrechnung somit in besonderem Maße dazu bei, die bislang getrennten Bildungsbereiche – hochschulische und berufliche Bildung – durchlässiger zu gestalten und Übergänge zwischen beiden Sektoren zu erleichtern.

Hochschulen, die Verfahren der Anrechnung regelhaft in ihre Studiengestaltung integrieren, fördern nicht nur den Studienerfolg, sondern auch die Motivation und Identifikation der Studierenden mit dem Lernprozess (HRK, 2022b, S. 16). Damit dieser Anspruch erfüllt werden kann, braucht es Verfahren der Anrechnung, die auch Kompetenzen sichtbar machen, die zentral außerhalb formaler Bildungsprozesse erworben wurden. Gerade in der wissenschaftlichen Weiterbildung stoßen solche Ansätze jedoch nach wie vor auf strukturelle und organisatorische Hürden. Zugleich zeigt sich, dass viele Weiterbildungsangebote in erster Linie auf Lernprozesse nach einer ersten Bildungsphase ausgerichtet sind, während Lebenslanges Lernen weiter reicht: Es zielt auf horizontale und vertikale Übergänge in einem vernetzten Bildungssystem und geht damit deutlich über institutionell geregelte Weiterbildung hinaus (Maschwitz & Hanft, 2012, S. 114).

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im Kontext einer Öffnung der Hochschulen besondere Bedeutung, da sie Bildungsbiografien flexibilisiert und Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung erleichtert. Auch auf bildungspolitischer Ebene wird diese Öffnung thematisiert. Seit Beginn des Bologna-Prozesses gilt insbesondere die Anerkennung hochschulisch erworbener Qualifikationen als zentrales Element des Europäischen Hochschulraums, während zugleich die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen seit Jahren politisch forciert wird. Beide Verfahren werden dabei als wesentliche Instrumente verstanden, um Studierendenmobilität zu fördern, lebensbegleitendes Lernen zu unterstützen und die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen zu erhöhen. Ziel ist es, flexiblere Lernwege zu ermöglichen, heterogene Bildungsbiografien besser zu berücksichtigen und dadurch Chancengerechtigkeit im Bildungszugang zu verbessern (Langenkämper, Reichert & Wiese, 2025, S. 8) Eine hochschulische Umsetzung dieser Prinzipien zeigt sich insbesondere dort, wo außerhochschulisch erworbene Qualifikationen systematisch einbezogen und nach entsprechender Äquivalenzprüfung als gleichwertig angerechnet und entsprechend berücksichtigt werden.

Ein Beispiel für die konsequente Umsetzung dieser Anforderungen ist der weiterbildende Masterstudiengang „Coaching – Training – Beratung. Prozessbegleitung von Personen, Teams und Organisationen" („FlexiMaster"), der vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) gemeinsam mit dem zuständigen Fachbereich (Institut für Erziehungswissenschaft/ Erwachsenen- und Weiterbildung) entwickelt wurde und seit dem WS 2024/25 angeboten wird. Das Programm steht exemplarisch für ein Weiterbildungsmodell, das strukturelle Barrieren abbaut und auf die zunehmende Vielfalt individueller Bildungswege reagiert.

Die hierbei zugrunde liegenden Prinzipien – Modularisierung, berufsorientierte Inhalte und individuelle Studiengestaltung, zeitliche und finanzielle Flexibilität – spiegeln genau jene Anforderungen wider, die zuvor als zentrale Leitlinien für eine zukunftsfähige wissenschaftliche Weiterbildung benannt wurden. Der FlexiMaster zeigt, wie Studienangebote so gestaltet werden können, dass sie nicht nur Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie ermöglichen, sondern zugleich auch Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung fördern. Damit beantwortet er die Frage, wie Hochschulen Studienformate entwickeln können, die den realen Bildungsbiografien von Berufstätigen gerecht werden.

Dabei kann der FlexiMaster an Erfahrungen aus dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" (2011–2017) anknüpfen. An über 100 Hochschulen deutschlandweit sind in diesem Wettbewerb insgesamt

77 Projekte entstanden, über 370 wissenschaftliche Weiterbildungsangebote wurden entwickelt – darunter berufsbegleitende Bachelor- und Masterprogramme, Zertifikatsformate und Brückenkurse, die vielfach modular aufgebaut und flexibel gestaltbar sind (vgl. DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium 2018–2025; MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken 2020–2025; GWK – Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, o. J.). Der Wettbewerb hat damit wichtige Impulse für die Etablierung berufsorientierter und durchlässiger Studienstrukturen gegeben, die auch im FlexiMaster zentrale Leitlinien darstellen. Allerdings blieb die Verstetigungsquote der Projekte weit hinter den Erwartungen zurück – ein Aspekt, der die besondere Bedeutung der nachhaltigen Implementierung im Fall des FlexiMasters hervorhebt.

Besonders hervorzuheben ist die Rolle des FlexiMaster im Hinblick auf die Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Die enge Verzahnung mit beruflichen Praxisfeldern sowie die Orientierung an Standards von Berufsverbänden erhöhen zusätzlich die Anschlussfähigkeit und gesellschaftliche Sichtbarkeit des Abschlusses – auch über den Hochschulkontext hinaus. Die in den FlexiMaster integrierten Certificate of Advanced Studies (CAS) sind so gestaltet, dass sie mindestens den in den korrespondierenden Berufsverbänden etablierten Standards entsprechen. So kann etwa mit der abgeschlossenen Coaching-Weiterbildung die individuelle Zertifizierung in den gängigsten Coaching-Verbänden beantragt werden, und die Weiterbildung in Personenbezogener Beratung orientiert sich an den Standards der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GiBeT).

Der FlexiMaster verdeutlicht somit in besonderer Weise, wie sich die im ersten Kapitel formulierten Forderungen nach Flexibilisierung, Modularisierung, beruflicher Anschlussfähigkeit sowie der systematischen Berücksichtigung individueller Bildungsbiografien in ein konkretes Studienangebot übersetzen lassen. In Kapitel 3.3 dieses Artikels wird darauf aufbauend nochmals ausführlich auf die praktische Umsetzung von Anerkennung und Anrechnung eingegangen und dargestellt, wie diese Verfahren im FlexiMaster realisiert werden.

2 Durchlässigkeit gestalten: Anerkennung und Anrechnung als Schlüssel für flexible Bildungswege

Die Frage, wie bereits erworbene Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sichtbar und wirksam gemacht werden können, zählt zu den zentralen Herausforderungen eines durchlässigen Bildungssystems. Verfahren der Anerkennung und Anrechnung spielen dabei eine Schlüsselrolle – nicht nur mit Blick auf die Öffnung des Hochschulzugangs, sondern auch im Hinblick auf Studienverkürzung, Motivation und Wertschätzung individueller Bildungswege. Ihre Umsetzung erfordert jedoch klare Begriffe, rechtliche Orientierung, gemeinsame Standards und praxistaugliche Modelle.

2.1 Begriffliche Grundlagen

Die Auseinandersetzung mit Anerkennung und Anrechnung als zentralen Instrumenten zur Gestaltung durchlässiger Bildungswege erfordert zunächst eine begriffliche Klärung. Denn der Umgang mit diesen Verfahren ist keineswegs einheitlich – weder innerhalb der Hochschulen noch im Austausch mit externen Partnerinstitutionen. Unterschiedliche Definitionen und Verständnisse dieser zentralen Begriffe können in der Praxis zu Irritationen führen, etwa zwischen Fakultäten, Verwaltungsstellen oder im Kontakt mit externen Bildungsträgern. Damit Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren wirksam und rechtssicher umgesetzt werden können, sind daher vorgelagerte organisationale Klärungsprozesse notwendig. Dazu zählen unter anderem die Homogenisierung zentraler Begriffe, die Verständigung über rechtsverbindliche Vorgaben und gegebenenfalls die Ausgestaltung eigener hochschulischer Rahmenbedingungen (Sturm, 2020, S. 422). Die begrifflichen Grundlagen dieses Beitrags orientieren sich an den Definitionen und Differenzierungen, wie sie im Praxishandbuch des Projekts *„MODUS Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen“* entwickelt wurden. Das von der Hochschulkonferenz (HRK) getragene und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt wurde am 30. Juni 2025 abgeschlossen und stellt eine aktuelle, praxisorientierte Grundlage für die hochschulische Weiterentwicklung entsprechender Verfahren dar (Langenkämper et al., 2025).

2.1.1 Anerkennung hochschulischer Leistungen

Bevor die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen betrachtet wird, soll zunächst auf die Anerkennung hochschulischer Leistungen eingegangen werden – also die Anerkennung hochschulischer Leistungspunkte (LP) oder „Credit Points“ (CP), die im Rahmen des European Credit Transfer System (ECTS) als vorgängige Studienleistungen erworben wurden. Ziel ist es, diese Leistungen qualitätsgesichert in das aktuelle Studium zu integrieren, ohne sie erneut prüfen zu müssen (Langenkämper et al., 2025, S. 13). Dahinter steht der bildungspolitische Gedanke, dass bereits nachgewiesene Kompetenzen nicht doppelt erbracht werden müssen. Anerkennung fördert dadurch nicht nur die Effizienz des Studiums, sondern auch die Mobilität und Durchlässigkeit im Hochschulsystem (Langenkämper et al., 2025, S. 8, 13). Grundlage hierfür ist die „Lissabon-Konvention“, die das Prinzip des „wesentlichen Unterschieds“ verankert: Anerkennung darf nur dann verweigert werden, wenn ein substanzieller Unterschied

zwischen der extern erbrachten und der vorgesehenen Studienleistung besteht. Die Nachweispflicht liegt dabei bei der Hochschule (Langenkämper et al., 2025, S. 15). Orientierung bieten die fünf etablierten Prüfkriterien: Qualität, Niveau, Lernergebnisse, Workload und Profil der Leistung (Langenkämper et al., 2025, S. 15). Diese finden sich auch in der Anerkennungssatzung der JGU wieder. Dort wird u. a. festgelegt, unter welchen Bedingungen kein wesentlicher Unterschied hinsichtlich dieser Kriterien vorliegt (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021, § 2). Auch die organisatorische Ausgestaltung spielt eine wichtige Rolle: Anerkennungsverfahren sollen rechtssicher, konsistent, transparent und effizient sein – mit klaren Zuständigkeiten, nachvollziehbaren Prozessen und unterstützender Beratung (Langenkämper et al., 2025, S. 18).

Insgesamt stellt die Anerkennung ein zentrales Instrument dar, um bereits erworbene akademische Kompetenzen sichtbar zu machen und individuelle Bildungswege zu unterstützen – erfordert von den Hochschulen aber auch eine strukturierte, sorgfältige Umsetzung.

2.1.2 Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen: Perspektiven für den FlexiMaster

Insbesondere für weiterbildende Studiengänge wie den FlexiMaster, der sich an beruflich Qualifizierte richtet, stellt die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ein zentrales Instrument dar. Sie ermöglicht es, bereits vorhandenes Wissen aus beruflichen Bildungskontexten auf ein Hochschulstudium anzurechnen und somit Studienzeiten zu verkürzen und individuelle Bildungswege zu würdigen (Langenkämper et al., 2025, S. 43.). Grundidee der Anrechnung ist, dass Kompetenzen, die sich mit einer hochschulischen Leistung decken (Äquivalenzprinzip), nicht erneut erbracht werden müssen. Die anrechnende Hochschule behandelt diese Leistungen so, als wären sie an der eigenen Hochschule erbracht worden (Langenkämper et al., 2025, S. 43). Dies gilt für formale Abschlüsse der beruflichen Aus- und Weiterbildung, für non-formale Weiterbildungen von Fachgesellschaften oder Unternehmen sowie für informell durch Berufspraxis oder ehrenamtliches Engagement erworbene Kompetenzen (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021, § 3 Abs. 1).

Das Recht auf individuelle Anrechnung verpflichtet Hochschulen dazu, Einzelfallprüfungen durchzuführen und dabei Kompetenzen aus unterschiedlichsten Bildungszusammenhängen – formal, non-formal und informell – zu berücksichtigen. Dies eröffnet vor allem nicht-traditionellen Studierenden die Chance, ihre Lernerfahrungen anrechnen zu lassen (Langenkämper et al., 2025, S. 60). Allerdings sind individuelle Verfahren für die Hochschulen mit einem erhöhten Aufwand verbunden: Antragstellende müssen geeignete Nachweise vorlegen, häufig müssen seitens der Hochschule Nachfragen gestellt werden, weil die vorgelegten Nachweise nicht detailliert genug sind, um eine Äquivalenzprüfung vornehmen zu können. Insbesondere wenn die erworbenen Nachweise schon älter sind, ist es Studieninteressierten häufig unmöglich noch ergänzende Unterlagen einzuholen. Die prüfenden Stellen der Hochschulen benötigen detailliertes Fachwissen zu Prüfungsordnungen und weiteren Rechtsquellen, Qualifikationsrahmen und Kompetenzfeststellung (Langenkämper et al., 2025, S. 60, S. 70).

Die Prüfung erfolgt anhand klar definierter Kriterien. Die Teil-Rahmenprüfungsordnung der JGU (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021, § 4) nennt hierzu etwa insbesondere das Niveau, die Lernergebnisse bzw. Lernziele, den Workload sowie das fachliche Profil. Zur Bewertung können der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), Prüfungszeugnisse, Ausbildungspläne, Reflexionen und weitere geeignete Unterlagen herangezogen werden. Die Anrechnung soll möglichst auf Modulebene erfolgen, eine Anrechnung einzelner Lehrveranstaltungen ist jedoch ebenfalls möglich. Bei vergleichbaren Notensystemen werden auch die Noten übernommen (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021, § 4).

Zentrales Prüfprinzip ist die Gleichwertigkeit der Lernergebnisse – also das Vorliegen einer nachweisbaren Übereinstimmung von Inhalt und Anforderungsniveau (s.o. Äquivalenzprinzip). Es wird nicht die vollständige Gleichartigkeit verlangt, sondern der vergleichbare Wert von Kompetenzen aus unterschiedlichen Bildungskontexten anerkannt (Langenkämper et al., 2025, S. 65).

Mit dem praktizierten Recht auf Anrechnung wird ein zentraler Beitrag zur Öffnung der Hochschule und zur Förderung lebenslangen Lernens geleistet. Gerade im FlexiMaster, der die unterschiedlichsten Berufsgruppen mit verschiedenen Bildungsbiographien explizit anspricht, wird so ein Studienverlauf ermöglicht, der an die Lebens- und Arbeitswelt des Einzelnen anschließt und individuelle Vorerfahrungen systematisch berücksichtigt (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021; Langenkämper et al., 2025, S. 43).

Beobachtungen zeigen, dass die Nutzung von Anrechnungsmöglichkeiten zwischen Hochschulen sehr unterschiedlich ausfällt: Während öffentliche Hochschulen hierbei eher zurückhaltend agieren, nutzen private Hochschulen die rechtlichen Spielräume teils extensiv (Hanft, Brinkmann, Gierke & Müskens, 2014, S. 1). Dass insbesondere Einrichtungen, die privatrechtlich organisiert sind und gewinnorientiert arbeiten, ein starkes Interesse daran haben, möglichst viele Leistungen anzurechnen, liegt nahe. Es ist anzunehmen, dass dies im Sinne von Attraktivität und Kundenbindung geschieht, um insbesondere berufserfahrene Studieninteressierte gezielt anzusprechen.

Welche Belege im Anrechnungsverfahren einzureichen sind, hängt im Wesentlichen von der Art des Kompetenzerwerbs,

der gewählten Form des Verfahrens (individuell oder pauschal) sowie vom Bildungskontext ab, in dem die Kompetenzen erworben wurden. Als typische Nachweise können u. a. Abschluss- und Prüfungszeugnisse, Arbeitszeugnisse, Zertifikate, Kursbeschreibungen oder Inhaltsangaben, Lern- und Arbeitsmaterialien, Beurteilungen, Stellenbeschreibungen oder auch Arbeitsproben (insbesondere bei selbstständigen Tätigkeiten) herangezogen werden (Langenkämper et al., 2025, S. 54, 59).

Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen können sowohl individuell als auch pauschal angerechnet werden, wobei beide Verfahren miteinander kombinierbar sind (Langenkämper et al., 2025, S. 59).

Pauschale Anrechnungsverfahren:
Bei pauschalen Verfahren erfolgt die Anrechnung meist auf Grundlage formaler Bildungsgänge, insbesondere beruflicher Aus- und Weiterbildungen. Möglich ist aber auch die pauschale Anrechnung einschlägiger Berufserfahrungen, wie etwa im Zusammenhang mit der sogenannten Bachelor-Master-Lücke. Hierbei ersetzt der Nachweis über bestimmte Fortbildungen oder berufliche Tätigkeiten automatisch festgelegte Studienteile (Module oder ECTS). Von pauschaler Anrechnung spricht man dann, wenn für eine homogene Bewerbergruppe mit identischem Nachweis bestimmte Leistungen pauschal angerechnet werden (Hanft et al., 2014, S. 4f.; KMK, 2002, S. 2; Damm, 2018, S. 26). Pauschale Anrechnung findet sich vor allem in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen oder Vollzeitprogrammen für beruflich Qualifizierte. Ihre Qualitätssicherung ist unterschiedlich ausgeprägt, hängt aber häufig mit öffentlich geförderten Modellprojekten wie „ANKOM, INNOPUNKT oder Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ zusammen, die Verfahren und Standards für eine verbesserte Anrechnungspraxis entwickelt haben (Hanft et al., 2014, S. III).

Individuelle Anrechnungsverfahren:
Individuelle Verfahren kommen insbesondere dann zum Einsatz, wenn wenige Anträge erwartet werden, die eingebrachten Vorleistungen sehr heterogen sind oder sich nicht in formalisierten Nachweisen darstellen lassen, etwa bei beruflich erworbenen Fähigkeiten oder Kompetenzen aus ehrenamtlichem Engagement. Hier erfolgt die Gleichwertigkeitsprüfung für jede Bewerberin bzw. jeden Bewerber gesondert. Die Entscheidung wird anhand zuvor entwickelter Referenzsysteme getroffen, wobei die Erfahrungen aus Einzelfällen die Verfahren stetig weiterentwickeln (Damm, 2018, S. 25; Langenkämper et al., 2025, S. 60). Solche individuellen Verfahren finden sich vor allem in weiterbildenden Masterstudiengängen und beruhen häufig auf strukturierten Portfolios, in denen Nachweise systematisch dokumentiert und bewertet werden. Sie gelten als qualitativ hochwertig, sind jedoch sowohl für die Antragstellenden als auch für die prüfenden Lehrenden mit hohem zeitlichem Aufwand verbunden. Herausforderungen bestehen insbesondere in der Entwicklung klar strukturierter Portfolios, die auch ohne umfangreiche Vorkenntnisse nachvollziehbar sind. Modellprojekte – vor allem im Kontext der Validierung informell erworbener Kompetenzen – tragen dazu bei, wirksame und transparente Portfolioverfahren zu etablieren (Hanft et al., 2014, S. III). Die individuelle Anrechnung ist stets eine Einzelfallentscheidung, bei der einzelne Module auf Grundlage einschlägiger Nachweise angerechnet werden. Da sie nur für einzelne Studierende gilt, hat sie keine curricularen Konsequenzen für den gesamten Studiengang. Sie ermöglicht jedoch die Berücksichtigung sehr individueller Bildungsbiografien und Lernwege, verlangt aber zugleich von allen Beteiligten ein hohes Maß an Expertise und Auseinandersetzung mit Lernergebnissen und Kompetenzrahmen (Hanft et al., 2014, S. 4; Langenkämper et al., 2025, S. 70).

Kombinierte Anrechnungsverfahren:
Kombinierte Anrechnungsverfahren verbinden pauschale und individuelle Elemente miteinander und eröffnen so die Möglichkeit, das Anrechnungspotenzial von Studierenden gezielt auszuschöpfen. Sie sind insbesondere für Hochschulen interessant, die sich mit speziellen Angeboten an „nicht-traditionelle“, beruflich qualifizierte Studierende wenden. Die Entscheidung für ein kombiniertes Verfahren kann dabei als strategische Ausrichtung verstanden werden, da durch die Verbindung beider Ansätze individuelle Kompetenzen berücksichtigt und gleichzeitig die Effizienz pauschalisierter Verfahren genutzt werden können. Damit erhöhen kombinierte Verfahren die Attraktivität eines Studiengangs für die Zielgruppe der Berufstätigen und ermöglichen eine ressourcenschonendere Durchführung im Vergleich zu rein individuellen Verfahren (Martens, Diettrich & Wolfgramm, o. J., S. 10).

Insgesamt zeigt sich, dass Verfahren der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen einen zentralen Beitrag zur Öffnung der Hochschulen und zur Förderung lebenslangen Lernens leisten. Gerade im Kontext weiterbildender Studiengänge wie dem FlexiMaster wird deutlich, wie entscheidend es ist, beruflich erworbene Qualifikationen systematisch einzubeziehen, um Studienzeiten zu verkürzen, individuelle Bildungsbiografien zu würdigen und Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erleichtern. Während pauschale Anrechnungsverfahren vor allem für größere, homogene Gruppen geeignet sind und die institutionelle Etablierung fördern können, ermöglichen individuelle Verfahren die differenzierte Anrechnung sehr spezifischer Lernwege. Der FlexiMaster verbindet beide Ansätze und verdeutlicht so, wie sich Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen praktisch umsetzen lässt. Damit dient er nicht nur als Beispiel für die erfolgreiche Implementierung von Anrechnungsprozessen, sondern auch als Modell für eine zukunftsgerichtete wissenschaftliche Weiterbildung.

2.2 Rechtliche Grundlagen: Mehrstufige Regulierung zwischen Anspruch und Umsetzung

Die rechtlichen Rahmenbedingungen von Anerkennung und Anrechnung sind komplex und in verschiedenen Ebenen verankert. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, dass trotz bildungspolitischer Zielsetzungen auf europäischer Ebene bislang keine einheitlich verbindlichen Regelungen existieren, die automatisch in nationales Recht überführt werden müssen (Sturm, 2020, S. 426f.). Zwar fordern die Bologna-Nachfolgekonferenzen seit 2003 die systematische Anerkennung und Anrechnung früher erworbener Kompetenzen und sehen diese als integralen Bestandteil hochschulischer Praxis (Sturm, 2020, S. 422), jedoch wurde diese Forderung bislang nur zögerlich umgesetzt. Auf europäischer Ebene bildet die Lissabon-Konvention den wichtigsten Bezugspunkt. Sie wurde 2007 in deutsches Recht überführt und verpflichtet Hochschulen, Anerkennungsverfahren nach klaren Prinzipien wie Transparenz, Mitwirkungspflicht, Informationspflicht und angemessenen Fristen durchzuführen (Langenkämper et al., 2025, S. 13–15). Besonders hervorzuheben ist der Grundsatz der Beweislastumkehr, der vorsieht, dass Hochschulen einen wesentlichen Unterschied nachweisen müssen, wenn sie eine Anerkennung ablehnen möchten – ein Paradigmenwechsel gegenüber früheren Regelungen. Trotz dieser supranationalen Rahmung existieren weder auf europäischer noch auf nationaler Ebene rechtsverbindliche Vorgaben zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. In Deutschland liegt die Verantwortung für konkrete Umsetzungsregelungen bei den Bundesländern – eine Folge der Kulturhoheit gemäß Art. 30 und 70 GG (Sturm, 2020, S. 426). In der Folge finden sich die relevanten Bestimmungen in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen. Diese unterscheiden sich nicht nur terminologisch, sondern auch hinsichtlich der Ausgestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren teilweise erheblich (Langenkämper et al., 2025, S. 44–45), was zu einer Wettbewerbsverzerrung insbesondere im Bereich zahlungspflichtiger Weiterbildungsstudiengänge führt.

Für Rheinland-Pfalz bildet im Hochschulgesetz insbesondere der § 65 (HochSchG RLP in der Fassung vom 17.06.2025) die Grundlage zur Öffnung der Hochschulen. Er sieht für beruflich Qualifizierte mit entsprechender Ausbildung (z. B. Meisterprüfung oder Fachwirtausbildung) den direkten Hochschulzugang vor: „Personen, die eine berufliche Weiterqualifikation durch eine Meisterprüfung oder eine vergleichbare Prüfung abgeschlossen haben, erhalten damit eine unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung für das Studium an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und an Universitäten“ (HochSchG RLP § 65 (2) Satz 3). Die zugehörige Landesverordnung vom 9. Dezember 2010 legt detailliert fest, welche außerhochschulischen Abschlüsse als gleichwertig mit einem Hochschulzugang gelten. Diese Regelung bildet insbesondere für den FlexiMaster die Voraussetzung zur Teilnahme, da sich das Studienangebot bewusst an nicht-traditionelle Studierende richtet.

Auch überregionale Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) bilden einen zentralen Orientierungsrahmen. So betont die KMK seit 2002, dass Hochschulen außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen können, wenn diese inhaltlich und vom Niveau her gleichwertig sind. Diese Kompetenzanerkennung soll laut KMK bis zu 50 % des Studiums umfassen können. Gleichzeitig weist die KMK darauf hin, dass die Entscheidung über Umfang und Art der Anrechnung der jeweiligen Hochschule obliegt, was die Umsetzung in der Praxis mitunter erschwert (KMK 2002, 2008,; Sturm, 2020, S. 427f.). Ein weiteres zentrales Element im rechtlichen Gefüge stellt der Studienakkreditierungsstaatsvertrag von 2017 dar, der unter anderem Qualitätsanforderungen für Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren vorgibt. Diese orientieren sich an strukturellen Vorgaben wie dem Nachweis von Lernergebnissen, der Festlegung transparenter Verfahren und einer klaren Zuständigkeitsregelung (Langenkämper et al., 2025, S. 43f.).

Insgesamt zeigt sich: Trotz europäischer und nationaler Impulse bleibt die Umsetzung in Deutschland stark von den föderalen Strukturen geprägt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen setzen grundsätzlich auf Öffnung, überlassen aber die Ausgestaltung weitgehend den einzelnen Hochschulen. Für Modelle wie den FlexiMaster bedeutet dies die Notwendigkeit, institutionelle Strategien und verlässliche Verfahren zur Umsetzung dieser Spielräume zu entwickeln – ein Prozess, der nicht nur juristisches Know-how, sondern auch bildungspolitische Gestaltungsbereitschaft erfordert.

2.3 Herausforderungen und Empfehlungen

Die Umsetzung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren ist für Hochschulen mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Dabei ist zwischen der Anerkennung hochschulisch erbrachter Leistungen – häufig im Ausland – und der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu unterscheiden. Beide Verfahren verfolgen unterschiedliche Zielrichtungen, stehen jedoch vor vergleichbaren strukturellen Problemen.

Ein zentrales Problem betrifft die Verankerung von Anrechnungsverfahren in Hochschulen. Untersuchungen zeigen, dass insbesondere grundständige Studiengänge Schwierigkeiten haben, entsprechende Verfahren zu implementieren. Das Wissen um Anrechnungsmöglichkeiten ist oftmals nur auf wenige Stellen – etwa Prüfungsämter oder einzelne Studiengänge – begrenzt und kaum institutionell verbreitet. Es fehlt an breiter Akzeptanz innerhalb der Fakultäten, und nicht selten geht Unwissenheit mit Ablehnung einher. Zudem mangelt es an personellen und organisatorischen Ressourcen, um Verfahren konsequent umzusetzen oder Studierende aktiv über ihre

Möglichkeiten zu informieren. Empfohlen wird daher die Einrichtung spezieller Strukturen wie Anrechnungszentren oder Durchlässigkeitsbeauftragte sowie hochschulübergreifende Netzwerke, die einen Austausch fördern und Wissen systematisch verbreiten (Hanft et al., 2014, S. III).

Ein weiterer Aspekt betrifft den Entwicklungs- und Durchführungsaufwand der Verfahren. Während die individuelle Anrechnung im Vergleich weniger aufwändig in der Entwicklung ist, erfordert die pauschale Anrechnung aufgrund ihrer Standardisierung einen erheblich höheren Vorbereitungsaufwand. Dafür sind die Durchführungsprozesse bei pauschalen Verfahren deutlich effizienter, da die Entscheidungen nicht in jedem Einzelfall durch Lehrende getroffen werden müssen, sondern weitgehend durch die Hochschulverwaltung standardisiert umgesetzt werden können (Martens et al., o. J., S. 13).

Auch der Umgang mit Noten stellt Hochschulen vor Herausforderungen. Noten spielen für Studierende eine zentrale Rolle, da sie unmittelbar in die Abschlussnote einfließen und für die weitere akademische oder berufliche Laufbahn relevant sind. Bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen erschweren jedoch unterschiedliche Benotungssysteme und kulturelle Traditionen die Vergleichbarkeit. Ähnliche Probleme ergeben sich auch bei der Anrechnung, wenn es um die Übertragung von Bewertungen aus beruflichen oder außerhochschulischen Bildungskontexten geht. Um hier Transparenz und Gerechtigkeit zu gewährleisten, sollten Hochschulen klare Verfahrensregeln entwickeln, diese in Prüfungsordnungen und Satzungen verankern und die angewendeten Methoden offen kommunizieren (Langenkämper et al., 2025, S. 81).

Eine weitere Herausforderung ist die Feststellung von Gleichwertigkeit. Für die Anrechnung ist entscheidend, dass außerhochschulisch erworbene Kompetenzen den Lernergebnissen eines Hochschulmoduls vergleichbar sind. Diese Gleichwertigkeitsprüfung ist komplex, da sie Informationen aus unterschiedlichen Bildungs- und Erfahrungsbereichen erfassen und systematisch bewerten muss. Je nach Verfahren – individuell, pauschal oder kombiniert – verläuft dieser Vergleich unterschiedlich, erfordert jedoch in jedem Fall eine hohe Fachkompetenz seitens der Prüfenden (Langenkämper et al., 2025, S. 65).

Besonders schwierig gestaltet sich die Darstellung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Da für diese Lernprozesse oft keine schriftlichen Nachweise oder lernergebnisorientierten Beschreibungen vorliegen, ist es für Antragstellende anspruchsvoll, ihre Erfahrungen sichtbar und prüfbar zu machen. Hochschulen stehen damit vor der Aufgabe, geeignete Verfahren zu entwickeln, um auch solche Kompetenzen angemessen berücksichtigen zu können (Langenkämper et al., 2025, S. 61).

Eine aktuelle Studie zur pauschalen Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im Rahmen des Projekts MODUS macht deutlich, dass insbesondere private Hochschulen pauschale Anrechnungsverfahren in hohem Maße einsetzen, um berufserfahrene Studieninteressierte gezielt anzusprechen (Nickel & Thiele, 2025). Sie nutzen standardisierte Verfahren verstärkt als strategisches Instrument zur Öffnung des Hochschulzugangs. Ein Beispiel dafür ist die FOM-Hochschule, die allein im Studienjahr 2023/24 rund 10.000 Anrechnungsanträge bearbeitete – davon etwa 70 Prozent im Rahmen pauschaler Verfahren (Nickel & Thiele, 2025, S. 31). Pauschalierte Anrechnungsverfahren sind insgesamt betrachtet bislang die Ausnahme. Laut der Studie „konnten auf diesem Wege 54 Hochschulen mit pauschalen Anrechnungsverfahren ermittelt werden, was gemessen an der Gesamtzahl von 428 deutschen Hochschulen zu dem Zeitpunkt (DESTATIS 2024) einem Anteil von 12,6 Prozent entspricht“ (Nickel & Thiele, 2025, S. 4, zit. nach DESTATIS 2024).

Als zentrale Hemmnisse bei der Einführung pauschaler Anrechnungsverfahren gelten hochschulintern insbesondere bestehende Vorbehalte einzelner Akteur:innen – insbesondere im professoralen Bereich. Hier bestehen häufig Zweifel an der Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbener Kompetenzen oder an der Studierfähigkeit beruflich qualifizierter Personen. Hinzu kommen bürokratische und organisatorische Hürden, etwa bei der Darstellung von Anrechnungen in Zeugnissen oder bei der Umsetzung durch Prüfungsämter. Auch der erhebliche Ressourceneinsatz, insbesondere in der Einführungsphase, wird als belastend wahrgenommen (Nickel & Thiele, 2025, S. 86). Gleichzeitig verweist die Studie auf das erhebliche Potenzial pauschaler Anrechnungsverfahren zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Um dieses besser zu nutzen, sprechen sich die Autorinnen für eine strategische Verankerung innerhalb der Hochschulen, eine verbesserte Äquivalenzprüfung und den gezielten Ausbau von Kooperationen mit externen Bildungsträgern aus (Nickel & Thiele, 2025).

Um Anerkennung und Anrechnung erfolgreich zu gestalten, müssen verschiedene Ebenen ineinandergreifen. Hochschulinterne Akteur:innen sollten sich auf ein gemeinsames Konzept verständigen, das durch kontinuierliche Kommunikation zwischen den administrativen und wissenschaftlichen Ebenen getragen wird. Dieses Konzept muss zugleich nach außen klar und transparent kommuniziert werden, um Hürden für Studierende abzubauen. Darüber hinaus gilt eine Vertrauenskultur innerhalb und zwischen Hochschulen als wesentliche Voraussetzung für ein qualitätsgesichertes System. Kooperationen können helfen, Ressourcen zu bündeln und kollegiale Beratung zu etablieren (HRK, 2022b, S. 62–63).

Auch die Rolle der Bildungspolitik ist von zentraler Bedeutung. Bund und Länder sollten die Förderung von Anerkennung und Anrechnung gezielt in ihrer Ressourcenverteilung und Gesetzgebung berücksichtigen. Dazu gehört auch die

Harmonisierung landesspezifischer Vorgaben, die bislang zu einer erheblichen Fragmentierung führt. Schließlich ist es notwendig, dass auch außerhochschulische Bildungsakteur:innen in den Austausch einbezogen werden, um gegenseitige Verständigung und standardisierte Verfahren zu ermöglichen.

Langfristig kann ein Wandel in den Einstellungen dazu beitragen, dass Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, stärker wertgeschätzt werden. Ein solcher kultureller Wandel ist unverzichtbar, um die tatsächliche Öffnung der Hochschulen voranzutreiben und lebenslanges Lernen institutionell zu verankern (HRK, 2022b, S. 63).

3 Umsetzung in der Praxis: Der Mainzer FlexiMaster – zwischen Individualität und Standardisierung

Im FlexiMaster steht die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als zentrales Instrument im Sinne des „Recognition of Prior Learning" im Einklang mit dem Anspruch auf lebenslanges Lernen und der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten. Zugleich wird jedoch klar die Bedeutung der Studienqualität betont: Pauschale Anrechnungsverfahren – wie sie einerseits zur Profilbildung und Attraktivität eines weiterbildenden Masters beitragen können – sollten nicht unbegrenzt und ohne begleitende Evaluation eingesetzt werden.

Hochschulen verfolgen den Anspruch, ihren Absolvent:innen ein gemeinsames Fundament an wissenschaftlicher Qualifikation, Reflexionsfähigkeit und methodischer Kompetenz zu vermitteln. Würden pauschale Anrechnungsverfahren in zu großem Umfang eingesetzt, bestünde die Gefahr, die Kohärenz des Curriculums zu untergraben, die Vergleichbarkeit von Abschlüssen einzuschränken und langfristig auch die Reputation der Hochschule zu schwächen. Daher ist es erforderlich, pauschale Anrechnungen klar zu begrenzen, regelmäßig kritisch zu evaluieren und stets im Spannungsfeld zwischen der Öffnung der Hochschule einerseits und der Sicherung der akademischen Qualität andererseits auszubalancieren.

Vor diesem Hintergrund wurde der FlexiMaster mit dem Ziel konzipiert, wissenschaftliche Weiterbildung an die Anforderungen einer vielfältigen und dynamischen Lern- und Lebensrealität anzupassen. Im Mittelpunkt steht ein Studienmodell, das individuelle Bildungsbiografien berücksichtigt und den Weiterbildungsstudierenden eine größtmögliche Gestaltungsfreiheit im Studienverlauf ermöglicht. Anrechnung und Anerkennung, also die Prüfung von Äquivalenzen im Sinne des „Recognition of Prior Learning", spielen im Mainzer FlexiMaster eine zentrale Rolle, da jede anerkannte bzw. angerechnete Leistung den Studierenden Zeit und Kosten im Studienverlauf erspart (UNESCO IIEP, 2022, S. 32).

3.1 Zugangswege und rechtliche Grundlagen

Im FlexiMaster-Studiengang bestehen unterschiedliche Zugangswege für beruflich Qualifizierte. Personen mit allgemeiner Hochschulreife, aber auch ohne Hochschulabschluss, können zugelassen werden, wenn sie eine mindestens dreijährige einschlägige Berufserfahrung nachweisen und ein Auswahlverfahren (Eignungsprüfung und Gespräch) erfolgreich absolvieren. Auch Personen ohne Abitur können unter bestimmten Voraussetzungen Zugang zum Studium erhalten. Grundlage hierfür ist § 65 Abs. 2 des Hochschulgesetzes Rheinland-Pfalz vom 23.09.2020 in der Fassung vom 17.06.2025 sowie die Landesverordnung über den Hochschulzugang beruflich qualifizierter Personen vom 9. Dezember 2010. Wer eine qualifizierte Berufsausbildung mit der Note 2,5 oder besser abgeschlossen hat oder über einen Meister-, Fachwirt- oder vergleichbaren Abschluss verfügt, kann mit drei Jahren einschlägiger Berufserfahrung einen Antrag auf Hochschulzugang stellen. Nach positiver Prüfung erhalten diese Personen die Berechtigung zum Hochschulzugang und nehmen anschließend an einer Eignungsprüfung teil. Diese Eignungsprüfung dient gemäß § 35 (2) HochSchG RLP dem Nachweis, dass die beruflich erworbenen Kompetenzen in ihrer Qualifikation einem abgeschlossenen grundständigen Studium gleichwertig sind. Sie umfasst sowohl die Bewertung der Berufs- und Weiterbildungsbiografie als auch ein Auswahlgespräch, in dem studienrelevante Kenntnisse, Fähigkeiten und persönliche Eignung eingeschätzt werden (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2024).

3.2 Modularisierung und Stackability im FlexiMaster

Neben den vielfältigen Zugangswegen ist der Aufbau des Studiums entscheidend dafür, ob wissenschaftliche Weiterbildung tatsächlich mit den Lebens- und Lernrealitäten berufstätiger Studierender vereinbar ist. Die Struktur eines Studiengangs wird so zu einem zentralen Gestaltungsfaktor für Flexibilität, Durchlässigkeit und Studienerfolg.

Im FlexiMaster bildet die Modularisierung die Grundlage für ein studierbares, flexibles und zugleich anspruchsvolles Studienangebot. Die Studienstruktur folgt einem klaren Baukastenprinzip: Studierende können einzelne Module oder Zertifikatsprogramme (Certificates of Advanced Studies, CAS) absolvieren, die später zu einem Masterabschluss kombiniert werden können. Dieses Studium der kleinen Schritte – auch als „stackability" bezeichnet – ermöglicht eine individuelle Studienplanung, die eng an den persönlichen und beruflichen Gegebenheiten der Studierenden ausgerichtet werden kann (Gabriel, 2023, S. 23). Die Flexibilität zeigt sich nicht nur in der modularen Zusammensetzung, sondern auch in der zeitlichen Organisation. Der Studienverlauf kann in sechs, acht oder zehn Semestern absolviert werden – ohne dass für eine Verlängerung zusätzliche Kosten entstehen. Ein fester Start- oder Endzeitpunkt ist nicht vorgeschrieben, was eine hohe Anpassungsfähigkeit an individuelle Zeitressourcen gewährleistet. Gerade

für Berufstätige, die neben der Arbeit studieren, ist diese zeitliche Elastizität ein zentrales Kriterium für die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben.

Die didaktische Gestaltung des Curriculums orientiert sich am Konzept der „Flexible Learning Pathways". Studierende entscheiden eigenständig über das Tempo und die Abfolge ihrer Module (Gabriel, 2023, S. 23 – 25). Gleichzeitig wird sichergestellt, dass die wissenschaftliche Qualität nicht hinter die Flexibilität zurücktritt: Reflexionsphasen, praxisorientierte Anwendungsformen und strukturierte Studienverlaufsgespräche sichern die notwendige Tiefe und fördern die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, durch die Wahlpflichtmodule individuelle Schwerpunkte zu setzen. Diese Module eröffnen den Erwerb spezifischer Zertifikate in den Bereichen Coaching, Organisationsentwicklung oder Train the Trainer (siehe Abb. 1). Damit können Studierende ihr Studium an berufliche Ziele und Interessen anpassen, ohne auf eine fundierte wissenschaftliche Vertiefung zu verzichten.

Ein zentrales Element dieser Struktur sind die Certificate of Advanced Studies (CAS). Im FlexiMaster werden aktuell vier CAS angeboten:

- Personenbezogene Beratung professionalisieren – Qualifizierung zum/zur Berater:in
- Organisationsentwicklung: systemisch und agil – Qualifizierung zum/zur systemischen Organisationsentwickler:in
- Qualifizierung zum/zur Coach:in
- Train the Trainer: Lehren und Lernen

Diese CAS können einzeln absolviert werden und sind als eigenständige Weiterbildungsangebote anerkannt. Viele Studierende gelangen zunächst über diese Zertifikatsprogramme in den FlexiMaster und lassen sich ihre erbrachten Leistungen im Rahmen des Masterstudiums anerkennen.

Das Baukastensystem erlaubt somit eine schrittweise Studiengestaltung: Zunächst wird ein CAS absolviert, später kann dieses in den Master eingebracht werden. Damit verbinden sich Anerkennung hochschulischer Vorleistungen mit der Möglichkeit, zusätzlich außerhochschulische Kompetenzen anrechnen zu lassen. Gerade diese Kombination unterstreicht die Flexibilität des Studienmodells und verdeutlicht, warum Anerkennung und Anrechnung im FlexiMaster nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern im Sinne einer ganzheitlichen Öffnung der Hochschule zusammenwirken.

3.3 Anerkennung und Anrechnung: Kombination als Schlüsselprinzip

Im FlexiMaster kommt eine Kombination aus pauschalen und individuellen Verfahren zur Anwendung – mit einem klaren Schwerpunkt auf der individuellen Prüfung. Während Anerkennung die Einbeziehung bereits hochschulisch erbrachter Leistungen (z. B. CAS) ermöglicht, eröffnet die Anrechnung die Möglichkeit, außerhochschulisch erworbene Qualifikationen (z. B. Ausbildung der Ausbilder Schein (AdA-Schein), berufliche Weiterbildungen, non-formale Kompetenzen) in das Studium einzubringen.

Die Wahl dieses kombinierten Verfahrens ist kein Zufall, sondern Ausdruck einer bewussten strategischen Entscheidung. Zum einen orientiert es sich an den Bedürfnissen der Ziel-

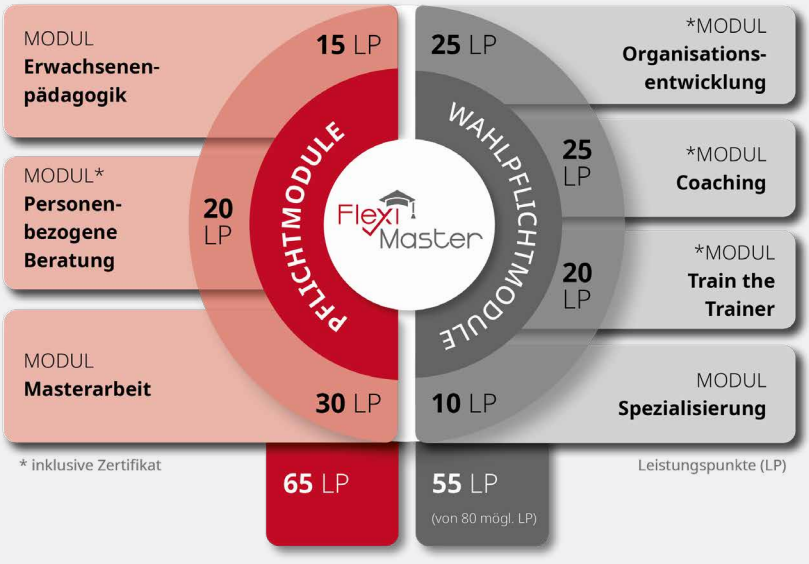

Abb. 1: Struktur des FlexiMasters – Pflicht- und Wahlpflichtmodule mit Zuordnung der LP (Darstellung entnommen aus Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2025)

gruppe: Beruflich Qualifizierte verfügen in der Regel über sehr unterschiedliche Bildungsbiografien. Einige bringen standardisierte Qualifikationen wie den AdA-Schein oder andere Fortbildungsabschlüsse mit, die sich über pauschale Verfahren schnell und effizient berücksichtigen lassen. Andere verfügen über individuell erworbene, teils sehr spezifische Kompetenzen aus Berufspraxis, non-formaler Weiterbildung oder ehrenamtlichen Tätigkeiten. Diese lassen sich nur über individuelle Prüfverfahren systematisch und gerecht in das Studium einbeziehen. Gerade für diese heterogene Zielgruppe erweist sich die Kombination beider Ansätze als besonders geeignet.

Zum anderen bringt die individuelle Prüfung zentrale Vorteile mit sich, die auch in Kapitel 2.1.2 deutlich wurden. Im Mittelpunkt steht das Prinzip der Gleichwertigkeit: Kompetenzen müssen nicht identisch sein, sondern im Wert und Anspruchsniveau mit den vorgesehenen Studienleistungen übereinstimmen. So wird sichergestellt, dass Studierende weder über- noch unterfordert sind und dass die akademische Qualität des Studiums gewahrt bleibt. Zudem erlaubt die individuelle Prüfung, auch solche Kompetenzen sichtbar zu machen, die in non-formalen oder informellen Lernprozessen erworben wurden – etwa durch langjährige Berufspraxis. Hier sind klassische Nachweise wie Prüfungszeugnisse oft nicht vorhanden.

Beispiel aus der Praxis: Ein Praxisfall verdeutlicht, wie Anerkennung und Anrechnung im FlexiMaster ineinandergreifen. Eine Bewerbende mit Hochschulzugangsberechtigung und bereits abgeschlossenem Erststudium bringt zusätzlich außerhochschulische Qualifikationen und Weiterbildungsleistungen ein. So liegt der AdA-Schein (Ausbildung der Ausbilder) vor, eine bundesweit standardisierte Qualifikation nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Diese wird typischerweise von Industrie- und Handelskammern oder Handwerkskammern vergeben und bescheinigt die berufs- und arbeitspädagogische Eignung. Zu den Inhalten zählen unter anderem rechtliche Rahmenbedingungen der Berufsausbildung, Planung und Organisation von Lernprozessen sowie methodisch-didaktische und kommunikative Kompetenzen. Aufgrund der klaren Struktur und der bundesweit einheitlichen Standards eignet sich der AdA-Schein besonders gut für pauschale Anrechnungsverfahren. Im FlexiMaster wird er mit 15 von 20 LP im Modul Train the Trainer angerechnet. Die verbleibenden 5 LP müssen über eine Modulprüfung nachgewiesen werden.

Darüber hinaus hat die Bewerbende das Certificate of Advanced Studies (CAS) „Qualifizierung zum Coach" absolviert. Da es sich hierbei um eine hochschulische Weiterbildungsleistung handelt, wird dieses CAS im FlexiMaster mit 15 von 20 LP anerkannt, sodass zusätzlich eine Modulprüfung im Umfang von 5 LP zu erbringen ist. Ein weiteres Zertifikat, das CAS „Organisationsentwicklung: systemisch und agil", konnte ebenfalls in das Studium eingebracht werden. Hier wurden 20 von 25 LP anerkannt, sodass für die restlichen 5 LP noch eine ergänzende Prüfungsleistung erforderlich ist. Insgesamt ergibt sich für diesen Fall die Anrechnung von 15 LP sowie die Anerkennung von 35 LP, also zusammen 50 LP, die bereits vor Beginn des Masterstudiums abgedeckt sind. Offene Leistungen bestehen noch im Umfang von 15 LP in den genannten Modulen, die im weiteren Studienverlauf zu erbringen sind.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass auch für Studierende mit Hochschulzugangsberechtigung beide Verfahren – Anerkennung und Anrechnung – gleichermaßen relevant sind. Standardisierte außerhochschulische Qualifikationen wie der AdA-Schein können über pauschale Verfahren effizient berücksichtigt werden, während hochschulische Zertifikate wie die CAS im Rahmen der Anerkennung in den Studiengang integriert werden. Damit entsteht eine flexible und faire Lösung, die sowohl die unterschiedlichen Bildungsbiografien würdigt, als auch die Qualität und Passung des Masterstudiums sicherstellt.

So verbindet der FlexiMaster die Vorteile beider Verfahren und macht sie für die Zielgruppe praktisch nutzbar: Einerseits ermöglicht die pauschale Anrechnung die schnelle Bearbeitung wiederkehrender Profile, andererseits sichert die individuelle Prüfung die Qualität und Passung im Einzelfall. Effizienz und Fairness greifen dadurch ineinander – eine Kombination, die den Studiengang für seine heterogene Zielgruppe besonders attraktiv macht.

3.4 Herausforderungen

Die Umsetzung kombinierter Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren im FlexiMaster ist mit Chancen, aber auch Herausforderungen verbunden. Wie bereits in Kapitel 2.3 gezeigt, besteht eine zentrale Schwierigkeit in der Feststellung der Gleichwertigkeit zwischen hochschulischen und außerhochschulischen Lernergebnissen. Insbesondere die Nachweise non-formaler oder informeller Kompetenzen stellen Antragstellende wie auch Prüfende vor erhebliche Schwierigkeiten (Langenkämper et al., 2025, S. 61).

Hinzu kommt der hohe Prüfungs- und Beratungsaufwand: Jede individuelle Anrechnung erfordert detaillierte Fachkenntnisse, rechtliche Sicherheit und transparente Kommunikation. Dies bindet personelle und zeitliche Ressourcen, die an Hochschulen oft knapp sind (Hanft et al., 2014, S. III). Zugleich ist der administrative Aufwand hoch, da Anerkennungen und Anrechnungen rechtssicher dokumentiert und in die Prüfungsverwaltung integriert werden müssen.

Für den FlexiMaster bedeutet dies, dass die gewählte Kombination von Verfahren zwar einen erheblichen Mehrwert für

die Studierenden schafft, jedoch dauerhaft eine institutionelle Verankerung, Ressourcen und Expertise erfordert. Gleichzeitig zeigen die positiven Beispiele aus der Praxis, dass diese Investitionen lohnend sind, da sie die Attraktivität des Studiengangs erhöhen, die Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen fördern und lebenslanges Lernen praktisch umsetzen.

4 Perspektiven und Transferpotenzial – Der FlexiMaster als Modell für eine zukunftsfähige Hochschulweiterbildung

Die vorangegangenen Kapitel haben zentrale strukturelle, rechtliche und didaktische Elemente des FlexiMasters beleuchtet – von der Öffnung der Zugänge über individuelle Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren bis hin zum modularen Aufbau des Curriculums. Auf dieser Grundlage lässt sich die Frage stellen, welche übergreifenden Impulse dieses Studienmodell für die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung liefern kann. Der FlexiMaster steht exemplarisch für ein Weiterbildungsmodell, das zentrale Anforderungen einer sich wandelnden Bildungslandschaft aufgreift und in ein stimmiges Gesamtkonzept überführt. Die Verbindung von struktureller Flexibilität, didaktischer Fundierung und institutioneller Offenheit macht ihn zu einem echten Reform-Modell, das über den Standort Mainz hinaus Wirkung entfalten kann. Die zugrunde liegenden Prinzipien – Modularisierung, berufsorientierte Inhalte und individuelle Studiengestaltung, zeitliche und finanzielle Flexibilität – sind adaptierbar und lassen sich an verschiedene hochschulische Kontexte übertragen.

Insgesamt wird deutlich: Flexibilisierung sollte nicht als Ausnahme, sondern als regelhaftes Gestaltungsprinzip für zukunftsfähige Studienmodelle verstanden werden. Der Mainzer FlexiMaster zeigt, dass Hochschulen mit klarem Konzept, institutioneller Offenheit und didaktischer Verantwortung tragfähige Antworten auf die Herausforderungen des lebenslangen Lernens geben können. Als transferfähiges Modell liefert er wichtige Impulse für die strategische Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt – und weist den Weg in ein Hochschulweiterbildungssystem, das die beruflichen und familiären Realitäten der Weiterbildungsstudierenden ernst nimmt und deren Teilnahme an Programmen strukturell ermöglicht.

Damit verbindet sich mit dem FlexiMaster nicht nur ein erfolgreiches Studienformat, sondern auch ein hochschulstrategisches Lernmodell, das zeigt: Durchlässigkeit, Anerkennung, Modularisierung und Flexibilität sind keine „Add-ons", sondern integrale Bestandteile zukunftsweisender Hochschulpraxis.

Literatur

Damm, C. (2018). *Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Studie. Forschungsbericht unter Mitarbeit von Olaf Dörner und Johannes Fromme.* Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität (Beiträge zur Weiterbildungsforschung, Bd. 1). Abgerufen am 08. September 2025 von https://journals.ub.ovgu.de/index.php/Weiterbildungsforschung/article/view/553/528

DESTATIS (2024). *Hochschulen nach Hochschularten.* Abgerufen am 21. Oktober 2025 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html

DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (2018–2025). *Offene Hochschulen. Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen.* Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://offene-hochschulen.de/

Gabriel, H. (2023). In Zukunft à la carte. *upgrade. Das Magazin für Wissen und Weiterdenken der Universität für Weiterbildung Krems*, 3(4), 23–25.

GWK – Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (o. J.). *Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".* Abgerufen am 30. Juli 2025 von http://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/wettbewerb-aufstieg-durch-bildung/

Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W.B. & Müskens, W. (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen".* Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement. Abgerufen am 05. September 2025 von https://uol.de/fileadmin/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf

Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz (HochSchG) vom 23.09.2020 in der Fassung vom 17.06.2025. Abgerufen am 22. Oktober 2025 von https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-HSchulGRP2020rahmen

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2022a). *Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen. Entschließung der 33. Mitgliederversammlung der HRK am 10. Mai 2022 in Leipzig.* Abgerufen am 21. Oktober 2025 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-05-Durchlaessigkeit-Anrechnung/2022-05-10_HRK-MV-Entschliessung_Anerkennung_und_Anrechnung_an_Hochschulen.pdf

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2022b). *Anerkennung und Anrechnung: Herausforderungen und Perspektiven. Ergebnisse aus der Zukunftswerkstatt.* Berlin, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-05-Durchlaessigkeit-Anrechnung/Ergebnisse_der_ZW_Qualitaetskriterien_WEB_25_05_22.pdf

Isensee, F. & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 13–23. https://doi.org/10.25656/01:15685

Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.) (2021). Teil-Rahmenprüfungsordnung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und Studienabschlüssen sowie für die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Qualifikationen (Anerkennungssatzung) vom 02. Juli 2015. (*Veröffentlichungsblatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*, Nr. 08/2015, S.401). Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://download.uni-mainz.de/verwaltung-sl/ordnungen/Anerkennungssatzung_aktuell.pdf

Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.) (2024). *Ordnung des Fachbereichs 02 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz für die Prüfung im Masterstudiengang Coaching-Training-Beratung. Prozessbegleitung von Personen, Teams und Organisationen.* Veröffentlichungsblatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 07.08.2024 (8), 912–947.

KMK – Kultusministerkonferenz (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002.* Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf

KMK – Kultusministerkonferenz (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008.* Abgerufen am 21. Oktober 2025 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen am 22. Oktober 2025 von https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen.* Brüssel, den 21.11.2001 KOM(2001) 678 endgültig. Abgerufen am 21. Oktober 2025 von https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF

Langenkämper, L., Reichert, J. & Wiese, M. (2025). *Praxishandbuch Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen.* Berlin, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/MODUS_Praxishandbuch.pdf

Martens, J., Diettrich, A. & Wolfgramm, K. (o. J.). *Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen.* Rostock: Universität Rostock. Abgerufen am 08. September 2025 von https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Anrechnung_31_03_2014.pdf

Maschwitz, A. & Hanft, A. (2012). Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ein internationaler Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 113–124.

MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen (2020–2025). *Weiterbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung.* Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.hrk-modus.de/themen/weiterbildung/

MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen (2023). *Anerkennungssatzung und Kommission für fachbereichsübergreifende Angelegenheiten der Anerkennung und Anrechnung.* Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.hrk-modus.de/ressourcen/good-practice-datenbank/anerkennungssatzung-und-kommission-fuer-fachbereichsuebergreifende-angelegenheiten-der-anerkennung-und-anrechnung-169/

Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2025). Entwicklung, Wirkungsweisen und Potenziale pauschaler Anrechnungsverfahren. Empirische Analyse und Praxisempfehlungen. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Projekt MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken*. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Studie_Pauschale_Anrechnung.pdf

Sturm, N. (2020). Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 421–440). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3

UNESCO IIEP – International Institute for Educational Planning (2022). *SDG-4: Flexible Learning Pathways in Higher Education – from Policy to Practice. An international comparative analysis.* Paris: UNESCO IIEP.

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2025). *FlexiMaster „Coaching – Training – Beratung“* Abbildung 1. Abgerufen am 21. Oktober 2025 von https://www.zww.uni-mainz.de/weiterbildungsangebote-im-ueberblick/master-und-weiterbildende-studiengaenge-der-jgu-mainz/fleximaster/

Autorinnen
Dr.'in Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

Paula Juliane Hilker, M.A.
hilker@zww.uni-mainz.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-8360

Das Gast- und Seniorenstudium aus bildungssoziologischer Perspektive

Akteur:innen, Ergebnisse und Lessons Learned eines Forschungsseminars

MONIKA BRAUN
HENNING SCHÜTZ

Kurz zusammengefasst …

Der vorliegende Beitrag betrachtet in einer reflektierenden Rückschau Ergebnisse, Akteur:innen und Lessons Learned bezogen auf das Forschungsseminar „Das Gast- und Seniorenstudium aus bildungssoziologischer Perspektive". Ausgehend von der Idee, sich im Rahmen einer Lehrveranstaltung für Soziologiestudierende der Philipps-Universität Marburg mit der universitären Bildung Älterer zu beschäftigen, wurden Mitte des Jahres 2024 ehemalige sowie zum Zeitpunkt der Erhebung aktuelle Teilnehmende am Gast- und Seniorenstudium der Philipps-Universität Marburg befragt. Außerdem wirkten Teilnehmende im Rahmen des Forschungsseminars als zentrale Akteur:innen des empirischen Forschungsprozesses mit. Der Beitrag hat zwei Zielsetzungen: Erstens, Erkenntnisse aus dem Forschungsseminar in einer reflektierenden Rückschau für die beteiligten Akteur:innen zu formulieren. Zweitens, ausgewählte Ergebnisse der Befragung darzustellen und zu analysieren, welche die Teilnahmemotivation für das Gast- und Seniorenstudium sowie Aspekte des intergenerationellen Lernens und den Austausch zwischen den Generationen betreffen. Zudem waren diese Ergebnisse teilweise im qualitativen Teil des Forschungsprozesses von zentraler Bedeutung.

Schlagworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Senior:innenstudium, intergenerationelles Lernen

1 Einleitung

Es gibt viele Gründe, warum sich ältere Menschen für ein „Senior:innenstudium" interessieren: Zum Beispiel Wissen aufzufrischen, neues Wissen zu erlernen, sich selbst zu verwirklichen, geistig fit zu bleiben und soziale Kontakte zu knüpfen – sowohl mit ‚Gleichgesinnten' als auch mit jüngeren Studierenden (Felix & Schneider, 2022, S. 22). Zu den Wesensmerkmalen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere zählen also nicht nur der offene Hochschulzugang und die Wissenschaftlichkeit, sondern auch der Austausch zwischen den Generationen und das intergenerationelle Lernen (Dabo-Cruz, Lörcher, Lutz & Pauls, 2022, S. 37).

Der vorliegende Beitrag behandelt eine inneruniversitäre Kooperation, in deren Rahmen intergenerationelles Lernen[1] sowohl Selbstzweck als auch Motor erfolgreicher Etappen eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses ist. Ausgehend von der Idee, sich im Rahmen einer Lehrveranstaltung für Soziologiestudierende der Philipps-Universität Marburg mit der universitären Bildung Älterer zu beschäftigen, wurden Mitte des Jahres 2024 ehemalige sowie zum Zeitpunkt der Erhebung aktuelle Teilnehmende am Gast- und Seniorenstudium[2] befragt. Teilnehmende am Gast- und Seniorenstudium fungierten im Rahmen eines universitären Lehrforschungsprojekts als zentrale Akteur:innen des gesamten empirischen Forschungsprozesses – von der Entwicklung

1 Diesem Beitrag liegt ein breites Verständnis von „intergenerationellem Lernen" zugrunde: „Wesentlich bei der intergenerationellen Bildungsarbeit ist, dass ältere und jüngere Generationen miteinander – und in der Regel auf Augenhöhe – lernen. Intergenerationelles Lernen hat unter anderem die Aufgabe Wissen zu vermitteln, Wissen weiterzugeben und Wissen zu sichern – all das erfolgt zwischen und innerhalb von Generationen" (Ludescher, Waxenegger & Simon, 2016, S. 11). Vergleiche zum Begriffsverständnis auch Schmidt-Hertha (2020, S. 378–379).

2 An der Philipps-Universität Marburg ist die „Kontaktstelle für das Gast- und Seniorenstudium" im Dezernat III – Studium und Lehre, Referat für Lebenslanges Lernen, angesiedelt. Die überwiegend älteren Teilnehmenden (ca. 90 % über 60 Jahre) belegen die für das Gast- und Seniorenstudium geöffneten Lehrveranstaltungen als Gasthörer:innen. Ein Zusatzangebot wird durch das Marburger Senioren-Kolleg e. V. organisiert, ein unabhängiger und überparteilicher gemeinnütziger Verein mit dem Ziel, Wissen, Bildung und Aktivität von Menschen im fortgeschrittenen Alter zu fördern. Das Kolleg wurde am 17. März 1982 aus der Philipps-Universität Marburg heraus gegründet und bezweckt, die bestehenden Bildungsangebote zu ergänzen. In diesem Beitrag geht es ausschließlich um die Gasthörer:innen.

wissenschaftlicher Fragestellungen über die Bildung von Hypothesen und die Erstellung des Fragebogens bis hin zur Datenerhebung.

Der Beitrag beleuchtet zuerst die Entstehungsgeschichte – von der Idee über die Konzeption bis zur Umsetzung – des Forschungsseminars zum Thema „Das Gast- und Seniorenstudium aus bildungssoziologischer Perspektive", das als Teil des Moduls „Empirisches Lehrforschungsprojekt"[3] im Wintersemester 2023/24 und im Sommersemester 2024 an der Philipps-Universität Marburg angeboten wurde.

Im zweiten Teil des Beitrags stehen ausgewählte Ergebnisse der Befragung der Gasthörer:innen im Zentrum. Diese Ergebnisse wurden ausgewählt, da sie zum einen auch im qualitativen Teil des Forschungsprozesses – den Interviews zwischen Studierenden und Gasthör:innen – von zentraler Bedeutung waren und zum anderen Aspekte des Austausches zwischen den Generationen und die Motivationen für das Gast- und Seniorenstudium betreffen.

Der Beitrag schließt mit „Lessons Learned" ab, die sich insbesondere auf den Forschungsprozess sowie die Akteur:innen und deren Zusammenarbeit beziehen.

2 Das Forschungsseminar

Die Idee zur Konzeption eines Forschungsseminars am Institut für Soziologie zum Themenbereich „Senior:innenstudium" entstand durch persönliche Erfahrungen des Dozenten und durch seine frühere Tätigkeit im Referat für Lebenslanges Lernen im Dezernat III – Studium und Lehre.[4]

Im Laufe des Bachelorstudiums der Soziologie an der Philipps-Universität Marburg ist eine eigene empirische Projektarbeit über zwei Semester verpflichtend. Die Ausrichtung einer Veranstaltung, im Rahmen derer eine solche Arbeit abgelegt werden kann, obliegt den Durchführenden in Absprache mit den Modulverantwortlichen. Ziel dabei ist es, dass Studierende ihre im Grundstudium erworbenen Kenntnisse der Methoden der empirischen Sozialforschung selbst anwenden. Dabei arbeiten sie von Veranstaltungsbeginn bis -ende in Kleingruppen zusammen.

2.1 Forschungsdesign und -prozess

Das Lehrforschungsprojekt mit dem Titel „Das Gast- und Seniorenstudium aus bildungssoziologischer Perspektive" umfasst den gesamten Forschungsprozess – von der Entwicklung wissenschaftlicher Fragestellungen über die Datenerhebung bis hin zur Auswertung der Daten durch die Studierenden im Rahmen ihrer Modulabschlussprüfung. Somit wenden die Studierenden das Prinzip des Forschenden Lernens an: Die Studierenden forschen selbst, sie durchlaufen idealtypisch den gesamten Lern- und Forschungszyklus und die Erkenntnisse sind auch für Dritte interessant. Huber definiert:

> „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren" (Huber, 2009, S. 11).

Den Durchführenden der Lehrveranstaltungen obliegt grundsätzlich die Entscheidung über das Forschungsdesign. Möglich wäre es in einem Forschungsseminar auch gewesen, bereits vorhandene Sekundärdaten auszuwerten, oder statt eines quantitativen ein qualitatives Forschungsdesign zu wählen. Die Entscheidung für eine eigene Datenerhebung entsprang aus der großen Bedeutung von Kontextsensibilität für junge Forschende, die auf ein tieferes Verständnis der befragten Gruppe abzielt (Lamnek & Krell, 2016; Schnell, Hill & Esser, 2018; Porst, 2021).

Die Studierenden konnten aus drei verschiedenen Lehrforschungsprojekten[5] wählen, wobei das hier behandelte die meisten Anmeldungen verzeichnete. Trotz des vorgegebenen quantitativen Forschungsdesigns, welches klassischerweise als weniger attraktiv gilt, entschieden sich die Soziologiestudierenden für eine Auseinandersetzung mit der Bildung Älterer – ein Hinweis auf ihr ausgeprägtes Interesse an diesem Thema.

Nachdem sich die Studierenden im Wintersemester 2023/24 in insgesamt acht Dreier- bzw. Vierer-Gruppen mit dem Gast- und Seniorenstudium als Forschungsgegenstand und

3 Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Philosophie (2017, S. 9).

4 Henning Schütz war im Sommersemester 2023 als studentische Hilfskraft mit Abschluss im Referat für Lebenslanges Lernen tätig. Zudem leitete er die Veranstaltung „Grundlagen des digitalgestützten Lernens im Gast- und Seniorenstudium", an der ausschließlich Gasthörer:innen der Philipps-Universität Marburg teilnahmen.

5 „Das Gast- und Seniorenstudium aus bildungssoziologischer Perspektive", „Feldexperiment: Wartezeit Facharzt-Termine" und „Armut in der Stadtgesellschaft".

der Bildungssoziologie als theoretischem Zugang auseinandergesetzt hatten, entwickelten sie erste Forschungsfragen. In diesem Zusammenhang fand ein 90-minütiger Austausch mit der Referatsleiterin für Lebenslanges Lernen im Rahmen der Lehrveranstaltung statt. Hier konnten die Studierenden aus erster Hand mehr über das Gast- und Seniorenstudium der Philipps-Universität Marburg erfahren und ihre bisherigen Überlegungen reflektieren.

Nach weiteren Wochen der Arbeit an ihren wissenschaftlichen Vorhaben besuchten zwei zum damaligen Zeitpunkt aktive Gasthörer:innen der Philipps-Universität Marburg die Lehrveranstaltung. Es handelte sich um eine Frau und einen Mann im Alter von etwa Ende 60 Jahren, die dem Veranstaltungsleiter aus dem Gast- und Seniorenstudium durch seine Tätigkeit als Lehrbeauftragter bekannt waren. Beide zeigten starkes Interesse und eine große Einsatzbereitschaft, die zu erforschende Zielgruppe in der Veranstaltung zu repräsentieren und sich in die Entwicklung von Forschungsfragen aktiv einzubringen.

Im zweiten Teil der im Sommersemester 2024 stattfindenden Veranstaltung überführten die Studierenden ihre Überlegungen in empirisch überprüfbare Items und entwickelten in Zusammenarbeit mit der Seminarleitung einen Fragebogen. Berücksichtigt wurde dabei auch der Entwurf einer Umfrage, die vom Referat für Lebenslanges Lernen im Sommersemester 2023 verfasst, aber nicht durchgeführt worden war. Der Fragebogen kann, wie in der Abbildung (Abb. 1) dargestellt, in drei Teile unterteilt werden.

Auf Grundlage dieses Erhebungsinstruments haben die Studierenden beispielhaft folgende Forschungsfragestellungen bearbeitet und dazugehörige Hypothesen (H) getestet:

Inwiefern spielt das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung eine Rolle für die Motivation zur Teilnahme am Gast- und Seniorenstudium?

- H1: Für Frauen ist Selbstverwirklichung eher eine Motivation für die Teilnahme am Gast- und Seniorenstudium als für Männer.
- H2: Das Alter beeinflusst die Motivation „Selbstverwirklichung" für die Teilnahme am Gast- und Seniorenstudium.

Welche Faktoren beeinflussen die Zufriedenheit mit dem Gast- und Seniorenstudium?

- H1: Je älter, desto höher die Zufriedenheit mit dem Gast- und Seniorenstudium
- H2: Je höher die Lernmotivation, desto höher die Zufriedenheit mit dem Gast- und Seniorenstudium.
- H3: Je höher die Technikaffinität, desto höher die Zufriedenheit mit dem Gast- und Seniorenstudium.

Zur Qualitätssicherung des erstellten Fragebogens wurden acht kognitive Interviews mit zum Zeitpunkt der Befragung aktuellen Gasthörer:innen durchgeführt. Diese Interviewform zielt auf das subjektive Verständnis und Erleben der Befragten ab. Ziel ist es, dass die Interviewten – als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Zielgruppe – ihre Eindrücke schildern. Sie gehören zu jener Gruppe, die später auch Adressat der Haupterhebung sein wird. Aus forschungspraktischer Sicht sind dabei verschiedene Aspekte von Interesse: Werden die Fragen im Sinne der intendierten Bedeutung verstanden? Ist der Umfang der Befragung angemessen? Werden die Fragen als passend und verständlich wahrgenommen? Ist die vorgegebene Auswahl an

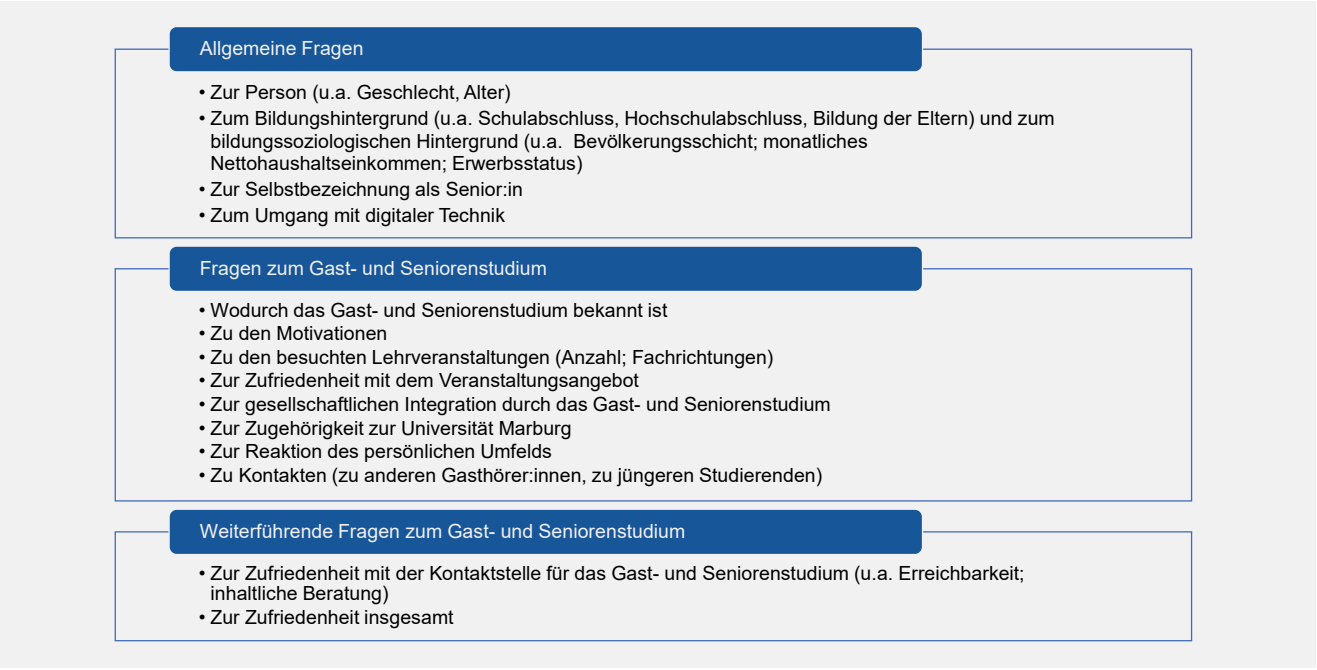

Abb. 1: Der Fragebogen im Überblick (eigene Darstellung)

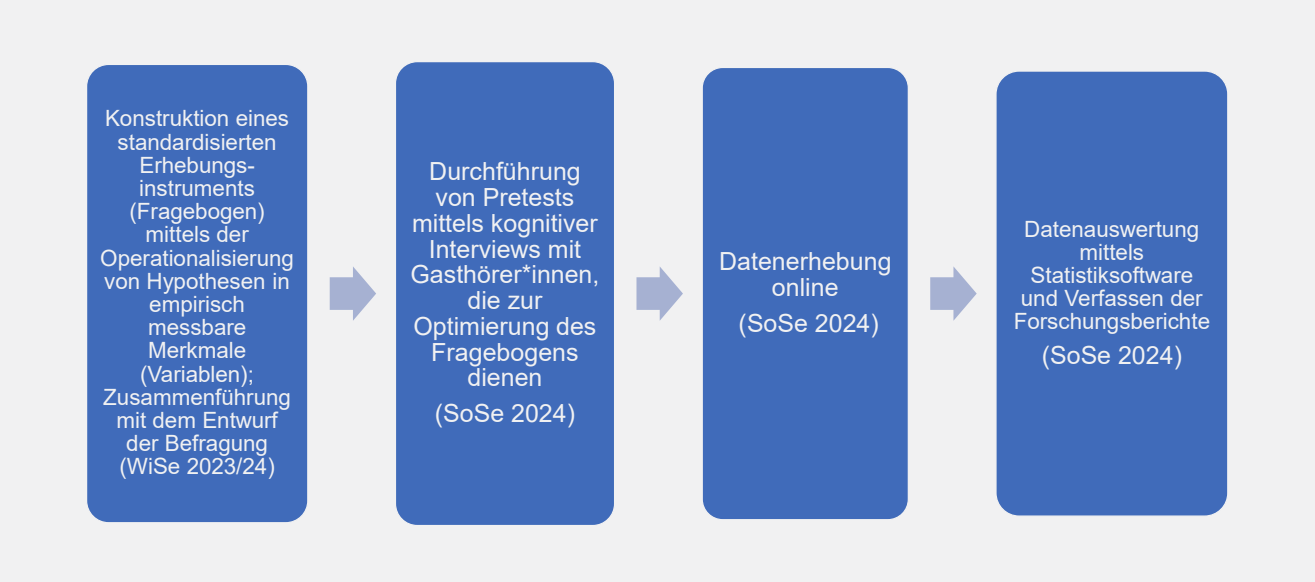

Abb. 2: Forschungsdesign und -prozess (eigene Darstellung)

Antwortmöglichkeiten stimmig oder fehlen wesentliche Optionen? (Porst, 2021).

Das Hauptergebnis der kognitiven Interviews zielte auf die Frage nach der Selbstbezeichnung als Senior:innen ab. Zunächst als dichotome Ja-/Nein-Abfrage formuliert, taten sich die Interviewten schwer, sich auf eine Antwort festzulegen. Tenor der Interviews war, dass der Begriff zwar aufgrund des eigenen Lebensalters zutreffend sei, er aber gemeinhin mit einer gewissen Passivität konnotiert sei, die als eher unzutreffend wahrgenommen wurde. Als Hinweis folgte daraus, dass eine Abstufung sinnvoll sein könnte, um der Selbstbezeichnung nicht entweder komplett zustimmen oder sie ablehnen zu müssen:

Ursprüngliche Formulierung:
Würden Sie sich selbst als Senior(in) bezeichnen?
- Ja
- Nein

Angepasste Formulierung:
Wie sehr stimmen Sie folgender Aussage zu?
‚Ich würde mich selbst als Senior(in) bezeichnen.'
- Trifft voll und ganz zu
- Trifft eher zu
- Trifft eher nicht zu
- Trifft überhaupt nicht zu

Die interviewten Gasthörer:innen waren somit erstens als Teil der Zielgruppe der geplanten Befragung von Forschungsinteresse. Zweitens waren sie auch mitgestaltende Akteur:innen im Forschungsprozess im Hinblick auf ihre Einschätzungen zu bildungssoziologischen Fragestellungen im Kontext der Bildung Älterer: Sie gaben den Studierenden wertvolle Impulse für die Entwicklung wissenschaftlicher Forschungsfragen und wirkten unmittelbar an der Optimierung des Erhebungsinstruments mit.

Die obere Abbildung (Abb. 2) zeigt das Forschungsdesign und den semesterübergreifenden Forschungsprozess im Überblick. Im Juli 2024 wurde die Datenerhebung durchgeführt (siehe Kapitel 2.2). Die Datenauswertung mittels Statistiksoftware und das Verfassen der Forschungsberichte durch die Studierenden – ebenfalls in Gruppen – bildeten den Abschluss des Forschungsseminars am Ende des Sommersemesters 2024.

2.2 Datengrundlage

Im Juli 2024 wurde der Fragebogen durch die Referatsleiterin an die Gasthörer:innen versandt. In der entsprechenden Einladungsmail mit dem Umfragelink wurde zunächst darauf hingewiesen, dass das Referat für Lebenslanges Lernen kontinuierlich daran arbeitet, die Qualität des Gast- und Seniorenstudiums zu verbessern. Zusätzlich erhielten die Gasthörer:innen die Information, dass die Umfrage in Zusammenarbeit mit Studierenden des Forschungsseminars „Das Gast- und Seniorenstudium aus bildungssoziologischer Perspektive" am Institut für Soziologie der Philipps-Universität Marburg entwickelt wurde. Überdies wurde im Anschreiben die Zielsetzung betont: „Die erhobenen Informationen dienen dazu, Stärken des Gast- und Seniorenstudiums zu erkennen und zielgerichtet auszubauen sowie Schwächen zu diagnostizieren und zu verringern. Allgemeiner Forschungsgegenstand sind die Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen."

Die Datengrundlage lässt sich der folgenden Abbildung (Abb. 3) entnehmen:

Befragungszeitraum:	03.07.2024 – 24.07.2024
Versand der Einladungsemail:	03.07.2024
Versand der Erinnerungsemails:	10.07.2024, 17.07.2024
Zielgruppe der Befragung:	Gasthörer:innen seit dem WiSe 2019/20 bis SoSe 2024, sofern E-Mail-Adressen vorhanden waren (ca. 210)
Anzahl der Teilnehmer:innen:	144
Anzahl der Teilnehmer:innen, die den Fragebogen beendet haben:	125 (Beendigungsquote von 86,8)

Abb. 3: Datengrundlage (eigene Darstellung)

An der Befragung nahmen 144 Personen teil, 59 % der Teilnehmer:innen an der Umfrage waren aktuelle Gasthörer:innen im Sommersemester 2024, 41 % ehemalige Gasthörer:innen. 44 % der Befragten waren Frauen, 56 % Männer. Im Durchschnitt waren die Befragten 65 Jahre alt (Frauen 62 Jahre und Männer 68 Jahre), wobei die älteste Person 86 Jahre und die jüngste Person 26 Jahre alt war. Im Hinblick auf die Bildungsbiografie sind die folgenden Aussagen von Relevanz: 84 % der Befragten hatten Abitur (71 %) oder Fachabitur (13 %). Einen mittleren Schulabschluss (Realabschluss, Mittlere Reife o. Ä.) gaben 14 % an, einen Volks-/Hauptschulabschluss 2 %. 79 % der Befragten verfügten über einen Hochschulabschluss. Bezogen auf den Hochschulabschluss gab es keine Geschlechterunterschiede. Bei der Bildungsbiografie waren nur geringe Geschlechterunterschiede erkennbar.

Die Ergebnisse der Umfrage lassen eine genauere Beschreibung der Gruppe der Gasthörer:innen zu. Bestätigt wurden einige Vermutungen, z. B. dass ein Großteil der Gasthörer:innen an der Philipps-Universität Marburg über einen Hochschulabschluss verfügte und ihnen somit das universitäre Umfeld und ein Studium vertraut waren.

3 Ergebnisse

Im Rahmen dieses Kapitels sollen ausgewählte Ergebnisse dargestellt werden. Mit den Fragen nach der Teilnahmemotivation am Gast- und Seniorenstudium wird ein Item näher analysiert, das auf intergenerationelles Lernen abzielt. Des Weiteren wird das Item „Selbstbezeichnung Senior:in" betrachtet, das – wie beschrieben – in den Interviews der Studierenden mit den Gasthörer:innen diskutiert worden war.

Der Wortlaut im Fragebogen zu den Teilnahmemotivationen lautet: Im Folgenden geht es um Ihre Motivationen, die Sie zur Teilnahme am Gast- und Seniorenstudium an der Philipps-Universität Marburg bewogen haben. Bitte geben Sie von 1 ‚stimme überhaupt nicht zu' bis 7 ‚stimme voll und ganz zu' Ihre Motivationen an.

Ich nehme bzw. nahm am Gast- und Seniorenstudium an der Philipps-Universität Marburg teil, um …

- … mich selbst zu verwirklichen.
- … Bildung nachzuholen.
- … neue Kontakte mit Gleichgesinnten zu knüpfen.
- … mit jüngeren Menschen in Kontakt zu treten.
- … mir neues Wissen anzueignen.
- … bestehendes Wissen zu aktualisieren und zu vertiefen.
- … Herausforderungen im Alltag besser meistern zu können.
- … meine finanzielle Situation zu verbessern.

Die Abbildung 4 beinhaltet eine Übersicht über die Ergebnisse zu den Motivationen zur Teilnahme am Gast- und Seniorenstudium. Die hellblauen Balken zeigen die Teilnahmemotivationen der Frauen, die lila eingefärbten Balken die Teilnahmemotivationen der Männer. Die dunkelblauen Balken zeigen die Mittelwerte (Mean).

Die Teilnahmemotivationen „neues Wissen aneignen" und „bestehendes Wissen aktualisieren" weisen die höchsten Zustimmungswerte auf. Kategorien, die auf individuelle („Bildung nachholen" und „Selbstverwirklichung") und soziale („Kontakt mit Jüngeren" und „Kontakte mit Gleichgesinnten") Teilnahmemotivationen abzielen, erreichen durchschnittlich eine mittlere Zustimmung.

In Anbetracht der für das Forschungsprojekt zentralen Bedeutung intergenerationalen Lernens soll die Teilnahmemotivation „Kontakt mit Jüngeren" näher betrachtet werden. Intergenerationelles Lernen findet statt, wenn Akteur:innen verschiedener Alterskohorten in gemeinsamen Lehr-Lern-Settings interagieren. Diese Settings fördern die Reflexion des Alter(n)s und initiieren multiperspektivische Lernprozesse, welche durch Differenz- sowie Selbstwahrnehmungen erweitert werden (Franz, 2010, S. 19 mit Verweis auf Veelken, 1998, S. 128–130; Meese, 2005, S. 40).

Interessant ist, dass Befragte, die angegeben haben, aufgrund des Kontakts zu Jüngeren am Gast- und Seniorenstudium teilzunehmen, sich im Hinblick auf ihr eigenes Alter nicht von

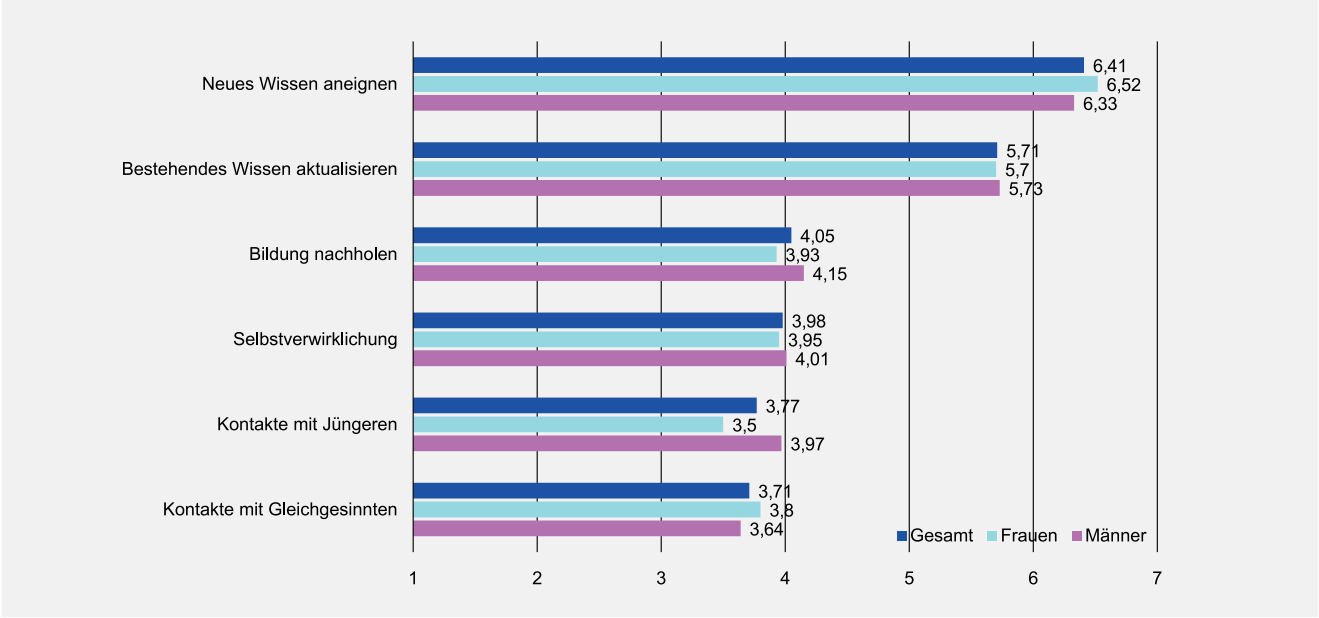

Abb. 4: Motivationen zur Teilnahme am Gast- und Seniorenstudium (eigene Darstellung). Datengrundlage: 125 Personen, 55 Frauen und 70 Männer.

denen unterschieden, die diese Teilnahmemotivation eher ablehnen.

Deutliche Unterschiede hinsichtlich des tatsächlichen Kontakts mit Jüngeren lassen sich zwischen Gasthörer:innen beobachten, die dieser Teilnahmemotivation eher (Mittelwert: 3,08[6]) bzw. weniger (Mittelwert: 2,18) zustimmen. Somit zeigt sich, dass die Teilnahmemotivation, mit Jüngeren in Kontakt zu treten, tatsächlich in mehr Kontakt mit Jüngeren übersetzt wird. Diese Personen sind bezogen auf das intergenerative Lernen mit den drei Formen „Voneinander Lernen", „Miteinander Lernen" und „Übereinander Lernen" vermutlich dem Typus „Enthusiasten" zuzuordnen, der das intergenerative Lernen aus der Perspektive der Älteren uneingeschränkt befürwortet. Dieser Typus lässt sich dadurch charakterisieren, dass er überwiegend akademisch gebildet und sehr lernaktiv ist, ein hohes Maß an Leistungsorientierung mitbringt und häufig Kontakt zu Jüngeren hat. Er verfügt über Erfahrungen mit intergenerativem Lernen und empfindet den intergenerativen Austausch als „Bereicherung" und als insbesondere für Ältere wesentlich (Schmidt-Hertha, 2021, Folien 8, 11).

Die folgende Abbildung (Abb. 5) zeigt die Ergebnisse zu der Frage: *Wie sehr stimmen Sie folgender Aussage zu?* Ich würde mich selbst als Senior(in) bezeichnen.

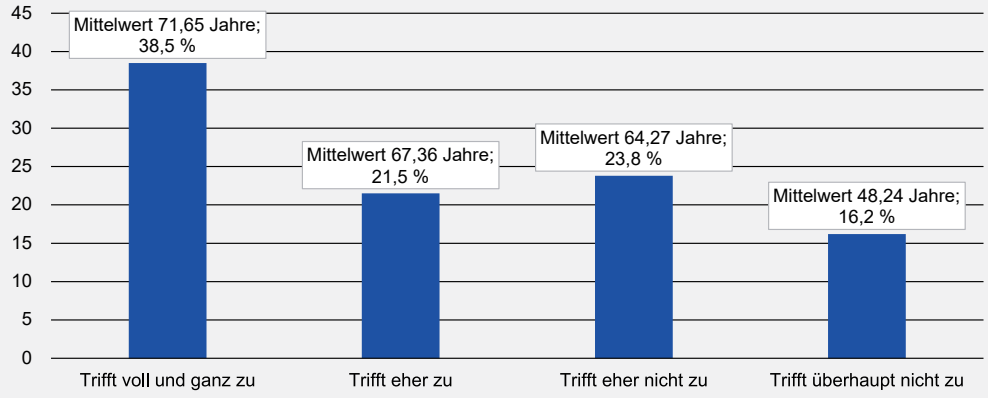

Abb. 5: Selbstbezeichnung als Senior:in (eigene Darstellung). Fallzahl 125.

6 Gemessen auf einer Skala von 1 bis 7, je höher, desto mehr tatsächlicher Kontakt.

Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass die Zustimmung der Selbstbezeichnung stark vom Alter der Befragten abhängt. Wie oben dargestellt, war ein Hauptergebnis der kognitiven Interviews, dass die Frage in der Befragung nicht als dichotome Ja-Nein-Abfrage formuliert wurde. Die dann eingeführte Abstufung einer Vierer-Skala lässt eine exaktere Auswertung der Frage „Zustimmung der Selbstbezeichnung Senior:in" zu.

4 Lessons Learned

Welche „Lessons Learned" lassen sich in der Rückschau aus dem Forschungsseminar und der inneruniversitären Kooperation aus Sicht der beteiligten Akteur:innen ziehen? Zunächst einmal soll der Blick auf den Lehrenden gerichtet werden:

Semesterübergreifend übernahm der Dozent eine Vielzahl an kommunikativen Aufgaben, die sowohl das Forschungsdesign und die Forschungsinhalte, aber auch organisatorische Aspekte betrafen. Dabei empfand der Lehrende die Kommunikation mit den Gasthörer:innen in Bezug auf die Gesprächsrunde im Forschungsseminar und die kognitiven Interviews als zeitintensiv. Im zweiten Teil des Seminars kam für den Dozenten auch die Betreuung der technischen Umsetzung bei der Erstellung des Fragebogens hinzu. Aus Sicht des Lehrenden wurde in einer reflektierenden Rückschau deutlich, dass die Datenerhebung und auch der Pretest mit einem sehr hohen Zeitaufwand verbunden waren. Immer wieder musste zwischen „Orientierung geben und Autonomie seitens der Bachelorstudierenden respektieren" abgewogen werden.

Die beschriebene Sichtweise vermag defizitorientiert erscheinen, ist aber durchaus realistisch und kein Einzelfall:

> „Auch Lehrende klagen mitunter – trotz ihrer intrinsischen Motivation und den oft bemerkenswerten Erfolgen, die sie gemeinsam mit den Studierenden erleben, sowie der Anerkennung und Dankbarkeit, die sie vielfach gerade in Veranstaltungen im Feld forschenden Lernens ernten. Die sich oft über zwei Semester erstreckenden Seminare, in denen meistens auch in der vorlesungsfreien Zeit weitergearbeitet wird, sind eben nicht nur etwas Besonderes, sondern auch besonders aufwendig und anstrengend, mitunter auszehrend. Sie treiben auch die Lehrenden über den gewohnten, Verlässlichkeit und Sicherheit gewährenden Rahmen eingeschliffener Routinen hinaus und verlangen ihnen ständig neue Umstellungen und Einstellungen ab, nicht zuletzt eine möglichst kontinuierliche Weiterentwicklung ihres Wissens und Könnens, welche die Lehrenden dann selbst zu Lernenden macht" (Straub, Ruppel, Plontke & Frey, 2020, S. 21).

Rückblickend überwiegen aus der Sicht des Lehrenden die positiven Aspekte und Erfolge, wie z. B. die gelungene Datenerhebung und der äußerst zufriedenstellende Rücklauf, das positive Feedback, das Vertrauen und die Wertschätzung durch die Studierenden und Gasthörer:innen sowie die fruchtbare Zusammenarbeit mit dem Referat. Deutlich wurde, dass die Zugänge zum Forschungsfeld erst durch die Zusammenarbeit und Kooperation innerhalb der Universität ermöglicht wurden. Insbesondere der persönliche Kontakt zu den Gasthörer:innen und zur Referatsleiterin wurden als großer Mehrwert wahrgenommen. Auch erachtete der Lehrende das Konzept des forschenden Lernens als attraktiv und lohnenswert. Es wurden Ziele erreicht, die genuin wissenschaftliche Ambitionen überlagern und (zumindest vorübergehend) überstrahlen, wie z. B. das intergenerationelle Lernen und das Interesse der jüngeren Studierenden am Senior:innenstudium.

Die Studierenden mussten sich sowohl in die Forschungsinhalte und thematischen Schwerpunkte als auch in die Forschungsmethoden einarbeiten. Der Großteil der Studierenden hatte vor dem Forschungsseminar noch keine Berührungspunkte mit dem Gast- und Seniorenstudium. Herausfordernd kam hinzu, dass einzelne Studierende keine Vorkenntnisse in quantitativen Methoden hatten. Der neutrale Blick als Forscher:in war überdies für einige Studierende schwierig: Es war wichtig für die Studierenden zu akzeptieren, dass sie sich im Forschungsprozess von persönlichen Einstellungen und Überzeugungen zu distanzieren hatten. In der semesterübergreifenden Gruppenarbeit galt es, Forschungsfragen zu entwickeln, die Interviews mit den Gasthörer:innen vorzubereiten und durchzuführen, zu kommunizieren und am Ende die Forschungsberichte zu verfassen. Retrospektiv lässt sich die Beobachtung festhalten, dass die Studierenden gerade in der Kommunikation nach außen einerseits teilweise überfordert waren. Andererseits empfanden die Studierenden den direkten Kontakt mit den Gasthörer:innen als positive Lernerfahrung und gewinnbringend. Die beforschte Gruppe und der Datensatz konnten von den Studierenden mit „Gesichtern" und individuellen Biographien assoziiert werden.

Für die Referatsleiterin stand erstens die Beratung in Bezug auf die Inhalte des Fragebogens im Vordergrund und zweitens die Kommunikation mit den Gasthörer:innen und mit dem Lehrenden des Forschungsseminars. In der Umsetzung der Befragung wurde der Versand des Umfragelinks und die Erinnerungen an die Umfrage über das Referat organisiert. Lohnenswert aus Sicht der Referatsleiterin können die Zusammenarbeit innerhalb der Universität, die Sichtbarkeit und Bekanntmachung der Befragung inner- und außerhalb der Hochschule, die Kontaktpflege zu den Gasthörer:innen und vor allem der Erkenntnisgewinn aus den Umfrageergebnissen genannt werden.

Aus der Gruppe der Gasthörer:innen kamen ausschließlich positive Rückmeldungen. Beispielhaft sei ein Zitat eines Gasthörers/einer Gasthörerin genannt, der/die am Austausch mit den

Studierenden im Forschungsseminar am 23.01.2024 teilnahm: „Ich finde es gerade sehr schön, mit Ihnen jungen Studierenden über meine Erfahrungen im Gast- und Seniorenstudium zu sprechen." Auch gaben die Gasthörer:innen das Feedback, dass sie die Interviews im Rahmen der Pretests und das Involvieren in den Forschungsprozess als wertschätzend und sehr interessant empfunden haben. Auch die Interviews und das Feedback an den Lehrenden und die Referatsleitung bestätigen:

> „Für viele Ältere sind die Begegnung und der Austausch mit Jüngeren attraktiv, motivierend und anregend. Für Lehr-Lern-Kontexte gilt dies vor allem dann, wenn die Älteren lerngewohnt sind und sich in solchen Kontexten sicher bewegen (Schmidt und Tippelt, 2009), wie das gerade in der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Regel der Fall ist" (Schmidt-Hertha, 2020, S. 378).

Die im Forschungsprozess durch die Interviews beteiligten Gasthörer:innen haben überdies bei anderen Gelegenheiten (u. a. beim Vernetzungstreffen innerhalb des Gast- und Seniorenstudiums) betont, dass sie sich darüber hinaus (z. B. im grundständigen Studium oder generell innerhalb der Universität) einbringen möchten. Der Kontakt mit den Jüngeren wird als Bereicherung wahrgenommen.

Das Forschungsseminar war zwar insgesamt für alle Beteiligten mit einem hohen Zeitaufwand verbunden, dieser hat sich aber gelohnt. Alle Akteur:innen erlebten den Austausch- und Lernprozess als fruchtbar und gewinnbringend. Der Wissenstransfer während des Forschungsprozesses hat auf den verschiedenen Ebenen zu den unterschiedlichsten Zeitpunkten sehr gut funktioniert. Intergenerationelles Lernen fand auf verschiedenen Ebenen inner- und außerhalb des Forschungsprozesses im Forschungsseminars statt. Erfolgsfaktoren dieser Zusammenarbeit waren sicherlich der persönliche Austausch und das außergewöhnlich hohe Engagement aller Beteiligten und Akteur:innen.

Literatur

Dabo-Cruz, S., Lörcher, B., Lutz, K. & Pauls, K. (2022). Senior*innenstudium digital – Best Practice. Beispiele aus vier Universitäten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 37–43. https://doi.org/10.11576/zhwb-4811

Felix, A. & Schneider, B. (2022). Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 20–28. https://doi.org/10.11576/ZHWB-4807

Franz, J. (2010). *Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/6001629w

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Quantitative und qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Ludescher, M., Waxenegger, A. & Simon, G. (2016). *Intergenerationelles Lernen. Ein Leitfaden für die wissenschaftliche Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase (barrierefreie Version).* Graz. Abgerufen am 01. August 2025 von https://static.uni-graz.at/fileadmin/Weiterbildung/WEB_leitf_intergen_wwb_barr.pdf

Meese, A. (2005). Lernen im Austausch der Generationen. Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2005(2), 39–41. Abgerufen am 04. August 2025 von http://www.diezeitschrift.de/22005/meese0501.pdf

Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Philosophie (2017), M*odulhandbuch für den Studiengang „Soziologie" (B.A.)*, Fassung der Prüfungsordnung WS 2018/19. Abgerufen am 21. Oktober 2025 von https://www.uni-marburg.de/de/fb03/studium/studiengaenge/bachelor/ba-sowi/im-studium/pdf/modulhanduch-ba-soziologie.pdf/@@download/file/Modulhanduch%20BA%20Soziologie.pdf

Porst, R. (2021). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt-Hertha, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 369–384). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_20

Schmidt-Hertha, B. (2021). Intergenerationelles Lernen. Vortrag am 4. Mai 2021 im Rahmen der *Werkstatt.Con – Digitale Bildungslandschaften nach 2020.* Abgerufen am 04. August 2025 von https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Schmidt-Hertha_IntergenLernen.pdf

Schmidt, B. & Tippelt, R. (2009). Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(1), 73–90. DOI: 10.25656/01:4239

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Auflage). München: Pearson Studium.

Straub, J., Ruppel, P. S., Plontke, S. & Frey, B. (2020). Forschendes Lernen als Lern- und Lehrformat – Prinzipien

und Potentiale zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In J. Straub, P. S. Ruppel, S. Plontke & B. Frey (Hrsg.), *Forschendes Lernen an Universitäten* (S. 3–57). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30828-5_1

Veelken, L. (1998). Auswirkungen des intergenerativen Studiums im Alter auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen und den Lernerfolg der jüngeren Studierenden. In S. Keil & T. Brunner (Hrsg.), *Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung* (S. 101–118) Grafschaft: Vektor-Verlag.

Autor:innen
Dr.'in Monika Braun
monika.braun@uni-marburg.de

Henning Schütz, M.A.
henning.schuetz@uni-marburg.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-8066

Interkulturelle Herausforderungen und Zeitlichkeit in der Erwachsenenbildung am Beispiel des biomedizinischen Zertifikatsprogramms BioMex in Ruanda

TINA SIMON

Kurz zusammengefasst …

Zeitliche Dimensionen prägen wissenschaftliche Weiterbildung auf vielfältige Weise – sowohl im Hinblick auf die Lebenszeit der Teilnehmenden, die organisatorische Gestaltung von Formaten als auch im Rahmen internationaler, bildungspolitischer Zielsetzungen und institutioneller Planungsprozesse. Der vorliegende Beitrag porträtiert das Zertifikatsprogramm BioMex, ein transnationales Weiterbildungsprojekt im Kontext der deutschen bilateralen Entwicklungszusammenarbeit, welches 2023 mit einem regionalen Fokus in Ruanda startete und seit Mai 2025 auch international geöffnet ist. Es verdeutlicht exemplarisch, wie sich zeitliche Planungskulturen und internationale Kooperationslogiken auf die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung auswirken. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Bildungsformate als Reaktion auf gesellschaftliche Zeitdiagnosen konzipiert und umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund internationaler Kooperationen versteht sich BioMex als Reaktion auf mehrere überlagerte Zeitdiagnosen: den beschleunigten Innovationsdruck in der Biotechnologie, die Dringlichkeit nachhaltiger Gesundheitssysteme und die strukturelle Zeitverzögerung postkolonialer Wissensräume. Vor diesem Hintergrund fungiert das Programm nicht nur als bildungspolitisches Entwicklungsinstrument, sondern auch als Versuch, epistemische Ungleichzeitigkeiten zu adressieren – und zwar durch eine international anschlussfähige, aber lokal verankerte Weiterbildung. Im vorliegenden Beitrag nähern wir uns zunächst dem Thema Zeitlichkeit aus organisationssoziologischer Perspektive an. Im Anschluss wird aufgezeigt, wie verschiedene Herausforderungen jeweils spezifische Zeitstrukturen hervorbringen, bevor abschließend erörtert wird, welche Konsequenzen sich daraus für die wissenschaftliche Weiterbildung ableiten lassen.

Schlagworte: Planungskulturen, Entwicklungshilfe, Zertifikatsprogramm, Blended Learning, Dekolonialität

1 Einleitung

Die Digitalisierung verändert nicht nur die Entwicklungszusammenarbeit, sondern auch Arbeitsstrukturen und politische Prozesse (Gimpel, 2018, S. 57). In diesem Spannungsverhältnis finden sich aktuelle deutsche Bildungsangebote wieder, die im internationalen Kontext als Multiplikatorenprogramme für gesellschaftliche Transformationen stehen. Im Projekt BioMex[1] ist es der Biotechnologiesektor von Ruanda, der durch ein internationales Blended-Learning-Programm gestärkt werden soll. Nach Jütte (2018, S. 7) haben internationale Vernetzungsprozesse in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung immer mehr an Bedeutung gewonnen. Durch die digitale Öffnung des deutschen Bildungsmarktes durch Blended-Learning-Formate werden nicht nur kulturübergreifende Herausforderungen deutlich, sondern auch zeitliche.

Der Beitrag folgt einer praxisbasierten, selbstreflexiven Perspektive: Als Projektmitarbeiterin, die zentrale Prozesse der Konzeption, Planung und Durchführung mitgestaltete, analysiert die Autorin die daraus hervorgehenden Dynamiken aus einer Innensicht. Die daraus entwickelten Konsequenzen verstehen sich nicht als Resultat formalisierter Methodik, sondern als kontextgebundene Reflexion projektbezogener Erfahrungsräume.

1 Weitere Informationen über das Projekt unter www.zfh.de/biomex, zuletzt abgerufen am 30. August 2025.

2 Projektstruktur: BioMex als transnationales Zertifikatsprogramm

Für das internationale, biomedizinische Zertifikatsprogramm BioMex, „Certificate Programme for Advanced Biomedical Expertise in Rwanda", entwickelt ein interdisziplinäres Team des zfh – Zentrum für Fernstudien im Hochschulverbund an der Hochschule Koblenz – seit Dezember 2023 ein Zertifikatsprogramm für biomedizinische Expertise in Ruanda. Dieses Projekt ist Resultat einer Förderung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) im Rahmen der Sonderinitiative „Decent Work for a Just Transition"[2] und wird von der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH in Ruanda umgesetzt. Die Sonderinitiative zielt in Ruanda unter anderem darauf ab, die ruandische Regierung bei der Entwicklung eines stabilen pharmazeutischen und biotechnologischen Sektors zu unterstützen, um eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung zu ermöglichen. Im Zentrum stehen dabei die Qualifizierung von Fachkräften, der Aufbau strategischer Kooperationen, die Mobilisierung von Investitionen sowie die Förderung integrierter Lieferketten. Diese Maßnahmen sollen zur Realisierung der nationalen Zielsetzung beitragen, Ruanda als regionalen Standort für biopharmazeutische Produktion zu etablieren.

Inhaltlich besteht das Zertifikatsprogramm aus 21 Modulen zu Themen wie Biotechnologie und Biomedizin, pharmazeutische Technologie und Chemie, Innovationsmanagement und interkulturelle Kommunikation, sowie Umwelt- und Energiemanagement. Eine eigens dafür ins Leben gerufene Fachkommission bestimmte die Lerninhalte und Module, während Dozierende aus Deutschland, Ruanda, den USA und Italien das Blended-Learning-Programm umsetzten. Das Programm nutzt die digitale Lernplattform OpenOlat und kombiniert asynchrone Selbstlernphasen mit synchronen Online-Vorlesungen. Der modulare Aufbau in vier Zertifikatsstufen (Certificate of Microcredential, Certificate of Microdegree, Certificate of Advanced Studies, Diploma of Advanced Studies) erlaubt eine individuelle Lernzeitgestaltung und unterstützt unterschiedliche biografische Bildungsbedarfe.

3 Zeitliche Herausforderungen: Zwischen Planungskulturen und Bildungserfahrung

Die Projektentwicklung von BioMex ist ein Beispiel für hybride Planungskulturen im Sinne Dollhausens (2022): Primär folgt das Projekt einer projektlogischen Rationalität: Module und Vorlesungen richten sich nach Semestern, Prüfungen werden über standardisierte Fristen abgelegt und die Organisation richtet sich nach den Vorgaben öffentlich geförderter Entwicklungsprojekte. Auch die Internationalisierung und Skalierung des Programms erfolgt über sogenannte Kohorten, die nach einem Semester-Rhythmus aktiviert und betreut werden. Daraus resultierte eine doppelte Zeitstruktur: Ein institutioneller Takt (Projektlaufzeit, Kohortenplanung, Modulabstimmung) und eine soziale Zeitlichkeit, die durch das Leben, Arbeiten und Lernen der Teilnehmenden in Ruanda geprägt ist.

Auf Seiten der Lernenden traten ganz eigene zeitliche Dynamiken und besondere Herausforderungen zutage. Neben zumeist familiären Verpflichtungen wirkten sich auch technische und infrastrukturelle Bedingungen auf ihre Lernmöglichkeiten aus. Der Zugang zu digitalen Endgeräten, stabilem Internet sowie grundlegende Medienkompetenz waren nicht immer selbstverständlich, was den Einstieg in die Online-Lehre erschwerte. Diese Hürden machten Anpassungen im Projektverlauf notwendig. In der Folge stellte die GIZ Fördermittel bereit, mit denen unter anderem iPads, Internetgutscheine und Fahrtkostenzuschüsse finanziert wurden. Hinzu kam, dass viele Studierende neben dem Zertifikatsprogramm einer Erwerbsarbeit nachgingen und daher ihre Lernzeiten flexibel gestalten mussten. Die Frage, wo und wie gelernt wird, wurde so zu einem kontinuierlichen Aushandlungsprozess (Schmidt-Lauff, 2018, S. 320) zwischen den Rahmenvorgaben des Programms und der konkreten Lebenssituation der Teilnehmenden.

Des Weiteren bewegte sich die Planungskultur (Dollhausen, 2022) im Spannungsfeld einiger übergreifender Problematiken, die durch die sich im Aufbau befindende Laborinfrastruktur innerhalb Ruandas bedingt waren. Auf Zeitdynamiken musste entsprechend reagiert und die Struktur innerhalb des Projektes angepasst werden. Aus organisationssoziologischer Sicht ergeben sich daraus bestimmte Referenzpunkte, etwa Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, welche die Planungskultur im Spannungsfeld zwischen institutionellen Herausforderungen und lokalen Bedürfnissen gestalteten. Eine epistemisch dekoloniale Perspektive macht dabei sichtbar, dass Planung nicht nur ein technischer, sondern auch ein epistemischer Akt ist (Escobar, 2017; Mignolo, 2011). Sie entscheidet darüber, wessen Zeitverständnis, wessen Prioritäten und wessen Wissen zur Grundlage für die Umsetzung des Programms werden.

4 Weiterbildungsprogramme unter dem Druck der beschleunigten Wissenszirkulation

Im Projekt BioMex fanden sich erste Maßnahmen und Schritte hin zu einer epistemisch und praktisch-partizipativen Weiterbildung. Nicht nur ruandische Dozierende und die lokalen Labor-

2 Weitere Informationen zur Initiative unter https://www.bmz.de/en/issues/special-initiative-decent-work-for-a-just-transition, zuletzt abgerufen am 30. August 2025.

einrichtungen in Kigali trugen zur institutionellen Infrastruktur und der Curriculumsplanung bei. Auch die ruandischen Programmbetreuenden der Studierenden vor Ort führten dazu, die akademische Wissensproduktion dekolonial zu öffnen. Vor dem Hintergrund der beschleunigten Wissenszirkulation (Schiller, 2022) ergab sich allerdings eine weitere Herausforderung: Die Inhalte mussten nicht nur wissenschaftlich fundiert und praxisnah sein, sondern auch in kürzester Zeit vermittlungsfähig gemacht werden. Die erste Kohorte startete bereits vier Monate nach Projektbeginn im Dezember 2023 in den hybriden Unterricht. Dieses Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf partizipative Gestaltung und der Dynamik temporaler Beschleunigung verweist auf ein zentrales Dilemma transnationaler Bildungsprojekte. Sie stehen unter dem Druck, in einem globalen Innovationswettlauf konkurrenzfähig zu sein, während sie gleichzeitig Räume für lokale Teilhabe und epistemische Vielfalt eröffnen sollen.

5 Zeitpolitik als Gestaltungsfrage internationaler Weiterbildung

BioMex macht deutlich, dass internationale Weiterbildungsprojekte nicht nur den organisatorischen, sondern auch den zeitpolitischen Spagat zwischen institutionellen Planungslogiken und lokal bedingten Lebensrealitäten zu bewältigen haben. Eine zentrale Erkenntnis liegt in der Notwendigkeit, zeitliche Flexibilität und organisatorische Anpassungsfähigkeit systematisch in die Gestaltung solcher Programme zu integrieren. Dies betrifft sowohl die didaktische Struktur (z. B. modulare Formate, flexible Zeitmodelle) als auch die technisch-infrastrukturelle Ausstattung vor Ort. Internationale wissenschaftliche Weiterbildung muss zudem Planungskulturen als kulturell geprägte Praktiken anerkennen. Die Übertragbarkeit westlich geprägter Bildungsmodelle in andere Kontexte verlangt daher nicht nur technische Übersetzungsleistungen, sondern auch ein Bewusstsein für die zeitlichen und sozialen Bedingungen des Lernens in anderen Lebenswelten.

Zukünftige Programme sollten verstärkt prozessorientiert und kontextsensibel entwickelt werden – etwa durch einen entsprechenden konzeptionellen Rahmen oder durch frühzeitige Integration lokaler Akteur:innen in die Planungskultur. Die Herausforderung besteht nicht nur darin, Wissen international zugänglich zu machen, sondern auch Bildungsprozesse als kollaborative Aushandlung zwischen verschiedenen zeitlichen, kulturellen und institutionellen Logiken zu verstehen.

Damit eröffnen sich dekoloniale Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung: Dekolonisierung meint hier nicht allein die Integration nicht-westlicher Inhalte, sondern die Infragestellung jener impliziten Normen – etwa in Bezug auf Effizienz, Standardisierung oder institutionellen Takt –, die westlich-universitäre Bildungsmodelle global normieren (Escobar, 2020). Der Erfolg zukünftiger transnationaler Bildungsprojekte hängt nicht zuletzt davon ab, inwiefern sie bereit sind, diese Aushandlungen nicht als Störfaktor, sondern als produktive Grundlage kooperativer Wissensgestaltung zu begreifen.

Literatur

Dollhausen, K. (2022). Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Konzepts zur Analyse von Angebotsplanungen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 19–25. https://doi.org/10.11576/zhwb-4639

Escobar, A. (2017). *Designs for the Pluriverse. Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds.* Durham, London: Duke University Press.

Escobar, A. (2020). *Pluriversal Politics. The Real and the Possible.* Durham, London: Duke University Press.

Gimpel, L. (2018). Doing Development Differently. Die digitale Transformation des Bundesunternehmens Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). In H. Sangmeister & H. Wagner (Hrsg.), *Entwicklungszusammenarbeit 4.0 – Digitalisierung und globale Verantwortung* (S. 57–66). Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845290560-57

Jütte, W. (2018). Stichwort: Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 7–9. https://doi.org/10.4119/zhwb-1192

Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options.* Durham, London: Duke University Press.

Schiller, J. (2022). *Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung.* Bielefeld: wbv Media.

Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_16

Autorin
Tina Simon, B.A.
biomex@zfh.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7976

Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Fach Erziehungswissenschaft

WOLFGANG SEITTER
FRANZISKA SWEERS
MADELINE LOCKSTEDT

Abstract

Der Beitrag bietet eine vertiefende Betrachtung der empirischen Ergebnisse einer Pilotstudie, in der im Kontext des Datenreports Erziehungswissenschaft 2024 erstmals eine Vollerhebung aller erziehungswissenschaftlichen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung durchgeführt wurde. Zentral werden in diesem Beitrag sowohl die Studienfachbezeichnungen in der Differenzierung der Angebotsformate als auch der erkennbare interdisziplinäre Zielgruppenbezug in den Blick genommen. Die Betrachtung ermöglicht die Identifikation einer spezialisierenden, vertiefenden, aktualisierenden als auch einer zielgruppenerweiternden Funktion der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft.

Schlagworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Erziehungswissenschaft, Studienfachbezeichnungen, Angebotsformate, Zielgruppen

1 Einleitung

Mit dem Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in den letzten zehn Jahren sind auch Anstrengungen unternommen worden, dieses expandierende hochschulische Angebotssegment durch entsprechende Portale bzw. empirische Analysen hochschulpolitisch sichtbar(er) zu machen.[1] Allerdings gibt es bis heute kein systematisches Monitoring der wissenschaftlichen Weiterbildung, was u. a. an den Schwierigkeiten der definitorischen Eingrenzung und an den Unschärfen des Feldes liegt (vgl. Kuper, Behringer & Schrader, 2016; Dollhausen, Huntemann, Otto & Wolter, 2018; Widany, Wolter & Dollhausen, 2020).[2] Auch fehlen bislang fachspezifische Detailstudien, die zeigen, in welchem Umfang und in welchen Ausrichtungen einzelne Fachdisziplinen die wissenschaftliche Weiterbildung nutzen, um ihr Angebots- und Zielgruppenspektrum zu erweitern und zu differenzieren. Eine erste Pilotuntersuchung wurde jüngst beim Datenreport Erziehungswissenschaft 2024 vorgelegt, in dem erstmalig Angebote der abschlussorientierten (voll-)kostendeckenden wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten[3] untersucht wurden, die dem Fach Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind (Lockstedt, Seitter & Sweers, 2024).

Im Folgenden werden die Daten dieser Pilotuntersuchung einer Sekundäranalyse unterzogen und die bisherigen Ergebnisse weiter verfeinert. Nach einer kurzen Erläuterung der Datengrundlage und des methodischen Vorgehens (1) erfolgt zunächst eine quantitative Auffächerung der Angebote auf

1 Neben dem Weiterbildungsportal der Hochschulen hoch & weit sind insbesondere die Bildungsberichterstattung und der Adult Education Survey zu nennen.

2 Eine der vielen Unschärfen liegt etwa darin, dass grundständige gebührenfreie Studienangebote – je nach berufsbiographischer Erfahrungslage – auch im Sinne einer wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt werden können. Angebots- und Nachfragelogik sind insofern häufig nicht kongruent mit den entsprechenden Schwierigkeiten eindeutiger statistischer Zurechnungen.

3 Die Eingrenzung auf Universitäten und Pädagogische Hochschulen ist der Ausrichtung des Datenreports Erziehungswissenschaft geschuldet, welcher sich historisch auf das universitäre Angebot der Erziehungswissenschaft fokussiert. Im Folgenden wird einheitlich von Universitäten gesprochen, somit werden die Pädagogischen Hochschulen jeweils mitgedacht, die gleichfalls einen universitären Status innehaben.

die anbietenden Universitäten (2), um dann eine vertiefende Betrachtung der Angebote nach Studienfachbezeichnungen vorzunehmen (3). Schließlich werden die Zielgruppen der Angebote mit einem besonderen Fokus auf interdisziplinäre Zielgruppen differenziert (4). Abgerundet wird der Beitrag durch ein Fazit und einen Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate (5).

2 Datengrundlage und Vorgehen in der Erhebung

Empirische Basis des vorliegenden Aufsatzes ist der Datensatz, der für den Datenreport Erziehungswissenschaft 2024 generiert wurde und der hier für eine vertiefende Analyse erneut genutzt wird. Der Datensatz umfasst alle abschlussbezogenen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung (weiterbildende Masterstudiengänge, weiterbildende Bachelorstudiengänge sowie Angebote, die mit einem Zertifikat abschließen) im Fach Erziehungswissenschaft an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (im Folgenden handelt es sich um eine komprimierte Zusammenfassung der methodischen Ausführungen in Lockstedt, Seitter & Sweers, 2024, S. 221–223).

Aufgrund eines derzeit (noch) fehlenden umfangreichen Monitorings der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote sowie einer definitorischen Vielfalt, erfolgte eine Vollerhebung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft über eine umfangreiche Homepageanalyse mit Fokus auf den zentralen Webseiten für Studium und Lehre als auch auf die – sofern vorhanden – weiterbildungsspezifischen Internetauftritte. Das Sample wurde dabei anbieterbezogen (nur Universitäten und Pädagogische Hochschulen), räumlich-regional (innerhalb der Bundesrepublik Deutschland) und formatbezogen (nur abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung) eingegrenzt, um eine Operationalisierbarkeit und Vergleichbarkeit herzustellen. Die unterschiedliche organisationale Einbettung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (zentral-dezentral, intern-extern, verwaltungsnah-wissenschaftsorientiert etc., vgl. u. a. Dollhausen & Lattke, 2019) erschwerte eine eindeutige Einordnung der Angebote als „erziehungswissenschaftlich“. Zur Beurteilung der fachlichen Einschlägigkeit wurde daher folgende Systematik festgelegt, die in absteigender Reihenfolge angewendet wurde (siehe Tab. 1):

I	**Dimension der institutionellen Verortung**	Organisationale Zuordnung zu einem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich bzw. zu einer Pädagogischen Hochschule
II	**Dimension der wissenschaftlichen (Gesamt-) Leitung**	Akademische/ wissenschaftliche Gesamtleitung des Angebots mit einschlägiger erziehungswissenschaftlicher Qualifikation und Ausrichtung
III	**Dimension der Lehr-Lern-Interaktion**	Hauptanteil der Dozierenden mit eindeutiger erziehungswissenschaftlicher Qualifikation und Ausrichtung

Tab. 1: Systematisierung der Kriterien zur Beurteilung der fachlichen Einschlägigkeit von Angeboten in absteigender Reihenfolge (eigene Darstellung)

Von den insgesamt 177 staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bieten im Erhebungszeitraum (WS 2022/23) 111 Einrichtungen wissenschaftliche Weiterbildung an. Davon bieten 40 Hochschulen erziehungswissenschaftliche Weiterbildungen auf Hochschulniveau an[4, 5]. Insgesamt konnten 120 Angebote nachgewiesen werden.

3 Quantitativer Umfang und Verteilung auf Standorte

Die 120 gefundenen erziehungswissenschaftlichen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung teilen sich in vier Kategorien auf: Zertifikate (87), Master (29, darunter ein Master of Education)[6], Bachelor (1) sowie keine Angabe (3). D. h. ca. 24 % der Angebote fallen in die Kategorie Master und ca. 73 % in die Kategorie Zertifikate. Diese Dominanz der Zertifikate kann gelesen werden als Ausdruck der Anforderungen in den jeweiligen Praxisfeldern nach kürzeren Qualifizierungsformaten auf wissenschaftlichem Niveau (zur Größe und Kategorisierung der Zertifikate vgl. Lockstedt, Seitter & Sweers, 2024, S. 224–226).

Die quantitative Verteilung der 120 Angebote auf die 40 Standorte ergibt ein sehr heterogenes Bild (siehe Abb. 1). Es zeigt sich eine große Spannbreite bei der Anzahl der Angebote pro Standort: 17 Standorte (42,5 %) bieten jeweils nur ein Angebot an, zwölf Standorte (30 %) verfügen über zwei bis drei Angebote, neun Standorte (22,5 %) halten zwischen vier und

4 An insgesamt 64 Standorten werden zum Wintersemester 2022/23 in Deutschland grundständige und konsekutive Studiengänge der Erziehungswissenschaft angeboten (Grunert, Ludwig & Hüfner, 2024, S. 22). In der formatübergreifenden Betrachtung bedeutet dies, dass an 62,5 % der Standorte mit erziehungswissenschaftlichem Angebot auch ein weiterbildendes Angebot vorgehalten wird.

5 Die 40 Hochschulen bieten neben den einschlägig erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungen z. T. auch andere disziplinär ausgerichtete Angebote an.

6 Im Erhebungsraum gab es 193 grundständige und konsekutive Studiengänge, 103 davon waren Masterstudiengänge (Grunert, Ludwig & Hüfner, 2024, S. 24).

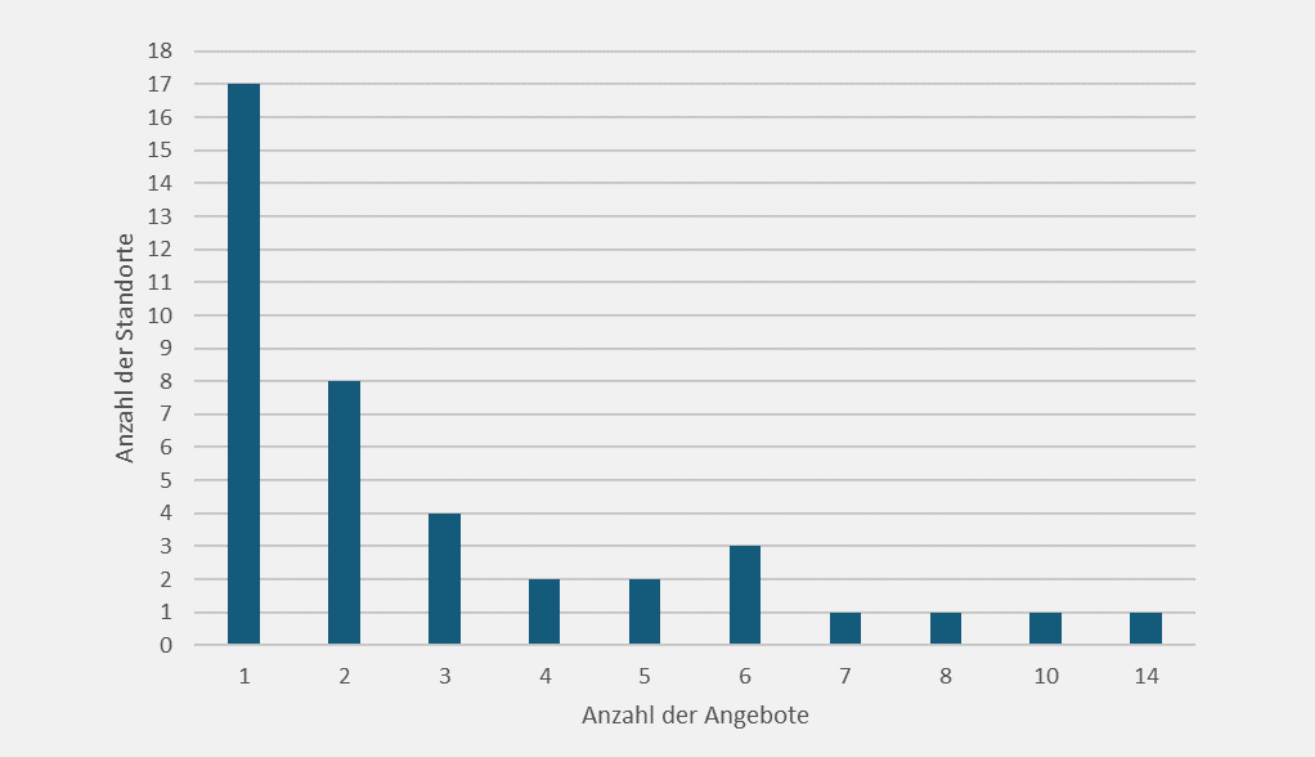

Abb. 1: Verteilung der Angebote auf die Standorte

acht Angebote vor, lediglich zwei Standorte (5 %) haben zehn und mehr Angebote.

Bei Standorten mit mindestens zwei Angeboten gibt es elf Standorte, die ausschließlich Zertifikatskurse anbieten,[7] hingegen gibt es keinen, der nur Masterstudiengänge anbietet. Ebenfalls elf Standorte bieten eine Kombination aus Masterstudiengängen und Zertifikatskursen an. Nur zwei Standorte haben mehr als zwei Masterstudiengänge: einmal drei Masterstudiengänge in der Gruppe mit vier Angeboten und einmal fünf Masterstudiengänge in der Gruppe mit sechs Angeboten.

Die Kombination der Formate und des Angebotsvolumens ergibt ein Bild, das deutlich die unterschiedlichen Profilierungsstrategien der Standorte zeigt (siehe Tab. 2). Insgesamt kann man von einer Profilierung entlang der Angebotsstärke und des Angebotsformats sprechen. Ab vier Angeboten kann man von einer deutlichen Profilierung von Standorten sprechen, die ein erziehungswissenschaftliches Angebotssegment in der wissenschaftlichen Weiterbildung vorhalten, wobei einige wenige Standorte sich auch deutlich mit dem Angebotsformat Master profilieren. Eine vertiefte Analyse der Angebote könnte klären, inwieweit Hochschulen mit einem breiten Angebot intelligente Formen der Zweit-

ANZAHL AN ANGEBOTEN	ANZAHL NACH FORMAT	HÄUFIGKEIT DER STANDORTE
14	MA 2; Zertifikate 12	1x
10	MA 2; Zertifikate 8	1x
7	MA 1; Zertifikate 13	2x (7 Z; 1 MA und 6 Z)
6	MA 6; Zertifikate 12	3x (6 Z; 1 MA und 5 Z; 5 MA und 1 Z)
5	k.A. 1; MA 2; Zertifikate 7	2x (4 Z und 1 k.A.; 2 MA und 3 Z)
4	MA 3; Zertifikate 5	2x (4 Z; 3 MA und 1 Z)
3	k.A. 1; MA 1; Zertifikate 10	4x (2x je 3 Z; 2 Z und 1 k.A.; 1 MA und 2 Z)
2	k.A. 1; MA 3; Zertifikate 12	8x (4x je 2 Z; 1x 1 Z und 1 k.A.; 3x je 1 MA und 1 Z)
1	BA 1; MA 9; Zertifikate 7	17x

Tab. 2: Profilierungsstrategien der Standorte

7 Je zwei Zertifikatskurse bieten fünf Universitäten an, je drei Zertifikatskurse halten drei Universitäten vor, vier, sechs und sieben Zertifikatskurse bieten jeweils eine Universität an.

verwertung von Lehr-/Lerninhalten praktizieren. Umsetzungsoptionen zeigen sich beispielsweise im Angebot der Einzelmodulbuchung, in der Auskoppelung einzelner Module oder Modulkombinationen aus Masterstudiengängen und in der Überführung eben dieser in Zertifikatskurse sowie in Überlegungen bezüglich der noch flexibleren und rein individuell nachfrageorientierten „freien" Zusammenstellung von „Bildungshäppchen", die kurzfristig gebucht zum schnellen Wissensaufbau und ohne formale Prüfungsleistung absolviert werden können. Auch die Option des niedrigschwelligen Einstiegs in die wissenschaftliche Weiterbildung über Kurzformate, die sowohl den konzipierenden Wissenschaftler*innen als auch den Weiterbildungsstudierenden eine erstmalige Beteiligung erleichtern und bei positiven Erfahrungen ggf. den format- und niveauspezifischen Ausbau dieser Kurzformate hin zu Zertifikatskursen oder sogar weiterbildenden Bachelor- oder Masterstudiengängen offenhalten, wird aktuell an Hochschulen diskutiert und erprobt.

4 Differenzierung der Angebote nach Studienfachbezeichnungen

Der Datenreport differenziert von Anfang an die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge in *generalisierte und spezialisierte Studienfachbezeichnungen* und *wählbare Studienrichtungen in generalisierten Studiengängen* (Grunert, Ludwig & Hüfner, 2024, S. 25–30, S. 37–38). Da Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund ihrer kurzen Dauer, ihrer thematischen Engführung und Berufsfeldorientierung oder aufgrund von Kostendeckungsvorgaben in der Regel ohne größere Wahlbereiche konzipiert werden, werden im Folgenden die Begrifflichkeiten beider Ebenen in der Gesamtschau betrachtet (mit insgesamt 15 Studienfachbezeichnungen bzw. Studienrichtungen).[8]

4.1 Studienfachbezeichnungen differenziert nach Angebotsformat

Folgende Angebotskonstellationen können innerhalb der Studienfachbezeichnungen unterschieden werden: nur Zertifikate (5), Bachelor und Zertifikat (1), Master und Zertifikat (7), keine Angebote (2). Die nachfolgende Tabelle (Tab. 3) zeigt diese Angebotskonstellationen in ihrer quantitativen Größenordnung:

ANGEBOTSFORMAT/ ANGEBOTSKONSTELLATION	STUDIENFACHBEZEICHNUNG UND ANGEBOTSKONSTELLATION	ANZAHL ANGEBOTE
Zertifikatskurse	(Empirische) Bildungsforschung/Forschungsmethoden	1
	Allgemeine Erziehungswissenschaft	2
	(Fach-)Didaktik/Lehren und Lernen	3
	Medienbildung/Medienpädagogik	7
	Schulpädagogik	7
Gesamt: Zertifikatskurse		20
Bachelorstudiengänge und Zertifikatskurse	Sozialpädagogik/Soziale Arbeit: Bachelor:1, Zertifikat: 1	2
Masterstudiengänge und Zertifikatskurse	Frühpädagogik/Frühe Bildung: Master: 1, Zertifikat: 5, Masterquote: 16,66 %	6
	Interkulturelle Bildung: Master: 1, Zertifikat: 6, Masterquote: 14,28 %	7
	Sonstiges (Gesundheit/Soziales, Kulturelle Bildung, Geragogik): Master: 1, Zertifikat: 6, Masterquote: 14,28 %	7
	Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Berufspädagogik: Master: 4, Zertifikat: 6, Masterquote: 40 %	10
	Beratung: Master: 4, Zertifikat: 11, Masterquote: 26,66 %	15
	Rehabilitations-/Sonderpädagogik: Master: 6, Zertifikat: 16, Masterquote: 0 %	22
	Bildungs-Management/Organisationsentwicklung: Master: 12, Zertifikat: 16	28
Gesamt: Master & Zertifikate		95
Keine Angebote	Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung	0
	Pädagogik der Lebensalter	0

Tab. 3: Angebotskonstellationen innerhalb der Studienfachbezeichnungen[9]

8 Im Folgenden wird der Begriff *Studienfachbezeichnung* als Sammelbegriff verwendet.

9 N=117, keine Angabe (n=3) wurde nicht berücksichtigt.

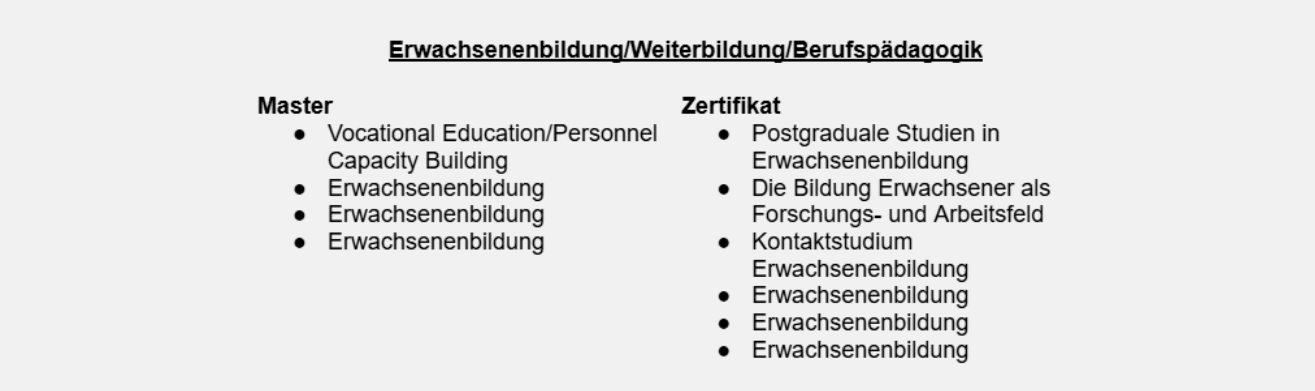

Abb. 2: Verteilung der Formate auf Studienfachbezeichnung „Erwachsenenbildung/ Weiterbildung/ Berufspädagogik"

Bei der Betrachtung der Angebotskonstellationen fällt die geringe Anzahl von Angeboten aus der „Sozialpädagogik/Soziale Arbeit" ins Auge. Dies könnte der Tatsache geschuldet sein, dass diese Studienfachbezeichnung eine Domäne der Hochschulen für angewandte Wissenschaften darstellt und daher die Betrachtung der Universitäten allein zu einer Verzerrung des Gesamteindrucks führt.[10] Dies könnte auch für weitere Studienfachbezeichnungen der Fall sein und ließe sich nur durch eine Erweiterung des Samples auf die Fachhochschulen erhellen.

Des Weiteren zeigt sich eine nur geringe Anzahl von Grundlagenangeboten wie Forschungsmethoden oder Allgemeine Erziehungswissenschaft – Themengebiete, die der in der Regel starken Anwendungsorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht entsprechen.

Die „Schulpädagogik" kommt nicht nur als eigenes Studienfachgebiet vor, sondern ist auch insbesondere bei den Studienfachbezeichnungen „Rehabilitations-/Sonderpädagogik" und „(Bildungs-)Management/Organisationsentwicklung" stark vertreten (siehe Kapitel 4.2).

Unter der Angebotskonstellation „Master und Zertifikate" sind vier Studienfachbezeichnungen in der Gesamtbetrachtung quantitativ stark vertreten (Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Berufspädagogik, Beratung, Rehabilitations-/Sonderpädagogik, Bildungs-Management/Organisationsentwicklung), auf sie entfallen ca. 65 % aller Angebote. Zudem weisen diese vier Studienfachbezeichnungen eine relativ hohe Masterquote – bezogen auf ihr jeweiliges Gesamtangebot – auf (zwischen 27 % und 43 %).

4.2 Exemplarische Vertiefungen

Die vier exemplarischen Vertiefungen betreffen diejenigen Studienfachbezeichnungen, die quantitativ die meisten Angebote umfassen und gleichzeitig einen überproportional hohen Masteranteil aufweisen.

Der Studienfachbezeichnung „Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Berufspädagogik" sind insgesamt zehn Angebote (vier Masterstudiengänge und sechs Zertifikatskurse) zugeordnet (siehe Abb. 2). Sie hat im gesamten Sample die zweithöchste

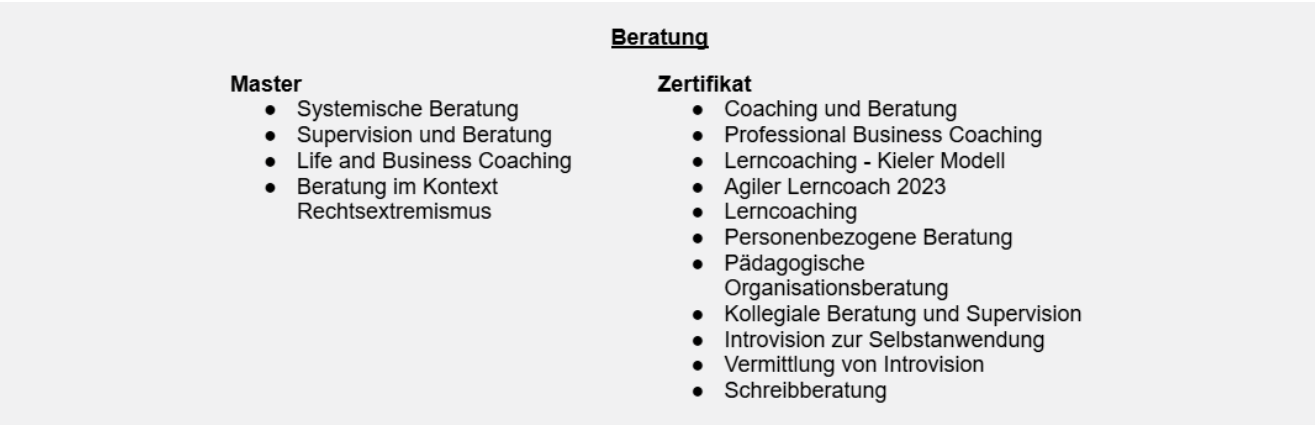

Abb. 3: Verteilung der Formate auf Studienfachbezeichnung „Beratung"

10 Dabei ist anzumerken, dass diese spezialisierte Studienfachbezeichnung mit insgesamt 20 Studiengängen (acht BA und zwölf MA) das Feld an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im grundständigen bzw. konsekutiven Studiensegment anführt (Grunert, Ludwig & Hüfner, 2024, S. 28).

Abb. 4: Verteilung der Formate auf Studienfachbezeichnung „Rehabilitations-/ Sonderpädagogik"

Masterquote (40 %). Bis auf eine Ausnahme (Vocational Education and Personnel Capacity Building) fallen die Angebotsbezeichnungen sehr generisch aus.

Die Studienfachbezeichnung „Beratung" umfasst 15 Angebote (vier Masterstudiengänge und elf Zertifikatskurse, siehe Abb.3). Bis auf zwei Ausnahmen (Beratung im Kontext Rechtsextremismus, Schreibberatung) sind die Angebotsbezeichnungen eher allgemein ausgerichtet, enthalten einen Personen- und/ oder Organisationsbezug und haben im Zertifikatsbereich einen Schwerpunkt auf Lerncoaching und selbstreflexive kollegiale Weiterbildungsformate.

Unter die Studienfachbezeichnung „Rehabilitations-/Sonderpädagogik" fallen 22 Angebote (sechs Masterstudiengänge und 16 Zertifikatskurse, siehe Abb. 4). Die Angebotsbezeichnungen verweisen auf den breiten Anwendungsbereich inklusionsbezogener Formate – von den Grundlagen über Organisation (Schule) und Profession bis hin zu Didaktik und Förderschwerpunkten. Insgesamt zeigt sich ein starker Schulbezug der Angebote.

Die Studienfachbezeichnung „(Bildungs-)Management/Organisationsentwicklung" umfasst 28 Angebote (zwölf Masterstudiengänge und 16 Zertifikatskurse, siehe Abb. 5). Von allen Studienfachbezeichnungen hat sie – absolut wie relativ – die meisten Masterangebote. Auffällig ist eine klare Zweiteilung in generische wie spezielle Angebote sowohl bei den Master- wie auch bei den Zertifikatsangeboten. Bei den weiterbildenden Masterstudiengängen zeigt sich vor allem ein Schwerpunkt im Bereich Schulmanagement/-entwicklung, was – komplementär zur mikrodidaktisch ausgerichteten Lehramtsausbildung – auf einen enormen makrodidaktisch fokussierten Weiterbildungsbedarf mit Themen wie Management, Führung, Qualität oder Organisationsentwicklung in einem zeitlich ausgedehnten Weiterbildungsformat (Masterstudiengang) hinweist und somit eine grundlegende Nachqualifizierung der Lehrkräfte darstellt. Der Zertifikatsbereich umfasst dagegen ein breites Spektrum an Themen des Bildungsmanagements, mit einem deutlich geringeren Bezug auf die Institution Schule.

Insgesamt zeigt sich eine große inhaltliche Breite und gleichzeitige thematische Spezialisierung in unterschiedlicher Gewichtung. Zudem fallen bei den Angeboten, mit ihren zahlreichen Inhalts-, Methoden-, Interaktions-, Professions- und Organisationsbezügen eine geringe Grundlagenorientierung und eine hohe Anwendungsorientierung, auf. Des Weiteren zeigt sich eine starke Dominanz von Bildungsmanagement und Organisationentwicklung (generisch) sowie von Führung und Leitung (spezifisch), die auf die Bedeutsamkeit – und Häufigkeit – professioneller Rollenwechsel im pädagogischen Mehrebenensystem hindeuten könnte (von Fachkolleg:innen zu Vorgesetzten). Schließlich sticht die Bedeutung von schulbezogener Weiterbildung ins Auge, die gerade auch über das Format der wissenschaftlichen Weiterbildung seitens der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bedient wird und nicht nur über die interne Weiterbildung im Kontext der in der Regel an den Kultusministerien angesiedelten Lehrkräfteakademien.

(Bildungs-)Management/Organisationsentwicklung

Master

- Bildungsmanagement
- Organisations- und Personalentwicklung
- Personal und Organisation
- Organisationsentwicklung
- Personalentwicklung
- Schulmanagement
- Schul- und Bildungsmanagement
- Schulmanagement und Leadership
- Schulmanagement und Qualitätsentwicklung
- Demokratiepäd. Schulentw./soziale Kompetenzen
- Kulturelle Bildung an Schulen
- Educational Quality in Developing Countries

Zertifikat

- Führen lernen
- Organisationales Lernen
- Organisationsgestaltung
- Grundlagen des Personalmanagements
- Personalführung und -entwicklung
- Bildung · Qualifizierung · Kompetenzentwicklung
- Systemisches Change Management: Prozesskompetenz für Vielfalt in Organisationen
- Systemisches Change Management: Prozesskompetenz in Organisationen
- Management digitaler Bildungsprozesse
- Digital Learning Leadership
- Diversity und Generationenmanagement
- Konzeption und Kommunikation von Bildungsangeboten
- Management und Leadership in der Sozialwirtschaft
- Führungs- und Teamhandeln in Schulen – Gestaltungskompetenz für mittlere Führungskräfte
- Schulmanagement
- Leitungs- und Bildungsmanagement in Kindertagesstätten

Abb. 5: Verteilung der Formate auf Studienfachbezeichnung „(Bildungs-) Management/ Organisationsentwicklung"

5 Zielgruppen

Die inhaltliche Ausrichtung und Qualifizierung der Weiterbildungsformate ist eng gekoppelt an den intendierten Zielgruppenbezug. Die Zielgruppen lassen sich einteilen in explizit pädagogische (n=45), in nicht-pädagogische (n=5) und in interdisziplinäre (n=56) Zielgruppen.[11]

Angebote für pädagogisch vorgebildete Zielgruppen umfassen fast alle Bereiche des Bildungssystems, während sich die wenigen Angebote für nicht pädagogisch vorgebildete Zielgruppen vor allem an Personen aus dem Gesundheits-, Sozial-, Management- oder Kunstbereich richten, die sich für ihren spezifischen Aufgabenbereich pädagogisch weiterqualifizieren möchten.

Mehr als die Hälfte aller Angebote (53 %) fokussiert hingegen sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Personen ohne eine erste pädagogische Ausbildung in einem gemeinsamen Lernsetting.

Diese häufig vorfindbare Ausrichtung liegt zum einen an den angebotenen Themen, die – wie etwa Personal- und Organisationsentwicklungsaufgaben oder Führungs- und Leitungsaufgaben – interdisziplinär ausgerichtet sind und nicht zwingend von Pädagog:innen ausgeführt werden müssen. Zum anderen fokussieren die Angebote – gerade bei Zertifikatskursen – häufig haupt-, neben- und ehrenamtlich in einem bestimmten Bildungsbereich Tätige als gemeinsame Zielgruppe. Vor allem im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung ist diese Konstellation häufig anzutreffen, so dass sich der vorfindbare Ausbildungs- und Tätigkeitsmix in spezifischen Bildungsbereichen spiegelbildlich auch in den entsprechenden Weiterbildungsformaten wiederfindet (siehe Tab. 4). Schließlich werden bildungsbereichsübergreifende Kompetenzfelder wie Medienbildung, Interkulturelle Bildung oder Beratung ebenfalls häufig mit Blick auf eine interdisziplinär ausgerichtete Zielgruppenkonstellation angeboten, die auch Quereinsteiger*innen vielfältige Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung bieten.[12]

6 Fazit

Die vertiefende Analyse hat gezeigt, dass es eine große Spannbreite im quantitativen Umfang an den einzelnen Standorten mit entsprechend großen Profilierungsunterschieden gibt. Inhaltlich ist eine Gleichzeitigkeit von Breite und Spezialisierung,

11 Bei 14 Angeboten wurde keine Zielgruppe definiert, diese Angebote werden hier entsprechend nicht berücksichtigt.

12 In diesem Zusammenhang ist auch die Unterscheidung von Professions-, Tätigkeitsfeld- und Funktionsorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung höchst aufschlussreich (Weber, 2020, S. 47–51).

STUDIENFACHBEZEICHNUNG	ANGEBOTE	ANTEIL MASTERSTUDIENGÄNGE	ANTEIL ZERTIFIKATSKURSE
(Bildungs-)Management/Organisationsentwicklung	14	5	9
Beratung	12	4	8
Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Berufspädagogik	7	2	5
Interkulturelle Bildung	6	1	5
Medienbildung/Medienpädagogik	5		5
Rehabilitations-/Sonderpädagogik	4	1	3
Sonstiges	4	1	3
(Fach-)Didaktik/Lehren und Lernen	2		2

Tab. 4: Angebote und Formate mit interdisziplinärem Zielgruppenbezug

von Professions- und Funktionsbezug und von enger und breiter Zielgruppenansprache anzutreffen. Zudem fallen die großen quantitativen Unterschiede mit Blick auf die Zuordnung der Angebote zu den Studienfachbezeichnungen ins Auge. Schließlich zeigt sich die Bedeutung der schulbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, bei der Universitäten und Pädagogische Hochschulen als wichtige Player und Kooperationspartner für Akteure der schulbezogenen Fortbildung auftreten. Nicht zuletzt erweisen sich Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung als Qualifizierungsmedien bei hierarchischen Positionswechseln im Sinne beruflicher Aufstiege und Umstiege im pädagogischen Mehrebenensystem.

Mit Blick auf diese Befunde übernimmt die wissenschaftliche Weiterbildung eine *Spezialisierungs- und Vertiefungsfunktion* für bestimmte Themen- und Handlungsfelder, eine *Aktualisierungsfunktion* mit Blick auf relevante bildungs- und gesellschaftspolitische Themen und eine *Zielgruppenerweiterungsfunktion*, die insbesondere nicht-pädagogische Zielgruppen oder Quereinsteiger*innen mit anderen disziplinären Herkünften betrifft.

Forschungsbedarfe, die auch eine konkrete praktische Handlungsrelevanz beinhalten (können), sehen wir zum einen in der *Analyse des veränderten Binnengefüges erziehungswissenschaftlicher Studiengänge*: wie verändert die Zunahme weiterbildender Angebote und insbesondere die Dominanz kürzerer Formate das Gefüge erziehungswissenschaftlicher Angebotsofferten für unterschiedliche Zielgruppen? Wie entwickeln sich in quantitativer und qualitativer Hinsicht Volumina, Inhalte oder didaktische Ausgestaltung der unterschiedlichen Studienangebote? Sind Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung ein – mehr oder weniger wichtiges – Additum oder sind sie gar Treiber einer insgesamt stärkeren nachfrage-, kooperations- und marktorientierten Profilierung aller Studienangebote bzw. einer segmentspezifischen internen Differenzierung?[13]

Unter *organisationsbezogenen* Gesichtspunkten sehen wir zum anderen die Notwendigkeit einer genaueren Aufschlüsselung der unterschiedlichen organisatorischen Einbettungen von wissenschaftlicher Weiterbildung (zentral-dezentral, intern-extern, etc.) und der damit korrespondierenden Möglichkeiten bildungsmanagementbezogener Profilierung. In dieser Hinsicht gibt es bislang kaum empirische Befunde über die konkreten Geschäftsmodelle, welche die verschiedenen Angebote verfolgen, oder über Finanzierungsanteile, welche individuelle (Teilnehmende), institutionelle (Unternehmen, Einrichtungen) oder kooperativ eingebundene Akteure (Stiftungen, Ministerien) in den jeweiligen Angeboten mit Blick auf Varianten (voll-)kostendeckender Finanzierung erbringen. Möglicherweise nimmt die wissenschaftliche Weiterbildung eine Vorreiterrolle bei der Akquise und Umsetzung drittmittelgestützter Lehr-/Lernformate ein und akzentuiert damit einen Trend, der auch im grundständigen Bereich zunehmend Einzug hält (beispielsweise über die Projekte der Stiftung Innovation in der Hochschullehre).[14]

Von *übergreifendem bildungspolitischem* Interesse ist schließlich die empirisch gestützte Beobachtung der (quantitativen) Entwicklung von Formaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung – so etwa im Hinblick auf die Frage, ob sich die Tendenz in Richtung kurzzeitigere Formate (z. B. mehr neue Angebotsentwicklungen auf Zertifikats- als auf Masterniveau) fortsetzen wird bzw. inwiefern perspektivisch und langfristig z. B. Microcredentials als Abschlussformat in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine bedeutende Rolle im Gesamtportfolio spielen werden. Hierbei interessiert nicht zuletzt auch, ob die bildungspolitisch erwünschte Vision der stackability und reziproken Anrechenbarkeit von Bildungsangeboten aus verschiedenen Bildungssegmenten eingelöst werden wird.

13 Diese Fragen betreffen im Übrigen nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern auch andere weiterbildungsaffine Disziplinen (wie beispielsweise die Rechts- oder Ingenieurwissenschaften). Hier bieten sich fächerübergreifende Vergleichsstudien an, um disziplinspezifische und disziplinübergreifende Entwicklungen und Effekte genauer beschreiben zu können.

14 Mit Blick auf individuelle, institutionelle oder kompetitiv eingeworbene Entgelte bzw. Drittmittel agiert die wissenschaftliche Weiterbildung strukturell ähnlich wie das Feld der Weiterbildung insgesamt, was auch in dieser Hinsicht nahelegt, die wissenschaftliche Weiterbildung als ein spezifisches erwachsenenpädagogisches Segment zu deuten.

Im vorliegenden Beitrag wurde eine anbieterbezogene Angebots- und Programmanalyse durchgeführt und somit vorrangig eine erwachsenenpädagogisch-didaktische Perspektive eingenommen. Im Fazit wurden dann auch explizit organisationsbezogene Aspekte angesprochen, die einer genaueren Betrachtung im Sinne eines Monitorings unterzogen werden könnten und interessante Erkenntnisse zum tieferen Verständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung versprechen. Eine Ausweitung der Datenerhebung auf organisationale Merkmale und gleichfalls eine Einbeziehung organisationstheoretischer Perspektiven würden den Wissensgewinn im Feld aufwerten und zugleich die bisherigen Überlegungen bezüglich eines umfassenderen Monitorings der wissenschaftlichen Weiterbildung bereichern.

Literatur

Dollhausen, K., Huntemann, H., Otto, A. & Wolter, A. (2018). Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Ergebnisse einer empirischen Vorstudie für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 46–54. https://doi.org/10.4119/zhwb-242

Dollhausen, K. & Lattke, S. (2019). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_5-1

Grunert, C., Ludwig, K. & Hüfner, K. (2024). Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge. Standorte und Profile. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 21–50). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:28696

Kuper, H., Behringer, F. & Schrader, J. (Hrsg.) (2016). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise.* Bonn: BIBB.

Lockstedt, M., Seitter, W. & Sweers, F. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 219–234). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Weber, K. (2020). Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 41–59). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_2

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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_35

Autor:innen

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

Dr.'in Franziska Sweers
franziska.sweers@uni-marburg.de

Dr.'in Madeline Lockstedt
madeline.lockstedt@uni-marburg.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-8414

„Viel Begeisterung trotz universitärer und sonstiger Herausforderungen“[1]

40 Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

KARIN PAULS
BETTINA LÖRCHER

Abstract

Im November 1985 konstituierte sich die Bundesarbeitsgemeinschaft „Öffnung der Universitäten für ältere Erwachsene“ als hochschulübergreifendes Forum mit dem Ziel, Weiterbildungsangebote für Ältere an Hochschulen weiterzuentwickeln und die Integration dieser nichttraditionellen Zielgruppe in die Universität zu fördern. Das 40-jährige Bestehen wurde am 27. Februar 2025 bei einem Abendessen im Rahmen der BAG WiWA-Jahrestagung zum Thema „Kooperationen und Vernetzungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer. Mehrwert und Herausforderungen für Hochschulen und außerhochschulische Institutionen“ an der Ludwig-Maximilians-Universität München gefeiert. Die Feier bot Anlass zurückzublicken: auf die Gründungsphase und den Entscheidungsprozess, sich vom viel besagten „Freundeskreis“ zu verabschieden und sich dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE, seit 2003 die DGWF) anzuschließen. Der vorliegende Beitrag stützt sich insbesondere auf unveröffentlichte Protokolle und Mitteilungen.

Schlagworte: BAG WiWA, Lebenslanges Lernen, Seniorenstudium, Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer

1 Wie alles begann

Ende der 1970er Jahre rückte die Gruppe der älteren Menschen in den Fokus von Bildungspolitik und Wissenschaft. Hochschulen begannen, ihre Pforten für diese nichttraditionelle Zielgruppe zu öffnen. Unterstützt wurde der Prozess durch ein neues Altersleitbild und das Paradigma des „Lebenslangen Lernens“ (Lörcher, 2015). Internationale Workshops zur „Öffnung der Universitäten für ältere Erwachsene“ in Oldenburg (1979) und Dortmund (1981, 1984) wurden veranstaltet. Parallel dazu begannen hochschulische Institutionen, Forschende sowie die für die Implementierung von Studienangeboten verantwortlichen Personen, sich zu vernetzen. Daraus erwuchs die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) „Öffnung der Universitäten für ältere Erwachsene“, die sich am **15.11.1985** an der Technischen Universität Dortmund konstituierte. An dieser Sitzung nahmen 44 Vertreter:innen von 27 Institutionen teil.[2] Im Rahmen der 4. Tagung der BAG an der Leibniz Universität Hannover wurde eine Geschäftsstelle eingerichtet (Bernd Steinhoff, Pädagogische Hochschule Freiburg) und ein Sprecher:innenrat (SPR) eingesetzt. Als Sprecher:innen wurden gewählt: Brunhilde Arnold (Universität Gießen), Silvia Dabo (U3L Frankfurt am Main), Jürgen Eierdanz (Universität Marburg), Gernot Graeßner (Universität Bielefeld), Carmen Stadelhofer (Universität Ulm) sowie Ludger Veelken (TU Dortmund), unter dessen Federführung sich die BAG konstituiert hatte.

1 Zitat eines Mitglieds der BAG WiWA im Rahmen der Feier zu 40 Jahre BAG WiWA.

2 Unveröffentlichtes Sitzungsprotokoll vom 19.12.1985.

In den Folgejahren wurden drei weitere Internationale Workshops (1987 in Marburg, 1990 in Frankfurt am Main, 1996 in Münster) und i. d. R. zwei Tagungen jährlich veranstaltet. Das sogenannte BAG-Info dokumentierte ausführlich Tagungsthemen, inklusive Diskussionen, informierte über einschlägige bildungspolitische Diskurse und lieferte aktuelle Berichte aus den vertretenen Hochschulen. Zwischen 1986 und 1999 erschienen insgesamt 13 Ausgaben (Sagebiel, 2022, S. 55).

Schon bald nach ihrer Konstituierung schwelte in der BAG die Frage, ob es notwendig sei, sich von dem eher unverbindlichen Organisationscharakter zu verabschieden und sich als Verein zu konstituieren. 1989 nahm sich eine Arbeitsgruppe gezielt dieser Frage und kam zu folgendem Ergebnis:

> „Die Bundesarbeitsgemeinschaft muß sich – will sie die aktuelle Situation und die Perspektiven des Senioren-Studiums vor Ort und überregional mitbeeinflußen – als eine feste Einrichtung konstituieren, die bildungspolitisches Gewicht erhält. […] Dieser Schritt ist alsbald zu vollziehen. Aus diesem Grunde fordert die Arbeitsgruppe den Sprecherinnen- und Sprecherrat auf, das Thema ‚Umgehende Institutionalisierung der BAG' bei der nächsten Sitzung des Sprecherinnen- und Sprecherrates zu behandeln und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der AG hierzu einzuladen."[3]

2 Institutionalisierung durch Integration in den AUE

Nach fünf Jahren intensiver und kontroverser Auseinandersetzung mit dem Thema entschied man sich 1994 zugunsten einer Eingliederung in den AUE und gegen die Anbindung an einen geragogischen Verein (Sagebiel, 2022, S. 54).

Anlässlich der Aufnahme in den AUE lud der amtierende SPR im Oktober 1995 zu einer außerordentlichen Tagung zum Thema „Selbstverständnis und zukünftige Aufgaben der BAG" nach Hamburg ein. Neben einer Festlegung zukünftiger Zielsetzungen und Aufgaben wurden SPR-Wahlen durchgeführt. Die bisherigen Sprecher:innen wurden wiedergewählt und sollten bis zur ersten Mitgliederversammlung kommissarisch im Amt bleiben: Ludger Veelken als Erster Sprecher, Monika Sosna (Universität Leipzig) sowie Bernd Steinhoff. Sie bildeten den engeren SPR. In den erweiterten SPR wurden weitere neun Personen, mit klar definierter personeller Zuständigkeit für die Ressorts „Bildungspolitik, Forschung, Tagungen, Europäische und Internationale Kontakte, Publikationen, BAG-Info, Mitglied des Vorstandes des AUE und Geschäftsführung", gewählt.[4] Die Übernahme des Aufgabenbereiches war mit klaren Erwartungen verbunden: „Jedem Mitglied des SprecherInnenrates ist damit die Verantwortung für ein bestimmtes Aufgabengebiet übertragen. Jede/r ist aufgefordert […] ihr/sein Aufgabengebiet als Expertin/Experte (auszufüllen)" (BAG WIWA-Info Nr. 10, 1996, S. 4). Deutlich wird, dass in der ersten Dekade des BAG-Bestehens die Sprecherinnen und Sprecher ein hohes Maß an Engagement und Verantwortlichkeit an den Tag legten, die Aufgaben auf vielen Schultern verteilt waren und die Geschicke der BAG von einer breiten Basis gelenkt wurden.

Ein weiterer Tagesordnungspunkt war die Umbenennung der BAG. Man befand den einstigen Aufforderungscharakter „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene" als nicht mehr angemessen, da die Öffnung inzwischen an vielen Hochschulen vollzogen worden war. Die Tagungsteilnehmenden waren aufgefordert, einen neuen Namen zu kreieren und schlugen folgende Möglichkeiten inklusive Abkürzungen vor:

- BAG STA (Studium im Alter)
- BASTA (Studium im Alter)
- BAG U3L (Universitäten des 3. Lebensalters)
- BAWA (Weiterbildung im Alter)
- BAG WiWA (Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere)
- BAG WWA (Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter).

Zunächst wurden BASTA und BAG WWA favorisiert, am Ende der Tagung setzte sich der Name BAG WiWA durch. Ergänzend wurde eine Ausspracheregelung getroffen: „Die Buchstaben BAG werden getrennt, während WiWA in einem Wort gesprochen wird" (BAG WiWA-Info Nr. 10, 1996, S. 4).

Die Anbindung an den AUE hatte viele formale und organisationale Konsequenzen für die BAG und den Charakter der Zusammenarbeit. Auf der Grundlage einer Geschäftsordnung gab es nun klare Vorgaben im Hinblick auf die Mitgliedschaft im AUE und finanzielle Belange, ebenso in Bezug auf die Mitgliederversammlung und den SPR. Konkret bedeutete dies beispielsweise, dass die Zahl der Sprecher:innen satzungsgemäß reduziert wurde und die/der Vorsitzende des SPR als kooptiertes Mitglied an den Vorstandssitzungen des AUE teilzunehmen und sich in die Arbeit des AUE einzubringen hatte.

Deutlich wurde auch, wie sehr sich die Arbeitskulturen des/der männerdominierten AUE/DGWF mit seinen zuweilen

3 Unveröffentlichtes Sitzungsprotokoll vom 16.03.1989.

4 Ulrike Strate-Schneider (TU Berlin), Felizitas Sagebiel (Bergische Universität Wuppertal), Magdalena Malwitz-Schütte (Universität Bielefeld), Matthias Pfaff (TU Dortmund), Christoph Steinbach (Universität Göttingen), Carmen Stadelhofer, Brunhilde Arnold, Silvia Dabo-Cruz und Mechthild Kaiser (Universität Münster) (BAG WiWA-Info Nr. 10, 1996, S. 4).

informell agierenden Zirkeln und die der BAG unterschieden: „Tatsächlich wurden […] die Geschicke der DGWF bis 2012 im geschäftsführenden Vorstand ausschließlich von Männern gelenkt. Im Gesamtvorstand der DGWF gab es jahrelang nur eine Frau, erst ab 2003 kamen nach und nach weitere Frauen dazu" (Hörr, 2017, S. 20). Felizitas Sagebiel, die ab 2003 als Erste Sprecherin der BAG WiWA an den Vorstandssitzungen des/der AUE/DGWF teilnahm, hat uns einen Einblick in ihre persönlichen Erfahrungen gewährt (Sagebiel, 2022).

Abschließend stellt sich die Frage, ob durch die AUE-/DGWF-Integration die Interessen der BAG WiWA hinreichend berücksichtigt bzw. inwieweit die BAG WiWA im Konzert der Großen wahrgenommen werden – in der DGWF, der eigenen Hochschule und außeruniversitär. Bertram, Dabo-Cruz, Pauls & Vesper (2017) beantworten diese Frage kritisch und räumen ein, dass es sehr wohl auf die BAG WiWA-Mitglieder ankomme, die gegebenen Möglichkeiten auch zu nutzen. Gleichwohl ließen die knapp bemessenen personellen Ressourcen im Arbeitsbereich „Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere" dies oft nicht zu (Dabo-Cruz & Pauls, 2018).

3 Und heute?

Die Gäste der Feier zum 40-jährigen Jubiläum 2025 in München zogen eher positiv Zwischenbilanz. Sichtbarkeit sei u. a. durch gemeinsame Aktionen, Veranstaltungen und Projekte (Mitwirkung am Deutschen Seniorentag resp. Zusammenarbeit mit der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen e. V. (BAGSO), Online-Ringvorlesung, gemeinsame Projekte zum forschenden Lernen etc.), Forschungsaktivitäten (Arbeit des AK Forschungsfragen und Statistik inkl. bundesweiter Teilnehmendenbefragung) und eine zunehmende Anzahl an Veröffentlichungen erkennbar geworden. Eine Teilnehmerin formulierte es wie folgt: *„Aus meiner Sicht hat die BAG WiWA eine große Kontinuität in der Positionierung für die Belange der Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer in den Hochschulen – trotz immer wieder erfahrener Marginalisierung bleibt sie engagiert bei der Sache. Ihre Mitglieder haben die vorrangige Expertise in diesem Bereich in Praxis und Forschung […]."*.

Von Larmoyanz, wie von Sagebiel (2022, S. 56) beschrieben, war in München nichts (mehr) zu spüren. Im Gegenteil: Zu spüren war eine gewisse Aufbruchsstimmung und ein neues altes Selbstverständnis, d. h. sich für das Studium im Alter *und* die Belange der BAG WiWA zu engagieren und Aufgaben zu übernehmen. Ein Mitglied konstatierte: *„[…] ich weiß, dass es ein Netzwerk an kompetenten und hilfsbereiten Kolleg:innen gibt, die bei Fragen und Unsicherheiten zur Verfügung stehen […]"*. Auf dieser Basis kann die BAG WiWA kommenden Herausforderungen begegnen.

Literatur

Bertram, T., Dabo-Cruz, S., Pauls, K. & Vesper, M. (2017). Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 73–84). Bielefeld: Bertelsmann.

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). (Unveröffentlichte Protokolle und Mitteilungen 1985–1995). Interne Dokumentensammlung.

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). BAG WiWA-Info Nr. 10 vom März 1996. Unveröffentlichtes Dokument.

Dabo-Cruz, S. & Pauls, K. (2018). 30 Jahre Senior*innenstudium – eine kritische Zwischenbilanz. In R. Schramek, C. Kricheldorff, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfort-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung: Ein Handbuch* (S. 175–186). Stuttgart: Kohlhammer.

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. 15–30). Bielefeld: Bertelsmann.

Lörcher, B. (2015). *Altersbilder an Universitäten. Fremd- und Selbstbilder älterer Studierender an deutschen Universitäten. Eine qualitative Studie mit Schwerpunkt auf der Ludwig-Maximilians-Universität München.* Münster: LIT.

Sagebiel, F. (2022). Feministische Perspektiven auf das SeniorInnenstudium: Reflexionen zu meinem beruflichen Engagement in der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 51–59. https://doi.org/10.11576/zhwb-5612

Autorinnen
Karin Pauls
karin.pauls@uni-hamburg.de

Dr.'in Bettina Lörcher
loercher.seniorenstudium@lrz.uni-muenchen.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-8507

Aufruf zur Einreichung von Case Studies in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das von EUCEN koordinierte europäische Projekt SAMUELE

BEATE HÖRR

Die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) setzt sich seit ihrer Gründung für die Förderung, Koordinierung und Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums an Hochschulen ein. Als aktives Mitglied des European University Continuing Education Network (EUCEN), dem größten europäischen Netzwerk für „University Lifelong Learning", unterstützt die DGWF derzeit das europäische Projekt SAMUELE – *Self-Assessment Model for Universities Embracing Lifelong Learning in Europe*.

Gefördert von der Europäischen Kommission entwickelt SAMUELE im Zeitraum 2023–2026 ein flexibles, kostenfreies Selbstbewertungsinstrument, das Hochschulen dabei hilft, ihre strategische Ausrichtung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung systematisch weiterzuentwickeln. Diese Initiative knüpft unmittelbar an den Auftrag der DGWF an, Standards, Qualität, Wissen und Netzwerk in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu stärken.

SAMUELE lädt nun zur Einreichung von Case Studies ein. Die gesammelten Case Studies tragen dazu bei, erfolgreiche Ansätze sichtbar zu machen, Vergleichbarkeit zu schaffen und Empfehlungen für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung abzuleiten. Die eingereichten Case Studies sollen mindestens einen der vier Schlüsselthemenbereiche des Projekts berücksichtigen:

1. Strategisches Engagement und Vision für ULLL (Wie ULLL in institutionelle Strategien und/oder Richtlinien und/oder Führungsprioritäten eingebettet ist.)

2. Struktur und Organisation von ULLL (Wie ULLL in Ihrer Einrichtung organisiert und/oder verwaltet und/oder mit Personal ausgestattet und/oder finanziert und/oder unterstützt wird.)

3. ULLL-Betrieb (Arten von ULLL-Angeboten und/oder Ansätzen zur Durchführung und/oder Mechanismen zur Unterstützung der Lernenden und/oder pädagogische Innovationen.)

4. Wirkung und Engagement (Engagement von Interessengruppen und/oder Partnerschaften und/oder gesellschaftliche Wirkung.)

Es gibt zwei Einreichungstermine: **31.12.2025** oder **31.07.2027**.

Die besten Case Studies werden mit den SAMUELE ULLL Awards ausgezeichnet und erhalten Gelegenheit zur Präsentation auf einer EUCEN-Konferenz sowie zur Publikation.

Nähere Informationen und Kontakt:
https://samuele.eucen.eu/analysis/

Autorin
Dr.'in Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

Verzeichnis der Autor:innen

Autor:innen der Beiträge

Dr.'in Monika Braun
monika.braun@uni-marburg.de

Veronika Hartl, M.Sc
hartl@bayziel.de

Paula Juliane Hilker, M.A.
hilker@zww.uni-mainz.de

Dr.'in Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

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

Dr.'in Madeline Lockstedt
madeline.lockstedt@uni-marburg.de

Dr.'in Bettina Lörcher
loercher.seniorenstudium@lrz.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Robert Ott
robert.ott@th-rosenheim.de

Karin Pauls
karin.pauls@uni-hamburg.de

Prof.'in Dr.'in Sabine Schmidt-Lauff
schmidt-lauff@hsu-hh.de

Henning Schütz, M.A.
henning.schuetz@uni-marburg.de

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

Tina Simon, B.A.
biomex@zfh.de

Dr.'in Franziska Sweers
franziska.sweers@uni-marburg.de

Janika Zelmer, M.A.
zelmer@bayziel.de

Dr.'in Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@unibe.ch

Aktuelle Ausgaben

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)

1|2024
Gesellschaftliche Transformationen und wissenschaftliche Weiterbildung

2|2024
Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung

1|2025
Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

2|2025
Zeit und Hochschulweiterbildung

Vorschau

1/2026
Beratung und wissenschaftliche Weiterbildung

2/2026
Hochschulweiterbildung und Fernstudium

1/ 2027
Wissenschaftliche Weiterbildung und ... (Offenes Heft)

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

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