

# **Weiterbildungsteilnehmende als nicht-traditionelle Zielgruppe(n) der Hochschule**

**Fachbereich 21 Erziehungswissenschaften der Philipps-  
Universität Marburg**

**Sarah Präßler** (Magistra Artium, M.A.), geboren in Gera

**Gutachter:**

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Schemmann

**Eingereicht am:** 07.04.2020

**Prüfungstermin am:** 16.12.2020

**Erscheinungsort:** Marburg

**Erscheinungsjahr:** 2021

Hochschulkenziffer 1180

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen beteiligten Personen meinen großen Dank aussprechen, die mich bei der Anfertigung meiner Dissertation unterstützt haben.

Meinem wissenschaftlichen Betreuer Prof. Dr. Wolfgang Seitter danke ich im Besonderen für die konstruktive Zusammenarbeit und die produktiven Rückmeldungen während des gesamten Verlaufs der Anfertigung der vorliegenden Arbeit. Die hervorragende Betreuung war mir stets eine enorme Unterstützung.

Ich bedanke mich bei Prof. Dr. Michael Schemmann, der sich als Zweitgutachter zur Verfügung gestellt hat.

Auch möchte ich Frau Anika Denninger, Frau Dr. Ramona Kahl, Frau Asja Lengler sowie Herrn Prof. Dr. Ulrich Vossebein meinen Dank aussprechen, mit denen ich nicht nur gemeinsam einzelne der hier eingereichten Publikationen verfasst habe, sondern mit denen ich eine spannende und erkenntnisreiche WM<sup>3</sup>-Projektzeit erleben durfte.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie sowie meinen Freundinnen und Freunden für ihre Geduld und Zusprüche während der Arbeit an dieser Dissertation.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Problemaufriss .....	4
2.1 Aspekte .....	5
2.2 Ebenen .....	6
2.3 Methoden .....	9
3. Klärung zentraler Begrifflichkeiten .....	10
3.1 Teilnehmer-, Zielgruppen- und Adressatenforschung.....	10
3.2 (Nicht-traditionelle) Zielgruppen von Hochschulen .....	12
3.3 Bedarf und Nachfrage in der wissenschaftlichen Weiterbildung .....	15
4. Kompakte Zusammenschau der Veröffentlichungen .....	19
4.1 Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage.....	20
4.2 Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen	23
4.2.1 Die vier Bedarfsdimensionen .....	24
4.2.2 Zielgruppenspezifische Bedarfe .....	28
4.3 Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen .....	35
4.3.1 Nicht-traditionelle Zielgruppen und Angebotsorganisation aus hochschulinterner Perspektive .....	36
4.3.2 Zwischenfazit .....	39
4.4 Lernzeiten: Zeit für Bildung.....	40
4.4.1 Lernzeiten auf politischer Ebene .....	40
4.4.2 Lernzeiten auf individueller Ebene .....	41
4.4.3 Lernzeiten auf organisationaler Ebene .....	42
4.4.4 Zwischenfazit .....	42

4.5	Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie – Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung .....	44
4.5.1	Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie .....	45
4.5.2	Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie .....	46
4.5.3	Zwischenfazit .....	49
4.6	Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden .....	49
4.6.1	Vereinbarkeitspraktiken von Zertifikatsteilnehmenden .....	50
4.6.2	Zwischenfazit .....	52
5.	Fazit.....	53
6.	Literaturverzeichnis .....	58
	Urheberschaftserklärung .....	62

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1	Drei Säulen der Dissertation .....	5
Abbildung 2:	Kriterien zur Beschreibung nicht-traditioneller Zielgruppen (nt ZG) (eigene Darstellung nach Wolter und Geffers 2013).....	13
Abbildung 3	Forschungsdesign der Bedarfsanalyse (eigene Darstellung) .....	21
Abbildung 4	Ebenen der Anforderungen (eigene Darstellung) .....	27
Abbildung 5	Zielgruppenspezifische Anforderungen von Erwerbstätigen (vgl. Präßler 2015, S. 164).....	30
Abbildung 6	Zielgruppenspezifische Anforderungen von Bachelorabsolventinnen/-absolventen (vgl. Präßler 2015, S. 167) .....	31
Abbildung 7	Zielgruppenspezifische Anforderungen von Personen mit Familienpflichten (vgl. Präßler 2015, S. 169).....	32
Abbildung 8	Zielgruppenspezifische Anforderungen der Berufsrückkehrerinnen/-rückkehrer (vgl. Präßler 2015, S. 170).....	34
Abbildung 9	Forschungsdesign der "Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie" (Quelle: Denninger et al. 2017, S. 81).....	45
Abbildung 10	Kategorien "Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie" (vgl. Denninger et al. 2017, S. 87).....	48

Abbildung 11 Beziehungen zwischen den drei Säulen Aspekte, Ebenen, Methoden 54

# 1. Einleitung

Weiterbildungsteilnehmende werden in Zukunft eine wachsende Zielgruppe für Hochschulen sein. Diese Prognose ist vor dem Hintergrund mehrerer gesellschaftlicher sowie (bildungs-)politischer Entwicklungen zu betrachten.

*„Die bestehenden und sich verschärfenden Herausforderungen der demografischen Veränderungen, der technologischen Entwicklung und des internationalen Wettbewerbs, der wachsende Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften, aber auch das Ziel, soziale Konflikte zu vermeiden, verlangen ein möglichst hohes Bildungsniveau der in Deutschland lebenden Bevölkerung.“  
(Bundesministerium für Bildung und Forschung)*

Seit einigen Jahren wirken sich weitreichende gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen auch auf den Hochschulbereich aus. Beispielsweise wurde mit der Bologna-Reform die Studienstruktur reformiert<sup>1</sup>, es wurden Hochschulzugangswege neu geregelt<sup>2</sup> und Förderprogramme zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und zur (sozialen) Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen initiiert.

Dies alles kann unter das Konzept des lebenslangen Lernens gefasst werden, welches einen lebensumfassenden Lern- und Qualifizierungsprozess, der über die klassischen Schul- und Ausbildungszeiten hinaus zielt, eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten anstrebt und damit eine höhere Bildungsbeteiligung verfolgt. Ferner wird die Programmatik des lebenslangen Lernen auch als Voraussetzung für eine individuelle oder gesamtgesellschaftliche Investition in die Beschäftigungsfähigkeit und für eine wettbewerbsfähige und wissensbasierte Wirtschaft betrachtet (vgl. Wolter und Geffers 2013, 5ff.). Darüber hinaus tragen gesamtgesellschaftliche Entwicklungen wie der demografische Wandel und der damit erwartete Fachkräftemangel und folglich der prognostizierte Rückgang der

---

<sup>1</sup> Hierbei ist für die vorliegende Untersuchung vor allem die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie die Unterscheidung zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen zentral.

<sup>2</sup> Hierunter fällt zum Beispiel der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5./6.3.2009, welcher den Hochschulzugang für Absolventinnen und Absolventen einer Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister, Fachwirt) sowie für Absolventinnen und Absolventen dualer Ausbildung mit mehrjähriger Berufserfahrung in allen Bundesländern formal geöffnet hat. Ein Beschluss der KMK aus dem Jahr 2010 erlaubt zudem in bestimmten Fällen, den Master auch ohne den Bachelor durch eine Eignungsprüfung aufzunehmen.

Studierendenzahlen sowie die Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft und der hierdurch verbundene Wandel der Qualifikationsbedarfe dazu bei, die Hochschulen für neue, nicht-traditionelle Zielgruppen gegenwärtig und zukünftig zu öffnen (vgl. Wolter 2016, S. 11).

*„Damit steht nicht nur die Erstausbildung, sondern auch die wissenschaftliche Weiterbildung in ihren vielfältigen Formen im Zeichen des lebenslangen Lernens; lebenslanges Lernen wird zum Leitprinzip wissenschaftlicher Weiterbildung.“ (Graeßner et al. 2011, S. 545)*

Eng an diese Prozesse gekoppelt ist daher zum einen der Ausbau von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und somit eine (quantitative) Steigerung der Weiterbildungsteilnehmenden an Hochschulen. Zum anderen zielen die verschiedenen Entwicklungen und Erklärungen auf eine Diversifizierung der Zielgruppen von Hochschulen<sup>3</sup>.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist zwar im Hochschulrahmengesetz (§ 21 Abs. 1)<sup>4</sup> sowie in den meisten Hochschulgesetzen als Kernaufgabe neben Forschung, Lehre und Studium verankert, dennoch kann sie als *„ein organisationskultureller Fremdkörper bezeichnet werden, der durch seine Nachfrageorientierung, durch die Berechnung kostendeckender Preise (Vollkostenrechnung) und durch eine kundenbezogene Serviceorientierung nicht zur disziplinär abgeleiteten Angebotsorientierung staatlich finanzierter grundständiger Studiengänge passt“* (Seitter et al. 2015a, S. 26).

Die vorliegende Dissertation ist aus dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ geförderten Projekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ (2011 bis 2017) heraus entstanden. Die bundesweite Initiative hatte zum Ziel, wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen zu etablieren und damit neuen, nicht-traditionellen Zielgruppen den Zugang zur Hochschule zu eröffnen. Sowohl die Entwicklung und Erprobung neuer Studienangebote als auch deren Beforschung

---

<sup>3</sup> Hierunter fallen nicht nur Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote, sondern auch Studierende, die eine andere, flexiblere Studienstruktur als das klassische grundständige Vollzeitstudium benötigen.

<sup>4</sup> Die Bundesregierung hat am 9. Mai 2007 den Entwurf eines Gesetzes zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes beschlossen. Dies ist jedoch bisher noch nicht geschehen, sodass es bei der alten Rechtslage verbleibt.

sollten das Lebenslange Lernen an Hochschulen stärken. Während in der ersten Förderphase von 2011 bis 2014 nicht-traditionelle Zielgruppen und somit die Adressatinnen und Adressaten wissenschaftlicher Weiterbildung sowie die Anforderungen an die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der zu entwickelnden wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramme im Vordergrund standen, bezog sich die zweite Förderphase von 2014 bis 2017 vornehmlich auf die Weiterbildungsteilnehmenden und die nachhaltige Implementierung der in der ersten Förderphase entwickelten Angebote (vgl. Hanft et al. 2016, S. 9).

In diesem Sinne leistet die vorliegende Dissertation einen wissenschaftlichen Beitrag in der Zielgruppen- und Teilnehmerforschung bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung. Im Fokus der kumulativen Dissertation steht die Charakterisierung der nicht-traditionellen Zielgruppen sowie der Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote als nicht-traditionelle Zielgruppen der Hochschule. Die übergreifende Fragestellung lautet, wie diese im Allgemeinen auf verschiedenen Ebenen beschrieben werden können und welche Anforderungen sie folglich an die Hochschulen stellen. Im Detail wird sich sodann dem Faktor Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung vertiefend gewidmet. Weiterbildungsteilnehmende benötigen aufgrund ihrer beruflichen, familiären oder sonstigen sozialen Verpflichtungen zeitlich flexible Angebote, um eine Vereinbarkeit mit den privaten und beruflichen Lebensbereichen herzustellen.

Hierzu erfolgt im nächsten Kapitel ein übergreifender Problemaufriss der sechs eingereichten Publikationen. Dies beinhaltet die Darstellung der unterschiedlichen Aspekte bezüglich der (potentiellen) Weiterbildungsteilnehmenden als nicht-traditionelle Zielgruppe der Hochschulen, die Vorstellung verschiedener Ebenen, welche die Einzelstudien einnehmen sowie die angewandten methodischen Zugänge. Daran schließt sich eine Klärung zentraler Begrifflichkeiten der vorliegenden Dissertation an. Schließlich werden (empirische) Befunde der Einzelstudien, die im Kontext der übergreifenden Untersuchung relevant sind, vorgestellt und aufeinander bezogen. Im Fazit erfolgt eine abschließende Betrachtung der gewonnenen Erkenntnisse über die neuen, nicht-traditionellen Zielgruppen von Hochschulen und es werden weitere Forschungsdesiderate aufgeworfen.



## 2. Problemaufriss

Mit der politisch geforderten und gesellschaftlich notwendigen Öffnung der Hochschulen kommen neue und in diesem Sinne nicht-traditionelle, in sich heterogene Zielgruppen an die Hochschule. Weiterbildungsteilnehmende unterscheiden sich in ihren Bedarfen und Anforderungen an die Bildungsinstitution der Hochschule im Vergleich zu der traditionellen Zielgruppe der grundständig Studierenden.

In diesem Sinne schließt die vorliegende Arbeit an die Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung an:

*„Wissenschaftliche Weiterbildung findet statt zwischen Markt und bildungspolitischer Verantwortung. Hier gilt es, die manifesten und latenten „Bedarfe“ von Individuen, Berufsgruppen und Organisationen sowie das Verhältnis von Nachfrage- und Angebotsorientierung zu untersuchen. Es geht dabei auch um die Analyse von gesellschaftlichem wie individuellem Nutzen.“  
(Jütte 2005, S. 13)*

Und auch Wolter, Banscheraus und Kamm stellen fest, dass die

*„Studierendenforschung [...] eines der etablierten Felder der (empirischen) Hochschulforschung (Wolter 2015) [ist, Anm. d. Verf.]. Die Zahl der einschlägigen Veröffentlichungen ist hier kaum überschaubar. Auch in der Weiterbildungsforschung ist die Teilnehmer- und Adressatenforschung ein gängiges Feld; hier hat das didaktische Prinzip der Zielgruppenorientierung eine weit längere Tradition als in den üblichen Lehr- und Lernkonzepten der Hochschulen. Dagegen ist die empirische Forschung zu Zielgruppen Lebenslangen Lernens [...] im Kontext um eine Öffnung der Hochschulen ein zwar nicht ganz neues, aber doch noch eher überschaubares Forschungsfeld.“  
(Wolter et al. 2016, 20f.)*

Die vorliegende Dissertation stellt einen Anschluss an diese Forschungsdesiderate dar. Sie untersucht (potentielle) Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote als nicht-traditionelle Zielgruppen von Hochschulen, die im Zuge um sich greifender gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und bildungspolitischer Reform(bemühung)en zu einer Öffnung der Hochschulen und damit zu einer Heterogenisierung der Studierendenschaft führen (werden).

Die Einzelpublikationen tragen verschiedene Perspektiven dazu bei. Hierbei können die drei Säulen „Aspekte“, „Ebenen“ und „Methoden“ identifiziert werden, die aus den Befunden der Veröffentlichungen hervorgehen und im Folgenden vorgestellt werden.



Abbildung 1 Drei Säulen der Dissertation

## 2.1 Aspekte

Alle Veröffentlichungen tragen unterschiedliche thematische Aspekte zu den aufgeworfenen Desideraten vertiefend bei. Darin werden empirische Erkenntnisse zu den *allgemeinen Bedarfen* der (potentiellen) Weiterbildungsteilnehmenden als nicht-traditionelle Zielgruppe der Hochschule dargelegt. Darüber hinaus wird sich vertiefend einem Aspekt des Bedarfs, der einen großen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme hat, gewidmet. Die Ressource *Zeit* stellte sich bei der Analyse der allgemeinen Bedarfe der nicht-traditionellen Zielgruppen hierbei als bedeutsam heraus.

Die Bedarfsanalyse sowie die Akzeptanzanalyse geben eine allgemeine Beschreibung der nicht-traditionellen Zielgruppen und der Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote aus zwei verschiedenen Perspektiven wieder. Während die Bedarfsanalyse die Bedarfe an wissenschaftlicher Weiterbildung aus (individueller) Zielgruppenperspektive analysiert, wird in der Akzeptanzanalyse die Sichtweise der Hochschulangehörigen auf nicht-traditionelle Zielgruppen und Weiterbildungsteilnehmende dargelegt. Im Fokus der Betrachtungen stehen die nicht-traditionellen Zielgruppen Erwerbstätige, Personen mit Familienpflichten, Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer.

Aus Zielgruppenperspektive haben sich insgesamt vier Bedarfsdimensionen als zentral herausgestellt:

- Die Hochschule als Ort für Weiterbildung,
- Motivationen der Weiterbildungsteilnahme,
- Barrieren der Weiterbildungsteilnahme sowie
- Anforderungen an (wissenschaftliche) Weiterbildungsangebote.

In diesen Dimensionen hat sich insbesondere der Aspekt der Ressource Zeit in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung als kritisch herausgestellt. Diesem wird sich daher in den Teilstudien über die Methodik und bisheriger empirischer Befunde der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ sowie im Beitrag über Lernzeiten in der Bildung gewidmet. Hierbei untersucht die „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie“ die (zeitliche) Vereinbarkeit sowie das Lernzeitbudget von wissenschaftlichen Weiterbildungsteilnehmenden. Der Beitrag über Lernzeiten in der Bildung fokussiert die Thematik der Etablierung von (Weiter-)Bildungszeiten auf politischer, individueller sowie organisationaler Ebene in der Weiterbildung (siehe 2.2 Ebenen) und mögliche Zwecke neu geschaffener Lernzeiträume.

## **2.2 Ebenen**

Des Weiteren ist der Bedarf an Weiterbildung sowie die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an (wissenschaftlicher) Weiterbildung von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen abhängig. In der vorliegenden Dissertation haben sich die Ebenen des *Individuums (Mikroebene)* sowie der *Organisation (Mesoebene)* als zentral herausgestellt, aber auch die *politische Ebene (Makroebene)* ist von Bedeutung.

### **Ebene des Individuums (Mikroebene)**

Die *Ebene des Individuums* stellt die Sichtweisen der potentiellen und tatsächlichen Weiterbildungsteilnehmenden in den Fokus. Das Ziel der Analyse der nicht-traditionellen Zielgruppen liegt in der Charakterisierung von möglichen Adressatinnen und Adressaten. Hierbei untersucht die Bedarfsanalyse die Motivationen, Barrieren und Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sowie die Wahrnehmung der Hochschule als Ort für Weiterbildung aus Perspektive der nicht-traditionellen Zielgruppen Erwerbstätige, Personen mit Familienpflichten, Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer. Aus den unterschiedlichen Bedarfsdimensionen hebt sich der Zeitaspekt als besonders herausfordernd hervor.

Daran anschließend untersucht die Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie die Knappheitsressource Zeit. Dabei stehen die individuellen Zeitvereinbarkeitsstrategien sowie die Lernzeiterfassung im Selbststudium im Vordergrund. Die beruflichen und privaten Verpflichtungen der Weiterbildungsteilnehmenden und die damit einhergehenden knappen zeitlichen Ressourcen haben Auswirkungen sowohl auf individueller Ebene als auch auf organisationaler Ebene. Auf individueller Ebene müssen Zeitmanagementstrategien entwickelt werden sowie Abstimmungsprozesse mit dem beruflichen und privaten Umfeld getroffen werden, um wissenschaftliche Weiterbildung in die eigene Biografie zu integrieren. Dabei können jedoch Zeitkonkurrenzen und Vereinbarkeitsprobleme auftreten, wenn keine entsprechenden (beruflichen und/oder privaten) Unterstützungsmaßnahmen bestehen oder diese nicht greifen.

### **Ebene der Organisation (Mesoebene)**

Die *Ebene der Organisation* gibt die Sichtweise der Hochschule als Ort für Weiterbildung bzw. allgemeiner Weiterbildungsinstitutionen wieder. Hierbei stehen die Erkenntnisse aus der Akzeptanzanalyse im Fokus. In der vorliegenden Dissertation ist vor allem die Perspektive der Hochschulmitglieder auf die nicht-traditionellen Zielgruppen zentral. Dies umfasst eine Beschreibung der Weiterbildungsteilnehmenden, des veränderten Lehr-Lern-Settings sowie der angepassten Angebotsorganisation, die aus der wissenschaftlichen Weiterbildung hervorgehen.

Sowohl die Akzeptanz- als auch die Bedarfsanalyse stellen heraus, dass auf der Ebene der (Hochschul-)Organisation ein Umdenken von der Angebots- hin zur Nachfrageorientierung notwendig ist, um den nicht-traditionellen Zielgruppen zu begegnen. Dies beinhaltet nicht nur das Ausrichten des Lerninhalts nach dem ermittelten Bedarf bzw. der geäußerten Nachfrage, sondern auch ein zielgruppenadäquates methodisch-didaktisches Setting, welches z.B. Blended Learning Elemente, die Modularisierung von Weiterbildungsinhalten oder den Einbezug von Stakeholdern umfasst.

Des Weiteren ist von den Weiterbildungsorganisationen ein Matching-Prozess erforderlich, der die individuellen mit den organisationalen Lernzeiten verknüpft. Dies wird im Beitrag „Lernzeiten: Zeit für Bildung“ sowie in der Akzeptanzanalyse diskutiert.

Den Zeitbedürfnissen der nicht-traditionellen Zielgruppen gerecht zu werden, bringt einen komplexen Entwicklungsprozess an den Hochschulen mit sich, der zum Beispiel eine Anpassung bzw. Veränderung der Zeitstrukturen aus dem grundständigen Bereich nach sich zieht.

### **Ebene der Politik (Makroebene)**

Die *politische Ebene* betrachtet die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext. Hervorgehend aus den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungstendenzen stellen sie die Rahmenbedingungen für die individuelle und organisationale Ebene. Der Bologna-Prozess ist zugleich Resultat als auch Auslöser gesellschaftlicher Umbrüche. Der Wandel der Erwerbsarbeit hin zu mehr Individualisierung und Deregulierung findet auch im Bildungssektor seine Auswirkungen. Als Folge zunehmend ineinandergreifender Lern- und Erwerbsphasen ist schließlich das Konzept des lebenslangen Lernens hervorgegangen, welches sich beispielsweise in Form des Bologna-Prozesses niederschlägt.

Diese Ebene findet als inhaltliche Klammer in mehreren Publikationen Einzug. In der Bedarfs- und Akzeptanzanalyse stellen die (bildungs-)politischen Entwicklungen den Ausgangspunkt der (sozialen) Öffnung der Hochschule für neue, nicht-traditionelle Zielgruppen. Bildungspolitische Veränderungen und Maßgaben (z.B. Neuregelungen zur Zulassung, Ausbau neuer Studienmöglichkeiten) sind mit einem z.T. umfassenden hochschulpolitischen Organisationsentwicklungsprozess verbunden, um die neuen Zielgruppen und deren Anforderungen in das eigene System einzubinden.

Darüber hinaus wird im Beitrag über Lernzeiten deutlich, dass eine Neuverteilung von Bildungszeiten für ein lebenslanges Lernen notwendig ist. Dies betrifft nicht nur die individuelle und organisationale Ebene, sondern kann ebenso von der politischen Ebene gesteuert werden, beispielsweise durch die Einrichtung kollektiver Lernzeiten, welche das Verhältnis von Erwerbsarbeits-, Bildungs- und Freizeit neu definieren und Lernzeiten ähnlich wie in Schul- und Ausbildungszeiten auch im Erwachsenenalter institutionalisieren.

## 2.3 Methoden

Die Analyse allgemeiner und spezifischer Bedarfe von (potentiellen) Weiterbildungsteilnehmenden als nicht-traditionelle Zielgruppe(n) der Hochschule sowie der Einbezug verschiedener Ebenen erforderte unterschiedliche Forschungsdesigns in den Einzelstudien. Hierfür wurden verschiedene qualitative wie quantitative Forschungsmethoden gewählt und miteinander trianguliert, um nicht-traditionelle Zielgruppen sowie Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote auf der individuellen, organisationalen sowie politischen Ebene (bzw. Mikro-, Meso-, Makroebene) empirisch zu beleuchten. Als Basis der Untersuchungskonzeptionen wurden die methodischen Zugänge unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes gewählt (vgl. Denninger et al. 2017) und im Nachgang kritisch reflektiert (vgl. Präßler und Vossebein 2014).

So wurden umfangreiche Literatur- und Internetrecherchen zu den jeweiligen thematischen Aspekten durchgeführt. Weiterhin wurden leitfadengestützte Interviews und Gruppendiskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern der nicht-traditionellen Zielgruppen, Weiterbildungsteilnehmenden sowie mit Hochschulangehörigen geführt und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Ferner wurden quantitative methodische Zugänge in Gestalt einer Mehrthemen- und Fragebogenerhebung sowie in Form von Lernzeiterfassungsprotokollen gewählt.

Zum Verständnis der Rahmung erfolgt im nächsten Kapitel eine grundbegriffliche Einordnung. Darin werden die zentralen Begrifflichkeiten der *Teilnehmer-, Zielgruppen- und Adressatenforschung* näher betrachtet. Des Weiteren werden die Termini der *nicht-traditionellen Zielgruppen* sowie des *Bedarf und der Nachfrage* beleuchtet. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung für die daran anschließende kompakte Zusammenfassung der Beiträge, welche sich immer wieder auf diese Begrifflichkeiten bezieht.

### 3. Klärung zentraler Begrifflichkeiten

In diesem Kapitel werden vorerst zentrale Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt. Hierzu werden die Begrifflichkeiten der Teilnehmer-, Zielgruppen- und Adressatenforschung<sup>5</sup> geklärt und voneinander differenziert sowie in einem zweiten Schritt der Terminus der nicht-traditionellen Zielgruppen von Hochschulen näher beleuchtet. In engem Zusammenhang mit der Erforschung nicht-traditioneller Zielgruppen von Hochschulen stehen auch die Begrifflichkeiten Bedarf und Nachfrage. Diese werden im letzten Abschnitt näher beleuchtet.

#### 3.1 Teilnehmer-, Zielgruppen- und Adressatenforschung

Die Teilnehmer-, Zielgruppen- und Adressatenforschung sind für den (wissenschaftlichen) Weiterbildungsbereich relevant, da dieser stark nachfrageorientiert ist und zur Kostendeckung genügend Teilnehmende akquirieren muss (vgl. Lobe 2018, S. 4).

Teilnehmer-, Zielgruppen- und Adressatenforschung unterscheiden sich nach Faulstich und Zeuner (1999) wie folgt:

*„Adressaten sind (...) diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll. Sofern sie durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können, geht es um Zielgruppen. Teilnehmende sind diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind.“ (Faulstich und Zeuner 1999, S. 99, zit. n. Hippel und Tippelt 2011, S. 802)*

Adressatinnen und Adressaten sind demnach potentielle Teilnehmende, die sich für ein Bildungsangebot interessieren und denen eine Weiterbildungsinstitution mit einem entsprechenden Angebot begegnen möchte (vgl. Jütte und Lobe 2017, S. 7). Erkenntnisse aus der Adressatenforschung über subjektives oder gruppenbezogenes Weiterbildungsverhalten (z.B. Barrieren oder Motive) können in der Angebots- und Programmplanung umgesetzt werden. Sie dient dazu, Programme und Angebote

---

<sup>5</sup> Die Begriffe Teilnehmerforschung und Adressatenforschung werden in dieser Dissertation als feststehende, zusammengesetzte Termini angesehen und nicht einer gendergerechten Schreibweise unterworfen. Sofern Teilnehmende und Adressatinnen sowie Adressaten als Personengruppen angesprochen werden, wird dagegen auf eine gendersensible Formulierung geachtet.

nachfrageorientiert und somit zielgruppenorientierter umzusetzen (vgl. Hippel und Tippelt 2011, S. 801ff.).

Während Adressaten- und Zielgruppenforschung der Makroebene zugeordnet sind, ist die Teilnehmerforschung auf der Mikroebene angesiedelt. Im Unterschied zur Adressatenforschung, welche beispielsweise Gründe zur Nicht-Teilnahme erschließt, analysiert die Teilnehmerforschung Beiträge zu Entscheidungsprozessen, Nutzen und Hemmnissen sowie zu aktuellen Lehr- und Lernprozessen und individuellen Bildungsbiographien. Ehemalige Teilnehmende können zudem wichtige Auskünfte über die Weiterbildungsqualität und zukünftige Weiterbildungsbedarfe (als mögliche Adressatinnen und Adressaten) liefern (vgl. Hippel und Tippelt 2011, S. 803ff.; Lobe 2018, S. 2).

*„Die zentrale Herausforderung ist damit die Umsetzung von Erkenntnissen der Adressaten- und Teilnehmerforschung in die Praxis als Adressaten- und Teilnehmerorientierung und damit eine stärkere Verbindung von Forschung und Praxis.“ (Hippel und Tippelt 2011, S. 810)*

Eine Zielgruppe ist ein theoretisches Konstrukt, welches durch mindestens ein Merkmal gekennzeichnet ist (insbesondere soziodemographische Merkmale wie Alter, Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, Geschlecht und Nationalität) (vgl. ebd., S. 805). Das Wissen über den Einfluss von soziodemografischen Merkmalen auf das Weiterbildungsverhalten ist nach Hippel und Tippelt *„für die Praxis der Erwachsenenbildung jedoch schwer umsetzbar“* (Hippel und Tippelt 2011, S. 805). Eine ergänzende Perspektive kann hierbei die Milieuforschung bieten. Sie erweitert die Sozialstatistik um die *„soziale Realität“* (ebd., S. 805) der Zielgruppen. Dies bedeutet folglich, dass Gruppen nicht nur durch einzelne Merkmale von außen definiert werden; relevant sind die Beziehungen zwischen den einzelnen Merkmalen. Einem Milieu gehören demnach Menschen an, die einen ähnlichen Habitus in den Bereichen Arbeit, Bildung, Freizeit oder auch Familie haben. Dies ermöglicht unter anderem die Ansprache von Gruppen oder Milieus, die ihre Bildungsinteressen nicht proaktiv reklamieren oder durch klassische Werbestrategien nicht angesprochen werden, sondern sich durch eine gewisse Skepsis gegenüber (Weiter-)Bildung auszeichnen (vgl. Bremer 2010, 3ff.).



Abschließend kann an dieser Stelle auf die „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Jütte, Kellermann, Kuhlenkamp, Prokop & Schilling 2005) verwiesen werden:

*„Nur institutionenbezogene Teilnahimestatistiken quantitativer Art werden der Komplexität von Nichtteilnahme und Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht gerecht. Es fehlt u.a. an quantitativen und qualitativen Untersuchungen zum Teilnahmeverhalten wie auch zum Wechselverhältnis von Arbeit und Lernen im lebensgeschichtlichen Kontext“ (Jütte et al., 2005, S. 14 zit. n. Jütte und Lobe 2017, S. 8).*

Die vorliegende Dissertation versteht sich als eine Untersuchung, die einen Beitrag für dieses aufgedeckte Desiderat leistet.

### **3.2 (Nicht-traditionelle) Zielgruppen von Hochschulen**

Die Unterscheidung von traditionellen und nicht-traditionellen Zielgruppen stammt aus der international-vergleichenden Forschung. Diesbezügliche Definitionen fallen jedoch sehr heterogen aus (vgl. Isensee und Wolter 2017, S. 14). Nicht-traditionelle Zielgruppen von Hochschulen können sich von den traditionellen Studierenden durch mehrere Merkmale unterscheiden, die in der Literatur jedoch nicht einheitlich gekennzeichnet sind (siehe Abbildung 2: Kriterien zur Beschreibung nicht-traditioneller Zielgruppen (nt ZG) (eigene Darstellung nach Wolter und Geffers 2013).

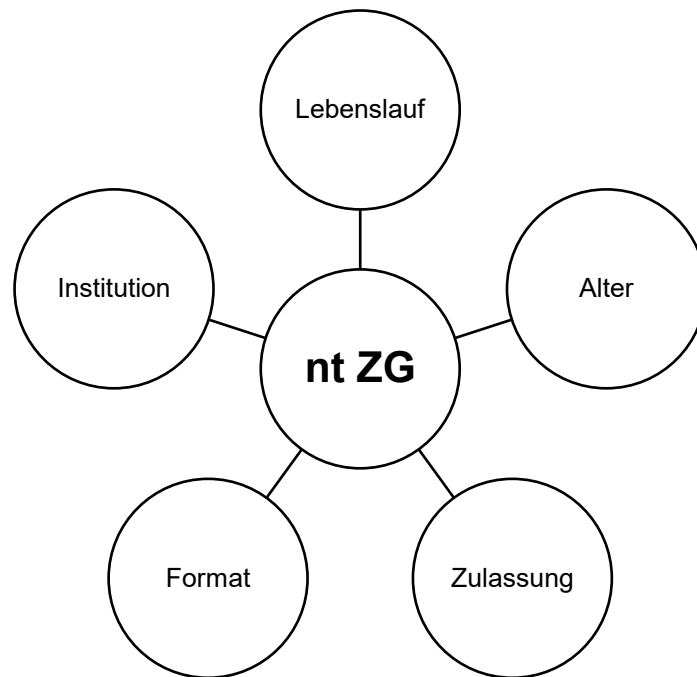


Abbildung 2: Kriterien zur Beschreibung nicht-traditioneller Zielgruppen (nt ZG) (eigene Darstellung nach Wolter und Geffers 2013)

Sie weisen vielfältige Lebensläufe hinsichtlich des Schulabschlusses, der Berufsausbildung, der Erwerbstätigkeit, der Weiterbildung oder der familiären Verpflichtungen auf als die Mehrzahl der (grundständig) Studierenden. Sie sind im Schnitt zehn Jahre älter und haben bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen und Berufserfahrung gesammelt. Weiterhin können sich nicht-traditionell Studierende auch hinsichtlich ihrer Hochschulzulassungsberechtigung von traditionell Studierenden unterscheiden (z.B. durch Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen oder Zulassungsprüfungen). Somit bringen sie *„fachliche, berufspraktische und soziale Kompetenzen sowie neue Lebensziele, die die Studienentscheidung begründen und die Strategien zur Bewältigung des Studiums beeinflussen“* (Wolter et al. 2017, S. 7) mit. Des Weiteren benötigen nicht-traditionelle Zielgruppen häufig andere, flexiblere Studienformate als traditionell Studierende, wie beispielsweise ein Teilzeit-, Fern- oder Weiterbildungsstudium. Auch können sich nicht-traditionell Studierende durch den Typ der anbietenden Bildungsinstitution von traditionellen Studierenden unterscheiden. So bieten häufig spezialisierte Einrichtungen oder Institutionen innerhalb der Hochschule, aber auch außerhochschulische Anbieter Angebote für nicht-traditionelle Zielgruppen an, wie Weiterbildungszentren oder „Open University“ (vgl. Wolter und Geffers 2013, 11ff.).

Basierend auf der Typologie von Schuetze und Slowey (vgl. Schuetze und Slowey 2000) haben Wolter und Geffers eine Typologie erwachsener Lernenden entworfen, welche sich wie folgt unterscheiden:

- „Second Chance Learner“: Darunter werden in Deutschland vor allem Personen gezählt, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hochschule gelangen.
- „Defferrers“: Diese Personen verfügen über die traditionelle Hochschulzugangsberechtigung, fangen ihr Studium jedoch aus verschiedenen Gründen (z.B. Freiwilligendienst, Reisen, familiäre Verpflichtungen) erst zu einem späteren Zeitpunkt an.
- „Recurrent Learner“: Darunter werden Personen verstanden, die bereits über einen ersten Hochschulabschluss verfügen und nach einiger Zeit wieder an die Hochschule zurückkehren.
- „Returners“: Hierunter fallen vor allem Studienabbrecherinnen und –abbrecher, die wieder an die Hochschule zurückkehren, um einen Hochschulabschluss zu erwerben.
- „Refreshers“: Diese Personen kehren an die Hochschule zurück, um ihr Wissen aufzufrischen oder sich zu spezialisieren.
- „Learners in later life“ sind die sogenannten Seniorenstudierenden (vgl. Wolter und Geffers 2013, 14f.).

Die in diesem Kapitel dargestellten Typisierungen verdeutlichen, dass selbst innerhalb einzelner Typen eine Vielzahl an Personen versammelt werden kann, die einer bedarfsgerechte Ausgestaltung von Angeboten entgegensteht. Es müssen daher weitere Differenzierungen auf Angebotsebene getroffen werden.

Seitter erweitert den Zielgruppenbegriff in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Er ist *„ein relationaler Begriff, der auf eine Verhältnisbestimmung und möglichst zielgenaue Passung von (geplantem) Angebot und (intendierter) Nachfrage abhebt“* (Seitter 2017, S. 211). Zielgruppen resultieren dementsprechend aus dem wechselseitigen Verhältnis unterschiedlicher Bezugsgrößen, z.B. Angebotsvarianten, individuelle und institutionelle Adressaten, externe und interne Zielgruppen. *„Angebote bzw. Angebotsvarianten präjudizieren die Zielgruppenbestimmung wie auch umgekehrt die*

*antizipierte Zielgruppenbestimmung das bereits existente oder potenzielle Angebot konkretisiert bzw. modifiziert.“ (ebd., S. 212)*

Der Zielgruppenbegriff umfasst nicht nur individuelle Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende, sondern kann um institutionelle (wie z.B. Einrichtungen und Unternehmen, die Teilnehmende für Weiterbildungsangebote freistellen oder Kosten übernehmen) (vgl. Habeck und Denninger 2015) sowie hochschulinterne Zielgruppen (vgl. Kahl et al. 2015) erweitert werden. Für die (nachhaltige) Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ist *„das Selbstverständnis und die Akzeptanz des (internen) Hochschulpersonals sowohl in wissenschaftlicher wie in administrativer Hinsicht von entscheidender Bedeutung“* (vgl. Seitter 2017, S. 216). Denn diese müssen ebenso wie die externen Zielgruppen für wissenschaftliche Weiterbildung rekrutiert werden, was nicht selten einen herausfordernden *„Passungs-, Übersetzungs- und Matchingsprozess“* (vgl. ebd., S. 216) mit sich bringt.

### **3.3 Bedarf und Nachfrage in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

In engem Zusammenhang zu Adressatinnen und Adressaten, Teilnehmenden sowie Zielgruppen stehen die Begriffe Bedarf und Nachfrage in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Nur wenn ein Bedarf vorhanden ist, kann auch die Ansprache der Zielgruppe gelingen und damit eine Nachfrage generiert werden (vgl. Schlutz 2006). Um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote erfolgreich auf dem Markt zu implementieren und zu etablieren, ist daher deren bedarfs- und nachfrageorientierte Ausgestaltung von zentraler Bedeutung. Dies bezieht sich auf mehrere Ebenen des Angebots, z.B. auf Umfang, Struktur oder Inhalt. So kann im Idealfall langfristig sichergestellt werden, dass Weiterbildungsangebote (finanziell) gesichert sind oder neue Entwicklungstrends und Zielgruppen identifiziert werden. Dieser Abschnitt befasst sich daher mit einer kurzen Einführung und Differenzierung der beiden Begrifflichkeiten Bedarf und Nachfrage.

Die Herausforderung bei der Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten besteht darin, *„den bestehenden Bedarf und die mögliche Nachfrage möglichst präzise zu bestimmen“* (Banscherus 2013, S. 4). Dabei ist die *„Überführung von Bedarfen in faktische Nachfrage, die ‚Verwandlung‘ von antizipierten*

*Adressaten und Zielgruppen in reale Teilnehmende an konkreten Kursen und Veranstaltungen [...] der kritische Ziel- und Umschlagpunkt aller bedarfsbezogenen Ermittlungsbestrebungen“ (Seitter 2018, S. 2).*

Bedarf und Nachfrage beeinflussen sich häufig wechselseitig.

*„Bedarfe können sich auf gesamtgesellschaftlicher, organisationaler oder individueller Ebene befinden, sich in latenter oder manifester Form äußern, Personen/Personengruppen zugeschrieben oder von diesen selbst artikuliert werden, in abstrakt-allgemeiner oder konkret-spezifischer Form vorliegen.“ (ebd. S.3)*

Sie können anhand mehrerer Faktoren ermittelt werden und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. So können beispielsweise gesellschaftlich relevante Fragestellungen, Arbeitsmarkt- oder demografische Prognosen und organisationale Aspekte einbezogen werden. Ein identifizierter Bedarf lässt jedoch nicht automatisch auf eine Nachfrage in diesem Bereich schließen. Die Nachfrage kann u.a. von Adressatinnen und Adressaten, von Profit- und Non-Profit-Organisationen oder durch die Hochschule selbst (z.B. innerhalb des Leitbilds, in den wissenschaftlichen Schwerpunkten) geäußert werden. Häufig spielen bei der Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot (i.a.W. der konkreten Nachfrage) individuelle Faktoren wie z.B. Kosten-Nutzen-Erwägungen oder Informationsdefizite eine zentrale Rolle. Des Weiteren kann die Nachfrage durch Unterstützungsformen von Seiten der Unternehmen (z.B. Kooperationsmodelle), des Staates (z.B. finanzielle Zuschüsse) oder der Hochschule selbst (z.B. Werbemaßnahmen) beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 5ff.).

Bedarfs- und Nachfrageanalysen werden in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus zwei Perspektiven betrachtet: aus einem verstärkt betriebswirtschaftlichen (im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und Hochschulsteuerung) und einem erwachsenpädagogischen Verständnis (im Sinne eines bildungstheoretischen und gesellschaftspolitischen Auftrages) heraus.

Im *erwachsenpädagogischen* Verständnis wird der Bedarf als potentielle Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten definiert. Bedarfsanalysen zur Prognose von (langfristigen) Entwicklungen werden aufgrund der methodischen Schwierigkeiten

skeptisch betrachtet. Einen Diskussionsbeitrag hierzu liefert die vorliegende Dissertation (vgl. Präßler und Vossebein 2014). Darin wird der gewählte methodische Vier-Phasen-Ansatz der durchgeführten Bedarfsanalyse näher beleuchtet und kritisch diskutiert. Zudem kann der Bedarf an Weiterbildungsangeboten häufig erst durch die Aufnahme in das Programm des Bildungsanbieters konkretisiert und damit eine Nachfrage geschaffen werden.

In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird sich weiterhin auf die Zielgruppen-, Teilnehmer- und Adressatenforschung bezogen, um auf individuelle Bedürfnisse eingehen zu können und damit das Bildungsangebot entlang erwachsenpädagogischer Qualitätsmaßstäbe auszugestalten. Zur Identifizierung eines Bedarfs werden daher beispielsweise Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende befragt, aber auch Gespräche mit Kursleiterinnen und Kursleitern oder mit Unternehmensvertreterinnen und -vertretern geführt (vgl. Banscheraus et al. 2016, 110ff.).

Aus *betriebswirtschaftlicher* Perspektive gehören Bedarfs- und Nachfrageanalysen zum Marketingkonzept einer Hochschule, und hierbei insbesondere zu den Phasen der Situationsanalyse und der strategischen Marketingplanung. Das Ziel besteht darin, möglichst frühzeitig den Bedarf und damit die mögliche Nachfrage zu bestimmen. Die Situationsanalyse untergliedert sich in die Umweltanalyse, welche die Chancen und Risiken durch eine Kontext-, Markt- sowie Zielgruppenanalyse beurteilt. Des Weiteren umschließt sie die Ressourcenanalyse, welche die Kompetenzen des Unternehmens (bzw. der betreffenden Organisation) sowie die finanziellen, organisatorischen und personellen Ressourcen untersucht. In der strategischen Marketingplanung werden die Unternehmensziele eruiert.

Dieses Konzept lässt sich nicht vollständig auf den Bildungsbereich übertragen, denn Hochschulen müssen neben selbst gesetzten Zielen auch gesellschaftliche und politische Aufträge erfüllen (vgl. Banscheraus 2013, 7ff.) sowie den Standards des Hochschul- und Wissenschaftssystems entsprechen. Des Weiteren wird das Weiterbildungsangebot von deren wissenschaftlichen Schwerpunkten sowie vom Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb des Hochschulprofils bestimmt. Diese „doppelte Systembindung“ stellt die Hochschulen vor die Aufgabe, die konkurrierenden Referenzsysteme Erwachsenenbildung (bzw. Hochschule und

Wissenschaft) und Betriebswirtschaft (bzw. Weiterbildungsmarkt) in Einklang zu bringen (vgl. Banscherus et al. 2016, 105ff.) und ist unter Umständen „mit tief greifenden organisationskulturellen Veränderungen verbunden“ (Seitter 2018, S. 12). Dies verlangt von den Hochschulen insbesondere im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, Inhalte, Organisation und Strukturen stärker nachfrageorientiert auszugestalten und verstärkt dienstleistungsorientiert zu agieren (vgl. Seitter 2018, S. 11).

Auch die in dieser Dissertation durchgeführten Einzelanalysen lassen sich in die beschriebenen Phasen des Marketingkonzepts einordnen. So kann die Bedarfsanalyse in der (externen) Umweltanalyse verortet werden, wobei insbesondere die (externen, individuellen) Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung näher betrachtet (z.B. Erwartungen, Anforderungen, Anspracheformen) werden. Die Akzeptanzanalyse, welche die Akzeptanz- und Beteiligungsbedingungen von hochschulinternen Zielgruppen (wissenschaftliches und Verwaltungspersonal) untersucht, ist in der (internen) Ressourcenanalyse lokalisiert.

Die Beiträge der vorliegenden Dissertation kommen wie Banscherus (vgl. Banscherus 2013, S. 14) zu dem Schluss, dass es sich (methodisch) schwierig gestaltet, anhand von Bedarfsanalysen eine tatsächliche Nachfrage nach einem Weiterbildungsangebot abzuleiten.

*„Bedarfsanalysen können aber wichtige Hinweise auf mögliche Inhalte [, Studienformate, Umfang, Struktur etc. – Anm. d. Verf.] und mögliche Zielgruppen der Angebote geben, die bei der Entwicklung und Implementierung von erheblicher Relevanz sein können.“ (ebd., S. 14)*

Ebenso bedeutsam können Analysen von (potentiellen) Nachfragenden nach einem erwachsenpädagogischen Verständnis sein, da sie einen vertieften Einblick über die Zielgruppe (z.B. Motive, Hemmnisse) geben. Hierunter kann die Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie dieser Dissertation gefasst werden, welche die Zeitvereinbarkeit und das Lernzeitbudget wissenschaftlicher Weiterbildungsteilnehmenden untersucht.

## 4. Kompakte Zusammenschau der Veröffentlichungen

In diesem Kapitel werden die für diese Dissertation eingereichten Publikationen in einer kompakten Zusammenschau dargestellt und aufeinander bezogen. Dies umfasst die beiden Beiträge aus dem Sammelband „Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Seitter et al. 2015b):

*Präßler, Sarah (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Wolfgang Seitter, Michael Schemmann und Ulrich Vossebein (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 61–187. „Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen“*

sowie

*Kahl, Ramona; Lengler, Asja; Präßler, Sarah (2015): Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. Unter Mitarbeit von Franziska Lutzmann. In: Wolfgang Seitter, Michael Schemmann und Ulrich Vossebein (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 291–408.*

Hierbei wird der Blick auf verschiedene Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung gerichtet. Die Bedarfsanalyse analysiert die Perspektive individueller Zielgruppen auf die wissenschaftliche Weiterbildung. In der Akzeptanzanalyse werden die hochschulinternen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung und insbesondere Gelingensbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ergründet.

Zuvor erfolgt eine kritische Reflexion der angewandten Methodik zur Erfassung individueller Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Beitrag:

*Präßler, Sarah; Vossebein, Ulrich (2014): Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. International Yearbook of Adult Education (37), S. 103–122.*



Ein zentrales Ergebnis aus der Bedarfserhebung ist, dass die Ressource Zeit einen wesentlichen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme hat. Der Beitrag „Lernzeiten: Zeit für Bildung“ reflektiert die Ressource Zeit in der Weiterbildung auf übergreifender politischer, individueller sowie organisationaler Ebene:

*Präßler, Sarah (2017): Lernzeiten: Zeit für Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 02, S. 152–163.*

Daran anschließend stellt die „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie - Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung“ ein Untersuchungsmodell vor, welches die Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote erfasst:

*Denninger, Anika; Kahl, Ramona; Präßler, Sarah (2017): Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie - Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Wolfgang Seitter (Hg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Unter Mitarbeit von Jochen Kade. Wiesbaden: Springer VS (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 59–93.*

Der Beitrag „Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden“ gibt konkrete und beispielhafte Einblicke in die Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie und zeigt auf, wie das zeitliche Spannungsverhältnis Beruf, Privatleben und Weiterbildung individuell austariert und koordiniert werden kann:

*Präßler, Sarah (2017): Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. In: ZHWB - Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (01), S. 24–31.*

#### **4.1 Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage**

Bevor die Erkenntnisse aus dem Forschungsbericht der Bedarfsanalyse zusammenfassend dargestellt werden, erfolgt in diesem Abschnitt die Darlegung des methodischen Konzepts der Studie. Die Bedarfsanalyse ist angesichts des hohen Forschungsbedarfs zum Weiterbildungsverhalten nicht-traditioneller

Zielgruppen von Hochschulen als exploratives Forschungsprojekt zu verstehen. Daher wurde ein Untersuchungsdesign gewählt, welches sich in vier sequenzielle Phasen untergliedert und sowohl qualitative wie quantitative Methoden einsetzt (siehe Abbildung 3 Forschungsdesign der Bedarfsanalyse (eigene Darstellung)).

*„Nach jedem Forschungsschritt [werden] die gewonnenen Erkenntnisse kritisch reflektiert und über die Notwendigkeit einer tiefergehenden Untersuchung der Forschungsfragen in den weiteren Schritten entschieden.“ (Präßler und Vossebein 2014, S. 106)*

In der Sekundäranalyse und in einer Mehrthemenbefragung (sogen. OMNIBUS) wurden die nicht-traditionellen Zielgruppen konkretisiert und quantifiziert. Die daran anschließenden Experteninterviews gaben die subjektiven Sichtweisen der nicht-traditionellen Zielgruppen auf die Thematik wieder. Die vierte Forschungsphase bündelte schließlich die Erkenntnisse der ersten drei Schritte in eine standardisierte Fragebogenerhebung. Ziel der abschließenden Phase war es, breite, verallgemeinernde Aussagen treffen zu können.

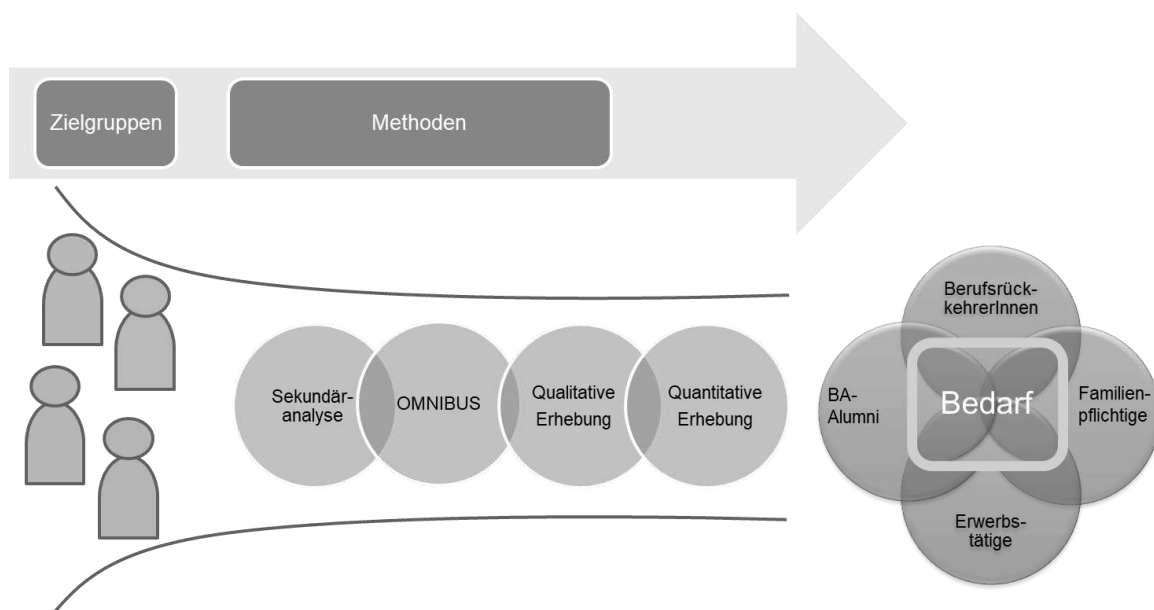


Abbildung 3 Forschungsdesign der Bedarfsanalyse (eigene Darstellung)

Die Sekundäranalyse fasste bereits bestehende Erkenntnisse über den zielgruppenspezifischen und allgemeinen Weiterbildungsbedarf bzw. das Weiterbildungsverhalten zusammen und arbeitete Forschungsbedarfe heraus. Zum Zeitpunkt dieser Phase existierten kaum Untersuchungen über die nicht-traditionellen

Zielgruppen von Hochschulen und deren Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Jedoch konnten Studien der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung herangezogen werden, die Unterschiede entlang soziodemografischer Merkmale (z.B. Erwerbstätigkeit, Alter, Geschlecht, Bildung) herausstellten. Diese Erkenntnisse konnten auf die einzelnen Zielgruppen übertragen werden. Die Befunde der Sekundäranalyse dienten als Grundlage für die Leitfaden- und Fragebogenerstellung der dritten und vierten Phase des Untersuchungsdesigns.

Zunächst wurde jedoch in einer repräsentativen Mehrthemenbefragung (sogen. OMNIBUS) der Größenumfang der Zielgruppen und damit deren quantitative Relevanz ermittelt. Des Weiteren konnten erste Erkenntnisse über deren Weiterbildungsaffinität gewonnen werden. Ebenso wie in der Sekundäranalyse trat auch in der Mehrthemenbefragung die mangelnde definitorische Trennschärfe zwischen den Zielgruppen zu Tage. Dennoch konnten alle Zielgruppen in der Befragung (über soziodemografische Merkmale) abgebildet werden.

Das Ziel der dritten Forschungsphase war es daher, Trennungsmerkmale bzw. (zielgruppenspezifische) Bedarfe in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu eruieren. Mittels Leitfadeninterviews sollten die Zielgruppen aus Subjektperspektive heraus weiter konkretisiert und voneinander abgegrenzt werden. Aufgrund der bereits dargestellten Überschneidungen zwischen den Zielgruppen konnten durch ein Interview Erkenntnisse über mehrere Zielgruppen gleichzeitig gewonnen werden.

Als größte Schwierigkeit in der qualitativen Erhebung stellte sich die Akquise der Interviewpersonen heraus. Im Gegensatz zu (unpersönlichen) Aushängen und Aufrufen über verschiedene Onlinekanäle der Hochschulen erwiesen sich die Nutzung von Mailverteiltern, welche die Zielgruppen direkt adressierten sowie die Akquise durch Interviewpartnerinnen und -partner als Multiplikatoren als erfolgreicher.

In der vierten Forschungsphasen sollte schließlich die quantitative Überprüfung der bisher erlangten Befunde erfolgen. Aus den Erkenntnissen der vorherigen Forschungsphasen wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der die folgenden vier Dimensionen umfasste:

- die Hochschule als Ort für Weiterbildung,
- Motivationen der (wissenschaftlichen) Weiterbildungsteilnahme,

- Barrieren der (wissenschaftlichen) Weiterbildungsteilnahme sowie
- Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote.

Um die nicht-traditionellen Zielgruppen in der Region Mittelhessen zu erreichen, wurden verschiedene Distributionswege genutzt. Diese umfassten Zeitungsartikel, City-Cards, E-Mail-Verteiler sowie die Auslage schriftlicher Fragebögen in verschiedenen Kindertagesstätten der Region. Zur Steigerung der Rücklaufquote wurden Incentives als Anreiz zur Befragungsteilnahme eingesetzt. Trotz diverser Distributionswege und des Einsatzes von Incentives fiel die realisierte Stichprobe geringer aus als erwartet. Des Weiteren wurde durch den Einsatz von Multiplikatoren die Stichprobe nicht zufällig gezogen. Dies hatte zur Folge, dass beispielsweise durch den Einsatz von Hochschul-E-Mail-Verteilern Hochschulangehörige überproportional vertreten sind. Allgemeine Aufrufe zur Teilnahme erwiesen sich als weniger erfolgreich. Beispielsweise gaben nur drei Prozent der Befragten an, über einen Zeitungsartikel oder einer City-Card auf die Befragung aufmerksam geworden zu sein.

*„Die Darstellung der Distributionskanäle verweist auf das Problem, dass trotz der gesellschaftlichen Aktualität und (bildungs-)politischen Brisanz des Themas ‚Lebenslanges Lernen‘, dieses nicht automatisch zu einer aktiven Beteiligung der Bevölkerung an Forschungsvorhaben dieser Thematik führt.“ (Präßler und Vossebein 2014, S. 114)*

Aufgrund der herausfordernden Teilnahmeakquise in der dritten und vierten Forschungsphase hat sich das Mixed-Method-Design als adäquate Forschungsstrategie erwiesen. Die Verknüpfung der Erkenntnisse aus den vier Forschungsphasen diente einerseits als Grundlage für die darauffolgenden Forschungsphasen, andererseits wurde auf diese Weise ein umfassendes und differenziertes Gesamtbild des Bedarfs an wissenschaftlicher Weiterbildung konstituiert. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

## **4.2 Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen**

Die Bedarfsanalyse richtet den Blick auf die individuellen nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule. Im Zentrum des Forschungsberichts steht die Ermittlung allgemeiner sowie zielgruppenspezifischer Bedarfe in der (wissenschaftlichen)

Weiterbildung. Als übergeordnete Zielgruppen werden Erwerbstätige, Bachelorabsolventinnen und -absolventen, Personen mit Familienpflichten sowie Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer definiert. Der Bedarf wird dabei entlang der Dimensionen der Rolle der Hochschule als Weiterbildungsort, Motivationen und Barrieren der Weiterbildungsteilnahme sowie der gestellten Anforderungen an (wissenschaftliche) Weiterbildungsangebote analysiert.

#### **4.2.1 Die vier Bedarfsdimensionen**

##### **Die Hochschule als Ort für Weiterbildung**

Die Hochschule führt im Weiterbildungsmarkt ein „*doppeltes Nischendasein*“ (Barz und Kosubek 2011, S. 89). Obwohl die wissenschaftliche Weiterbildung als dritte Säule neben Forschung und Lehre festgeschrieben ist, nimmt sie sowohl innerhalb des Hochschulsystems als auch auf dem Weiterbildungsmarkt außerhalb des Hochschulbereiches nur einen kleinen Stellenwert ein.

Es mangelt an Beratung und Information über nicht-traditionelle Zugangswege zur Hochschule, an der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, an berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienangeboten, insb. für nicht-traditionelle Zielgruppen sowie an Konzepten zur Finanzierung des Studiums.

Die Hochschule als Ort für Weiterbildung ist nur in Teilsegmenten der Bevölkerung von Relevanz. Im Gegensatz zu Angeboten der Fernuniversitäten, privater Hochschulen oder Studiengemeinschaften sind nur vereinzelt Informationen über das Weiterbildungsangebot der öffentlichen Hochschulen (insb. der Hochschulen aus der mittelhessischen Region) bekannt.

*„Eigentlich sollte ich was davon gehört haben, wahrscheinlich weil ich auch hier in [Stadt X] studiert hab‘, aber irgendwie glaub‘ ich so richtig ist das nicht so an uns herangetragen worden. Ich weiß natürlich, dass ich meinen Master machen kann nach meinem Bachelor in meinem Bereich, das ist mir klar. Aber das es noch Weiterbildungsangebote darüber hinaus großartig existieren, das ist mir eigentlich neu.“ (B6, Abs. 30)*

Die quantitative Erhebung gibt ein differenzierteres Bild der Hochschule als Ort für Weiterbildung wieder.

*„Nach den Volkshochschulen werden die Hochschulen am häufigsten mit Anbietern von Weiterbildungsveranstaltungen in Verbindung gebracht. Tatsächlich werden die wahrgenommenen Weiterbildungen jedoch am häufigsten von dem/der Arbeitgeber\_in, dem Betrieb bzw. der beschäftigten Behörde durchgeführt. Dies bestätigt die These, die sich aus der Sekundäranalyse sowie aus der qualitativen Erhebung abzeichnet, dass die Hochschule als Ort für Weiterbildung in der Bevölkerung bisher eine eher randständige Rolle spielt.“ (Präßler 2015, 170f.)*

### **Motivationen der Weiterbildungsteilnahme**

Die Motivationen sich weiterzubilden, sind sehr heterogen gestaltet. Zu den zentralen Motiven an einer berufsbezogenen Weiterbildung teilzunehmen, gehören die Erweiterung der fachlichen sowie persönlichen Kompetenzen. Daran wird häufig die Erwartung einer Einkommens- und Statussteigerung, berufliches Weiterkommen sowie die Sicherung des Arbeitsplatzes geknüpft.

Je höher der materielle Vorteil eingeschätzt wird, der mit einer Weiterbildung erreicht werden kann, desto größer ist auch die finanzielle Investitionsbereitschaft, an einer kostenpflichtigen Weiterbildung teilzunehmen. Daneben kann eine Weiterbildung durch äußere Anregungs- und Steuerungsfaktoren motiviert sein, *„einfach, weil das damals mein Job erwartet hat“ (B13, Abs. 52)*. Der Arbeitgeber spielt als externer Motivator eine große Rolle, da er beispielsweise finanzielle und zeitliche Unterstützung/Entlastung anbieten kann.

Weiterhin ist mit der Teilnahme auch der fachliche und soziale Austausch von Bedeutung sowie der intrinsische Antrieb, sich persönlich oder auch beruflich weiterzuentwickeln:

*„Also auf jeden Fall ist es das noch nicht, es reicht mir noch nicht, ich bin mit der Aufgabe, die ich hier mache, noch nicht erfüllt oder zufrieden, dass ich sagen könnte die nächsten 30 oder 40 Jahre zufrieden weitermachen.“ (B6, Abs. 8)*

Über alle Zielgruppen hinweg ist die persönliche Entwicklung ein wichtiges Motiv, an einer Weiterbildung teilzunehmen. Dahingegen gibt es unterschiedliche Bewertungen

hinsichtlich extrinsischer Motivationen, wie z.B. Einkommens- und Statusverbesserungen, die mit einer Weiterbildung erwartet werden.

### **Barrieren der Weiterbildungsteilnahme**

Ebenso wie die Motivationen, sind auch die Barrieren der Weiterbildungsteilnahme sehr heterogen ausgeprägt. Sie können beispielsweise angebotsbezogen (z.B. örtliche und terminliche Ausgestaltung, Aufbau, Erreichbarkeit) sein, aus dem persönlichen Umfeld, einer fehlenden Nutzenerwartung oder einer Lerndisposition resultieren.

Darüber hinaus führt das unüberschaubare und zum Teil intransparente Angebot an Weiterbildungen zu Unsicherheiten. Hier ist das „Label“ der öffentlichen Hochschule ein Vorteil gegenüber privaten Anbietern. Jedoch herrscht eine mangelnde Informationspolitik, *„dass man auf viele Weiterbildungsmöglichkeiten nicht aufmerksam gemacht wird und man die gar nicht kennt. Und dann muss man die Eigeninitiative ergreifen und selber suchen, ob es was gibt und wer was überhaupt anbietet“* (B7, Abs. 47).

Weiterhin kann eine Weiterbildung mit privaten und beruflichen Verpflichtungen konfliktieren, v.a. wenn keine Absprachen mit dem Arbeitgeber getroffen wurden. Insbesondere längerfristige Weiterbildung werden dann einer Kosten-Nutzen-Rechnung unterzogen. Der zeitliche Aufwand kann sowohl für die teilnehmende Person selbst als auch für deren Umfeld als Belastung wahrgenommen werden. Familien- und Freizeit werden als wichtige Räume für die eigene Regeneration wahrgenommen, *„weil irgendwo hat ja jeder Privatleben und eigentlich sehr wenig Zeit. Was bleibt noch? Die meiste Zeit verbringt man auf der Arbeit“* (B14, Abs. 108).

Ein weiterer hinderlicher Faktor sind die monetären Investitionen einer Weiterbildung. Darunter lassen sich direkte Kosten wie Teilnahmegebühren fassen, aber auch indirekte Kosten, wie beispielsweise ein verringertes Einkommen durch eine Reduktion der Arbeitszeiten.

### **Anforderungen an Weiterbildungsangebote**

Resultierend aus den drei bisherigen Dimensionen stellen sich verschiedene Ebenen an Anforderungen an (wissenschaftliche) Weiterbildungsangebote heraus:

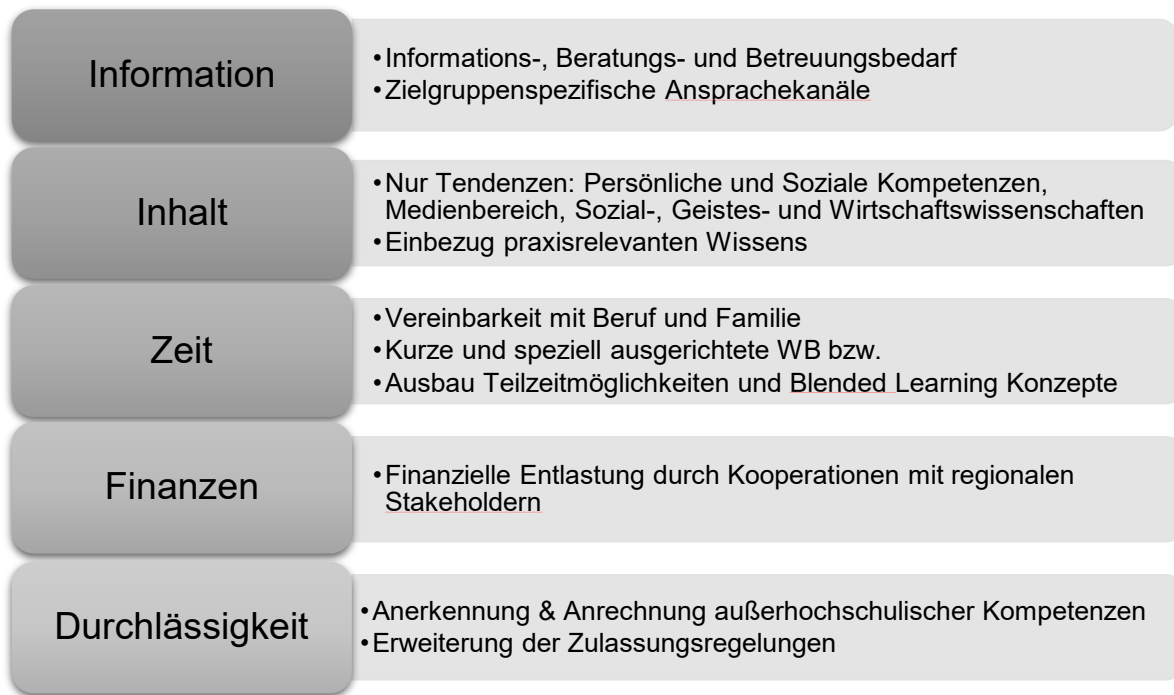


Abbildung 4 Ebenen der Anforderungen (eigene Darstellung)

Aus den Ergebnissen der Bedarfsanalyse lässt sich ableiten, dass ein *Informationsbedarf* über die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung besteht. Dies betrifft nicht nur das Themenspektrum, sondern auch mögliche Formate, Zulassungskriterien oder organisatorische Aspekte. Darüber hinaus können Beratungsangebote für Teilnehmende während der Weiterbildung das Abbruchrisiko vermindern.

Am häufigsten wird sich im Internet über Weiterbildungsmöglichkeiten informiert, sodass eine Webpräsenz eine notwendige Voraussetzung darstellt. Weiterhin kann die Bindung ehemaliger Studierender einen wichtigen Beitrag bei der Teilnehmerakquise leisten. Auch (regionale) Stakeholder können einen zentralen Informationskanal darstellen. Beispielsweise sind Unternehmen der am zweithäufigsten genutzte Informationskanal in der Bedarfsanalyse.

Aufgrund der eher undifferenzierten Erkenntnisse können auf der *inhaltlichen* Ebene lediglich Tendenzen über Weiterbildungsthematiken abgegeben werden. Für eine konkrete Angebotsplanung sind thematisch angelegte Bedarfsanalysen zur Konkretisierung von geplanten Angebotsinhalten durchzuführen.

Ein Weiterbildungsangebot sollte möglichst flexibel gestaltet sein, sodass es mit beruflichen und/oder familiären Verpflichtungen vereinbar ist. Im Gegensatz zu



grundständig Studierenden sind die *zeitlichen* Ressourcen der nicht-traditionellen Zielgruppen deutlich eingeschränkter. Ein Lehr-Lernsetting, welches z.B. modulare bzw. Blended Learning Elemente aufweist, die eine individuellere Zeiteinteilung und/oder eine ortsunabhängigere Wissensvermittlung ermöglichen, kann zu einer besseren Vereinbarkeit beitragen. Die Resonanz zu E-Learning Anteilen kann von der persönlichen Medienaffinität, dem Alter oder auch dem Berufsfeld unterschiedlich ausfallen. Organisatorische Anforderungen beziehen sich v.a. auf die Gestaltung der Präsenzphasen, welche insbesondere an Wochenenden liegen und zeitlich nicht zu eng getaktet sein sollten. Ferner wird häufig die Anforderung gestellt, dass wissenschaftliche Weiterbildungsangebote durch einen Teil der regulären Arbeitszeiten abgedeckt werden.

Es wird darüber hinaus deutlich, dass die *Finanzierung* der Weiterbildung eine weitere wichtige Anforderung ist. Zur Finanzierung werden sich beispielsweise die Unterstützung des Arbeitgebers oder staatliche Finanzierungsmodelle gewünscht. Eine weitere Möglichkeit besteht in Kooperationsvereinbarungen mit Unternehmen und Institutionen. Zudem könnte die Einbindung des Praxisfeldes einerseits den geforderten Einbezug praxisrelevanter und anwendungsbezogener Lehrinhalte unterstützen. Andererseits wäre dies eine Möglichkeit, die wissenschaftliche Weiterbildung breiter zu verankern.

Weiterhin wird gefordert, den Zugang zur Hochschule für nicht-traditionelle Zielgruppen *durchlässiger* zu gestalten. Dies kann beispielsweise durch die Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen oder eine Erweiterung der Zulassungsregelungen erfolgen.

#### **4.2.2 Zielgruppenspezifische Bedarfe**

##### **Definition und Abgrenzung der individuellen Zielgruppen**

Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, können die in der Bedarfsanalyse benannten Zielgruppen nicht trennscharf voneinander unterschieden werden:

*„Es können sich alle Zielgruppen in ihren Merkmalen Erwerbstätigkeit, Familienpflichten und Bachelorabschluss überschneiden. Demzufolge könnte eine Person die Merkmale als ein(e) familienpflichtige(r) Erwerbstätige(r) mit*

*einem Bachelorabschluss in sich vereinen. Daher wird sich im Bewusstsein tatsächlicher Überschneidungen auf das jeweils bezeichnende Merkmal bezogen.“ (Präßler 2015, S. 64)*

Jede Zielgruppe weist eine sehr heterogene interne Struktur auf und unterscheidet sich extern zu den anderen Gruppen meist nur durch wenige Merkmale. Daher wurden die Zielgruppen nach ihren vordergründigen Unterscheidungsmerkmalen betrachtet, die zumeist nach beruflichen (Erwerbstätige) und familiären (Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer) Verpflichtungen sowie nach den qualifikatorischen Voraussetzungen (Bachelorabsolventinnen und -absolventinnen) unterschieden werden.

### **Erwerbstätige**

Erwerbstätige können sich nach Art sowie Umfang der Tätigkeit unterscheiden. Diese wirken sich neben der (hoch-)schulischen Vorbildung auch auf die Weiterbildungsaktivität aus. Aber auch ein fehlender beruflicher Bedarf, berufliche Belastungen und damit einhergehende knappe zeitliche Ressourcen oder die fehlende Unterstützung seitens des Arbeitgebers können mögliche Gründe sein, die gegen eine Weiterbildungsteilnahme sprechen.

*„Zur besseren Vereinbarkeit mit beruflichen Verpflichtungen bietet sich eine Flexibilisierung der Wissensvermittlung, beispielsweise durch Blended-Learning-Konzepte sowie Teilzeit- und Fernstudienmöglichkeiten an. Zudem ist der Ausbau von Beratungsstellen notwendig, die beispielsweise über Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten (außer)hochschulisch erworbener Kompetenzen und Zulassungsbedingungen informieren. Des Weiteren stellt insb. für diese Zielgruppe eine praxisorientierte bzw. anwendungsnahe Gestaltung des Curriculums ein wichtiges Auswahlkriterium dar.“ (Präßler 2015, 163f.)*

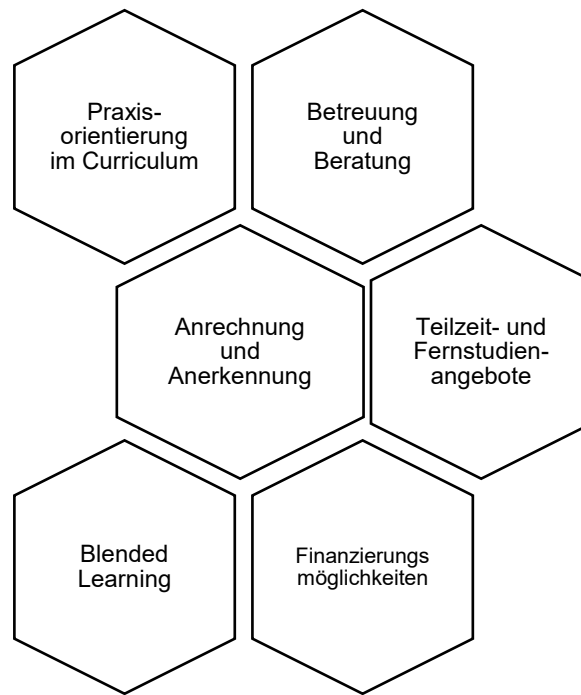


Abbildung 5 Zielgruppenspezifische Anforderungen von Erwerbstätigen (vgl. Präßler 2015, S. 164)

### **Bachelorabsolventinnen und -absolventen**

Bachelorabsolventinnen und -absolventen sind der übergeordneten Gruppe der Hochschulabsolventinnen und -absolventen zugeordnet und gehören damit zu der weiterbildungsaffinsten Gruppe. Im Vergleich zu anderen Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist für sie der Erwerb eines höheren Hochschulabschlusses von höherem Rang. Mit einer (berufsbezogenen) Weiterbildung wird häufig eine Verbesserung der Berufschancen oder eine fachliche bzw. berufliche Vertiefung oder Spezialisierung angestrebt.

Folgende zielgruppenspezifische Anforderungen können aus der Bedarfsanalyse abgeleitet werden (siehe Abbildung 6 Zielgruppenspezifische Anforderungen von Bachelorabsolventinnen/-absolventen):

*„Obwohl Bachelorabsolvent\_innen bereits eine erste Ausbildung an der Hochschule absolviert haben, ist eine umfassende Beratung über mögliche Weiterbildungsangebote notwendig. Aufgrund ihrer Hochschulkenntnisse liegt in dieser Gruppe ein großes Potenzial zur Teilnehmer\_innenakquise.“ (ebd., S. 166)*

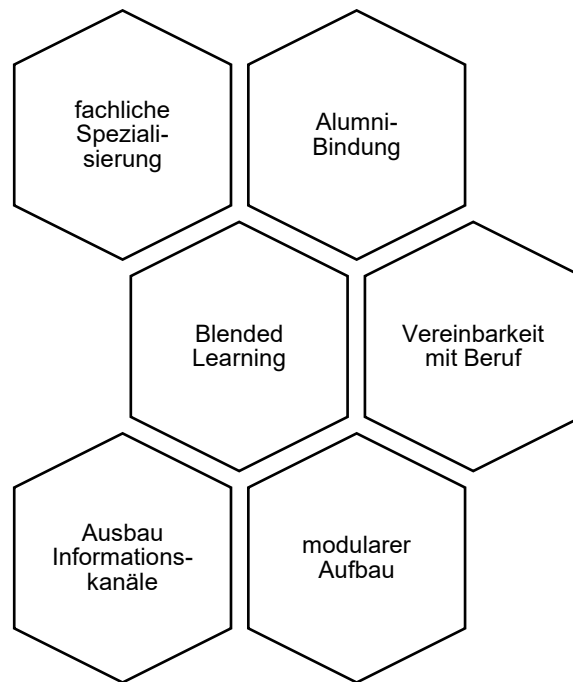


Abbildung 6 Zielgruppenspezifische Anforderungen von Bachelorabsolventinnen/-absolventen (vgl. Präßler 2015, S. 167)

## Personen mit Familienpflichten

Personen mit Familienpflichten zeichnen sich durch die Betreuung und Versorgung von Kindern sowie älterer oder pflegebedürftiger Angehöriger aus. In Deutschland tragen immer noch traditionell Frauen die Hauptverantwortung für den familiären Bereich. Dies hat oftmals eine verminderte oder keine Erwerbstätigkeit zur Folge, was wiederum den Zugang zu beruflichen Weiterbildungsangeboten erschwert. Diese Situation verschärft sich bei Alleinerziehenden.

Aufgrund der Mehrfachbelastung von Beruf und Familie sind die zeitlichen Ressourcen von Personen mit Familienpflichten besonders begrenzt. In der qualitativen Erhebung zeichnet sich ein Geschlechterunterschied ab: Während Väter Familienpflichten kaum als Einschränkung beschreiben, empfinden Mütter die Vereinbarkeit mit Haushaltsführung, Kindererziehung und Beruf als schwierig. Das Bestreben sich weiterzubilden, kann infolgedessen hinter die Belange der Familie und des Partners zurückfallen oder es wird durch die Einschränkung der eigenen Freizeit kompensiert. Eine wichtige Unterstützung sind hierbei der Partner bzw. der Familien- und Bekanntenkreis.

In der quantitativen Erhebung stellen Familienpflichten für Frauen kein größeres Weiterbildungshemmnis dar als für Männer. In dem Sample nehmen sie genauso häufig an Weiterbildungen teil wie die befragten Männer. Des Weiteren betrachten sowohl Männer als auch Frauen familiäre Verpflichtungen als eher nachrangige Barriere. Ferner messen Männer beruflichen Verpflichtungen einer größeren Bedeutung bei als Frauen. Die Erreichbarkeit eines Weiterbildungsangebots spielt für Personen mit Familienpflichten eine größere Rolle als für Kinderlose.

*„Für die Zielgruppe der Personen mit Familienpflichten kann in Bezug auf Weiterbildung festgehalten werden, dass berufliche und familiäre Belastungen und damit verbundene Vereinbarkeitsproblematiken durch den Ausbau bzw. das Angebot von Betreuungsmöglichkeiten reduziert werden kann.“ (ebd., S. 168)*

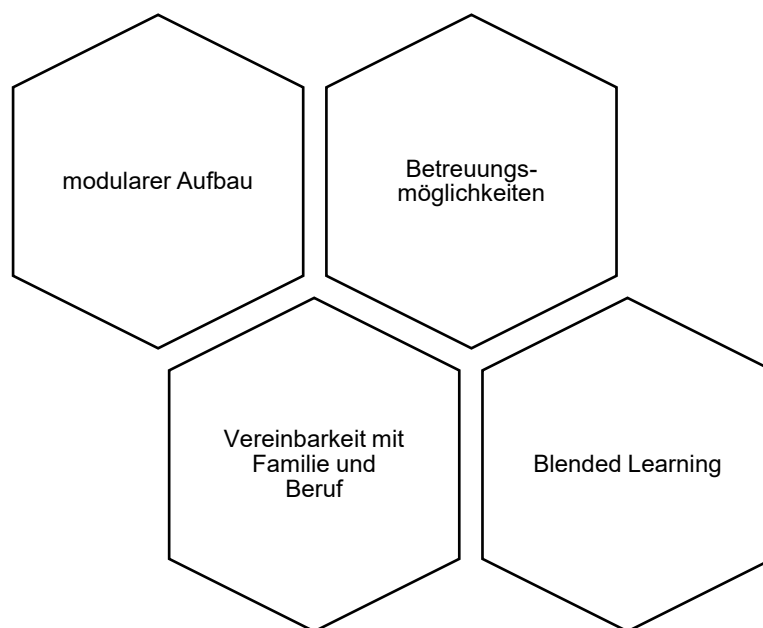


Abbildung 7 Zielgruppenspezifische Anforderungen von Personen mit Familienpflichten (vgl. Präßler 2015, S. 169)

### **Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer**

Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer sind Personen, die wegen der Betreuung und Erziehung von Kindern oder pflegebedürftiger Angehöriger nicht erwerbstätig sind und nach dieser Phase wieder in die Erwerbstätigkeit zurückkehren wollen<sup>6</sup>. Einen Einfluss

<sup>6</sup> Hierunter fallen nicht Personen in Elternzeit.

auf die Länge des Rückzugs aus dem Arbeitsmarkt haben die schulische und berufliche Qualifikation, die Anzahl und das Alter der Kinder sowie die Existenz eines (erwerbstätigen) Partner bzw. einer (erwerbstätigen) Partnerin. Mit einer Weiterbildungsteilnahme wird häufig die Auffrischung und Anpassung vorhandener bzw. die Erlangung neuer Qualifikationen sowie das Nachholen von Abschlüssen verbunden. Jedoch gestaltet sich der Zugang zu beruflichen Weiterbildungen schwierig, da sich Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer außerhalb des Arbeitsmarktes befinden und daher nur unsystematisch und/oder unzulängliche Informationen über berufsbezogene Weiterbildungen erhalten.

*„Für diese Zielgruppe kann eine Weiterbildung interessant werden, wenn die Familienzeit auf das Studium angerechnet werden kann und die Möglichkeit besteht, die darin informell erworbenen Kompetenzen wissenschaftlich aufzuarbeiten. Weiterbildungen, die multidisziplinär angelegt sind und daher nicht nur eine fachliche Schwerpunktsetzung (wie z. B. die Auffrischung und Anpassung vorhandener Qualifikationen) haben, sondern auch Möglichkeiten bieten, sich persönlich weiterzuentwickeln, werden bevorzugt. Möglichkeiten hierfür stellen modular aufgebaute Weiterbildungen dar, die eine freie und individuelle Gestaltung des Curriculums erlauben. Sind betreuungspflichtige Kinder im Haushalt, bieten sich Teilzeitangebote an.“ (ebd., S. 170)*

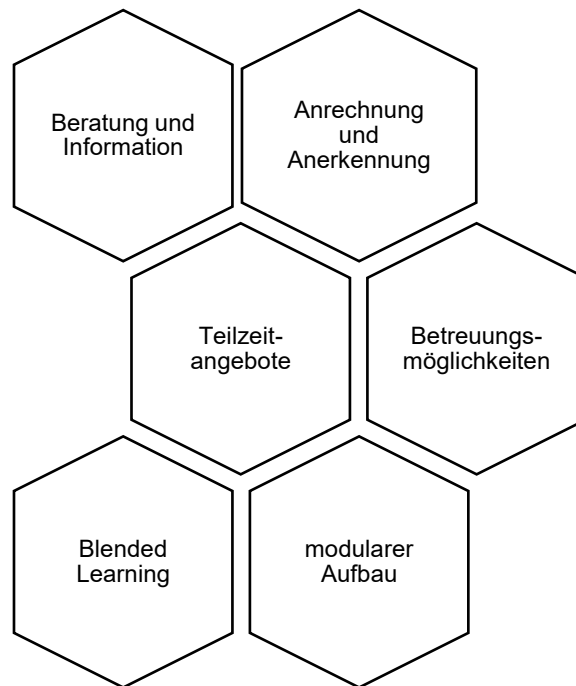


Abbildung 8 Zielgruppenspezifische Anforderungen der Berufsrückkehrerinnen/-rückkehrer (vgl. Präßler 2015, S. 170)

Ausgehend von der zielgruppenspezifischen Betrachtung kann festgehalten werden, dass sich Lebensläufe sehr individuell gestalten und kaum auf eine ganze Ziel- oder Merkmalsgruppe übertragen werden können. *„Bei der Entwicklung von zielgruppenspezifischen Angeboten ist daher jede Zielgruppe näher einzugrenzen (z. B. über das Berufsfeld).“* (ebd., S. 22)

Dennoch ist

*„[f]ür möglichst passgenaue und dem gesellschaftlichen Bedarf entsprechende Weiterbildungsangebote [...] ein Umdenken von der Angebots- hin zur Nachfrageorientierung notwendig. Dabei ist unter dem Schlagwort der Nachfrageorientierung nicht ausschließlich die inhaltliche Ausrichtung eines Weiterbildungsangebotes nach den Marktbedürfnissen zu fassen. Eine vollständige Orientierung an den (thematischen) Interessen der Zielgruppen ist ohnehin nicht mit der jeweiligen Wissens- und Forschungskompetenz einer Hochschule deckungsgleich. Vielmehr ist darunter die Ausrichtung des Angebotes nach den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe hinsichtlich der Rahmengestaltung zu verstehen. Hierzu zählen beispielsweise die Anpassung des Angebotsformats und der Organisation hinsichtlich der zeitlichen Bedürfnisse der Zielgruppe. Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der*

*„neuen“ Zielgruppen wird daher kein Standardangebot, sondern ein hoch flexibles Weiterbildungsportfolio benötigt. Dies hat zur Folge, dass in der Angebotsentwicklung die Bedarfe der potentiellen Weiterbildungsteilnehmer\_innen verstärkt einbezogen werden müssen, damit die Hochschulen nicht „nur“ als Orte für Forschung und Lehre, sondern über die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie hinweg als potentielle Weiterbildungsinstitutionen wahrgenommen werden und sich entsprechend dem Bildungsauftrag erfolgreich auf dem Weiterbildungsmarkt platzieren.“*  
(*ebd.*, S. 180f.)

### **4.3 Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen**

Die Akzeptanzanalyse analysiert die Akzeptanz- und Beteiligungsbedingungen der internen Zielgruppe der Hochschulmitglieder und deren Perspektive auf die wissenschaftliche Weiterbildung. Darin werden Befunde aus Experteninterviews entlang der folgenden drei thematischen Cluster dargestellt:

- organisationsbezogenes Cluster (Etablierung, Nachhaltigkeit und institutionelle Ressourcen als Rahmenbedingungen der Beteiligung),
- personenbezogenes Cluster (arbeitsbiografische (Vor-)Erfahrungen, Motivation und persönlichen Ressourcen als Bedingung für das Engagement)
- angebotsbezogenes Cluster (Charakteristika und Besonderheiten der Studierenden und der Lehre sowie Erwartungen und Erfahrungen in der Angebotsorganisation)

Zudem wurden die geführten Interviews vertiefend entlang teilgruppenspezifischer (zentrale Hochschulverwaltung und wissenschaftliches Personal) sowie hochschulspezifischer Befunde (Etablierung und Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, Bedeutung neuer Zielgruppen, Standortattraktivität) analysiert und Ergebnisse aus Gruppendiskussionen (themen- und interaktionsbezogen) dargestellt.

Im folgenden Abschnitt liegt der Fokus auf dem angebotsbezogenen Cluster, welches die Weiterbildungsteilnehmenden, das Lehren sowie die Angebotsorganisation in der



wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht.<sup>7</sup> Hierbei werden insbesondere Unterschiede zur traditionellen Zielgruppe (den grundständig Studierenden) sowie dem grundständigen Studium und der dazugehörigen Lehre aufgezeigt.

### **4.3.1 Nicht-traditionelle Zielgruppen und Angebotsorganisation aus hochschulinterner Perspektive**

Das angebotsbezogene Cluster der Akzeptanzanalyse richtet den Blick der Hochschulmitglieder auf die (potentiellen) Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. Im Folgenden werden die Weiterbildungsteilnehmenden insbesondere im Vergleich zu den grundständig Studierenden, die Lehrsituation sowie die Angebotsorganisation in der wissenschaftlichen Weiterbildung näher betrachtet.

#### **(Potentielle) Weiterbildungsteilnehmende**

Teilnehmende eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots werden von den befragten Hochschulmitgliedern als Personen mit einem ersten Hochschulabschluss sowie mit Berufserfahrung definiert. Der Hochschulabschluss wird als notwendige Voraussetzung betrachtet, da bereits über die Berufserfahrung bzw. das Berufsfeld oder der Position eine entsprechende Heterogenität (z.B. bezüglich der Vorkenntnisse) unter den Teilnehmenden besteht. Eine Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Zielgruppen ohne (traditionelle) Hochschulzugangsberechtigung oder ohne ersten Hochschulabschluss wird aus diesem Blickwinkel skeptisch betrachtet.<sup>8</sup> Dies steht im Widerspruch zu den Anforderungen, welche die nicht-traditionellen Zielgruppen der Bedarfsanalyse geäußert haben. Sie wünschen sich offenere und vielfältigere Zugangswege in der wissenschaftlichen Weiterbildung als die Hochschulmitglieder.

---

<sup>7</sup> Das Forschungsprojekt wurde zusammen mit Dr. Ramona Kahl und Asja Lengler durchgeführt. Die Ergebnisse des genannten Kapitels sind in der Hauptverantwortung von Sarah Präßler entstanden und stehen daher im Mittelpunkt der Betrachtung.

<sup>8</sup> Die teilgruppenspezifischen Befunde der Akzeptanzanalyse zeigen auf, dass vor allem Befragte aus latenten Angeboten höhere Voraussetzungen an die nicht-traditionellen Zielgruppen stellen als jene aus realisierten und geplanten Angeboten. Weiterhin wird aus den hochschulspezifischen Befunden deutlich, dass Personen ohne ersten Hochschulabschluss eher als Zielgruppe für Hochschulen Angewandter Wissenschaften (HAW) betrachtet werden. Dies wird mit den Schwerpunkten in Lehre und der anwendungsbezogenen Forschung an den HAW begründet. Wohingegen befürchtet wird, dass diese Zielgruppe das wissenschaftliche Niveau an den Universitäten senken, aber auch deren Praxisorientierung nicht nachgekommen werden könnte.

Die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden erfordert eine gewisse Flexibilität von den Lehrenden. Insbesondere wenn der letztmalige Besuch einer formalen (Hochschul-)Bildungseinrichtung lange zurückliegt oder noch kein formaler Hochschulabschluss erlangt wurde, wird ein Konflikt zwischen Praxisnähe und Theorieferne befürchtet, „*dass am Anfang sozusagen das Niveau oder das Tempo abgesenkt werden muss oder wenn man das nicht tut, [...] dass genau diese Leute auf der Strecke bleiben*“ (A17, Abs. 40). Hierbei wird ein Abwägen zwischen Teilnehmerakquise und der Einhaltung von Wissensstandards als notwendig betrachtet.

Das Bild der Weiterbildungsteilnehmenden ist im Vergleich zu den grundständig Studierenden zumeist positiv besetzt. In Abgrenzung zu den größtenteils jungen Studierenden werden die Weiterbildungsteilnehmenden als erfahren, strukturiert, zielstrebig und motiviert wahrgenommen. Dies hat auch Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen den Lehrenden und Studierenden. So wird der Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Lehrenden selbst als gewinnbringend betrachtet.

### **Lehren in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Weiterbildungsteilnehmende haben eine höhere Erwartungshaltung an das methodisch-didaktische Setting als grundständig Studierende. Dies „*erfordert Mehraufwand, mehr Vorbereitung, mehr Nachbereitung*“ (A11, Abs. 23) und einen anderen Umgang mit den nicht-traditionellen Studierenden unter „*Kundengesichtspunkten, Marketinggesichtspunkten*“ (A19, Abs. 23).

Wie von den Zielgruppen der Bedarfsanalyse gefordert, nehmen auch die Hochschulmitglieder anwendungs- und praxisbezogene Inhalte als wichtige Anforderung an die Lehre wahr. Hierbei werden Praxis-Theorie-Konflikte beschrieben, in denen der Wunsch der Teilnehmenden nach mehr praktischer Anwendbarkeit des beizubringenden Inhalts der Vermittlung theoretischen Wissens durch die Lehrenden gegenübersteht. Damit einher geht die Befürchtung, dass eigene wie institutionelle Qualitätsmaßstäbe nicht mehr eingehalten werden können.

Die hohe Erwartungshaltung der Weiterbildungsteilnehmenden geht auch mit deren veränderten Lebensumständen einher. Bereits in der Bedarfsanalyse wurden knappe

zeitliche Ressourcen als eine große Hürde an einer Weiterbildung teilzunehmen, herausgestellt. Auch während der Weiterbildung können diese Auslöser für Diskussionen über die Angebotsorganisation (siehe nächster Abschnitt) sowie den Inhalt sein. Präsenzveranstaltungen und Weiterbildungsinhalte sind daher auch unter dem Aspekt der beruflichen und privaten Vereinbarkeit zu betrachten und entsprechend zu gestalten.

## **Angebotsorganisation**

Für eine bessere berufliche und private Vereinbarkeit benötigen Weiterbildungsteilnehmende aus Sicht der Befragten einen anderen Turnus als traditionelle Studierende. Die knappen zeitlichen Ressourcen erfordern ein differenziertes, passgenaues methodisch-didaktisches Setting. Beispielsweise werden Block- und Wochenendveranstaltungen anstelle von wöchentlich wiederkehrenden Präsenzveranstaltungen und eine damit verbundene Reduzierung der Anzahl an Präsenztagen als ein Lösungsansatz betrachtet. In Kombination mit Blended Learning Formaten oder Selbstlernphasen kann so auf die knappen zeitlichen Ressourcen der Teilnehmenden eingegangen werden. Dies erfordert jedoch die Klärung, welche Inhalte für E-Learning Formate bzw. Selbstlerneinheiten (z.B. in Form von Studienheften) geeignet sind und wie diese (verständlich und abwechslungsreich) aufbereitet werden können.

Neben den zeitlichen Ressourcen wird auch das Zahlungspotential bzw. die Zahlungsbereitschaft von nicht-traditionellen Zielgruppen thematisiert. Diese werden in Abhängigkeit vom Berufsfeld und von der Unterstützung des Arbeitgebers gesetzt.

Nicht nur die Weiterbildungsteilnehmenden selbst, sondern auch Kooperationen mit Unternehmen, Einrichtungen, Stiftungen etc., die Mitarbeitende für die Weiterbildung freistellen und die Kosten übernehmen (oder einen Teil davon), werden als mögliche Finanziere eines Angebots benannt. Dies wird jedoch von einem Teil der Befragten kritisch betrachtet, da eine Abhängigkeit befürchtet wird, die zu einem Reputationsverlust der eigenen Person oder der Hochschule führen könnte.

Wie bereits im Abschnitt über die Lehre im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich erwähnt, ist im Vergleich zu den grundständig Studierenden nicht nur die Erwartungshaltung an den Inhalt eines konkreten Weiterbildungsprogramms höher,

sondern es wird auch ein professionelles Umfeld mit einer entsprechenden Dienstleistungskultur erwartet. Die Umsetzung derartiger Dienstleistungsstrukturen in die hochschulischen Verwaltungsstrukturen – und damit der Perspektivenwechsel von der Angebots- hin zur Nachfrageseite – wird als herausfordernd beschrieben und ist oft mit einem hohen persönlichen Einsatz verbunden. Dies kann sich negativ auf die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Beteiligungsbereitschaft auswirken. Als mögliche Lösungsansätze werden die Schaffung einer Infrastrukturstelle, einer (Stiftungs-)Professur für Weiterbildung oder die Anrechnung von Weiterbildungstätigkeiten auf das Lehrdeputat gesehen. Denn auch die Hochschulangehörigen sind durch ihr Engagement in Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung und Selbstverwaltung zeitlich stark eingebunden. Zusätzliche Tätigkeiten – wie das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung – könnten dann langfristig gesehen nicht nachgekommen werden.

#### **4.3.2 Zwischenfazit**

Die befragten Hochschulangehörigen geben ein differenziertes Bild der Weiterbildungsteilnehmenden wieder. Die Öffnung der Hochschule für neue, nicht-traditionelle Zielgruppen wird sowohl mit Chancen als auch mit Risiken in Verbindung gebracht. Insbesondere der Mehrwert des Theorie-Praxis-Austausches wird unterstrichen. Demgegenüber stehen formal-rechtliche, organisatorische sowie fehlende (personelle, zeitliche etc.) Ressourcen als hemmende Faktoren der wissenschaftlichen Weiterbildung entgegen. Aus der Beschreibung der nicht-traditionellen Zielgruppen wird weiterhin deutlich, dass deren zeitlichen Ressourcen durch berufliche und z.T. familiäre Verpflichtungen stark begrenzt sind. Dies wirkt sich auf die Erwartungshaltung der Teilnehmenden beispielsweise an das methodisch-didaktische Setting oder die Lerninhalte aus.

In den nun folgenden Kapiteln wird eines der zentralen Befunde der Bedarfs- und Akzeptanzanalyse näher betrachtet. Die Schaffung von Lernzeiten ist sowohl auf politischer, individueller wie organisationaler Ebene von großer Bedeutung, um das Postulat des lebenslangen Lernens in die Realität umzusetzen.

## **4.4 Lernzeiten: Zeit für Bildung**

Der Beitrag „Lernzeiten: Zeit für Bildung“ fokussiert die Thematik der Etablierung von (Weiter-)Bildungszeiten auf politischer, individueller sowie organisationaler Ebene in der Weiterbildung und welchen Zwecken die geschaffenen Lernzeiträume dienen sollen. Gesellschaftliche Umbrüche wie Individualisierung und Flexibilisierung wirken sich auch auf den Weiterbildungsbereich aus. Ein Resultat dieser Entwicklungen ist das Konzept des lebenslangen Lernens, welches einerseits eine Bildungsobligatorik, andererseits lebensentfaltende Bildung mit sich bringen kann. Die Veränderung des Verhältnisses von Erwerbs-, Bildungs- und Freizeit hat Auswirkungen auf die politische, individuelle sowie organisationale Ebene der Weiterbildung.

### **4.4.1 Lernzeiten auf politischer Ebene**

Nach Faulstich sind bestimmte Grundlagen zu schaffen, um das Konzept des lebenslangen Lernens als lebensentfaltenden Bildungsprozess und nicht als lebenslängliche Lernobligatorik zu etablieren. Eine Prämisse hierfür ist es, Lernzeiten über die gesamte Biografie neu zu verteilen und Lernwege zu modifizieren. Folglich müssen auch Lernzeiten für die Weiterbildung in die gesellschaftlichen Zeitstrukturen integriert und das Verhältnis zwischen beruflichen, privaten und (Weiter-)Bildungsbereich neu definiert werden. Ein möglicher Lösungsansatz ist die Einrichtung kollektiver Lernzeiten.

Wie in den eingereichten Publikationen (vgl. Präßler 2015; Denninger et al. 2017; Präßler 2017b) empirisch herausgestellt wurde, werden zeitliche Ressourcen für die Weiterbildung kontinuierlich aus individuellen und gesellschaftlichen Zeitbudgets gespeist, was Zeit zu einer knappen Ressource macht. Zugleich symbolisiert das Konzept des lebenslangen Lernens einen Umbruch der gesellschaftlichen Zeitkonstruktionen, der sowohl Chancen als auch Risiken birgt. Einerseits kann der damit verbundene bzw. angestrebte lebenslange Lernprozess zu neuen Verteilungs- und Aushandlungsproblemen führen. Andererseits kann er dazu beitragen, neue, individuelle Lernchancen zu eröffnen. Die Verteilung der Lernzeiten sollte daher auf alle Lebensabschnitte erfolgen und sowohl im beruflichen als auch im privaten Lebensbereich angesiedelt werden.

Zur Schaffung von Lernzeiten ist jedoch eine Regulation auf politischer Ebene notwendig. Dies kann beispielsweise durch die Einrichtung von Lernzeitkonten, die eine Verknüpfung von Zeiten der Erwerbsarbeit sowie des Lernens vorsehen, bzw. allgemein durch gesetzliche Lernzeitansprüche im Weiterbildungsbereich realisiert werden. Erste Ansätze für institutionalisierte Lernzeitansprüche sind in den länderspezifischen Regelungen zum Bildungsurlaub (bzw. Bildungsfreistellung oder Bildungszeit) sowie in tariflichen und betrieblichen (Weiterbildungs-)Vereinbarungen erkennbar. Darüberhinausgehend spricht sich Faulstich für eine „*profilorientierte Modularisierungsstrategie*“ (Faulstich 2005, S. 224) aus, die flexiblere und kürzere anwendungsorientierte Lernbausteine mit Zertifikatsabschlüssen vorsieht. Dies ist auch eine Anforderung, welche die nicht-traditionellen Zielgruppen an das Lehr-Lern-Setting von wissenschaftliche Weiterbildungsangebote stellen.

#### **4.4.2 Lernzeiten auf individueller Ebene**

Auch Schmidt-Lauff konstatiert einen Mangel an festen Zeitinstitutionen „*in Angebotsstrukturen, rechtlichen Regelungen und begleitender Unterstützung*“ (Schmidt-Lauff 2011, S. 213) im Weiterbildungsbereich. Dies führt dazu, dass das Lernen im Erwachsenenalter mit anderen Tätigkeiten konkurriert. Jedoch entgrenzen sich die einzelnen Lebensbereiche aufgrund von Flexibilisierung und Individualisierung immer stärker, sodass auch die zeitlichen Ressourcen diffundieren. Damit verbunden ist eine Flexibilisierung der zur Verfügung stehenden Zeit, über die verstärkt individuell entschieden werden kann. Um Lernzeiten zu schaffen, ist jedoch von der/vom Einzelnen ein erhöhter zeitlicher Organisations- und Abwägungsaufwand zu bewältigen. Sie/Er muss sich zeitkompetent verhalten, was zu physischer und/oder psychischer Überforderung führen kann.

Daher plädiert Schmidt-Lauff ebenfalls für die Schaffung möglichst konkreter institutioneller Regelungen von Lernzeiten. Eine Form dieser Regelungen können beispielsweise betriebliche Lernzeitstrategien darstellen. Diese binden unter Berücksichtigung betrieblicher wie individueller Faktoren Lernzeiten in die Arbeitszeit ein. Hierbei kann sich ein hoher Regelungsgrad in Betrieben, z.B. in Form von Bildungsplanungsgesprächen, positiv auf die Lernzeiten der Beschäftigten auswirken. Wohingegen ein niedriger Regelungsgrad von individuellen Aushandlungsprozessen abhängig ist. Weiterhin stellt sich die generelle Frage, ob zugesicherte Lernzeitfenster

auch eine entsprechende Zeitqualität mit sich bringen sollten oder Lernen als eine Frage des Zeitmanagement betrachtet wird.

#### **4.4.3 Lernzeiten auf organisationaler Ebene**

Nahrstedt et al. beziehen den Umbruch gesellschaftlicher Zeitstrukturen und dessen Auswirkungen auf die Angebotsorganisation von Weiterbildungsinstitutionen (und hierbei insbesondere von Volkshochschulen). Die Organisationen stehen vor der Herausforderung, sogenannte „Zeitfenster“ zu öffnen, d.h. die individuellen (zeitlichen) Muster der Zielgruppe mit den organisationalen Lernzeiten abzugleichen. Die Weiterbildungsinstitutionen müssen sich ebenso wie die individuellen Teilnehmenden zeitkompetent verhalten. Dies hat zur Folge, dass insbesondere im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung an Volkshochschulen kompakte, flexible und just in time Weiterbildungen verstärkt nachgefragt werden. Aufgrund ihrer Profitabilität besteht jedoch die Gefahr, dass alle Bildungsangebote der Volkshochschule hinsichtlich ihrer Effizienz und Verwertbarkeit geprüft und instrumentalisiert werden. Weiterbildungsangebote sollten daher nicht ausschließlich unter zeitflexiblen Aspekten vermarktet werden, sondern ebenso eine vielfältige Lernumgebung schaffen.

#### **4.4.4 Zwischenfazit**

Die Betrachtung der politischen, individuellen und organisationalen Ebene bringt zum Vorschein, dass nicht nur die Schaffung von institutionellen Lernzeiten und die Abstimmung unterschiedlicher Zeitfenster aufeinander für die Weiterbildung von Bedeutung sind, sondern auch, welchen Zweck Lernzeiten erfüllen sollten.

*„Dabei steht einer zeitrationalen, effizienten (z.T. kurzweiligen) Bildungsverwertung ein Bildungsverständnis gegenüber, das Raum gewährt für Muße, subjektivem Eigensinn und individueller Entfaltung.“ (Präßler 2017a, S. 159)*

Das Konzept des lebenslangen Lernens wird daher sowohl mit der Chance auf eine solidarische lebensentfaltende Bildung als auch mit dem Risiko von ökonomischen Flexibilitäts- und Mobilitätswängen betrachtet. Dabei ist Lernen nicht nur durch eine rational-lineare Logik gekennzeichnet, sondern auch durch Verzögerung und dem „Herstellen und Aushalten von Zwischenräumen“ (Schmidt-Lauff 2010, S. 362). Die

Zeitordnungen des (ökonomischen) Arbeitens und die des (pädagogischen) Lernen sind folglich nur oberflächlich überwunden, können jedoch aufgrund bestehender Zeitkonkurrenzen zu einer permanenten Überforderung führen.

Auch auf organisationaler Ebene besteht mit zunehmender ökonomischer Zeitrationalität die Gefahr, alle Weiterbildungsangebote unter Verwertbarkeitsaspekten zu betrachten. Dies hätte zur Folge, dass allgemeine, politische oder ökologische Bildungsbereiche, die einen wichtigen Beitrag zur freien Bildungsentfaltung leisten, zunehmend an Bedeutung in der Programmplanung verlieren.

Resümierend zeigt sich, dass die Ressource Zeit und hierbei insbesondere Lernzeiten und deren Verteilung über die gesamte Lebensspanne hinweg nicht nur eine Konkurrenz zwischen den einzelnen Lebensbereichen mit sich bringt, sondern auch Fragen zur Qualität sowie zum Zwecke aufwirft.

Zwar wurden in diesem Beitrag nicht explizit die Zielgruppen bzw. Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet, dennoch sind diese Entwicklungstendenzen auch für diesen Bereich relevant. Der Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens bietet die Chance, einen Hochschulabschluss durch Angebotsformate, die eine (zeitliche) Vereinbarkeit mit dem Berufs- und Privatleben gewährleisten, auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben zu erreichen und damit Bildungschancen zu eröffnen. Zugleich besteht das Risiko der Ökonomisierung und Rationalisierung von akademischer Bildung, wenn Weiterbildungsangebote auf allen Ebenen überwiegend in ein Kosten-Nutzen-Verhältnis gesetzt werden und damit einer individuellen Bildungsentfaltung entgegenstehen.

Im den nun folgenden Beiträgen werden einige Thesen und Befunde zu Lernzeiten empirisch für den wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich bestätigt. Die Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie analysiert die Verknüpfung organisationaler Zeitanforderungen und individueller Zeitressourcen. Hierbei sind Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote insbesondere im Selbststudium gefordert, Lernzeiten für sich zu schaffen. Dies erfordert nicht selten einen hohen (individuellen) Organisationsaufwand.



#### **4.5 Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie – Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung**

Ein zentrales Ergebnis der Bedarfs- und Akzeptanzanalyse ist der (knappe) Verfügungsrahmen an zeitlichen Ressourcen von Weiterbildungsteilnehmenden aufgrund ihrer beruflichen, privaten und z.T. familiären Verpflichtungen. Die Verteilung und die Disposition von Zeit haben daher einen großen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme. In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie die Zeitanforderungen der Weiterbildungsangebote und die individuellen Zeitressourcen der Teilnehmenden miteinander verknüpft werden können. Die „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie“ führt daher vertiefend einen zentralen Befund der Bedarfserhebung fort. Der Schwerpunkt liegt in der Untersuchung von Vereinbarkeitsstrategien und Lernzeitverausgabung von Weiterbildungsteilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Der Beitrag „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie – Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung“ betrachtet den aktuellen Forschungsstand und stellt darauf aufbauend die gewählten empirischen Zugänge der Interviewstudie sowie der Lernzeiterfassung vor.

Im Gegensatz zu Schule und Ausbildung gibt es keine festen Zeitkontingente in der Weiterbildung. Weiterbildung ist somit kein zusätzlicher Lebensbereich neben Berufs- und Privatleben, sondern findet in einem oder beiden dieser Lebensbereiche statt. Der Zeitpunkt der Weiterbildung sowie die zeitliche Koordination mit dem Alltag obliegen einer Vielzahl an individuellen, sozialen, gesellschaftlichen sowie beruflichen Einflussfaktoren. Die „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie“ setzt an diesem Punkt an und analysiert, *„Problemfelder disparater Zeitlogiken von Bildungsangeboten bzw. Lernzeitbudgets zu individuellen Lernzeitstrukturen [...] Das Erkenntnisinteresse [...] ist es, zu ermitteln, wie die Zeitanforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und die individuellen Zeitressourcen der Teilnehmenden miteinander verknüpft werden können, damit Weiterbildungsangebote unter dem Gesichtspunkt zeitlicher Knappheitsressourcen auf dem Markt bestehen bleiben können“* (Denninger et al. 2017, S. 61). Die Untersuchung untergliedert sich in die zwei Teilstudien „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ sowie „Individuumsbezogene

Lernzeitbudgetstudie“, deren methodisches Design aufbauend auf dem aktuellen Forschungsstand im Folgenden näher beschrieben werden (siehe Abbildung 9 Forschungsdesign der "Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie" (Quelle: Denninger et al. 2017, S. 81)).



Abbildung 9 Forschungsdesign der "Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie" (Quelle: Denninger et al. 2017, S. 81)

#### 4.5.1 Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie

Es werden vier Studien zur Zeitvereinbarkeit exemplarisch näher beleuchtet, die trotz unterschiedlichen methodischen Designs und gestellter Forschungsfragen zu übergreifenden Erkenntnissen gelangen. So geht hervor, dass die Lebensbereiche Arbeit und Familie in Konkurrenz zu Lernzeiten stehen. Hierbei erweist sich die (ständige) Abstimmung mit den jeweiligen Zeitgebern und die Koordination eigener Präferenzen als wesentlich für die (zeitliche) Vereinbarkeit. Andernfalls können Spannungsfelder und teilweise Unvereinbarkeiten entstehen. Während im privaten Bereich das Verständnis und die Unterstützung des/der Partner/in bzw. der Familie eine große Rolle für eine bessere Vereinbarkeit spielen, hängt diese im beruflichen Bereich von individuellen Aushandlungsprozessen ab. Es werden kompakte Präsenztermine vor regelmäßigen und zeitintensiven Angeboten bevorzugt. Des Weiteren sind geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar. Für familienpflichtige Frauen sind Zeitfenster am Vormittag besser vereinbar als abendliche Lernzeiten

sowie Blockzeiten, da diese mit dem familiären Bereich konfliktieren können. Ein weiterer Einflussfaktor auf die Zeitvereinbarkeit hat auch die subjektive Bewertung von Lernzeiten. Aktivitäten, die vor oder nach der Weiterbildung stattfinden sowie die Tageszeit bestimmen die Zeitqualität und damit die Lernfähigkeit.

Die Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie ist als eine qualitative Interviewstudie konzipiert und schließt an die Befunde der Studien an. Im Gegensatz zum grundständigen Studium muss eine Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsformaten mit dem beruflichen und privaten Lebensbereich (zeitlich) vereinbart werden. Das Erkenntnisinteresse liegt folglich darin Studienmotive, förderliche und hinderliche Faktoren der Zeitvereinbarkeit, das Lernverhalten sowie Zeitmanagement- und Lösungsstrategien von Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung unter maßnahmen-, fach- sowie zeitpunktespezifischen Aspekten zu eruieren. Dies umschließt, erfolgreiche Strategien und Schwierigkeiten der Work-Learn-Life-Balance sowie individuelle Strukturierungs- und soziale Abstimmungsleistungen herauszuarbeiten. Des Weiteren werden der Einfluss familiärer Verpflichtungen, die Rolle betrieblicher und privater Unterstützungsangebote sowie die (zeitliche) Angebotsorganisation auf die Vereinbarkeit überprüft.

#### **4.5.2 Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie**

Um sich der Erfassung von Lernzeitbudgets anzunähern, werden verschiedene methodische Vorgehensweisen zur Erfassung von Zeitbudgets betrachtet. Im Allgemeinen dokumentieren Zeitbudgeterhebungen, *„wie viel Zeit Menschen im Alltag für welche Aktivitäten aufwenden und zu welchem Zeitpunkt im Tagesverlauf sie diese Tätigkeiten ausüben“* (Maier 2014, S. 672), um u.a. den Umgang und die Einteilung verschiedener Lebensbereiche zu erfassen und damit Lebenswirklichkeiten abzubilden. Dies kann über ein Protokoll, ein Interview, ein Tages- oder Logbuch erfolgen.

Im Beitrag werden verschiedene Studien zur Lernzeiterfassung im grundständigen Studium betrachtet, da häufig nicht-traditionell Studierende nur am Rande oder gar nicht untersucht werden. Die Lernzeiten und deren Verteilung hängen von einer Vielzahl an Einflussfaktoren ab, wie beispielsweise der Studienform, des Studienumfangs, des Fachs oder des Zeitpunkts. Während in der Sozialerhebung,

dem Studierendensurvey sowie der Projektgruppe Studierbarkeit eine retrospektive Abfrage der im Mittel geschätzten aufgewendeten Lernzeit in einer Semesterwoche abgefragt wird, erfolgt die Erfassung der Lernzeit in der ZEITLast-Studie über einen täglich auszufüllenden Online-Zeiterfassungsbogen. Im Vergleich zu den erstgenannten Studien ist der durchschnittliche Workload in der ZEITLast-Studie wesentlich geringer. Als Erklärung hierfür wird die gewählte Methodik herangezogen. Die Einschätzung der durchschnittlichen Lernzeit in Retrospektive führt zu einem höherem Stundenumfang als die tatsächlich aufgewendeten Lernzeiten. Hierfür werden die Studienstruktur, die Lehrorganisation sowie das Zeit- und Stressmanagement als ursächlich angesehen. Aber auch der Effekt der sozialen Erwünschtheit kann zu Verzerrungen führen.

Im Vergleich zum grundständigen Vollzeitstudium ist der Anteil des Selbststudiums in einem Fernstudiengang wesentlich höher. Jedoch gibt es bisher nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse über das Selbststudium. Als Einflussfaktoren werden berufliche Verpflichtungen, Vorkenntnisse, Lernverhalten und motivationale Aspekte benannt. Die Trendstudie Fernstudium benennt das Wochenende gefolgt von der Urlaubszeit als die häufigsten Lernzeiträume für das Selbststudium. Außerdem wird meist der frühe oder späte Abend als verfügbares Lernzeitfenster angegeben. Die Lage und das Ausmaß der Lernzeiten verdeutlichen die Konkurrenz des Selbststudiums zum privaten Lebensbereich. Die Mehrheit der Befragten wünscht sich daher an erster Stelle eine zeitliche Entlastung, gefolgt von einer finanziellen Unterstützung von Seiten ihres Arbeitgebers.

Anschließend an die herausgearbeiteten Forschungsergebnisse verfolgt die Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie das Ziel, das Verhältnis von Präsenz- und Selbststudium sowie von wissenschaftlicher Weiterbildung und anderen Lebensbereichen unter maßnahmen-, fach- und zeitpunktespezifischen Aspekten auszudifferenzieren. Des Weiteren liegt ein wesentlicher Beitrag in der Ausleuchtung der „black box“ Selbststudium.

In Anlehnung an das Erhebungsinstrument der ZEITLast-Studie wurde ein Lernzeiterfassungsbogen für Teilnehmende der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt. Über einen Zeitraum von 30 Tagen füllten die Studienteilnehmenden ein Protokoll über ihren Tagesablauf aus.

„Zentral ist hierbei die Frage, welche Rolle das Selbststudium im Lebensalltag der Teilnehmenden spielt (v.a. bezogen auf den zeitlichen Rahmen), welche Formen es annehmen kann und wie sich das Lernzeitbudget über den Zeitraum eines Monats verändert.“ (Denninger et al. 2017, S. 84)

Hierfür wurden in einem Lernzeiterfassungsbogen die Kategorien Lebensbereich, Ort, Lernform, Zweck und Tätigkeit aufgelistet. Nur wenn der Lebensbereich „Weiterbildung“ angegeben wurde, mussten auch der Ort (z.B. Zuhause, Arbeit) und die Lernform (Präsenz- oder Selbststudium) ausgefüllt werden. Im Rahmen des Selbststudiums wurde zusätzlich um Angabe des Zwecks (z.B. Lernstoffvertiefung, Veranstaltungsvorbereitung) sowie der konkreten Tätigkeit (z.B. Fachlektüre) gebeten. Die folgende Abbildung gewährt einen detaillierten Einblick in die Ober- und Unterkategorien des Lernzeiterfassungsbogens der Zeitbudgetstudie:

Start	Dauer	Studium & Freizeit	Lehrveranstaltungstyp	Arbeitsform	Zweck	Tätigkeit	Medien
		Lehrveranstaltungsname	Vorlesung	Lehrveranstaltung (real)	Unterrichtsvorbereitung	Lesen	Mit IT-Medien ohne IT-Medien
		Studium allgemein (z.B. Wahlfach, Studiumorganisation)	Seminar	Lehrveranstaltung (online)	Unterrichtsnachbereitung	Schreiben	
		Curriculare Sonderformen (z.B. Exkursion)	Übung	Prüfung	Prüfungsvorbereitung (LV, Modul)	Referat/ Präsentation erarbeiten	
		Extracurricular (private Zeit, Weiterbildung, Jobben, Krankheit, Urlaub)	Tutorium	Selbststudium (individuell)		Aufgaben lösen	
			Labor	Selbststudium (Arbeitsgruppe)		Filme sehen	

Abbildung 10 Kategorien "Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie" (vgl. Denninger et al. 2017, S. 87)

Zum Lernzeiterfassungsbogen zugehörig war eine Ausfüllhilfe mit Erläuterungen und Beispielen sowie ein Kurzfragebogen, der soziodemografische Daten und Hintergrundinformationen abfragte.

### **4.5.3 Zwischenfazit**

Die beiden Teilstudien „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ sowie „Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie“ kombinieren qualitative und quantitative Elemente miteinander, um sowohl individuelle Vereinbarkeitsregelungen als auch eine quantifizierte Zeitorganisation miteinander zu verbinden. So können in der Interviewstudie individuelle Vereinbarkeitsstrategien eruiert werden, die in einem stark vorstrukturierten Zeitprotokoll nicht abgebildet werden können. Ergebnisse aus der Teilstudie „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

## **4.6 Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden**

Der Beitrag „Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden“ analysiert die Zeitvereinbarkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsverhältnis individueller, beruflicher und sozialer Anforderungen. Grundlage des Beitrages bilden Erkenntnisse aus der Zeit- und Vereinbarkeitsforschung sowie ausgewähltes empirisches Interviewmaterial aus der Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie. Anhand von drei Fallbeispielen<sup>9</sup> werden das zeitliche Spannungsverhältnis sowie Einflussfaktoren von Vereinbarkeitsstrategien dargestellt.

Die Aufnahme eines Weiterbildungsstudiums erfolgt nicht mehr wie in vorherigen Bildungsphasen als hauptsächlich ausgeübte Tätigkeit, sondern ist durch eine (berufsbegleitende) Wissensaneignung gekennzeichnet. Dies stellt die Weiterbildungsteilnehmenden vor die Aufgabe, zeitliche Ressourcen für die (wissenschaftliche) Weiterbildung freizusetzen sowie diese zwischen den Lebensbereichen neu- bzw. umzuverteilen. Dabei befinden sie sich in einem Spannungsverhältnis zwischen individuellen und externen (z.B. beruflichen und sozialen) Zeitanprüchen. So können freie Zeitkapazitäten beispielsweise durch individuelle Zeitmanagementstrategien für die Weiterbildung effizienter nutzbar gemacht werden, zugleich schränken berufliche und private Verpflichtungen sowie Vorgaben durch die Angebotsorganisation die frei verfügbaren zeitlichen Ressourcen

---

<sup>9</sup> Die Fallbeispiele setzen sich aus drei Interviews mit Teilnehmenden einer Kohorte eines zweijährigen Zertifikatskurses zusammen, welcher in enger Kooperation mit einem Unternehmen entwickelt wurde.

stark ein. Zeitkapazitäten werden vornehmlich aus dem privaten Lebensbereich freigesetzt, was vor allem die Umstrukturierung des privaten Alltags zur Folge hat. Dies führt zu einem hohen Koordinationsaufwand zwischen den verschiedenen Verpflichtungen und kann in Zeiten besonderer Belastung zu Unvereinbarkeiten führen. Insbesondere ausgedehnte Phasen des Selbststudiums können zu Vereinbarkeitsproblematiken führen.

#### **4.6.1 Vereinbarkeitspraktiken von Zertifikatsteilnehmenden**

Der folgende Abschnitt analysiert die Vereinbarkeit mit den beruflichen und privaten Lebensbereichen sowie Bewältigungsstrategien von drei Zertifikatsteilnehmenden.

##### **Vereinbarkeit mit dem beruflichen Lebensbereich**

Die Vereinbarkeit mit dem Berufsleben ist abhängig von der beruflichen Stellung. Während die zwei Führungskräfte von einer hohen Arbeitsbelastung berichten, wird von der Person ohne Leitungstätigkeit ein geregelter Arbeitstag beschrieben.

Die Präsenzphasen des Zertifikatskurses werden als gut vereinbar mit dem beruflichen und sozialen Umfeld wahrgenommen, da sie zum einen vom Arbeitgeber freigestellt werden und zum anderen aufgrund der festen Terminplanung nicht vom sozialen Umfeld in Frage gestellt werden. Im Gegensatz dazu steht das Selbststudium. Lernzeiten müssen individuell mit dem privaten und beruflichen Umfeld abgestimmt werden. Während die Führungskräfte keinen Anspruch erheben, Zeitkapazitäten für das Selbststudium auch während der Arbeitszeit freizusetzen, wird dies vom Vorgesetzten der Angestellten ohne Leitungsposition bei geringer Arbeitsbelastung oder während der Pausenzeiten unterstützt. Den Führungskräften fehlt es nicht nur an freien Zeitkapazitäten, sie schätzen auch mögliche Lernzeitfenster als wenig produktiv für die Wissensaneignung ein.

Das Selbststudium muss von den Führungskräften daher stärker in den privaten Lebensbereich integriert werden. Dies verlangt – wie bereits im Beitrag Lernzeiten verdeutlicht – ein hohes Maß an Organisation und Prioritätensetzung. Freie Zeiten für das Selbststudium nach Dienstschluss werden jedoch aufgrund der bereits erbrachten geistigen und körperlichen Leistung oftmals als wenig produktiv beschrieben: *„jetzt ist dann wirklich eher der Couch-Moment da als der Lernmoment“* (Z2, Abs. 41).

Dahingegen werden temporale Fenster im ersten Abschnitt des Tages als ideal beschrieben. Diese können jedoch nur am Wochenende oder im Urlaub realisiert werden.

Als problematisch werden auch branchenspezifische Hauptgeschäftszeiten und die Beförderung auf eine höhere Position beschrieben, die einen erhöhten Arbeitseinsatz erfordern. Dies kann insbesondere im Prüfungszeitraum zu Vereinbarkeits- sowie Gewissenskonflikten führen.

*„Die Kombination von langen Arbeitstagen und zum Teil aufwendiger Vorbereitungs- und Lernzeit in den späten Abendstunden führt in dieser Zeit zu einem Zwiespalt zwischen dem eigenen Anspruch, einerseits das Zertifikat bzw. die einzelnen Prüfungen, gut zu absolvieren und andererseits, den Aufgaben der Führungsposition gerecht zu werden.“ (Präßler 2017b, S. 28)*

### **Vereinbarkeit mit dem privaten Lebensbereich**

Aus den Aussagen der drei Befragten lassen sich Unterschiede am Vorhandensein von familiären Verpflichtungen erkennen. Zwei Befragte weisen weder familiäre Verpflichtungen auf noch befinden sie sich in einer festen Partnerschaft. Die Vereinbarkeit mit dem privaten Umfeld wird als wenig problematisch beschrieben. Vielmehr beschreiben sie ihren Freundes- und Familienkreis als wertvolle Unterstützung. Eine andere Situation findet der Befragte mit Führungsverantwortung vor, der sich in einer festen Partnerschaft mit vier Kindern befindet. Neben dem anspruchsvollen und zeitintensiven Arbeitsalltag muss er das Selbststudium komplett in den privaten Lebensbereich verlagern. Für ihn gestaltet es sich schwierig, eine Balance zwischen Familien- und Lernzeit herzustellen. Die Integration selbstbestimmter Lernzeiten in den Alltag ist gegenüber ihm selbst sowie seiner Familie wesentlich schwerer zu legitimieren als die vorgegebenen Präsenzphasen.

### **Bewältigungsstrategien**

Es werden keine Vereinbarkeitsproblematiken mit den Präsenzphasen beschrieben. Daher beziehen sich die Bewältigungsstrategien auf das Selbststudium. Alle Befragten verschaffen sich Lernkapazitäten durch den Rückzug aus dem Familien- bzw. Freizeitleben. Zum Teil werden frühzeitig private und berufliche Termine abgestimmt, um zeitliche Ressourcen für die Weiterbildung freizusetzen. Dies erfordert ein hohes



Planungs- und Organisationsvermögen sowie das Setzen von Prioritäten vor allem im privaten aber auch im beruflichen Bereich. Zusätzliche Einschränkungen werden zudem mit dem Wissen um den absehbaren Weiterbildungszeitraum sowie des anvisierten Abschlusses akzeptiert. Weiterhin wird die Unterstützung durch andere Weiterbildungsteilnehmende als motivierender Lernfaktor hervorgehoben.

#### **4.6.2 Zwischenfazit**

*„Zusammenfassend lässt sich aus der Interviewanalyse schließen, dass sich nicht-traditionell Studierende in einem ständigen Prozess des Ausräumens der einzelnen Lebensbereiche befinden.“ (Präßler 2017b, S. 29)*

Die zeitliche Vereinbarkeit kann jedoch von der Angebotsorganisation und dem Arbeitgeber beeinflusst werden. So können Weiterbildungsteilnehmende die verschiedenen Lebensbereiche durch eine langfristige Bekanntgabe der Präsenzeinheiten besser aufeinander abstimmen. Weiterhin sind die Freistellung durch den Arbeitgeber für Präsenzphasen sowie flexible Arbeitszeitmodelle vereinbarkeitsfördernd.

Die Analyse der drei Fallbeispiele verdeutlicht ferner, dass sich die Integration von Selbstlerneinheiten in den beruflichen Alltag mit steigendem Verantwortungsbereich schwierig gestaltet. Zum einen wird die zur Verfügung stehende Zeit als inadäquat für Lerneinheiten beschrieben. Zum anderen sind oftmals keine freien Zeitkapazitäten für die Weiterbildung vorhanden. Die Weiterbildung muss daher in den privaten Lebensbereich integriert werden. Hierbei müssen Lernzeiten mit dem Umfeld koordiniert werden und von diesem sozial legitimiert sein. Auch dieser Beitrag bestätigt, dass familiäre Verpflichtungen Vereinbarkeitsproblematiken verschärfen können.

Insgesamt bestätigen die empirischen Befunde der Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie, dass Lernzeiten trotz des Postulats des lebenslangen Lernens nicht über die gesamte Biografie neu verteilt sind. Während Lernzeiten für Präsenzphasen durch betriebliche Vereinbarungen geschaffen werden können, obliegt die Organisation des Selbststudiums den einzelnen Teilnehmenden. Diese Lernzeiten stehen dann häufig in Konkurrenz zum beruflichen und privaten Lebensbereich.

## 5. Fazit

Ausgehend von der Kremser These zum Forschungsbedarf manifester und latenter Bedarfe von Individuen in der wissenschaftlichen Weiterbildung leistet die vorliegende Dissertation mit ihren sechs Publikationen einen wissenschaftlichen Beitrag in der Zielgruppen- und Teilnehmerforschung bezogen auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Um das Konzept des Lebenslangen Lernens und der damit verbundenen (sozialen) Öffnung der Hochschulen für Weiterbildungsteilnehmende als neue, nicht-traditionelle Zielgruppe(n) zu realisieren, liefert sie einen empirisch fundierten Beitrag über die Adressatinnen und Adressaten bzw. die Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote, welche bisher zu den weniger erforschten Zielgruppen der Hochschulen zählten.

Die Einzelstudien untersuchen den Bedarf von nicht-traditionellen Zielgruppen und Weiterbildungsteilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung und stellen dabei heraus, dass sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung das Verhältnis von Angebot und Nachfrage umkehrt. Die Dimensionen Angebot, Bedarf und Nachfrage stehen in einem wechselseitigen Verhältnis, das ständig unter Einfluss verschiedenster Faktoren ausbalanciert werden muss. Die Publikationen thematisieren auf unterschiedlichen (individuellen, organisatorischen und politischen) Ebenen verschiedene Aspekte, wie die Angebotsentwicklung und -organisation bedarfsorientiert gestaltet werden kann und welche Bedarfe darüber hinaus aus Zielgruppen- bzw. Teilnehmerperspektive bestehen. Zudem geben sie Einblicke darin, welche förderlichen und hemmenden Faktoren existieren, die den Bedarf bzw. die Nachfrage nach wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten beeinflussen können.

Es wurden allgemeine Bedarfe der nicht-traditionellen Zielgruppen aus einer eher betriebswirtschaftlichen Perspektive eruiert. Nicht-traditionelle Zielgruppen sind sehr heterogen. Werden soziodemografische Faktoren als einzige Distinktion herangezogen, ist eine bedarfsorientierte Angebotsgestaltung kaum möglich. Vielmehr sind weitere Differenzierungen notwendig. So kann eine zielgruppengerechte Gestaltung und damit eine Nachfrage- bzw. Bedarfsorientierung beispielsweise auch durch Anpassung des Umfangs, der Struktur sowie des Inhalts des Angebots realisiert werden.

Darüber hinaus wurde sich dem Faktor Zeit in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung gewidmet. Hierbei wird auf eine weitere Kremser These zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegangen, welche Untersuchungen zum Teilnahmeverhalten sowie zum Verhältnis von Arbeit und Lernen im biografischen Kontext herausstellt.

Um das Konzept des lebenslangen Lernens im Sinne einer Bildungsentfaltung umzusetzen, müssen Zeitstrukturen für die Weiterbildung geschaffen werden. Zeit ist ein zentrales Entscheidungskriterium für oder gegen die Teilnahme an einer (wissenschaftlichen) Weiterbildung. Daher ist eine neue Definition des Verhältnisses zwischen dem beruflichen, privaten und (Weiter-)Bildungsbereich notwendig. Dass eine gesellschaftliche Neuverteilung von Zeiten jedoch noch nicht erfolgt ist, wird in den Publikationen zur Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie deutlich. Es werden individuelle Strategien und Voraussetzungen aufgezeigt, die für eine Integration von Lernzeiten in den beruflichen und privaten Kontext notwendig sind. Hier steht zuvorderst die Work-Learn-Life-Balance während des Selbststudiums sowie die Ausleuchtung der „black box“ des Selbststudiums im Vordergrund. Die Publikationen hierzu leisten im Bereich der Teilnehmerforschung einen Beitrag aus erwachsenenpädagogischer Perspektive.

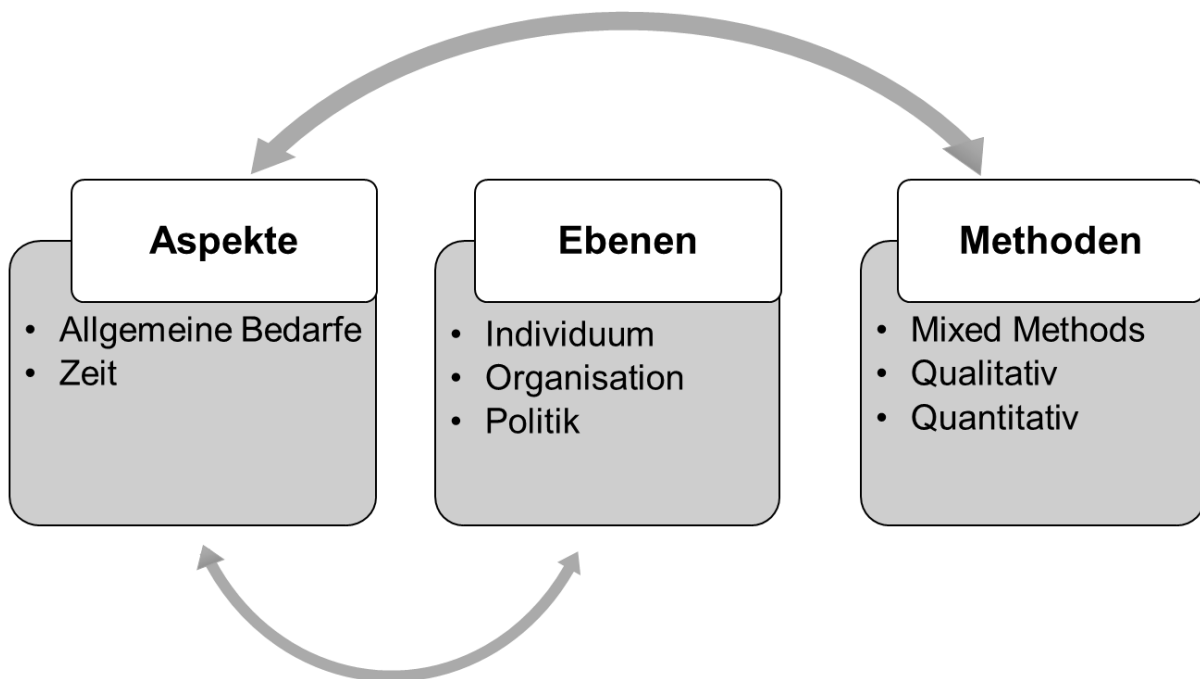


Abbildung 11 Beziehungen zwischen den drei Säulen Aspekte, Ebenen, Methoden

Aus der Gesamtbetrachtung der Teilstudien geht darüber hinaus hervor, dass die zu Beginn der Rahmung vorgestellten drei Säulen „Aspekte“, „Ebenen“ und „Methoden“ nicht unabhängig voneinander stehen, sondern zusammen gesehen werden müssen. Dies kann anhand zweier Punkte verdeutlicht werden.

Die inhaltlichen *Aspekte* der allgemeinen Bedarfe und die knappe Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen von (wissenschaftlichen) Weiterbildungsteilnehmenden finden sich sowohl auf der individuellen, organisatorischen als auch auf der politischen *Ebene* wieder. So führt eine auf politischer Ebene geforderte Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, nicht automatisch zum Ausbau von bedarfsgerechten und nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Die Implementierung und nachhaltige Verstetigung wissenschaftlicher Weiterbildung ist mit komplexen innerhochschulischen Organisationsprozessen verbunden, die nicht zuletzt die Akzeptanz und den Beteiligungswillen der Hochschulmitglieder voraussetzt. Darüber hinaus sind die individuell geäußerten Bedarfe und Anforderungen der nicht-traditionellen Zielgruppen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote nicht grundsätzlich deckungsgleich mit den (organisatorischen, inhaltlichen, strukturellen etc.) Konditionen der Hochschulen.

Ferner haben auch die Verteilung und Disposition von Zeit einen großen Einfluss auf die individuelle, organisatorische sowie politische Ebene. Auch wenn jede Ebene eine andere zeitliche Dimension anspricht, können diese nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Ein (institutionalisierter) Anspruch auf (Weiter-)Bildungszeiten über die klassischen Schul- und Ausbildungszeiten hinweg, könnte Vereinbarkeitsstrategien auf individueller Ebene verbessern, welche sich wiederum auch auf die organisatorischen Rahmenbedingungen der Weiterbildungsanbieter auswirken würden. Da jedoch nur wenige rechtliche Ansprüche auf Lernzeiten im Erwachsenenalter bestehen, müssen sich sowohl Individuen als auch Organisationen zeitkompetent verhalten und entsprechende Lernzeitfenster schaffen. Dies erfordert Flexibilität sowohl auf individueller wie auch auf organisationaler Ebene. Disparate Zeitlogiken können jedoch zu Zeitkonkurrenzen oder gar Unvereinbarkeiten zwischen den verschiedenen Lebensbereichen führen. Zwar können individuelle Zeitmanagementstrategien Lernzeiten schaffen, zugleich müssen diese „freien“ Zeiträume mit beruflichen und privaten Verpflichtungen abgestimmt und vor diesen legitimiert werden. Insgesamt besteht sodann die Gefahr, dass das Konzept des

Lebenslangen Lernen nicht mehr zu Bildungsentfaltung und Bildungsgerechtigkeit führt, sondern als Bildungspflicht wahrgenommen wird.

Weitere Forschungsarbeiten können an diesem Punkt ansetzen. So könnten in Zielgruppenanalysen weitere Einflussfaktoren hinzugezogen, die sich auf die Vereinbarkeit bzw. die Work-Learn-Life-Balance auswirken. Denkbar wären hier beispielsweise der Einfluss des Bildungsstatus oder die Betrachtung verschiedener Lernstrategien. Weiterhin könnten (quantitative) Lernzeiterfassungen ausgeweitet werden. Dies könnte sowohl eine Erfassung über einen längeren Zeitraum als auch die Vergrößerung der Stichprobe umfassen.

Als zweiten Punkt zeigt die vorliegende Dissertation ein Problembewusstsein für die Wahl der methodischen Zugänge auf, welches sich quer über alle drei Ebenen erstreckt, insbesondere jedoch in Verbindung zu den inhaltlichen Aspekten steht. Sowohl bei der Eruiierung allgemeiner Bedarfe von nicht-traditionellen Zielgruppen als auch bei der Zeitbudgetanalyse spielte die Wahl sowie die Reflexion der gewählten Forschungsmethoden eine wichtige Rolle.

Die Triangulation verschiedener Methoden führte schließlich zu einem umfassenderen und differenzierten Bild der thematischen Aspekte. So wurden durch die Aufspaltung der Zeitbudgetstudie in die zwei Teilstudien „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ sowie „Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie“ verschiedene inhaltliche Aspekte der Zeitressourcen im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich eruiert. Während die Interviewstudie individuelle Vereinbarkeitsstrategien untersuchte, wurde mithilfe von vorstrukturierten Zeitprotokollen die Lernzeitverausgabung (insbesondere bezogen auf das Selbststudium) eruiert. Als Basis der jeweiligen Untersuchungskonzeptionen wurden Recherchen zu aktuellen Forschungsansätzen in den jeweiligen Bereichen vorgeschaltet. Die begründete Wahl einer aus Sicht des Forschungsteams geeigneten Erhebungsmethode war in dieser Hinsicht von zentraler Bedeutung, da beispielsweise kaum Befunde zu Lernzeiterfassungen im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich existierten, auf die sich bezogen werden konnte.

Auch der Vier-Phasen-Ansatz in der Bedarfsanalyse näherte sich dem Forschungsdesiderat der Bedarfe nicht-traditioneller Zielgruppen von Hochschulen mit einem Mixed-Methods Ansatz. So konnten regionale Bedarfe nicht-traditioneller

individueller Zielgruppen (z.B. Berufstätige, Bachelorabsolventinnen und -absolventen) systematisch erfasst werden. Der Einsatz qualitativer wie quantitativer Erhebungsmethoden ermöglichte es, sowohl individuelle Sichtweisen aus der Lebenswelt der Zielgruppen einzubinden als auch allgemeinere Aussagen insbesondere in Bezug auf Anbieter von Weiterbildungen, Gründe für die (Nicht-)Teilnahme sowie bezüglich der Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungen zu tätigen.

Zugleich gehen aus der Reflexion des angewandten Forschungsdesigns der Bedarfsanalyse weitere Forschungsdesiderate hervor. Die systematische Erfassung der nicht-traditionellen Zielgruppen sowie deren Bedarfe liefern zwar wichtige Indikatoren für die Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, dennoch sind für die konkrete Programm- und Angebotsplanung spezifisch ausgerichtete Bedarfsanalysen notwendig. Hierfür gilt es, entsprechende (quantitative wie qualitative) Instrumente zu entwickeln.<sup>10</sup>

Ein weiteres Untersuchungsziel von Forschungsarbeiten könnte darin bestehen, Gründe für die niedrige Beteiligungsquote bei Untersuchungen zu eruieren. Trotz des hohen Aufwands über diverse Distributionskanäle nicht-traditionelle Zielgruppen zu erreichen, konnte keine repräsentative Stichprobe realisiert werden. Forschungsarbeiten könnten daran anschließend untersuchen, welchen Einfluss die Thematik oder die gewählten Ansprachekanäle haben oder Lösungsansätze für methodische Schwierigkeiten aufzeigen.

---

<sup>10</sup> Mit dem Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ haben Weiterbildungsteilnehmende als nicht-traditionelle Zielgruppen der Hochschulen nicht nur aus Entwicklungs-, sondern auch aus Forschungsperspektive verstärkt an Bedeutung gewonnen. Beispielsweise entwickelte das Projekt „Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung – Evidenzbasierte Bedarfserforschung und vernetzte Kompetenzentwicklung (EB)“ einen Regionalmonitor zur Bedarfserfassung, welcher auf regionale Daten und Erhebungen (Arbeitsmarkt-, Zielgruppen- und Bildungsmarktanalyse) basierte (vgl. Schwikal und Steinmüller 2017.).

## 6. Literaturverzeichnis

Banscherus, Ulf (2013): Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung. Ein Überblick (Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“). Online verfügbar unter [http://www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2013-11-19\\_OH\\_Thematischer%20Bericht\\_Nachfrage%20und%20Bedarfsanalysen\\_Formatirt.pdf](http://www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2013-11-19_OH_Thematischer%20Bericht_Nachfrage%20und%20Bedarfsanalysen_Formatirt.pdf), zuletzt geprüft am 17.02.2020.

Banscherus, Ulf; Pickert, Anne; Neumerkel, Johann (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Andrä Wolter, Ulf Banscherus und Caroline Kamm (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Bd. 1. Münster, New York: Waxmann Verlag (1), S. 105–135. Online verfügbar unter [https://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/weiterbildung/Seniorenstudium/2016/Wolter-et-al\\_open-access.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/weiterbildung/Seniorenstudium/2016/Wolter-et-al_open-access.pdf), zuletzt geprüft am 17.02.2020.

Barz, Heiner; Kosubek, Tanja (2011): Soziale Milieus als Zielgruppen-Modell für die wissenschaftliche Weiterbildung? In: Annette Strauß, Marco Häusler und Thomas Hecht (Hg.): DGWF-Jahrestagung 2010. Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität, S. 88–96.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Wissenschaftliche Weiterbildung. Online verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/wissenschaftliche-weiterbildung-1311.html>, zuletzt geprüft am 28.03.2020.

Denninger, Anika; Kahl, Ramona; Präßler, Sarah (2017): Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie - Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Wolfgang Seitter (Hg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Unter Mitarbeit von Jochen Kade. Wiesbaden: Springer VS (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 59–93.

Faulstich, Peter (2005): Lernzeiten - Zeit zum Lernen öffnen. In: Gisela Wiesner und Andrä Wolter (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa Verlag. (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), S. 213–224.

Graeßner, Gernot; Bade-Becker, Ursula; Gorys, Bianca (2011): Weiterbildung an Hochschulen. In: Rudolf Tippelt und Aiga Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, S. 543–555.

Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva; Wolter, Andrä (2016): Executive Summara der wissenschaftlichen Begleitung. In: Andrä Wolter, Ulf Banscheraus und Caroline Kamm (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Münster, New York: Waxmann Verlag (1), S. 7–18.

Jütte, Wolfgang (2005): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Krems (Studies in lifelong learning).

Kahl, Ramona; Lengler, Asja; Präßler, Sarah (2015): Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. Unter Mitarbeit von Franziska Lutzmann. In: Wolfgang Seitter, Michael Schemmann und Ulrich Vossebein (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 291–408.

Maier, Lucia (2014): Methodik und Durchführung der Zeitverwendungserhebung 2012/2013. In: *WISTA – Wirtschaft und Statistik* 11, S. 672–679, zuletzt geprüft am 09.03.2020.

Präßler, Sarah (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Wolfgang Seitter, Michael Schemmann und Ulrich Vossebein (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 61–187.



Präßler, Sarah (2017a): Lernzeiten: Zeit für Bildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 02, S. 152–163.

Präßler, Sarah (2017b): Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. In: *ZHWB - Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (01), S. 24–31.

Präßler, Sarah; Vossebein, Ulrich (2014): Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. International Yearbook of Adult Education* (37), S. 103–122.

Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Band 4).

Schmidt-Lauff, Sabine (2010): Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (3), S. 355–365. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed\\_3\\_2010\\_SchmidtLauff\\_Oeko\\_nomisierung\\_von\\_Lernzeit.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed_3_2010_SchmidtLauff_Oeko_nomisierung_von_Lernzeit.pdf), zuletzt geprüft am 11.03.2020.

Schmidt-Lauff, Sabine (2011): Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 213–228.

Schuetze, Hans; Slowey, Maria (Hg.) (2000): *Higher Education and Lifelong Learning: International Perspectives on Change*. London: Routledge.

Schwikal, Anita; Steinmüller, Bastian (2017): Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine empirische analyse auf Basis von Studierendendaten. In: *ZHWB - Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (01), S. 45–52.

Seitter, Wolfgang (2017): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: *Weiterbildung an Hochschulen: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 211–220.

Seitter, Wolfgang (2018): Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Wolfgang Jütte und Matthias Rohs (Hg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Living reference work), S. 1–14.

Seitter, Wolfgang; Schemmann, Michael; Vossebein, Ulrich (2015a): Bedarf - Potential - Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In: Wolfgang Seitter, Michael Schemmann und Ulrich Vossebein (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 23–59.

Seitter, Wolfgang; Schemmann, Michael; Vossebein, Ulrich (Hg.) (2015b): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden: Springer VS (Research).

Wolter, Andrä (2016): Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. In: *ZHWB - Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (1), S. 9–19.

Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung. Unter Mitarbeit von Johann Neumerkel. In: Andrä Wolter, Ulf Banscherus und Caroline Kamm (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Münster, New York: Waxmann Verlag (1), S. 19–28.

Wolter, Andrä; Geffers, Johannes (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde (Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“). Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12978/pdf/Wolter\\_Geffers\\_2013\\_Zielgruppen\\_Lebenslangen\\_Lernens.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12978/pdf/Wolter_Geffers_2013_Zielgruppen_Lebenslangen_Lernens.pdf), zuletzt geprüft am 25.03.2019.

## **Urheberschaftserklärung**

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Dissertation selbst und ohne fremde Hilfe verfasst, nicht andere als die in ihr angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, alle vollständig oder sinngemäß übernommenen Zitate als solche gekennzeichnet sowie die Dissertation in der vorliegenden oder einer ähnlichen Form noch bei keiner anderen in-oder ausländischen Hochschule anlässlich eines Promotionsgesuchs oder zu anderen Prüfungszwecken eingereicht habe.

(Unterschrift Sarah Präßler)

**FOLGENDE SECHS VERÖFFENTLICHUNGEN WERDEN FÜR DIE DISSERTATION „WEITERBILDUNGSTEILNEHMENDE ALS NICHT-TRADITIONELLE ZIELGRUPPE(N) DER HOCHSCHULE“ EINGEREICHT:**

1. Denninger, Anika; Kahl, Ramona; Präßler, Sarah (2017):  
Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie - Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Wolfgang Seitter (Hg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Unter Mitarbeit von Jochen Kade. Wiesbaden: Springer VS (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 59–93.
2. Kahl, Ramona; Lengler, Asja; Präßler, Sarah (2015): Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. Unter Mitarbeit von Franziska Lutzmann. In: Wolfgang Seitter, Michael Schemmann und Ulrich Vossebein (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 291–408.
3. Präßler, Sarah (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Wolfgang Seitter, Michael Schemmann und Ulrich Vossebein (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 61–187.
4. Präßler, Sarah (2017a): Lernzeiten: Zeit für Bildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 02, S. 152–163.
5. Präßler, Sarah (2017b): Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. In: *ZHWB - Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (01), S. 24–31.
6. Präßler, Sarah; Vossebein, Ulrich (2014): Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. International Yearbook of Adult Education* (37), S. 103–122.



## **Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung**

Denninger, Anika; Kahl, Ramona; Präßler, Sarah (2017): Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie - Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Wolfgang Seitter (Hg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Unter Mitarbeit von Jochen Kade. Wiesbaden: Springer VS (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 59–93.



# Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie – Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung

Anika Denninger/Ramona Kahl/Sarah Präßler<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein Forschungsprojekt zur Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung in der zweiten Förderphase des Verbundprojekts „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ vor. Grundlage hierfür ist die Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes zu den Thematiken der Zeitvereinbarkeit in der Weiterbildung sowie dem (Lern-)Zeitbudget unter methodisch-konzeptionellen sowie thematischen Gesichtspunkten.

## Schlagwörter

Forschungsdesign, Vereinbarkeit, wissenschaftliche Weiterbildung, Zeitbudget, Zeitverausgabung, Studierende

## Inhalt

1	Einleitung.....	60
2	Zeitvereinbarkeit in der Weiterbildung.....	62
3	(Lern-)Zeitbudgetstudien .....	68
4	Forschungsdesign der Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie.....	80
	Literatur.....	89

---

1 Anika Denninger | Justus-Liebig-Universität Gießen.  
Ramona Kahl | Philipps-Universität Marburg | kahl@staff.uni-marburg.de.  
Sarah Präßler | Technische Hochschule Mittelhessen.



## 1 Einleitung

„Wir haben genug Zeit, wenn wir sie nur richtig verwenden.“ (Johann Wolfgang von Goethe)

Zeit ist ein wesentlicher Strukturfaktor in der Gesellschaft. Vor dem Hintergrund der *technischen und sozialen Beschleunigung* (Rosa/Celikates 2013) wächst auch die Bedeutung von theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen zu den Themen der Zeitverausgabung und Vereinbarkeit in der Erwachsenenbildung. Zeit ist ein konditionaler Faktor der Weiterbildungsteilnahme. Trotz objektiver Messbarkeit kann die Zeitwahrnehmung interindividuell verschieden sein (vgl. Schmidt-Lauff 2011, S. 213f.). Im Unterschied zu Schule und Ausbildung existieren in den rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie in der Betreuung keine „festgelegten Zeitinstitutionen“ (ebd., S. 213) in der Weiterbildung. Die Verteilung und die Disposition von Zeit haben daher einen großen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme (vgl. Bachmayer/Faulstich 2002, S. 1f.).

In diesem Kontext stellen sich Fragen, zu welchem Zeitpunkt Weiterbildung angestrebt wird und wie diese mit dem Alltag koordiniert werden kann. Dabei wird die Knappheit der Ressource Zeit häufig thematisiert und als Grund für die Nichtteilnahme an Weiterbildung genannt. Hinter dieser Zeitknappheit steckt eine Vielzahl an individuellen, sozialen, gesellschaftlichen und beruflichen Faktoren, die eine Weiterbildungsteilnahme beeinflussen. Oftmals werden die interagierenden und zum Teil stark konkurrierenden zeitlichen Faktoren nicht näher analysiert (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 237ff.). Ein solches Anliegen verfolgt die „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie“ für die wissenschaftliche Weiterbildung. Die Studie ist Grundlage dieses Beitrags und gehört zum Projekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“, ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in dem Zeitraum von 2011 bis 2017 gefördertes Verbundprojekt der drei mittelhessischen Hochschulen (Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen, Justus-Liebig-Universität Gießen).<sup>2</sup> Aus den Ergebnissen der Untersuchungen des Arbeitspaketes „Bedarfserhebung“ der ersten Förderphase (2011-2015) hat sich ein Forschungsbedarf bezüglich des Zeitbudgets ergeben. Das Arbeitspaket setzte sich aus den drei Studien Bedarfs-, Potential- und Akzeptanzanalyse zusammen, welche die regi-

---

2 Als Teil der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ besteht das übergeordnete Ziel des Projekts darin, „Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer/-innen zu fördern“ (BMBF). Das Verbundprojekt WM<sup>3</sup> fokussiert konkret die Erforschung zentraler Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung sowie die nachhaltige Verstärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den drei Hochschulen mit einem regionalen Bezug. Vgl. [www.wmhoch3.de](http://www.wmhoch3.de).

onalen Bedarfe nicht-traditioneller individueller Zielgruppen von Hochschulen (z.B. Berufstätige, Familienpflichtige), die Potentiale zur thematischen Ausrichtung der profilbildenden Angebote sowie die Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung an den drei Hochschulen untersuchte. Über alle Zielgruppen (Individuen, regionale Stakeholder, Hochschulmitglieder) hinweg trat die Knappheit der Ressource Zeit immer wieder als zentrales Thema auf verschiedenen Ebenen hervor.

In der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ werden deshalb im Rahmen der zweiten Förderphase des Projektes (2015-2017) Problemfelder disparater Zeitlogiken von Bildungsangeboten bzw. Lernzeitbudgets zu individuellen Lernzeitstrukturen analysiert und für die Adaptierung von Angebotsstrukturen verwendet. Das Erkenntnisinteresse des hochschulübergreifenden Forschungsprojektes ist es, zu ermitteln, wie die Zeitanforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und die individuellen Zeitressourcen der Teilnehmenden miteinander verknüpft werden können, damit Weiterbildungsangebote unter dem Gesichtspunkt zeitlicher Knappheitsressourcen auf dem Markt bestehen können. Den Kern der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ bilden die zwei parallel laufenden Untersuchungen „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ sowie „Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie“. Die zwei Studien wählen unterschiedliche methodische Zugänge, um die verschiedenen Teilaspekte der Zeitressourcen im (wissenschaftlichen) Weiterbildungsbereich – die Vereinbarkeit mit anderen Lebensbereichen sowie die Zeitverausgabung – zu erfassen.

Zum Zeitpunkt der Erstellung des Beitrages befand sich das Forschungsprojekt am Anfang der Erhebungsphase, daher richten die Autorinnen den Blick auf methodische Zugänge. Bevor die methodisch-konzeptionellen Überlegungen der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ entfaltet werden, wird der aktuelle Forschungsstand zu der Zeitverausgabung von Teilnehmenden an (wissenschaftlicher) Weiterbildung insbesondere unter methodischen Gesichtspunkten dargestellt. Dies bildet die Basis für die eigene Untersuchungskonzeption. Aufgrund der Zweigliederung des Forschungsprojektes ist der Beitrag nach den Thematiken Zeitvereinbarkeit in der Weiterbildung (1) sowie (Lern-)Zeitbudget (2) untergliedert. Die beiden Kapitel folgen hierbei demselben Aufbau. Nach der Reflexion methodischer Zugänge folgt die Darstellung des Forschungsstandes zum jeweiligen Themengebiet. Im Fazit (3) ist das aus diesen Erkenntnissen abgeleitete Forschungsdesign zur „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ erläutert.

## 2 Zeitvereinbarkeit in der Weiterbildung

Vereinbarkeit ist in Zusammenhang mit zeitlichen Ressourcen auf Aspekte der temporalen Kompatibilität und Harmonisierung verschiedener Lebensbereiche bezogen. Eine zentrale Betrachtungsebene diesbezüglicher Studien stellt die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben dar, wobei mit letzterem zumeist das Familienleben fokussiert ist (vgl. Böhm 2015; Keller/Haustein 2012; Klenner/Schmidt 2007; Klenner u.a. 2013; Koschel/Ferber 2005; Oechsle-Grauvogel 2009; Rump/Eilers 2006; Weßler-Poßberg 2014). Angesichts des demographischen Wandels und der Veränderungen im Erwerbsleben, die eine Weiterqualifizierung, Spezialisierung oder auch Neuorientierung von Arbeitnehmenden strukturell erforderlich machen, gerät Weiterbildung als weiterer Lebensbereich zunehmend in den Blick der Forschung. Die Frage der Vereinbarkeit tritt dabei in eigener Weise hervor, da der Lernbereich nicht per se unter Erwerbstätigkeit oder Freizeit zu subsumieren ist, sondern abhängig vom konkreten Weiterbildungsfall im Rahmen der Erwerbstätigkeit, der privaten Zeit oder anteilig in beiden stattfinden kann. Um die möglichen Vereinbarkeitsherausforderungen für Weiterbildung im Erwachsenenalter untersuchen zu können, ist Weiterbildung als eine gesonderte Sphäre neben Arbeit, Familie und Freizeit zu fokussieren. Vor diesem Hintergrund ist der Begriff *Work-Learn-Life-Balance* geprägt worden (vgl. Antoni u.a. 2014).

Im Folgenden werden empirische Methoden, die in der Vereinbarkeitsforschung zum Einsatz kommen, sowie zentrale Befunde einschlägiger Studien zur zeitlichen Vereinbarkeit von Weiterbildung im Erwachsenenalter dargelegt. Beide Teilkapitel fokussieren dieselben Forschungsprojekte, um Erhebungsweisen und deren Ergebnisse zu präsentieren. Sie fungieren als Ansatzpunkte für die Untersuchungskonzeption der „*Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie*“.

### 2.1 Methodenspektrum in der Vereinbarkeitsforschung

Die methodischen Zugänge von Vereinbarkeitsstudien nutzen das gesamte Spektrum sozialwissenschaftlicher empirischer Forschung. Verfahren, die ausschließlich zur Analyse von Vereinbarkeitsfragen entwickelt worden sind, lassen sich im Unterschied zur Zeitbudgetforschung nicht ausmachen. Je nachdem, ob betriebliche Strukturen, gesellschaftliche Bestandsaufnahmen, soziokulturelle Prozesse oder individuelle Balancierungsleistungen im Fokus stehen, werden unterschiedliche qualitative und quantitative Forschungsmethoden verwendet. Dies lässt sich exemplarisch an drei unterschiedlichen Vereinbarkeitsstudien, in

denen der Zeitfaktor eine zentrale Rolle spielt, veranschaulichen und für das vorliegende Forschungsanliegen fruchtbar machen.

Das Forschungsprojekt „Neue Zeitfenster für Weiterbildung“ (1998) von Nahrstedt u.a. untersuchte von 1995 bis 1998 die temporalen Muster der Weiterbildungsteilnahme an Volkshochschulen und anderen Weiterbildungseinrichtungen. Die Untersuchung gliedert sich in drei Teilstudien, die eine Programmheftanalyse, Einzelinterviews mit Mitarbeitenden sowie Teilnehmenden als auch eine Straßenbefragung mittels Fragebogen umfasste. Demnach kombiniert die Erhebung die institutionelle Perspektive (Angebotsseite) mit der von Weiterbildungsteilnehmenden und -interessierten. Methodisch wird die Studie sowohl über eine Dokumentenanalyse als auch über mündliche und schriftliche Befragungen umgesetzt. Insbesondere die Interviewstudie mit Fokus auf den Teilnehmenden von Weiterbildungsangeboten stellt einen methodischen Referenzpunkt für die „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ dar. Auch wenn der Fokus auf den Teilnehmenden nicht-wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote liegt, können Fragestellungen zur Vereinbarkeit auch auf den wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich übertragen werden (etwa zur Weiterbildungsmotivation oder zu Vereinbarkeitsherausforderungen).

In ihrer Arbeit „Zeit für Bildung im Erwachsenenalter“ (2011) untersucht Schmidt-Lauff mit einem interdisziplinären wie empirischen Zugang Bildungs- und Lernzeiten von Erwachsenen. Neben einer theoretischen Auseinandersetzung mit temporalen Aspekten in unterschiedlichen disziplinären Perspektiven führt sie eine empirische Untersuchung durch. Dabei kombiniert sie eine qualitative Gruppenbefragung unter Teilnehmenden mit einer quantitativen Fragebogenerhebung „mit Beschäftigten in Kleinst- und Kleinunternehmen“ (Schmidt-Lauff 2011, S. 20). In der qualitativen Studie sind in acht Seminargruppen von Weiterbildungsveranstaltungen Zeitstrukturen sowie ihre Bewertung erhoben worden, die sich „sowohl auf organisatorische und instrumentelle Zugriffe auf Zeit (Zeitstrukturierung) als auch auf deren Einflüsse auf das Zeiterleben“ (ebd., S. 272) beziehen. Für die „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ sind insbesondere die Fragestellungen zu Teilnahmemotivationen, hinderlichen und förderlichen Teilnahmefaktoren, Zeitkonkurrenzen zwischen den Lebensbereichen sowie zu (Lern)Zeitwünschen als Anknüpfungspunkte herauszustellen (vgl. ebd. S. 274).

Die Analyse „Hochschulweiterbildung als biografische Transition“ (2015) von Lobe untersucht den Einfluss von Weiterbildung auf die Biografie von berufsbegleitenden Studierenden. Hierzu arbeitet sie theoretische und empirische Zugänge aus der Biografie-, Teilnehmenden- und Transitionsforschung ausführlich aus und führt darauf aufbauend eine problemzentrierte Interviewstudie mit sechs Studierenden berufsbegleitender Studienangebote durch. Das Ziel besteht

darin, „ein berufsbegleitendes Studium als bewusst herbeigeführte Transition in der Biografie in den Blick zu nehmen und seine biografische Bedeutung in der Wechselwirkung mit dem biografischen Gesamtzusammenhang herauszuarbeiten“ (Lobe 2015, S. 7). Als „wesentliche Transitionsaufgabe“ (ebd., S. 33) wird dabei die Integration der Weiterbildung in den beruflichen und privaten Lebensalltag betrachtet. Hierfür entwirft die Autorin drei biografische Bedeutungshorizonte, die die Studierenden erleben: neue Erfahrungen in der Weiterbildung (sog. Differenzenerfahrungen), die notwendige Neuausgestaltung des Alltags sowie den biografischen Wandel durch das Studium. Von Interesse für diese Untersuchung ist vor allem der zweite biografische Bedeutungshorizont, der sich mit den Fragen beschäftigt, wie das Studium in den Alltag integriert wird, woher die zeitlichen Ressourcen stammen und welche Auswirkungen dies auf den Alltag und das soziale Umfeld hat (vgl. ebd. S. 211).

Die in der ersten Phase des WM<sup>3</sup>-Projekts durchgeführte Bedarfsanalyse von Präbller widmet sich in eigener Weise dem Thema der zeitlichen Vereinbarkeit (vgl. Präbller 2015). Anliegen der Studie ist die Erhebung der individuellen Bedarfe von nicht-traditionellen Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung, um „deren Bedürfnissen im hochschulischen Weiterbildungsbereich besser gerecht werden zu können“ (ebd., S. 64). Bei den untersuchten nicht-traditionellen Zielgruppen handelt es sich um „Erwerbstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen, Bachelorabsolvent\_innen und Studienabbrecher\_innen“ (Seitter/Schemmann/Vossebein 2015, S. 30). Das Erkenntnisinteresse der Studie ist auf die förderlichen und hinderlichen Faktoren der Weiterbildungsteilnahme, die Rolle der Hochschule als Weiterbildungsort sowie die Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsformate gerichtet. Diesen Aspekten ist gleichermaßen zielgruppenspezifisch wie zielgruppenübergreifend nachgegangen worden. Methodisch ist ein Triangulationsansatz gewählt worden, der qualitative und quantitative Erhebungsformen kombiniert. Als quantitative Zugänge sind eine repräsentative OMNIBUS-Befragung sowie eine Fragebogenerhebung durchgeführt worden; leitfadengestützte Experteninterviews stellen das eingesetzte qualitative Verfahren dar.<sup>3</sup> In der vielschichtigen

---

3 Aufgrund der Herausforderungen in der Untersuchung der Bedarfe der benannten Zielgruppen ist ein aufwendiges vierstufiges Forschungsdesign zur Anwendung gekommen, in dem die einzelnen Erhebungen aufeinander aufbauen. Die zuerst durchgeführte OMNIBUS-Umfrage dient einer Erfassung der quantitativen Relevanz der verschiedenen nicht-traditionellen Zielgruppen sowie der Erhebung der beruflichen Weiterbildungsabsichten und Weiterbildungsthemen der Befragten. Bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland ist ein repräsentatives Sample erstellt worden, in dem insgesamt 150 Personen in Hessen befragt worden sind. Auf Grundlage der Befunde sind 14 Einzelinterviews mit Angehörigen der verschiedenen nicht-traditionellen Weiterbildungszielgruppen erhoben worden, wobei in jeder der fünf Zielgruppen mindestens zwei Interviews stattgefunden haben. Anliegen der Gespräche ist es, mögliche Spezifika der Zielgrup-

Bedarfsanalyse von Präbiller tritt die zeitliche Vereinbarkeit in den verschiedenen Zugängen als relevanter Faktor einer Weiterbildungsteilnahme in Erscheinung. Die „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ schließt daher vertiefend daran an.

Es fällt auf, dass alle vier Studien einen triangulierenden Ansatz gewählt haben und sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungsinstrumente einsetzen. Dies kann damit zusammenhängen, dass es bei temporalen Vereinbarkeiten einerseits um die Quantifizierbarkeit von Zeitkontingenten geht, andererseits jedoch die subjektive Bewertung wie die Organisation von Zeit bedeutsam ist. Dies spiegelt sich im Ansatz der „Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie“ wider, der neben der qualitativen Interviewstudie gleichermaßen eine (quantifizierende) Lernzeitbudgetstudie durchführt.

## 2.2 Forschungsstand zur Zeitvereinbarkeit in der Weiterbildung

Der folgende Abschnitt fokussiert die gewonnenen Erkenntnisse der zuvor dargestellten Studien in Bezug auf die zeitliche Vereinbarkeit von Weiterbildung mit anderen Lebensbereichen.

Sowohl in den Studien „Neue Zeitfenster für Weiterbildung“ (1998) und „Hochschulweiterbildung als biografische Transition“ (2015) als auch in „Zeit für Bildung im Erwachsenenalter“ (2011) werden die Lebensbereiche Arbeit und Familie (bzw. Familiengründung, Kindererziehung und täglich zu erledigenden Aufgaben) als die größten Konkurrenzfaktoren zu Lernzeiten ausgewiesen. Weiterführend stellt Lobe heraus, dass Lernzeitfenster zu großen Teilen aus der Freizeit und Familienzeit freigesetzt werden und weniger aus dem beruflichen Lebensbereich stammen (vgl. Lobe 2015, S. 211f.). Daher müssen insbesondere der private Lebensbereich und darin existierende soziale Beziehungen (Partnerschaft, Kinder, Familie, Freunde etc.) neu austariert werden. Diesen Akt beschreibt Lobe als „Spagat“ und „innere Zerrissenheit“ (ebd., S. 269). Die Integration des Lebensbereiches „Weiterbildung“ führt zu zeitlichen Spannungsfeldern und teilweise Unvereinbarkeiten zwischen den Lebensbereichen. Hierbei erweist sich das Verständnis und die Unterstützung durch die Partnerin oder den Partner als bedeutsam für die Vereinbarkeit. Als besondere Belastung wird der Prüfungszeitraum ausgewiesen, da in diesem der Umfang der Lernzeiten steigt, was wiederum zu Engpässen in der privaten Zeit führt (vgl. ebd. S. 241f.). Inwieweit das Studium in das Berufsleben integriert ist, hängt von individuellen

---

pen zu eruieren. Entsprechende Befunde sind dann in eine Fragebogenerhebung eingeflossen, die ein genaueres Bild der Bedarfe in der mittelhessischen Region zum Ziel hat.

Aushandlungsprozessen ab. Beispielweise werden flexible Arbeitszeitregelungen als bedeutsamer Faktor für die Vereinbarkeit betrachtet (vgl. ebd. S. 236).

Es werden kompakte Präsenztermine vor regelmäßigen und zeitintensiven Angeboten priorisiert, da diese als starker Einschnitt in das Privatleben wahrgenommen werden. Je länger eine Weiterbildung andauert, desto schwieriger werden die zeitliche Vereinbarkeit mit anderen Lebensbereichen und der Verzicht auf Familie, Geselligkeit und Ruhe wahrgenommen, was zu Demotivation oder einem Abbruch führen kann. Darüber hinaus stellen zwei Studien geschlechtsspezifische Unterschiede heraus (vgl. Nahrstedt u.a. 1998, S. 9; Schmidt-Lauff 2011, S. 337ff.). Beispielsweise benennen Frauen mit betreuungspflichtigen Kindern den Vormittag als Zeitfenster für die Weiterbildung, wenn die Betreuung gewährleistet ist. Hingegen stehen Lernzeiten am Abend und Blockzeiten aufgrund ihrer Überschneidung bzw. der (zeitlichen) Nähe in Konkurrenz zum familiären Bereich. Die Vereinbarkeit mit den jeweiligen externen Zeitgebern sowie die Koordination der eigenen Präferenzen erweisen sich daher als wesentlich für die Vereinbarkeit.

Des Weiteren ist die subjektive Bewertung der Lernzeiten von Relevanz. Denn auch Aktivitäten, die vor der Weiterbildung stattfinden oder danach folgen, bestimmen die Zeitqualität (vgl. Nahrstedt u.a. 1998, S. 19). Der körperliche Zustand kann die Lernfähigkeit in den verfügbaren Zeiträumen unter Umständen stark einschränken. So wird der Vormittag als Tagesabschnitt benannt, an dem subjektiv das größte Aufnahmevermögen besteht. Hingegen wird das Wochenende zur Entspannung und für Freizeitbedürfnisse genutzt, insbesondere der Sonntag wird als Ruhetag angesehen. Die Aufnahmefähigkeit am Abend – nach Erledigung der beruflichen und unter Umständen familiären Verpflichtungen – kann wesentlich geringer sein als am Vormittag und als anstrengender empfunden werden (vgl. Schmidt-Lauff 2011, S. 376ff.).

Der Beitrag „Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen“ von Präbler (2015) beschäftigt sich unter anderem mit dem Thema der Zeitvereinbarkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dabei können die Erkenntnisse aus den vorherigen Studien auch für den wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich bestätigt werden. In Bezug auf die zeitliche Vereinbarkeit spielen die Frequenz und die Lage der Präsenzveranstaltungen sowie die Entfernung zum Veranstaltungsort eine Rolle. Lange Anfahrtswege werden als „Zeitfresser“ wahrgenommen. Insbesondere längerfristige Weiterbildungen konkurrieren mit dem Privatleben, vor allem wenn Zeit für das Präsenz- und Selbststudium außerhalb der Arbeitszeit – abends und an den Wochenenden – aufgewendet werden muss. Diese Zeitkonkurrenz verstärkt sich insbesondere für Frauen mit familiären Verpflichtungen. Dem Zeitkonflikt schließen sich häufig auch Gewissenkonflikte an, da die Bedürfnisse der Familie und die Interessen

des Partners über den eigenen priorisiert werden. Präsenzveranstaltungen außerhalb der institutionellen Betreuungszeiten – am Abend oder am Wochenende – werden daher als wenig kompatibel mit den anderen Lebensbereichen betrachtet (vgl. Präßler 2015).

## Fazit

Obwohl die vier Studien sich in ihren methodischen Vorgehensweisen unterscheiden sowie unterschiedliche Forschungsfragen fokussieren, können übergreifende Erkenntnisse abgeleitet werden. Die Weiterbildungsteilnahme ist aufgrund verschiedenster sozialer, beruflicher oder gesellschaftlicher Verpflichtungen mit hohen Opportunitätskosten verbunden. Von daher ist die Zeitvereinbarkeit der Weiterbildung mit diesen Bereichen zwingende Voraussetzung. Neben der Schaffung von zeitlichen Räumen für die Weiterbildung ist auch die Qualität der zur Verfügung stehenden Zeit zentral. Diese ist unter anderem von äußeren Faktoren, aber auch von der eigenen körperlichen Verfassung abhängig. So wird der Vormittag als idealer Zeitraum für die Wissensaneignung beschrieben, der jedoch in zeitlicher Konkurrenz mit dem Arbeits- (in der Woche) und dem Privatleben (am Wochenende) steht. Des Weiteren werden Unterschiede zwischen den Geschlechtern herausgestellt. Dies betrifft insbesondere Männer und Frauen mit Familienpflichten. Bezogen auf die Zeitvereinbarkeit zeigen sich Unterschiede sowohl in der Wahrnehmung von Vereinbarkeitskonflikten als auch hinsichtlich der Lernzeiten. Ferner stellt sich studienübergreifend heraus, dass aus Individuumperspektive kompakte Weiterbildungsformate mit einer flexiblen Zeitgestaltung präferiert werden.

Anschließend an die Erkenntnisse dieser Studien überprüft die „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“, ob Teilnehmende eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes ähnliche Lernzeitfenster und damit verbundene Vereinbarkeitsproblematiken benennen. Denn im Gegensatz zum grundständigen Studium erfolgt die wissenschaftliche Weiterbildung berufsbegleitend und findet daher – wie in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung – häufig an Wochenenden oder in Form kompakter Blockzeiten statt. Dies erfordert eine (zeitliche) Abstimmung mit dem beruflichen Lebensbereich. Des Weiteren weisen Weiterbildungsstudierende häufiger als im grundständigen Bereich private Verpflichtungen auf, die insbesondere während des Selbststudiums einer Abstimmung bedürfen und daher zu anderen (Lern-)Zeitfenstern sowie umfangreicheren Abstimmungsprozessen als im grundständigen Bereich führen. Im Fokus der Zeitvereinbarkeitsstudie stehen daher Studienmotive, hinderliche und förderliche Faktoren der Zeitvereinbarkeit, das Lernverhalten sowie Zeitmanagementstrategien.



### 3 (Lern-)Zeitbudgetstudien

Zeitbudgeterhebungen „[...] dokumentieren, wie viel Zeit Menschen im Alltag für welche Aktivitäten aufwenden und zu welchem Zeitpunkt im Tagesverlauf sie diese Tätigkeiten ausüben“ (Maier 2014, S. 672). Ziel ist es, unter anderem den Umgang und die Einteilung für verschiedene Lebensbereiche zu erfassen und somit Lebenswirklichkeiten unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen abzubilden (vgl. ebd., S. 672f.). Die Erhebung des Zeitbudgets kann auf verschiedene Art und Weise erfolgen: Über ein Protokoll, ein Tage- oder ein Logbuch, welche die Abfolge, die Dauer und die Zeiteinteilung (sequence, duration, timing) der unternommenen Aktivitäten der Versuchsperson über einen bestimmten Zeitraum erfassen (vgl. Harvey 1984, S. 19f.).

In den folgenden Abschnitten wird das Teilgebiet der Lernzeitverausgabung innerhalb der Zeitbudgeterhebung näher betrachtet. Hierbei werden zuerst methodische Herangehensweisen zur Rekonstruktion von Tagesabläufen und dabei insbesondere zur Erfassung von Lernzeiten vorgestellt, worauf bisherige Erkenntnisse aus ebendiesem Bereich präsentiert werden. Es werden vornehmlich Studien zum Zeitbudget von Studierenden aus dem grundständigen Bereich betrachtet, da die Zeitverwendung von Weiterbildungsteilnehmenden noch kaum erforscht ist.

#### 3.1 Methodenspektrum in der (Lern-)Zeitbudgetforschung

Die Zeitbudgetforschung ist ein empirischer Forschungsansatz zur Erfassung und Rekonstruktion von Tagesabläufen. Die Zeit ist dabei das zentrale Erhebungsmerkmal (vgl. Merz 2001, S. 7). Ziel ist es, zu erfassen, wieviel und welche Zeit Probandinnen und Probanden in einem zuvor festgelegten Zeitraum mit bestimmten Tätigkeiten verbringen. Ergänzend zu diesen Daten werden soziodemographische Merkmale erfasst, die die Zeitmuster in einen räumlichen und sozialen Kontext setzen (vgl. Ehling 2001, S. 214). Hinter der Erhebung von Zeitbudgets steht der Fakt, dass keine Person mehr als 24 Stunden am Tag zur Verfügung hat. Unterschiedliche (Lern-)Zeitkontingente entstehen daher mit der zeitlichen Verlagerung von einer zur anderen Aktivität. Dies gilt es anhand der Zeitbudgets zu evaluieren und in Beziehung zueinander zu setzen (vgl. Harvey 1984, S. 19f.).

Mit Hilfe der Zeitbudgetforschung können wichtige Erkenntnisse zu Arbeits- und Lebensverhältnissen einer Bevölkerung sowie zur Lebenswirklichkeit unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und zahlreicher weiterer sozialer Phänomene gewonnen werden. Aufgrund dieser breiten Relevanz sind Zeitbudget-

studien unter anderem in Deutschland Teil der amtlichen Statistik (vgl. Merz 2001, S. 7).

„It is not time as such that is the object of time budget research. It is rather the arrangement and the fit of people’s activities in a temporal frame of reference, in general the human „use of time” and the time-related aspects of the behavior of man and society, that are being studied by the means of time budget research” (Harvey 1984, S. 20).

In der Vergangenheit haben sich im Rahmen der Zeitbudgetforschung zahlreiche Methoden entwickelt. In der Forschung vielfach erprobt wurden u.a. Time-Use-Studies, aktivitätsorientierte Befragungen, Yesterday Interviews und Tagebücher.

*Time-Use-Studies* erfassen vorwiegend die Zeitanteile, die die Bevölkerung eines Landes für Tätigkeiten wie Arbeit, Haushalt, Erziehung, Ehrenamt, Bildung, Freizeit etc. aufwendet. Im Kern bestehen sie zumeist aus einem von den Teilnehmenden auszufüllenden Zeit-Tagebuch, welches mit mehreren Fragebögen oder Interviews zu soziodemographischen Variablen und Haushaltsstruktur kombiniert wird (vgl. Merz 2001, S. 9; vgl. Schulmeister/Metzger 2011, S. 21).

Im Rahmen einer *aktivitätsorientierten Befragung* – u.a. im Studierenden-survey (siehe Kapitel 2.2) eingesetzt – werden Fragen zur Häufigkeit und Dauer von vorgegebenen Aktivitäten gestellt, welche Teilnehmende mittels einer Selbsteinschätzung über die Dauer beantworten. Nur selten werden dabei ganze Tagesabläufe und konkrete Zeitfenster bzw. Uhrzeiten erfasst. In der Regel fokussieren aktivitätsorientierte Befragungen einige ausgewählte Aktivitäten. Ein Problem dieser Methode ist, dass die Dauer der Aktivität überschätzt werden kann, wodurch gleichzeitig auch die 24-Stunden-Grenze überschritten wird. Dies führt schnell zu Verzerrungen der Ergebnisse (vgl. Ehling 2001, S. 215f.).

Beim sogenannten *Interview über den Vortag (Yesterday-Interview)* handelt es sich um ein retrospektives Interview, bei dem der Ablauf des Vortages rekonstruiert wird. Es besteht ähnlich wie bei der aktivitätsorientierten Befragung die Gefahr, dass während des Interviews ein „normaler“ Tagesablauf in den Fokus gerät und nicht der tatsächliche Ablauf geschildert wird (vgl. ebd., S. 216). Beim Einsatz retrospektiver Interviews und/oder Befragungen mit längeren Zeitabständen zu den Aktivitäten kann es außerdem zu Verfälschungen kommen, da das Stattfinden sowie die zeitliche Dauer der Aktivitäten nicht mehr exakt rekonstruiert werden können und zudem gesellschaftlich angesehene Aktivitäten, wie z.B. dem Lernen, mehr Zeit zugeschrieben wird als negativ besetzten Aktivitäten (Effekt der sozialen Erwünschtheit) (vgl. Schulmeister/Metzger 2011, S. 22ff.).

Als eine in diesen Punkten verlässlichere Methode der Zeitbudgetforschung wird in der Fachliteratur die Methode des sogenannten *selbstgeführten Tage-*

*buchs* angesehen. Hierbei haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Aktivitäten noch am gleichen Tag in eigenen Worten zu notieren. Dies ermöglicht eine größere Bandbreite an zu erfassenden Aktivitäten. Zudem besteht die Option, Haupt- und Nebenaktivitäten getrennt voneinander zu erheben. Aufgrund der genauen Tageszeitangaben in den Fragebögen lässt sich präzise erfassen, wann die Aktivitäten stattfanden bzw. zu welchen Überschneidungen es mit Nebenaktivitäten kam (vgl. ebd., S. 24). Grundvoraussetzung für eine Teilnahme ist eine gewisse sprachliche Kompetenz, was dazu führen kann, dass bestimmte Personengruppen wie z.B. Analphabetinnen und Analphabeten von der Studie nicht erfasst werden. Zudem handelt es sich bei dieser Methode insgesamt um eine der kostspieligeren und in der Auswertung aufwendigeren der Zeitbudgetforschung (vgl. Ehling 2001, S. 217).

Die beschriebenen Methoden sind allesamt durch unterschiedliche Vor- und Nachteile gekennzeichnet. Ein Vergleich verschiedener Methoden der Lernzeitstudien aus dem Jahr 2013 kommt jedoch zu dem Schluss, dass punktuelle, stichtagsbezogene Erhebungen eine signifikant höhere Anzahl an Stunden aufweisen als Untersuchungen, die die Lernzeit über einen längeren Zeitraum messen. Hierbei werden insbesondere die Schätzwerte aus der Retrospektive als Grund für den Unterschied gesehen. Des Weiteren kritisieren die Autoren die geringe Anzahl und die unklare Erfassung der Dauer von Aktivitäten (vgl. Behm/Beditsch 2013, S. 24f.).

### ZEITLast-Studie (2011)

Die vom BMBF geförderte ZEITLast-Studie aus den Jahren 2009 bis 2012 untersucht vor dem Hintergrund der Bologna-Reform und damit einhergehender Veränderungen, wie stärkere zeitliche Reglementierungen die Studierbarkeit von Bachelorstudiengängen beeinflussen (vgl. Metzger/Schulmeister 2010, S. 2).

Im Gegensatz zu anderen Lernzeitbudgeterhebungen, wie die der Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks, dem Studierenden survey oder der Projektgruppe Studierbarkeit, wird das Lernzeitbudget nicht mittels einer einzigen Frage nach einem Schätzwert über eine „typische Semesterwoche“ retrospektiv erfragt, sondern über fünf Monate täglich detailliert erfasst. Die Belastung der Studierenden wird mittels sogenannter Zeitbudget-Analysen erhoben. Dadurch „soll untersucht werden, wieviel Zeit Studierende unterschiedlicher Fächer für welche Aktivitäten verwenden“ (Schulmeister/Metzger 2011, S. 38). Um einen interdisziplinären Vergleich zu ermöglichen, werden insgesamt 13 Studiengänge aus den Geistes-, Sozial-, Kultur-, Medien- und Ingenieurwissenschaften, der Betriebswirtschaftslehre sowie der Mathematik abgedeckt.

Für die Durchführung der Erhebung ist ein spezieller Online-Zeiterfassungsbogen entwickelt worden, der die studienrelevanten Aktivitäten der Teilnehmenden erfasst. Die private Zeitverwendung wird ebenfalls erhoben, aber nicht weiter ausdifferenziert. Der Zeiterfassungsbogen ist von den Studierenden ein volles Semester (fünf Monate) lang täglich ausgefüllt worden (vgl. ebd.). Um Erinnerungslücken und damit Verfälschungen vorzubeugen, ist es den Teilnehmenden nur bis maximal 17 Uhr am Folgetag möglich gewesen, den Tag zu erfassen. Die Erhebungen sind von den Forschenden intensiv begleitet und täglich auf Plausibilität und Vollständigkeit der Angaben überprüft worden (vgl. ebd., S. 41).

### Zeitverwendungserhebung des Statistischen Bundesamtes

Das statistische Bundesamt führt seit 1991/1992 in regelmäßigen Abständen repräsentative Erhebungen zur Zeitverwendung durch, welche die Arbeits- und Lebensverhältnisse unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und Haushaltstypen widerspiegeln. Primäres Ziel ist es, zu erfassen, „*wie viel Zeit Menschen im Alltag für welche Aktivitäten aufwenden und zu welchem Zeitpunkt im Tagesverlauf sie diese Tätigkeiten ausüben*“ (Maier 2014, S. 672f.).

Methodisch gehört die Zeitverwendungsstudie zu den klassischen Time Use Studies. Sie setzt auf eine schriftliche Erhebung mit insgesamt drei Befragungsteilschritten (vgl. Ehling 2001, S. 218-224). Der erste Teil der Studie beinhaltet einen Haushaltsfragebogen, Teil zwei umfasst Personenfragebögen zur Lebenssituation und zum jeweiligen subjektiven Zeitempfinden der Haushaltsmitglieder, der letzte, zentrale Teil stellt schließlich das Ausfüllen eines dreitägigen tabellari-schen Tagebuchs dar. Die Tagestabelle selbst ist stark vorstrukturiert und mit Erläuterungen sowie Ausfüllbeispielen angereichert, um möglichen Problemen beim Ausfüllen der Fragebögen entgegenzuwirken. Sie ist dabei in zehn-Minuten-Schritte unterteilt und enthält eine Spalte für eine Hauptaktivität plus weitere Spalten für etwaige Nebentätigkeiten, genutzte Verkehrsmittel und beteiligte Personen. Den Abschluss eines Fragebogentages bilden gezielte Fragen zur subjektiven Einschätzung des jeweiligen Tagesverlaufs. Um zeitlich bedingten Datenverlusten und Ungenauigkeiten vorzubeugen, haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Angaben am Erhebungstag direkt zu notieren (vgl. ebd., S. 673-677).

### 3.2 Forschungsstand zum (Lern-)Zeitbudget

In den folgenden Abschnitten werden – neben Erkenntnissen aus den bereits unter methodischen Aspekten vorgestellten Studien – weitere Analysen zum

(Lern-)Zeitbudget von vornehmlich grundständig Studierenden vorgestellt. Darüber hinaus werden auch Erhebungen aus dem Weiterbildungsfeld sowie methodische Ansätze und Überlegungen zur Übertragbarkeit von (Lern-)Zeitbudgetstudien auf den Weiterbildungsbereich betrachtet.

In der Zeitverwendungserhebung des Statistischen Bundesamtes (siehe Kapitel 3.1) spielt die differenzierte Betrachtung von Lernzeitbudgets eine untergeordnete Rolle. In der Erhebung von 2012/2013 wird die durchschnittliche Zeitverwendung für Weiterbildung auf täglich vier Minuten beziffert, wobei für Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit durchschnittlich zwei Minuten pro Tag in Anspruch genommen werden. Fünf Minuten fallen täglich für Wegezeiten zur Weiterbildung an (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Zwar sind ein Vergleich des Lernzeitbudgets anhand verschiedener soziodemographischer Daten und das Herausstellen von Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung möglich, eine Ausdifferenzierung hinsichtlich Weiterbildungsart, Lernort, Lernform, Zweck sowie Tätigkeit findet jedoch nicht statt.

### Zeitbudget im grundständigen Studium

Detailliertere Analysen liefern (Lern-)Zeitbudgetstudien aus dem Hochschulbereich, wie die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. In dieser regelmäßigen Erhebung wird u.a. der geschätzte „*Umfang des studienbezogenen Zeitaufwands in einer typischen Woche*“ (Middendorff u.a. 2013, S. 31) des jeweils aktuellen Semesters aus der Retrospektive erhoben. Fokussiert wird dabei die Gruppe der Vollzeitstudierenden, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Studierende anderer Formate werden aufgrund der unterschiedlichen Organisation des Studienalltags und ihrer individuell verschiedenen Lebenssituationen nicht näher betrachtet (vgl. ebd., S. 315f.). Dennoch wird ein wesentlich höherer Zeitaufwand für Studium und Erwerbstätigkeit im dualen (49 h/Woche) oder berufsbegleitenden Studium (53 h/Woche) angegeben als im Vollzeitstudium (vgl. ebd., S. 361f.). Des Weiteren geben post-gradual Studierende im Vergleich zu (Vollzeit-)Studierenden im Erststudium einen geringeren Zeitaufwand an, wobei der Anteil des Selbststudiums deutlich höher liegt. Zudem gehen 80 Prozent dieser Gruppe einer Beschäftigung mit einem Umfang von 19 Stunden pro Woche nach. Trotz der höheren Gesamtbelastung bewerten 57 Prozent der post-gradualen Studierenden den Studienaufwand als angemessen. Aufgrund dieser Merkmale weisen sie womöglich Parallelen zu Weiterbildungsteilnehmenden auf und können bei Auswertungen der eigenen Erhebungen als Vergleichsgruppe herangezogen werden (vgl. ebd., S. 317ff.).

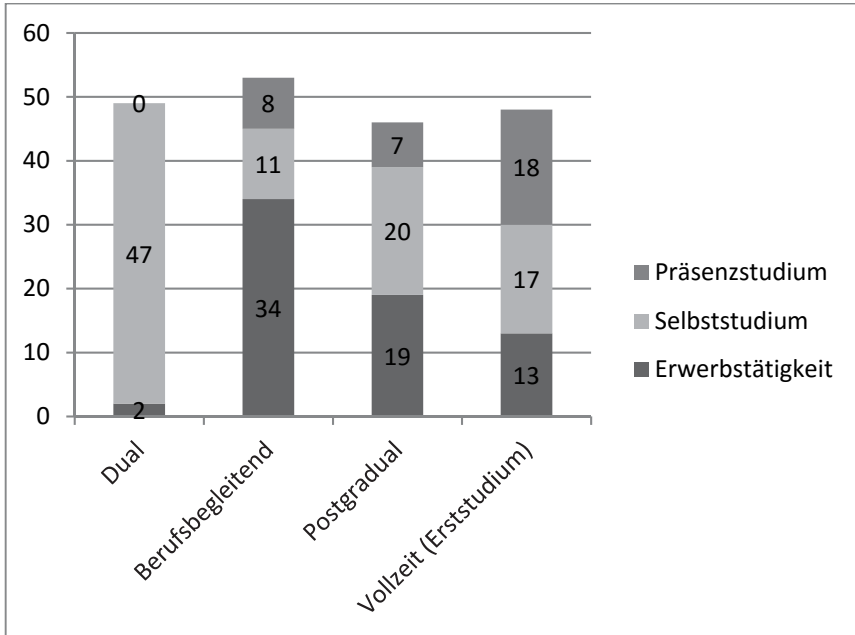


Abbildung 1: Durchschnittliches Zeitbudget nach Studienform<sup>4</sup> (vgl. Midden-dorff u.a. 2013, S. 361ff.)

Im Vergleich zur Sozialerhebung fällt der im *Studierendensurvey* geschätzte wöchentliche Zeitaufwand grundständig Vollzeit-Studierender für das Wintersemester 2012/2013 mit 33 Stunden pro Woche etwas niedriger aus. Den höchsten zeitlichen Aufwand weisen Studierende der Medizin und der Naturwissenschaften ( $\geq 40$ h/Woche) auf. Der geringste zeitliche Studieraufwand wird in den Fächern Kunstwissenschaft sowie Psychologie (25h/Woche) angegeben (vgl. Ramm u.a. 2014, S. 29ff.). Auch die Ergebnisse der *Projektgruppe Studierbarkeit*<sup>5</sup> (2007) zeigen fach- und zeitpunktespezifische Unterschiede im Lernzeitbudget von Studierenden der Humboldt-Universität zu Berlin. So weisen naturwissenschaftliche Studienfächer die höchsten Präsenzzeiten mit durchschnittlich 20 Semesterwochenstunden auf. Im Mittel geben die Studierenden 16 Semesterwochenstunden an. Die Arbeitsbelastung der Studierenden ist insgesamt un-

4 Eine Differenzierung zwischen Präsenz- und Selbststudium ist aufgrund der unterschiedlichen Formen des dualen Studiums nicht möglich gewesen.

5 Die Studie untersucht das Lernzeitbudget von Studierenden der Humboldt-Universität zu Berlin anhand des Besuchs von Lehrveranstaltungen und retrospektiv geschätzter Zeiten für die Vor- und Nachbereitung in einer durchschnittlichen Woche des Sommersemesters 2006.

gleichmäßig verteilt. Sie konzentriert sich einseitig auf die Vorlesungszeit (vgl. Projektgruppe Studierbarkeit 2007, S. 31 ff.).

Um einen Vergleich des festgelegten mit dem tatsächlichen Workload von Studierenden zu ermöglichen, ist im Rahmen der *FELZ-Studie* (2006) das Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (i.a.W. *FELZ-Inventar*<sup>6</sup>) entwickelt worden. Im Unterschied zu den bereits genannten Studien wird das Lernzeitbudget nicht nur mittels einer Frage aus Retrospektive erhoben, sondern mittels regelmäßiger Protokollierungen. Trotz des z.T. geringen Rücklaufs kommen die Forschenden zu dem Schluss, dass der tatsächliche Workload unter den festgelegten Werten liegt. Zudem ist die Streuung innerhalb eines Studienganges sehr hoch (vgl. Blüthmann/Ficzko/Thiel 2006).

Einen ähnlichen methodischen Ansatz zur Lernzeitbudgeterhebung im grundständigen Bereich verfolgt die *ZEITLast-Studie* (siehe Kapitel 3.1). Der hierbei gemessene Zeitaufwand kann die häufig subjektiv empfundene hohe Belastung in den Bachelorstudiengängen jedoch nicht bestätigen. Der tatsächliche studentische Arbeitsaufwand liegt fächerübergreifend unterhalb des theoretisch bemessenen Wertes des Workloads. Hierin kommt die *ZEITLast-Studie* zu demselben Ergebnis wie die *FELZ-Studie*. Statt des Umfangs von 40 Stunden pro Woche werden im Mittel wöchentlich 23 Stunden<sup>7</sup> für studienrelevante Tätigkeiten aufgewendet (vgl. Schulmeister 2011, S. 2f.). Auch hier lässt sich eine Ungleichverteilung des zeitlichen Aufwandes erkennen, die zu einer hohen Belastung in den Prüfungsräumen und zu sinkenden Werten nach dem Prüfungsmonat (durch geringe Zeitaufwände für das Präsenz- und Selbststudium) tendiert (vgl. Schulmeister/Metzger 2011, S. 47f.). Schulmeister vermutet entsprechend, dass Prüfungszeiträume das subjektive Stressempfinden beeinflussen und neben Effekten der sozialen Erwünschtheit zu Verzerrungen bei der Angabe retrospektiver Schätzwerte führen (vgl. Schulmeister 2011, S. 3).

Aus der *ZEITLast-Studie* geht ferner hervor, dass das Selbststudium in einem weitaus geringeren Umfang stattfindet als durch den Workload abgebildet (vgl. Berg 2013, S. 16). Der Zweck des Selbststudiums ist zu einem Großteil auf eine punktuelle Prüfungsvorbereitung ausgerichtet, während die Vor- und

---

6 Das *FELZ-Inventar* setzt sich aus drei Fragebögen zusammen: Einen Fragebogen für die Vorlesungszeit, in welchem täglich Vor- und Nachbereitungszeiten sowie die Anwesenheit und mögliche beeinträchtigende Faktoren protokolliert werden. Einen Fragebogen für die vorlesungsfreie Zeit, welcher die studienbezogenen Aktivitäten außerhalb des Vorlesungszeitraums wöchentlich protokolliert. Die wöchentliche Erfassung ist mit der geringeren zeitlichen Belastung für diesen Semesterabschnitt begründet. Der dritte, personenbezogene Fragebogen erfasst soziodemografische Daten, welche Einfluss auf die Lernzeitbudgets der Studierenden haben könnten.

7 Die Streuung beträgt 20 bis 27 Stunden zwischen den Studiengängen und 9 bis 53 Stunden wöchentlich zwischen den Probandinnen und Probanden.

Nachbereitung von Lehrveranstaltungen lediglich am Anfang des Semesters von erhöhter Bedeutung sind. Auch studienbezogene Aktivitäten außerhalb des regulären Lehrveranstaltungsbetriebs, wie studentische Selbstverwaltung und Studienorganisation, die sich negativ auf die Lernzeit auswirken können, spielen eine untergeordnete Rolle. Vielmehr werden die Studienstruktur, die Lehrorganisation sowie individuelle Faktoren, wie das Lernverhalten und das Zeit- und Stressmanagement, als Ursachen herangezogen. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass Studierende mit Kindern einen erheblich höheren Vereinbarkeitsdruck haben, die Studienanforderungen zu erfüllen, als kinderlose Studierende. Ein Vergleich zwischen den Studiengängen wird kritisch bewertet, aufgrund variierender Anforderungen, des Einflusses von Dozentinnen und Dozenten sowie des individuellen Lernverhaltens. Es kann weiterhin kein Zusammenhang zwischen investierter Lernzeit und der Benotung festgestellt werden (vgl. Schulmeister/Metzger 2011, S. 46ff.).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die methodischen Zugänge sowie die Lernzeiten der betrachteten Zeitbudgeterhebungen. Diese orientiert sich an der Tabelle von Behm und Beditsch (2013), wobei die Daten zum Teil aktualisiert und Studien ergänzt worden sind:

Studie	Methodik	Ø Workload/Woche
<b>20. Sozialerhebung</b>	Aktivitätsorientierter Fragebogen	35 Stunden (Vollzeitstudium) 27 Stunden (Postgraduales Studium) 19 Stunden (berufsbegleitendes Studium)
<b>12. Studierendensurvey</b>	Aktivitätsorientierter Fragebogen	33 Stunden
<b>Studierbarkeit an der Humboldt-Universität</b>	Aktivitätsorientierter Fragebogen	38-45 Stunden (53% der Befragten)
<b>ZeitLast</b>	Online-Zeiterfassungsbogen	23 Stunden
<b>FELZ</b>	2 Fragebögen (täglich, 21 Stunden wöchentlich)	
<b>Trendstudie Fernstudium</b>	Aktivitätsorientierter Onlinefragebogen	> 10 Stunden (55 % der Befragten) 11-15 Stunden (25%) 16-20 Stunden (18%) > 20 Stunden (12%)

Tabelle 1: Zeitbudgetstudien im Überblick<sup>8</sup> (vgl. Behm/Beditsch 2013, S. 24)

8 Die Tabelle wurde um die Studien „Studierbarkeit an der Humboldt Universität“ und die „Trendstudie Fernstudium“ ergänzt. Des Weiteren wurden die Daten der Sozialerhebung und des Studierendensurveys aktualisiert.



## Zeitbudget im Fernstudium

Behm und Beditsch (2013) untersuchen die Rahmenbedingungen, Herausforderungen sowie die Übertragbarkeit der Workloaferfassung auf ein Fernstudium, welches im Vergleich zum Präsenzstudium insbesondere durch einen hohen Anteil des Selbststudiums und einem dementsprechend geringeren Präsenzanteil gekennzeichnet ist. Die Autoren vergleichen das Selbststudium mit einer Art „Blackbox“, über dessen Umfang und Art bisher wenig bekannt ist. Sie vermuten eine wesentlich höhere interpersonelle Streuung als bei der „ZEITLast“-Studie (10-50h/Monat). Ein Einflussfaktor, der das Selbststudium im Fernstudium negativ beeinflussen könnte, ist die Belastung durch die Berufstätigkeit. Brandstätter und Farthofer (2003) stellten bereits einen negativen Zusammenhang zwischen Studienleistung und einer wöchentlichen Arbeitszeit von mehr als 19 Stunden fest. Zugleich kann die Berufstätigkeit den Zeitaufwand im Selbststudium durch die darin erworbenen Fachkenntnisse beeinflussen. Überschneiden sich die Vorkenntnisse mit den Inhalten des Selbststudiums, kann dies selbstgesteuertes Lernen unterstützen und damit den Umfang für das Selbststudium reduzieren. Auch Motivation und Interesse an den Inhalten des jeweiligen Moduls sowie die Anwendbarkeit in der beruflichen Praxis beeinflussen die Lernzeit (vgl. Behm/Beditsch 2013, S. 23ff.).

Aus den Erkenntnissen der verschiedenen Workload-Erhebungen leiten die Autoren ein – noch in der Praxis zu erprobendes – Instrument zur Lernzeiterfassung ab, das die Einflussvariablen der Lernzeit im Fernstudium an der betrachteten Hochschule beinhaltet. Dabei werden sowohl das Lehr-/Lernsystem (z.B. die Präsenzzeiten oder das Studienmaterial), Lerninhalte, individuelle Voraussetzungen (z.B. Vorwissen durch Berufserfahrung oder soziodemografische Merkmale) als auch persönliche Einstellungen zum Studium (z.B. Motivation oder Leistungsanspruch) als sich gegenseitig beeinflussende Größen identifiziert (vgl. ebd., S. 25ff.).

Auch Berg (2013) erforscht die Übertragbarkeit der Ergebnisse aus der ZEITLast-Studie auf das Fernstudium. Dabei geht er näher auf das Lernmedium der Studienhefte ein. Die Bearbeitungsdauer dieser Lernmaterialien lässt sich aufgrund individueller Faktoren kaum ermitteln. Er kritisiert die – wie im grundständigen Bereich – fehlende Strukturierung und Begleitung des Selbststudiums und empfiehlt, „*das richtige Maß an vorgegebenem Lernen, geleitetem Selbstlernen und freiem Selbstlernen zu finden*“ (Berg 2013, S. 18). Zur besseren Strukturierung des Selbststudiums sollten verschiedene E-Learning-Methoden eingesetzt werden. Als Beispiele für die Umsetzung der Empfehlungen aus der ZEITLast-Studie nennt er E-Lectures, Virtual Classroom Seminare sowie elektronische Portfolioarbeiten, um den Lernprozess besser zu strukturieren.

ren und anzupassen. Der Preis für die engere Verknüpfung von Vorlesung (E-Lecture), Seminar (Webinar) und Selbststudium ist jedoch eine geringere zeitliche Flexibilität. Hierbei gilt es von dem Einzelnen abzuwägen, ob ein solches Modell, welches die Zeitkonkurrenzen zu anderen Lebensbereichen verschärft und eine Vereinbarkeit erschweren kann, für mehr Studienerfolgssicherheit in Kauf genommen wird (vgl. ebd., S. 21).

Einen Einblick in den tatsächlichen Zeitaufwand von Fernstudierenden liefern die *Trendstudien Fernstudium* (vgl. Thuy/Höllermann 2011; Sommerfeldt/Höllermann 2014). In einer onlinebasierten Befragung werden neben zeitlichen Aspekten auch Motive, Informationsbeschaffung, Betreuung, Lehr-Lernformate, Arbeitgeberunterstützung sowie die Rentabilität eines Fernstudiums abgefragt. Die verfügbaren Zeitfenster werden von den Teilnehmenden retrospektiv angegeben. Es überwiegt die Anzahl derjenigen, die in Teilzeit mit einer wöchentlichen Studienzzeit zwischen 15 und 30 Stunden (39%) studieren. Ein ausgeglichenes Verhältnis ergibt sich bei den Vollzeitstudierenden (über 30 Stunden pro Woche) und denjenigen, die weniger als wöchentlich 15 Stunden Zeit in das Studium investieren (31% zu 30%) (vgl. Sommerfeldt/Höllermann 2014, S. 8). Das Lernzeitbudget wird von den Autoren als eine der zentralen Problemstellungen identifiziert und unterteilt sich folgendermaßen:

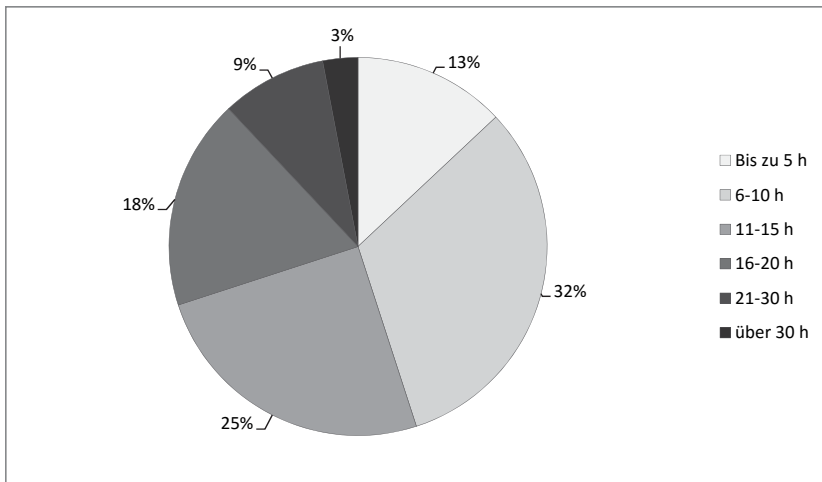


Abbildung 2: Zeitbudget im Fernstudium (Stunde/Woche) (vgl. Sommerfeldt/Höllermann 2014, S. 23)

Über alle Gruppen hinweg wird das Wochenende (89%) als ein Zeitraum für das Selbststudium angegeben, aber auch die Urlaubszeit wird hierfür genutzt (52%). Bezogen auf verfügbare Zeitfenster innerhalb eines Tages werden die späten Abendstunden nach 20 Uhr (60%) sowie der frühe Abend ab 18 Uhr (41%) angegeben. Nur eine Minderheit (6%) setzt sich mit den Lerninhalten in den frühen Morgenstunden auseinander oder nutzt Wegezeiten zum Arbeitsort als Möglichkeit zum Lernen (18%). Die Lernzeitfenster verdeutlichen die starke Konkurrenz zu anderen Lebensbereichen, insbesondere zum Privat- und Familienleben. So empfinden 51 Prozent der Befragten das Fernstudium als starke Belastung für ihr soziales Leben. Einschränkend gilt jedoch, dass dieser Personenkreis die zusätzliche Belastung als lohnenswert betrachtet. Eine zeitliche Entlastung und bessere Vereinbarkeit mit dem Privatleben könnte durch eine Unterstützung des Arbeitgebers erreicht werden. Diese erhalten 35,5 Prozent der Befragten. Überwiegend leistet der Arbeitgeber in diesen Fällen Unterstützung in organisatorischen (50%), zeitlichen (43%) sowie finanziellen Fragen (39%). Dies betrifft etwa Regelungen zur Arbeitszeitgestaltung, Freistellung oder zur Kostenübernahme. Dahingegen betrachten 45 Prozent aller Befragten eine Unterstützung von der Arbeitgeberseite als wünschenswert, erhalten diese jedoch nicht. In der Befragung wurden ebenfalls gewünschte und erhaltene Unterstützungsleistungen vergleichend betrachtet. Dabei ist zu erkennen, dass sich die Befragten an erster Stelle eine zeitliche Entlastung (51%) wünschen, gefolgt von finanziellen Unterstützungsmaßnahmen (48%). Des Weiteren wünschen sich 40 Prozent der Befragten eine Entwicklungsperspektive im Unternehmen nach erfolgreichem Studienabschluss. Tatsächlich erhalten diese Aussichten jedoch nur 23 Prozent der Befragten. 19 Prozent lehnt eine Unterstützung durch den Arbeitgeber gänzlich ab. Die Ergebnisse der Trendstudie Fernstudium geben einen Einblick in das Zeitmanagement von berufstätigen Studierenden. Es wird deutlich, dass die Mehrzahl der Studierenden mehr als zehn Stunden pro Woche für das Studium aufwendet. Da die Lernzeiten häufig auf die Wochenenden oder auf die Abendzeiten gelegt werden, kollidieren diese mit dem Privatleben und werden als Belastung wahrgenommen. Daher wünscht sich die große Mehrheit der Befragten die Unterstützung durch den Arbeitgeber oder erhält diese bereits, um das Studium mit den anderen Lebensbereichen besser zu vereinbaren (vgl. ebd., S. 22ff.).

## Fazit

Die dargestellten Studien zeigen, dass die Erfassung von (Lern-)Zeitbudgets vielfältige Methoden nutzt und unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgen kann. Die Zeitverwendung des Statistischen Bundesamtes errechnet zwar die

durchschnittliche tägliche Zeit für Weiterbildung, diese ist jedoch sehr undifferenziert und gibt daher wenig Einblick in das Lernzeitbudget von Weiterbildungsteilnehmenden. Detaillierte Analysen vermitteln dahingegen Zeitbudgetstudien aus dem Hochschulbereich. Häufig liegt der Fokus auf traditionell (Vollzeit-)Studierenden, während nicht-traditionell Studierende meist nur am Rande oder gar nicht betrachtet werden. So geben die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes sowie der Studierenden survey als etablierte aktivitätsorientierte Langzeitbefragungen unter anderem Auskunft über den Zeitaufwand für den Besuch von Lehrveranstaltungen sowie für das Selbststudium. Diese Erhebungen beschreiben eine „typische Woche“ in der Vorlesungszeit. Dahingegen legen die Studien „FELZ“ sowie „ZEITLast“ ihren Schwerpunkt auf die Überprüfung des Workloads. Um den theoretisch festgelegten mit dem tatsächlichen Zeitaufwand zu vergleichen, beziehen sie daher sowohl die Vorlesungszeit als auch die vorlesungsfreie Zeit in die Erhebung ein. Des Weiteren werden Aktivitäten im Präsenz- und Selbststudium genauer ausdifferenziert. Das Lernzeitbudget ist in diesen Studien nicht nur wesentlich geringer als in den aktivitätsorientierten Befragungen, sondern auch als der theoretisch bemessene Wert des Workloads. Die häufig beschriebene zeitliche Belastung, die primär in den Bachelorstudiengängen beklagt wird, wird vor allem der neuen Studienstruktur der Bologna-Reform zugeschrieben und hier insbesondere den studienbegleitenden Prüfungen, welche zu einer hohen Belastung am Ende der Vorlesungszeit und letztlich zu einem verzerrten Stressempfinden führe. Von Interesse für die „Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie“ sind vor allem das Verhältnis von Präsenz- und Selbststudium sowie von Weiterbildung und anderen Lebensbereichen. Ferner werden „studienrelevante Tätigkeiten“ während der Selbstlernphase untersucht.

Allen betrachteten Studien ist gemein, dass die Zeitaufwendung eine große interpersonelle Streuung aufweist. Dies lässt darauf schließen, dass das Lernzeitbudget auch von Faktoren geprägt wird, die nicht von der Studienorganisation abhängen, wie beispielsweise individuelles Zeitmanagement und Lernverhalten.

Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind bisher nur vereinzelt methodische Überlegungen oder Zeitbudgeterhebungen zu finden. In der aktivitätsorientierten Befragung „Trendstudie Fernstudium“ gibt die Mehrzahl der befragten Studierenden an, mehr als zehn Stunden die Woche für das Fernstudium aufzuwenden. Vor allem die Zeit am Wochenende und abends nach der Arbeit wird genutzt, um sich mit den Themen des Fernstudiums auseinanderzusetzen. Somit stehen Lage und Ausmaß der Lernzeiten in direkter Konkurrenz zum Arbeits- und Privatleben. Das Selbststudium scheint daher eine wichtigere Rolle zu spielen als das Präsenzstudium. Als Einflussfaktoren auf die Lernzeit

im Selbststudium werden interpersonelle Faktoren sowie fachliche Kenntnisse und der zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit genannt. Darüber hinaus werden E-Learning-Methoden als mögliche Strukturgeber im Selbststudium benannt (vgl. Behm/Beditsch 2013; Berg 2013; Sommerfeldt/Höllermann 2014). Daher legt die „Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie“ ihren Fokus auf die Erforschung des Selbststudiums.

Aus den betrachteten Studien zur Zeitvereinbarkeit und zu (Lern-)Zeitbudgets lässt sich ein gegenwärtiger Forschungsbedarf zum (Lern-)Zeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten. Die Auswertung der Sekundäranalyse liefert dabei wichtige Erkenntnisse über die Möglichkeiten des methodischen Vorgehens sowie zur konzeptionellen Ausgestaltung der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“. Die hierfür aus der Sekundäranalyse der Forschungsliteratur gewonnenen Erkenntnisse und abgeleiteten Hypothesen werden im folgenden Forschungsdesign dargestellt.

#### **4 Forschungsdesign der Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie**

Einen Ansatz zur Erfassung und Analyse von Zeitbudgets und Zeitlogiken von individuellen Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung verfolgt das Verbundprojekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ durch die „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie“. Die Studie beschäftigt sich mit der Frage, welche zeitlichen Vereinbarkeitsstrategien und Lernzeitbudgets Teilnehmende von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Kontext ihres konkreten beruflichen, sozialen und familiären Umfeldes nutzen (vgl. Philipps-Universität Marburg u.a. 2014, S. 9). Um dieser Fragestellung nachzugehen, werden zwei Forschungsansätze verfolgt. In der Interviewstudie „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ werden Teilnehmende zu ihren persönlichen Vereinbarkeitsstrategien und damit einhergehenden Konflikten befragt. In einer zweiten Erhebung, der „Individuumsbezogenen Lernzeitbudgetstudie“, wird die Lernzeitverausgabung von Weiterbildungsteilnehmenden mittels Zeitprotokollen erfasst.



Abbildung 3: Forschungsdesign der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“

Die Studienteilnehmenden stammen aus insgesamt drei Fachclustern, die die institutionellen Profile der drei Verbundhochschulen (Wirtschafts-, Ingenieurs-, Sozialwissenschaften und Medizin) im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung abdecken. Zudem umfasst das Sample unterschiedliche Maßnahmen (Master- und Zertifikatskurse) sowie Studienzeitpunkte (zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Studienangebots).

Die Stichprobe maßnahmen-, zeitpunkte- und fachspezifisch zusammenzustellen, dient dazu, die möglichen Effekte dieser Dimensionen auf die zeitliche Vereinbarkeit zu eruieren. Theoretisch basiert die Sampleauswahl auf den generierten Erkenntnissen aus der Forschungsliteratur (siehe Kapitel 2.2 und 3.2). Verschiedene Studien zur Lernzeitverausgabung – wie die Sozialerhebung, der Studierendensurvey oder die Projektgruppe Studierbarkeit – weisen Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie der Medizin hohe Werte zu, während die Sozial-, Gesellschafts- und Geisteswissenschaften zu den Studiengängen mit den niedrigsten wöchentlichen Lernzeiten zählen (vgl. Middendorff u.a. 2013, S. 318; Ramm u.a. 2014, S. 30; Projektgruppe Studierbarkeit 2007, S. 32). Da diese zumeist den grundständigen Bereich betreffen, verfolgt die „Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie“ unter anderem das Ziel, Vergleiche im Bereich des Weiterbildungssektors zu ziehen.

Die Zeitpunktespezifität liegt den Erkenntnissen aus dem grundständigen Bereich zugrunde, dass die Arbeitsbelastung nicht gleichmäßig auf das gesamte Semester verteilt ist. Diese konzentriert sich auf den Prüfungszeitraum und sinkt in der vorlesungsfreien Zeit auf ein Minimum (vgl. Schulmeister/Metzger 2011, S. 57f.; Projektgruppe Studierbarkeit 2007, S. 208). Zudem ist der Zeitaufwand an den Werktagen höher als am Wochenende (vgl. Middendorff u.a. 2013, S. 320f.). Es wird vermutet, dass sich der Zeitaufwand in der wissenschaftlichen

Weiterbildung vom grundständigen Bereich unterscheidet. Gestützt wird diese Annahme durch die Erkenntnisse aus der Trendstudie Fernstudium (2014), welche herausstellt, dass Lernzeiten vor allem auf das Wochenende und auf den Abend fallen (vgl. Sommerfeldt/Höllermann 2014, S. 22f.). Zudem unterliegt der Studienalltag im Weiterbildungsbereich einer anderen Organisation. Beispielsweise findet häufiger eine projektbezogene Auseinandersetzung mit Inhalten in Blockeinheiten statt, sodass auch der Prüfungszeitraum zeitlich entzerrt wird. Des Weiteren werden häufiger E-Learning- bzw. Blended-Learning-Konzepte umgesetzt, die sich durch das orts- und zeitflexiblere Lernen auch auf das Lernzeitbudget auswirken können.

#### 4.1 Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie

Die Frage, wie eine Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten unter zeitlichen Gesichtspunkten mit den anderen Lebensbereichen kompatibel ist, bildet ein zentrales Untersuchungsinteresse der geplanten „Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie“. Ihr Fokus ist auf die Teilnehmenden und ihre individuellen Handlungsweisen gerichtet, da der aktuelle Forschungsstand Vereinbarkeit als einen permanenten „Akt des Ausbalancierens“ (Weßler-Poßberg 2014, S. 85) durch die Akteurinnen und Akteure im alltäglichen Wechseln zwischen den Lebensbereichen beschreibt. Bei der entsprechenden „Grenzgestaltung“ (ebd., S. 82ff.) zwischen den Sphären können Abstimmungsschwierigkeiten und Konflikte auftreten, die von den Akteurinnen und Akteuren zu bearbeiten sind. Vor diesem Hintergrund gilt das zentrale Erkenntnisinteresse der geplanten Studie den „zeitlichen Vereinbarkeitsstrategien von Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext ihres konkreten beruflichen, sozialen und familiären Umfeldes“ (vgl. Philipps-Universität Marburg 2014, S. 9).

Zur Bearbeitung ist ein qualitativer Untersuchungsansatz gewählt worden, der es ermöglicht, „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen“ (Hopf 2005, S. 350). Mittels 30 leitfadengestützter Interviews sollen die individuellen Handlungsstrategien und Prioritätensetzungen der Studienteilnehmenden erhoben werden. Aufgrund dieser Einzelbefragungen können „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2005, S. 14) aus „der Perspektive der Betroffenen“ (ebd., S. 17) untersucht werden. Mit der Interviewstudie werden Ursachen erforscht, die sich auf das Zeitbudget von Weiterbildungsteilnehmenden auswirken können. Dazu können, wie bei der ZEITLast-Studie herausgestellt, nicht nur die Studienstruktur und Lehrorganisation, sondern auch individuelle Faktoren, wie das Lernverhalten und

Zeitmanagementstrategien, zählen. Der Leitfaden umfasst fünf zentrale Fragebereiche: den Zeitumfang des wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiums, die Vereinbarkeit der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung mit anderen Lebensbereichen sowie diesbezüglichen beruflichen wie privaten Unterstützungsstrukturen, die Vereinbarkeitskonflikte und ihre Lösungsstrategien, individuelle Handlungskonzepte und Bewältigungsmuster zeitlicher Konflikte sowie die Zufriedenheit mit dem individuellen Zeitbudget bzw. Zeitwünschen und -visionen. Mit diesen Bereichen werden verschiedene Aspekte aufgegriffen, die in den referierten Studien zum Tragen gekommen und für das Erkenntnisinteresse relevant sind. Dazu gehören Vereinbarkeitsherausforderungen (Nahrstedt 1998), hinderliche und förderliche Teilnahmefaktoren, Zeitkonkurrenzen zwischen Lebensbereichen oder (Lern)Zeitwünsche (Schmidt-Lauff 2011) sowie (zeitliche) Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsformate (Präßler 2015). Mit den Fragen zu diesen Themenfeldern und Aspekten sollen sowohl Schwierigkeiten und erfolgreiche Strategien der Work-Learn-Life-Balance als auch individuelle Strukturierungs- und soziale Abstimmungsleistungen in den Blick genommen werden.

Zielsetzung der „Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie“ ist es, individuelle Einschätzungen und Strategien zur Vereinbarkeit der Weiterbildungsteilnahme mit anderen Lebensbereichen zu erschließen. Des Weiteren wird der Einfluss familiärer Verpflichtungen auf die Vereinbarkeit überprüft. Sowohl Studien aus dem grundständigen Bereich als auch aus dem Weiterbildungsbereich weisen Personen (und hierbei insbesondere Frauen) mit Kindern einen höheren Vereinbarkeitsdruck zu als Kinderlosen (vgl. Schulmeister/Metzger 2011; Nahrstedt u.a. 1998; Schmidt-Lauff 2011; Präßler 2015). Dabei findet die Rolle betrieblicher wie privater Unterstützungsangebote ebenso Berücksichtigung wie die zeitliche Gestaltung des Weiterbildungsangebots. Darüber hinaus können die Befunde im Gesamtkontext der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ zur Anpassung und Verbesserung der zeitlichen Organisation und Lage von Studiengängen an die Bedarfe der Teilnehmenden nutzbar gemacht werden. Denn die individuelle Einschätzung einer zeitlichen Bewältigung des Studienaufwands ist sowohl ein Entscheidungskriterium zur Weiterbildungsteilnahme als auch ein Einflussfaktor hinsichtlich Abschluss oder Abbruch der Bildungsmaßnahme.

#### *4.2 Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie*

Ziel der „Individuumsbezogenen Lernzeitbudgetstudie“ ist es, zu erfassen, welche temporalen Muster bei Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbil-



derung im Kontext ihres konkreten beruflichen, sozialen und familiären Umfeldes vorzufinden sind. Vorgesehen ist ein Sample aus insgesamt 24 Teilnehmenden der drei Verbundhochschulen.

Nach Analyse der mit den verschiedenen Methoden der Lernzeiterfassung einhergehenden Vor- und Nachteile ist ein Instrument zur Erfassung der individuellen Lernzeitbudgets entwickelt worden, welches sich den Erfassungsbogen der „ZEITLast“-Studie als Vorbild nimmt und darüber hinaus Elemente aus anderen Erhebungen ergänzt. Im Zentrum der Erhebung stehen dabei Zeitprotokolle, die den Tagesablauf der Teilnehmenden über einen Zeitraum von einem Monat (30 Tage) täglich (Wochenende eingeschlossen) erfassen sollen. Der tägliche Ausfüllrhythmus soll Erinnerungslücken vorbeugen und korrekte Zeitangaben fördern. Eine Protokollierung über den Zeitraum eines gesamten Semesters, wie bei der ZEITLast- und der FELZ-Studie, konnte aus forschungsökonomischen Gründen nicht umgesetzt werden. Daher ist eine Überprüfung des theoretischen mit dem geschätzten Workload in dieser Studie nicht möglich. Vielmehr legt das Forschungsteam den Fokus auf die Generierung von Erkenntnissen über die „Blackbox“ des Selbststudiums (vgl. Behm/Beditsch 2013), welches im Vergleich zum grundständigen Vollzeitstudium aufgrund einer geringeren Anzahl an Lehrveranstaltungen einen wesentlich größeren Raum einnehmen sollte als das Präsenzstudium (vgl. ebd. S. 25). Zentral ist hierbei die Frage, welche Rolle das Selbststudium im Lebensalltag der Teilnehmenden spielt (v.a. bezogen auf den zeitlichen Rahmen), welche Formen es annehmen kann und wie sich das Lernzeitbudget über den Zeitraum eines Monats verändert. Die Methode der Zeitprotokolle ist gewählt worden, um möglichen Verfälschungen aufgrund sozialer Erwünschtheit vorzubeugen. Weiterhin ist mit der Protokollierung ein geringerer Aufwand für die Teilnehmenden verbunden als mit einem selbstgeführten Tagebuch oder dem Yesterday Interview. Um möglichen Problemen beim Protokollieren vorzubeugen, ist die Tagestabelle selbst stark vorstrukturiert (vgl. Ehling 2001). Die Entscheidung, wann und wo die Protokolle täglich ausgefüllt werden, obliegt den Teilnehmenden. Hierfür ist keine Terminabsprache nötig, wie es beispielsweise bei Befragungen und Interviews der Fall ist.

Start	Dauer	Studium & Freizeit	Lehrveranstaltungs- typ	Arbeitsform	Zweck	Tätigkeit	Medien
		Lehrveranstaltungsname	Vorlesung	Lehrveranstaltung (real)	Unterrichtsvorbereitung	Lesen	Mit IT-Medien ohne IT-Medien
		Studium allgemein (z.B. Wahlfach, Studiumorganisation)	Seminar	Lehrveranstaltung (online)	Unterrichtsnachbereitung	Schreiben	
		Curriculare Sonderformen (z.B. Exkursion)	Übung	Prüfung	Prüfungsvorbereitung (LV, Modul)	Referat/ Präsentation erarbeiten	
		Extracurricular (private Zeit, Weiterbildung, Jobben, Krankheit, Urlaub)	Tutorium	Selbststudium (individuell)		Aufgaben lösen	
			Labor	Selbststudium (Arbeitsgruppe)		Filme sichten	

Tabelle 2: Kategorien der „ZEITLast“-Studie (vgl. Schulmeister/Metzger 2011, S. 39)

Die oben stehende Tabelle (Tabelle 2) gibt einen Überblick über die Ober- und Unterkategorien der ZEITLast-Studie (vgl. Schulmeister/Metzger 2011). Daran angelehnt sind auch die zentralen Kategorien des Zeitprotokolls der „Individuumsbezogenen Lernzeitbudgetstudie“: Lebensbereich, Ort, Lernform, Zweck, Tätigkeit. Um den Kontext der Weiterbildungsaktivitäten zu erfassen, sind vier Lebensbereiche (Arbeit, Freizeit, Familie, alltägliche Verpflichtungen) als zusätzliche Auswahlmöglichkeit neben der Weiterbildung vorgegeben. Hierbei wird anders als im ZEITLast-Instrument die private Zeit in Freizeit, Familie und alltägliche Verpflichtungen differenziert. Bereits die Trendstudie Fernstudium bringt die starke Konkurrenz zu anderen Lebensbereichen zum Ausdruck. Hintergrund dieser Differenzierung ist daher die Frage, welche Lebensbereiche neben der Berufstätigkeit mit der Weiterbildung konkurrieren und das individuelle Lernzeitbudget beeinflussen. Da der Fokus der Studie auf den Weiterbildungsaktivitäten der Teilnehmenden liegt, werden darüber hinaus keine weiteren Differenzierungen im privaten und beruflichen Bereich vorgenommen. Von Interesse ist lediglich die Zeitangabe.

Kerninteresse der Forschenden ist es indes herauszufinden, wann und wie lange sich die Teilnehmenden mit den Inhalten der Weiterbildung auseinandersetzen, an welchem Ort sie sich der Weiterbildung widmen und wie sich die Lernaktivität konkret gestaltet. Deshalb werden für den Lebensbereich *Weiter-*

*bildung* weitere Differenzierungen vorgenommen und der konkrete Ort der Weiterbildung (Zuhause, am Arbeitsplatz, Hochschule, anderer Ort) sowie die gewählte Lernform (Präsenzveranstaltung oder Selbststudium [allein oder in der Gruppe]) erfasst. Hierbei wird – im Unterschied zum ZEITLast-Instrument – auf eine Typisierung der Präsenzveranstaltung verzichtet. Denn das primäre Forschungsinteresse besteht darin, die „Black Box“ Selbststudium in zeitlicher Hinsicht weiter auszuleuchten. Im Rahmen des Selbststudiums werden daher zusätzlich sowohl der Zweck der Lernform (z.B. Prüfungsvorbereitung) als auch studienrelevanten Tätigkeiten (Fachlektüre, schriftliche Arbeiten, etc.) erhoben.<sup>9</sup> Der Zweck der Lernform umfasst in Anlehnung an das ZEITLast-Instrument die Veranstaltungsvorbereitung und -nachbereitung<sup>10</sup> sowie die Prüfungsvorbereitung und ist um die Kategorie Lernstoffvertiefung ergänzt worden. So werden auch Lernaktivitäten erfasst, die nicht der direkten Vor- oder Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen oder Prüfungen dienen, sondern der Vertiefung von Weiterbildungsinhalten aus persönlichem Interesse oder beruflicher Notwendigkeit. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, Wegezeiten anzugeben, um zum einen die aufgewendete Fahrtzeit zu Präsenzveranstaltungen zu erfassen. Im Gegensatz zu grundständig Studierenden kann der Ort der Präsenzveranstaltungen für Weiterbildungsteilnehmende mit langen Fahrtwegen verbunden sein, die in der Literatur häufig als Zeitfresser bezeichnet werden. Daher erfasst die Kategorie zum anderen auch, inwieweit Wegezeiten<sup>11</sup> für das Selbststudium genutzt wurden. Die Ergänzung um diese Kategorie ist mit dem Ergebnis der Trendstudie Fernstudium (2014) verbunden, wonach 18 Prozent der Befragten auch Fahrtzeiten zum Selbststudium nutzen.

Die letzte Spalte schließlich konkretisiert studienrelevante Tätigkeiten. Hierbei sind die Kategorie „Tätigkeit“ des ZeitLast-Instruments sowie die Definition „studienrelevante Tätigkeiten“ der Sozialerhebung und des Studierenden-survey auf den Weiterbildungsbereich angepasst worden. Als studienrelevante Tätigkeiten können folglich Fachlektüre, Vorbereitung einer mündliche Präsentation, Bearbeitung von Übungsaufgaben, Recherche für oder Verfassen einer schriftlichen Arbeit, Bearbeitung eines Studienbriefs, Erhebung durchführen und auswerten, Lernstoffwiederholung, E-Learning (z.B. WBT, CBT, E-Lectures), Fachgespräch/Austausch sowie Sprechstunde/Beratung gewählt werden.

---

9 Für Teilnehmende, die sich bereits in der Phase der Master-Thesis befinden, wurde ein separates Zeitprotokoll entwickelt, das sich vom Inhalt bzw. den Auswahlmöglichkeiten vor allem hinsichtlich des Zwecks und der Tätigkeiten für die Weiterbildung von den anderen Protokollen unterscheidet. Grund hierfür ist die andere Studienstruktur durch z.B. das Wegfallen von Präsenzzeiten in diesem Semester.

10 Bei Schulmeister/Metzger werden die Begriffe Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsnachbereitung genannt.

11 Dies umfasst auch Wegezeiten zur Arbeitsstelle oder zu anderen Orten.

Die folgende Tabelle (Tabelle 3) gibt einen Überblick über die Ober- und Unterkategorien des Erhebungsinstruments der „Individuumsbezogenen Lernzeitbudgetstudie“. Hierbei wird im Vergleich zum ZEITLast-Instrument noch einmal deutlich, dass einige Kategorien aus dem grundständigen Bereich übernommen werden können, andere jedoch ergänzt oder in ihrer Formulierung angepasst werden müssen.

Dauer	Ende	Lebensbereich	Ort	Lernform	Zweck	Tätigkeit
		Weiterbildung	Zuhause	Präsenzveranstaltung	Veranstaltungsvorbereitung	Fachlektüre
		Arbeit	Arbeit	Selbststudium (allein)	Veranstaltungsnachbereitung	Vorbereitung mündliche Präsentation
		Freizeit	Hochschule (z.B. Bibliothek, Seminarraum)	Selbststudium (Gruppe)	Prüfungsvorbereitung	Übungsaufgabe
		Familie	Anderer Ort (z.B. Bahn, Café)	Sonstiges	Wegezeiten	Schriftliche Arbeit
		Alltägliche Verpflichtungen			Lernstoffvertiefung	Studienbrief (Fernstudium)
					Sonstiges	Erhebung durchführen und auswerten Lernstoffwiederholung E-Learning Fachgespräch/Austausch Sprechstunde/Beratung Sonstiges

Tabelle 3: Kategorien „Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie“

Um den individuellen Voraussetzungen gerecht zu werden, haben die Teilnehmenden grundsätzlich die Möglichkeit, zwischen zwei Ausfüllvarianten des Zeitprotokolls zu wählen. Variante eins ermöglicht es, die Zeitprotokolle in ausgedruckter Form handschriftlich auszufüllen. Variante zwei des Zeitprotokolls stellt eine digitale Formulardatei dar, welche am Computer ausgefüllt werden kann.<sup>12</sup> Die kleinstmögliche Zeiteinheit einer Aktivität umfasst wie in der

12 Die handschriftliche Variante verlangt das Ankreuzen der vorgegebenen Kategorien und Differenzierungen. Lediglich die Uhrzeit wird handschriftlich notiert. Bei der digitalen Version er-

ZEITLast-Studie 15 Minuten. So ist es den Teilnehmenden möglich, auch kürzere Lerneinheiten zu dokumentieren. Raum für individuelle Anmerkungen ist im Zeitprotokoll nicht vorgesehen.

Um die Abbruchquote zu minimieren (vgl. Ehling 2001), erhalten die Teilnehmenden zur Unterstützung eine Ausfüllhilfe, welche ähnlich dem Handbuch der ZEITLast-Studie (vgl. Metzger/Schulmeister 2010, S. 3) ausführliche Erläuterungen zu den Kategorien und Tätigkeiten sowie Ausfüllbeispiele enthält.<sup>13</sup> Zudem haben sie die Möglichkeit, bei Fragen sowohl telefonisch als auch via E-Mail oder persönlich mit den Forschenden Kontakt aufzunehmen. Zusätzlich ist eine Rückfrage seitens des Forschungsteams geplant. Außerdem erhalten alle Teilnehmenden – angelehnt an die ZEITLast-Erhebung – eine Aufwandsentschädigung (vgl. Schulmeister/Metzger 2011, S. 42f.) in Form eines Büchergutscheines.

Um zusätzlich zu den Zeitbudgets auch die soziodemographischen Daten und Hintergrundinformationen zur individuellen Weiterbildung der Teilnehmenden zu erheben sowie um zusätzliche relevante Belastungen und Einflussfaktoren zu identifizieren, werden die Zeitprotokolle durch einen Kurzfragebogen und ein Kurzinterview ergänzt. Der Kurzfragebogen orientiert sich dabei an den Fragen des Personenbogens der FELZ-Studie (vgl. Blüthmann/Ficzko/Thiel 2006) und greift die Fragen zu beeinträchtigenden und erleichternden Faktoren sowie Phasen besonderer zeitlicher Beanspruchung auf.

### 4.3 *Fazit und Ausblick*

Die Kombination der beiden Erhebungsverfahren – des qualitativen Interviews in der Zeitvereinbarkeitstudie und der Zeitprotokolle von Lernzeiten in der Leitzeitbudgetstudie – soll die individuellen Bewertungen von Zeitkapazitäten und Vereinbarkeitsoptionen mit der quantifizierenden Darstellung der Zeitorganisation insbesondere der Selbstlernzeiten ermöglichen. Beispielsweise bildet die Lage der Lernzeiten eine Schnittstelle der beiden Teilstudien. Um Konflikte mit anderen Lebensbereichen entgegenzuwirken, müssen entsprechende Vereinbarkeitsstrategien entwickelt werden. Diese individuell vereinbarten Strategien

---

folgt das Ausfüllen mittels Auswahl von Drop-Down-Menüs. Von einer Entwicklung eines Online-Tools oder einer App zum Ausfüllen des Zeitprotokolls wurde aufgrund der Samplegröße und aus Kostengründen abgesehen.

13 Genau wie bei anderen Zeittagebüchern müssen die Teilnehmenden auch bei den Zeitprotokollen eine gewisse sprachliche Kompetenz besitzen, um das Protokoll ausfüllen zu können. Da das Sample jedoch ausschließlich Teilnehmende der wissenschaftlichen Weiterbildung umfasst, ist – unter anderem aufgrund der engeren Zulassungsbeschränkungen der Weiterbildungsangebote – davon auszugehen, dass diese Voraussetzung bei den Teilnehmenden gegeben ist.

kann ein Zeitprotokoll jedoch nicht abbilden, weshalb dies ein Teil der qualitativen Interviewstudie ist. Einen weiteren Schnittpunkt zur „Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie“ bildet die von der Sekundärliteratur ausgewiesene hohe interpersonelle Streuung. Individuelle Faktoren, wie z.B. Vorwissen, Lern-techniken, Zeitmanagement oder auch Dozierende, haben einen Einfluss auf das Lernzeitbudget (vgl. Schulmeister/Metzger 2011; Behm/Beditsch 2013). Auch solche Faktoren eignen sich für eine individuelle Befragung, da sie nur schwerlich mit Hilfe eines formellen Zeitprotokolls erforscht werden können. Des Weiteren werden mögliche Einflüsse der Fachdisziplin, des Studienzeitpunkts sowie der Weiterbildungsmaßnahme mit der Stichprobe analysiert. Diesbezügliche Befunde können sowohl mit Ergebnissen aus dem grundständigen Bereich verglichen werden wie auch bei der Verbesserung der temporalen Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Einsatz kommen. Erkenntnisse zum individuellen Zeitbudget solcher inhaltlicher oder auch methodischer Art sind jedoch erst nach Analyse der beiden Erhebungen zu erwarten.<sup>14</sup>

Mit seinen Ergebnissen soll das Projekt aus handlungspraktischer Perspektive dazu beitragen, Weiterbildungsangebote unter dem Gesichtspunkt zeitlicher Knappheitsressourcen besser zu strukturieren und somit ihre Chancen, erfolgreich auf dem Markt bestehen zu können, zu erhöhen. Die Ergebnisse der Studie sollen dabei helfen, die wissenschaftliche Weiterbildung an den Verbundhochschulen nachhaltig zu verstetigen und ein auch an den individuellen Interessen optimal ausgerichtetes berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot für die Region Mittelhessen und darüber hinaus zu schaffen. Insbesondere die Erforschung und Optimierung zentraler Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung – wie etwa Zeitstrukturierung und Zeitverausgabung – fördern ein berufsbegleitendes Studium vor dem Hintergrund individueller Lebens- und Berufsphasen.

## Literatur

- Antoni, Conny H./Friedrich, Peter /Haunschild, Axel/Josten, Martina/Meyer, Rita (Hrsg.) (2014): *Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit. Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bachmayer, Birgit/Faulstich, Peter (2002): *Zeit als Thema in der Erwachsenenbildung*. In: *Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung I/2002 (9)*. Online verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/files/bachmayer-faulstich-pdf.pdf>, zuletzt geprüft am 17.08.2015.
- Behm, Wolfram/Beditsch, Christian (2013): *Workloadeffassung im berufsbegleitenden Fernstudium*. In: *Hochschule und Weiterbildung 2013 (1)*, S. 23–29. Online ver-

---

14 Die Veröffentlichung der Ergebnisse ist für das Jahr 2017 beabsichtigt.

- füßbar unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8897/pdf/HuW\\_2013\\_1\\_Behm\\_Beditsch.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8897/pdf/HuW_2013_1_Behm_Beditsch.pdf), zuletzt geprüft am 21.05.2015.
- Berg, Christoph (2013): Sind die Ergebnisse der ZEITLast-Studie zum Studierverhalten für die Gestaltung von Fernstudiengängen relevant? In: Hochschule und Weiterbildung 2013 (1), S. 15-22.
- Blüthmann, Irmela/Ficzko, Markus/Thiel, Felicitas (2006): FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In: Berendt, Brigitte/Wildt, Johannes/Voss, Hans-Peter (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. 2. Aufl. 24. Ergänzungslieferung, Beitrag I 2.6. Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1-30.
- Böhm, Sebastian (2015): Beruf und Privatleben. Ein Vereinbarkeitsproblem? Entstehungsfaktoren von erwerbsarbeitsbedingten Abstimmungsproblemen und Konflikten im Privatleben von Beschäftigten in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandstätter, Hermann/Farthofer, Alois (2003): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, S. 134-145.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online verfügbar unter: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>, zuletzt geprüft am: 01.02.2016.
- Ehling, Manfred (2001): Zeitverwendung 2001/2002 – Konzeption und Ablauf der Zeitbudgeterhebung der amtlichen Statistik. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Zeitbudget in Deutschland. Erfahrungsberichte der Wissenschaft. 17 Bände. Wiesbaden, S. 214-239.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2005): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl., Hamburg: Rowohlt, S. 13-29.
- Harvey, Andrew S. (1984): Time budget research. An ISSC Workbook in Comparative Analysis. Frankfurt/New York: Campus (Beiträge zur empirischen Sozialforschung/Contributions to Empirical Social Research).
- Hopf, Christel (2005): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl., Hamburg: Rowohlt, S. 349-360.
- Keller, Matthias/Haustein, Thomas (2012): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Hg. v. Statistisches Bundesamt (Wirtschaft und Statistik). Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Bevoelkerung/VereinbarkeitFamilieBeruf\\_112.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Bevoelkerung/VereinbarkeitFamilieBeruf_112.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am: 07.01.2016.
- Klenner, Christina/Schmidt, Tanja (2007): Beruf und Familie vereinbar? Auf familienfreundliche Arbeitszeiten und ein gutes Betriebsklima kommt es an. (WSI Diskussionspapiere 155). Online verfügbar unter: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_wsi\\_diskp\\_155.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_diskp_155.pdf), zuletzt geprüft am: 07.01.2016.
- Klenner, Christina/Brehmer, Wolfram/Plegge, Mareen/Bohulsky, Yan (2013): Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen in Deutschland. Eine empirische Analyse. Düsseldorf (WSI Diskussionspapiere 184). Online verfügbar unter: [http://www.boeckler.de/wsi\\_5351.htm?produkt=HBS-005513&chunk=1&jahr=](http://www.boeckler.de/wsi_5351.htm?produkt=HBS-005513&chunk=1&jahr=), zuletzt geprüft am 07.01.2016.

- Koschel, Birgit/Ferber, Andrea (2005): Beruf & Familie. Verbesserung der Rahmenbedingungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie – Anwendung des Audits Beruf & Familie. Abschlussbericht. Hg. v. Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung Halle-Leipzig und IHK Bildungszentrum Halle-Dessau. Online verfügbar unter: [http://www.vereinbarkeit-leben-mv.de/fileadmin/media/Texte\\_InfoPOOL/abschlussbericht\\_Pilot\\_Beruf\\_und\\_Familie\\_02.pdf?PHPSESSID=0174581ca8b8bd3303f711a962e2efda](http://www.vereinbarkeit-leben-mv.de/fileadmin/media/Texte_InfoPOOL/abschlussbericht_Pilot_Beruf_und_Familie_02.pdf?PHPSESSID=0174581ca8b8bd3303f711a962e2efda), zuletzt geprüft am 07.01.2016.
- Lobe, Claudia (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden: Springer VS (Lernweltforschung, 20).
- Maier, Lucia (2014): Methodik und Durchführung der Zeitverwendungserhebung 2012/2013. In: WISTA- das Wissensmagazin (11), S. 672-679. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Wirtschaftszeitbudget/Zeitverwendungserhebung\\_112014.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Wirtschaftszeitbudget/Zeitverwendungserhebung_112014.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 21.10.2015.
- Merz, Joachim (2001): Zeitbudget in Deutschland. Eine Einführung zur bisherigen Nutzung von Zeitverwendungsdaten. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Zeitbudget in Deutschland. Erfahrungsberichte der Wissenschaft. 17 Bände. Wiesbaden, S. 7-18.
- Metzger, Christiane/Schulmeister, Rolf (2010): ZEITLast. Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc- und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien. Online verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/workload/metzger.pdf>, zuletzt geprüft am 05.01.2016.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pubRD/20\\_Sozialerhebung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/20_Sozialerhebung.pdf), zuletzt geprüft am 16.04.2015.
- Nahrstedt, Wolfgang/Brinkmann, Dieter/Kadel, Vera/Kuper, Kerstin/Schmidt, Melanie (1998): Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel. Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Entwicklung und begleitende Untersuchung von neuen Konzepten der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts des lebenslangen Lernens und des institutionellen Umgangs mit veränderten temporalen Mustern der Angebotsnutzung; mit Beiträgen der Fachtagung „Zeit für Weiterbildung“ am 10.9.1998 in der VHS Rheine. (Dokumentation/IFKA, Bd. 20), Bielefeld: IFKA.
- Oechsle-Grauvogel, Mechthild (2009): Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Neue Problemlagen und Herausforderungen. In: IFF OnZeit Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums 1 (1), S. 44-57. Online verfügbar unter: [http://www.iffonzeit.de/ausgaben/IFFOnZeit\\_2009.pdf](http://www.iffonzeit.de/ausgaben/IFFOnZeit_2009.pdf), zuletzt geprüft am 07.01.2016.
- Philipps-Universität Marburg, Justus-Liebig-Universität Gießen, Technische Hochschule Mittelhessen (2014): Verbundprojekt WM<sup>3</sup> – Weiterbildung Mittelhessen. Projektantrag.



- Präbler, Sarah (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Seitter, Wolfgang/Schemmann, Michael/Vossebein, Ulrich (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-187.
- Projektgruppe Studierbarkeit (2007): Studierbarkeit an der Humboldt Universität. Wie läuft das Experiment „Studienreform“? Ergebnisse der Umfrage aus dem Sommersemester 2006. Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.studierbarkeit.de/fileadmin/studierbarkeit/pdf/HU\\_Studie/Studierbarkeit\\_2007\\_color.pdf](http://www.studierbarkeit.de/fileadmin/studierbarkeit/pdf/HU_Studie/Studierbarkeit_2007_color.pdf), zuletzt geprüft am 21.04.2015.
- Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/12\\_Studierendensurvey\\_Kurzfassung\\_bf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/12_Studierendensurvey_Kurzfassung_bf.pdf), zuletzt geprüft am 21.04.2015.
- Rosa, Hartmut/Celikates, Robin (2013): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. 1. Aufl., [Originalausg.]. Berlin: Suhrkamp.
- Rump, Jutta/Eilers, Silke (2006): Beschäftigungswirkung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie – auch unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung – Abschlussbericht. Hg. v. Institut für Beschäftigung und Employability, Fachhochschule Ludwigshafen. Online verfügbar unter: <http://opus.kobv.de/zlb/volltexte/2007/1588/pdf/BeschAftigungswirkungen.pdf>, zuletzt geprüft am 07.01.2016.
- Seitter, Wolfgang/Schemmann, Michael/Vossebein, Ulrich (Hrsg.) (2015): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. (Internationale Hochschulschriften, Bd. 509), Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2011): Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213-228.
- Schulmeister, Rolf (2011): Bologna-Parameter und die Befragung zur Workload im Bachelor. Eine Methodenkritik. Universität Hamburg. Online verfügbar unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-bologna-parameter.pdf>, zuletzt geprüft am 24.04.2015.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (Hrsg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann, S. 13-128.
- Sommerfeldt, Holger/Höllermann, Philipp (2014): Trendstudie Fernstudium 2014. Ergebnisse der Fernstudienumfrage 2014 zu aktuellen Trends und Entwicklungen in deutschsprachigen Fernstudienprogrammen. Hg. v. Internationale Hochschule Bad Honnef. Bad Honnef. Online verfügbar unter: <http://www.trendstudie-fernstudium.de/wp-content/uploads/2014/10/Trendstudie-Fernstudium-2014-LQ.pdf>, zuletzt geprüft am 15.04.2015.

- Statistisches Bundesamt: Zeitverwendungserhebung (ZVE). Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Gesellschaft-Staat/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Methoden/Zeitverwendungs-erhebung.html>, zuletzt geprüft am 03.02.2016
- Thuy, Peter/Höllermann, Philipp (2011): Trendstudie Fernstudium 2011. Aktuelle Trends und Entwicklungen in Fernstudienprogrammen der Betriebswirtschaftslehre in Deutschland. Hg. v. Internationale Hochschule Bad Honnef. Bad Reichenhall. Online verfügbar unter: <http://www.trendstudie-fernstudium.de/wp-content/uploads/2014/09/trendstudiefernstudium2011.pdf>, zuletzt geprüft am 15.04.2015.
- Weßler-Poßberg, Dagmar (2014): Betriebliche Angebote zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Spannungsverhältnis von Geschlecht und Qualifikation. Fallstudien zur Umsetzung, Nutzung und Wirkung der Instrumente betrieblicher Familienpolitik. In: Organisationen der privaten Wirtschaft und des öffentlichen Sektors. Duisburg: Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.



## **Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung**

Kahl, Ramona; Lengler, Asja; Präßler, Sarah (2015): Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. Unter Mitarbeit von Franziska Lutzmann. In: Wolfgang Seitter, Michael Schemmann und Ulrich Vossebein (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 291–408.



# Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen

Verwaltungspersonal, wissenschaftliches Personal

Ramona Kahl/Asja Lengler/Sarah Präßler unter Mitarbeit von Franziska Lutzmann

## 1 Einleitung

Weiterbildung stellt eine der drei Grundaufgaben von Hochschulen dar, so benennt es das Hochschulrahmengesetz. Obgleich diese Aufgabe sowohl dem gesteigerten gesellschaftlichen Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung entspricht als auch aktuell bildungspolitisch forciert wird, stellt sie an Hochschulen nach wie vor einen eher nachrangig behandelten Tätigkeitsbereich dar. Die politische Forderung, sich dieser Aufgabe vermehrt anzunehmen und wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen zu implementieren, stellt die Bildungseinrichtungen vor neue Herausforderungen und Aufgaben – nicht zuletzt, da die Öffnung der Hochschulen gegenüber der Leitidee des lebenslangen Lernens (Wolter 2011) tradierte Grundsätze des akademischen Bildungssystems zur Disposition stellt. Des Weiteren stellen sich bei der konkreten Implementierung sowohl auf organisationaler als auch auf motivationaler Ebene zahlreiche Herausforderungen (Wilkesmann 2010). Vor diesem Hintergrund geraten zwei zentrale Rahmenbedingungen für die Einführung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen in den Blick: In professionsbezogener Hinsicht kann die Hochschule nur schwache Organisations- oder Personalmacht entfalten, um wirksame Steuerungsanreize zu setzen, wie Oevermann (2005) im Anschluss an Max Weber (1992) dargelegt hat.<sup>1</sup> In organisationsbezogener Hinsicht gilt es, neu geschaffene Weiterbildungsstrukturen in den Hochschulbetrieb zu integrieren, ohne ineffektive Doppelstrukturen zu schaffen.

Dezidierte Forschungstätigkeiten auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich vor allem in den letzten Jahren zunehmend verzeichnen. So finden sich Studien zur *wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses* (vgl. Bredl et. al. 2006), eine *internationale Vergleichs-*

---

<sup>1</sup> Mit Blick auf den Weiterbildungsakteur innerhalb der Hochschule lässt sich ferner festhalten, was bereits für die Transferforschung dargelegt worden ist (Krücken 2009), nämlich dass die in den meisten Fällen kooperativ gestalteten Weiterbildungsformate „umfangreichere Anforderungen an das professionelle Handeln im Hochschulkontext (stellen)“ (Kahl/Schmitt 2014, S. 151).

*studie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (vgl. u.a. Hanft/Knust 2007) sowie teilnehmerfokussierte Untersuchungen wie die *international vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung* (vgl. Schaeper et. al. 2006) und die *Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen* (vgl. Willich/Minks 2004). Insofern handelt es sich beim Themenfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung um keinen (empirisch) unerforschten Bereich. Die Beteiligungsbedingungen von Hochschulangehörigen stellen jedoch ein bislang kaum beleuchtetes Themenfeld dar.<sup>2</sup> Da die Bereitschaft zum Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung seitens der Hochschulangehörigen als ein zentrales Gelingenskriterium ihrer erfolgreichen Implementierung anzusehen ist, gilt es diesen Bereich näher in den Blick zu nehmen. Wilkesmann (2010) schlägt in diesem Zusammenhang ein empirisches Forschungsprogramm vor, das sich unter anderem den Einflüssen von Steuerungsmodi und den vorherrschenden Motivationslagen von Dozent\_innen<sup>3</sup> widmen sollte. Damit markiert er maßgebliche Einflussgrößen von Weiterbildungsbeteiligung im Hochschulkontext, die als richtungsgebend für die vorliegende Studie angeführt werden können.

Angesichts von Ressourcenknappheit, (Über)Auslastung grundständiger Studiengänge und vielfältigen Bindungen der Arbeitskapazitäten des wissenschaftlichen Personals stellt sich die Frage, wie eine nachhaltige Beteiligung von Wissenschaftler\_innen an hochschulischen Weiterbildungsangeboten gelingen kann. Um dies zu untersuchen, ist an der Justus-Liebig-Universität Gießen, der Philipps-Universität Marburg und der Technischen Hochschule Mittelhessen eine Akzeptanzanalyse zur wissenschaftlichen Weiterbildung unter Hochschulangehörigen durchgeführt worden. In der Studie stehen förderliche wie hinderliche (Rahmen)Bedingungen einer Beteiligung an Entwicklung, Lehre und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung im Vordergrund. Die Zielsetzung der Akzeptanzanalyse besteht darin, auf Grundlage der empirischen Ergebnisse Ansatzpunkte und Richtungsweisungen zur positiven Veränderung und Beeinflussung der Akzeptanz wie Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung unter Wissenschaftler\_innen zu eruieren. Dies ist der Beitrag, den das Forschungsprojekt zur Entwicklung und Erprobung von Weiterbildungsstudiengängen an den

---

2 Entsprechend findet sich im Kontext der im BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ geförderten Projekte neben der hier vorliegenden Akzeptanzstudie an den mittelhessischen Hochschulen eine weitere Forschungsarbeit in diesem Themengebiet an der Rostocker Universität (vgl. Büttner/Maaß/Nerdinger 2012).

3 In diesem Bericht bezieht sich die geschlechtergerechte Sprache auf Personen. Im Falle von Institutionen wird von einem Gendering abgesehen.

mittelhessischen Hochschulen – dem Anliegen des Gesamtprojekts „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“<sup>4</sup> – erbringt.

Die nachfolgende Ergebnispräsentation der Akzeptanzanalyse gliedert sich in einen Methodenteil, zwei empirische Befundteile und ein Fazit. Im *Methodenteil* ist das Vorgehen in der kooperativen Forschungsarbeit entlang des Verlaufs der Datenerhebung und -auswertung veranschaulicht. In den *empirischen Befunden I und II* sind die förderlichen wie hinderlichen Faktoren einer Weiterbildungsbeteiligung anhand des Datenmaterials erläutert, ihre abstrahierende Zusammenfassung nebst Schlussfolgerungen findet sich im *Fazit*.

Im Einzelnen betrachtet, stellt das *Methodenkapitel* die Forschungsarbeit in methodischer, konzeptioneller und umsetzungsbezogener Weise dar. Gemäß dem Vorgehen sind die Untersuchungsschritte zuerst für die Erhebung der Einzelinterviews, im Anschluss für die der Gruppendiskussionen erläutert. Zudem sind die Besonderheiten der kooperativen Forschungsarbeit sowie die Logik der Berichtsdarstellung veranschaulicht.

Die Ergebnispräsentation unter den *empirischen Befunden I* legt die zentralen Erkenntnisse der Experteninterviews fallübergreifend nach relevanten Bereichen dar. Sie strukturieren sich nach den neun thematischen Kategorien der inhaltsanalytischen Auswertung. Aufgrund enger inhaltlicher Bezüge zwischen einzelnen Kategorien sind sie in drei thematischen Clustern zusammengeführt worden. Die Dreiteilung orientiert sich an den zentralen Relevanzbereichen einer individuellen Beteiligungsbereitschaft: der Organisation Hochschule, dem individuellen Akteur und dem Weiterbildungsangebot. Gemäß dieser Strukturierung finden sich im ersten Cluster die organisationsbezogenen Kategorien der Etablierung, Nachhaltigkeit und institutionellen Ressourcen. Selbige sind zuerst aufgeführt, da sie einen Einblick in Rahmenbedingungen des Engagements geben. Im zweiten Cluster sind die personenbezogenen Kategorien der arbeitsbiographischen (Vor)Erfahrungen, Motivation und persönlichen Ressourcen zusammengefasst, die innerhalb der organisatorischen Rahmenbedingungen ein Eigenengagement bedingen. Im dritten Cluster sind die angebotsbezogenen Kategorien mit ihren Aussagen über Studierende, Lehre und Angebotsorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung dargestellt, die ihrerseits die Entscheidung für eine (nachhaltige) Beteiligung an Weiterbildungsstudiengängen beeinflussen.<sup>5</sup>

In den *empirischen Befunden II* finden sich zwei ergänzende Auswertungsperspektiven zu den Interviewbefunden. Darüber hinaus sind zentrale, weiter-

---

4 Eine Erläuterung des Projektkontexts „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ findet sich in der Einleitung dieser Publikation. Vergleich hierzu ebenfalls Justus-Liebig-Universität Gießen u.a. 2011.

5 Eine Beschreibung der jeweiligen Kategorie findet sich in 2.3.5 in der Erläuterung der computergestützten inhaltsanalytischen Auswertung mittels Kategorienbildung.



führende Erkenntnisse der Datenerhebung der Gruppendiskussionen aufgeführt. Im ersten Bereich handelt es sich um die Analyse teilgruppenspezifischer und hochschulspezifischer Befunde in den Experteninterviews. Teilgruppenspezifika stellen aufgrund der Samplekonzeption der Interviewerhebung, welche im Methodenteil (2.3.2) dargelegt ist, eine eigene Auswertungsebene dar. Hochschulbezogene Befunde sind als Spezifizierungsebene gewählt worden, da für die Verbundpartner des WM<sup>3</sup>-Projekts die Relevanz ihrer unterschiedlichen organisatorischen Ausgangs- und Rahmenbedingungen für ein wissenschaftliches Weiterbildungsengagement an der jeweiligen Hochschule von grundlegendem Interesse ist. Im Anschluss erfolgt die Darstellung zentraler Ergebnisse der Gruppendiskussionen, die nach maßgeblichen Themenfeldern der Teilgruppenspezifika sowie Interaktionserkenntnissen hinsichtlich der Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung bei den Befragten strukturiert sind.

Die weiterführenden Schlussfolgerungen aus den Teilkapiteln der empirischen Befunde I und II erfolgen im *Fazit*. Diese abschließende Zusammenführung gliedert sich in die Ergebnisse zur (Förderung der) Akzeptanz beziehungsweise Beteiligung wissenschaftlicher Weiterbildung von Wissenschaftler\_innen sowie Schlussfolgerungen hinsichtlich der Studiengangsentwicklung und einem Ausblick. Das Fazit umfasst neben einer Zusammenführung der zentralen Erkenntnisse der Studie an den Verbundhochschulen auch mögliche Handlungsempfehlungen für eine zukünftige Beförderung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

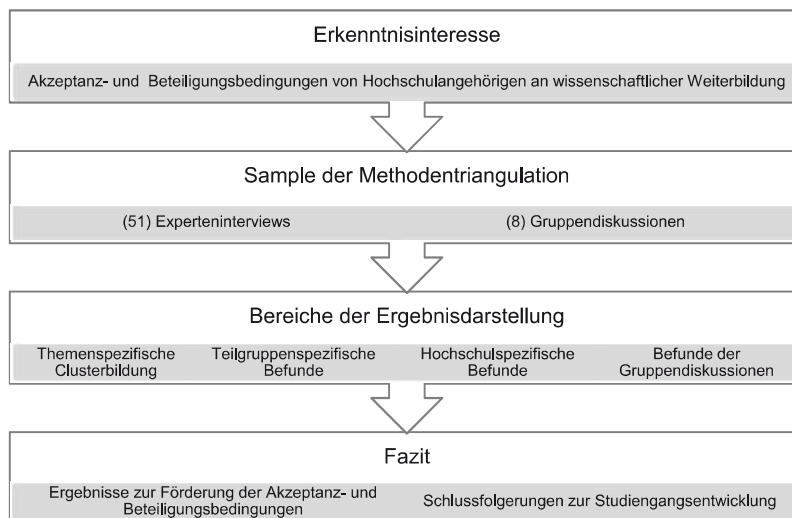


Abbildung 1: Aufbau der Akzeptanzanalyse (Eigene Darstellung)

## 2 Methoden und Vorgehen

Die Untersuchung von Akzeptanzbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung im WM<sup>3</sup>-Projekt erfolgt mittels eines qualitativen Forschungsdesigns unter Hochschulangehörigen an den drei Hochschulen der Verbundpartner. Sie ist im Zeitraum von Juli 2012 bis November 2013 an der Justus-Liebig-Universität, der Philipps-Universität und der Technischen Hochschule Mittelhessen erhoben worden. Das Forschungsdesign der Akzeptanzanalyse ist durch ein Mixed-Method-Design sowie einen kooperativen Forschungsprozess geprägt. Nachfolgend werden neben der Konstitution der Fragestellung die verschiedenen angewandten Techniken der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung dargestellt und die Darstellung der Ergebnisse in der gewählten Form nachgezeichnet. Zudem kommt dem arbeitsteiligen und kooperativen Handeln im Projektverbund eine wichtige Stellung zu, die deshalb in einem eigenen Kapitel dargestellt wird.

### 2.1 Fragestellung

Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung ist es, die Beteiligungsbereitschaft von Wissenschaftler\_innen an wissenschaftlicher Weiterbildung an den drei mittelhessischen Hochschulen in Marburg, Gießen und Friedberg zu eruieren. Als zugehöriges Forschungsanliegen lässt sich entsprechend das folgende ausweisen:

- Die Bestimmung der Voraussetzungen nachhaltiger Beteiligung von Wissenschaftler\_innen an hochschulischer Weiterbildung

Zur Umsetzung der Forschungsfrage haben verschiedene Unter Aspekte in der Akzeptanzanalyse Berücksichtigung gefunden. Entsprechend des Fokus auf Beteiligungsvoraussetzungen handelt es sich dabei um die Identifizierung förderlicher Anreize, Rahmenbedingungen und Einstellungen sowie hemmender Faktoren, die Einfluss auf das Engagement von Wissenschaftler\_innen in Lehre und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung haben.

### 2.2 Methodentriangulation

Um diese Themenaspekte in den Blick zu bekommen, ist eine Between-Method-Triangulation (vgl. Flick 2005, S. 313f.) gewählt worden. In Form einer zweiphasigen Datenerhebung sind zunächst Einzelinterviews und dann Gruppendis-

kussionen durchgeführt und inhaltsanalytisch (nach Mayring 1990) ausgewertet worden.

Ein qualitativer Ansatz ist angesichts des Forschungsinteresses, subjektive Erfahrungen und Sichtweisen bezüglich hochschulischer Arbeits- und Organisationsbedingungen sowie persönliches Engagement im zusätzlichen Aufgabengebiet wissenschaftlicher Weiterbildung zu erheben, zu favorisieren, gilt es doch „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale“ (Flick 2005, S. 14) aus „der Perspektive der Betroffenen“ (ebd., S. 17) in den Blick zu nehmen. „’Objektive’ Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant“ (ebd., S. 22). Diese Grundannahme qualitativer Forschung erweist sich neben anderen Kennzeichen – wie der Orientierung am Alltagsgeschehen und dem Prinzip der Offenheit – als passfähiges Forschungsparadigma der Untersuchung von individuellen Beteiligungsbereitschaften im institutionellen Setting Hochschule.

In der Akzeptanzanalyse werden zwei unterschiedliche qualitative Verfahren zum Einsatz gebracht, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstands – den Teilnehmungsbedingungen im Hochschulkontext – besser gerecht zu werden und einen mehrdimensionalen Einblick in deren Bedingungsgefüge zu erhalten. Hinsichtlich der Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung sind subjektive Sichtweisen und kollektive Meinungsbildungsprozesse besonders geeignete Ansatzpunkte zur Erkenntnisgewinnung. Der erste Aspekt individueller Einschätzungen der potentiellen Akteure ist mittels Interviews erhoben worden, aufgrund der Vorzüge dieses Verfahrens, „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“ (Hopf 2005, S. 350). In der Akzeptanzanalyse eröffnet das Einzelgespräch den Befragten einen Raum, ihr professionelles Selbstverständnis, ihre Arbeitsbedingungen wie -kontexte und ihre Position hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule darzulegen. Die zweite Erhebung erfolgt über Gruppendiskussionen, mit denen Aushandlungs- wie Verständigungsprozesse zwischen unterschiedlichen Befragten angeregt und erhoben werden können. Insofern ermöglichen sie in der Akzeptanzanalyse eine Untersuchung zielgruppeninterner themenbezogener Auseinandersetzungen mit Teilnehmungsbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die Beobachtung von Kommunikationsprozessen in der Gruppensituation.

Bei der Methodentriangulation der Akzeptanzanalyse geht es weniger um die Herstellung einer objektiven Sicht auf das Phänomen als vielmehr um die Generierung zusätzlicher Erkenntnisse, um der „Analyse mehr Breite und Tiefe zu verleihen“ (Fielding/Fielding zit. n. Flick 2005, S. 311). Was den Stellenwert der beiden Verfahren innerhalb der Untersuchung betrifft, kommt den Experteninterviews das Hauptgewicht zu, während die Diskussionen eine ergänzend-

vertiefende Funktion innehaben. Das bedeutet, dass Teilerkenntnisse aus den Einzelbefragungen den Ausgangspunkt der inhaltlichen Anreize in den Gruppendiskussionen bilden, um dadurch weitere Einschätzungen sowie eine Ergebnisreflexion in der Befragungsgruppe zu erheben. Darüber hinaus dient der Transfer erster Ergebnisse der Akzeptanzstudie in den Gruppenkontexten einem grundlegenden Projektziel von WM<sup>3</sup>, die Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen zu befördern.

Zusammenfassend und vereinfacht erfolgt die Methodentriangulation innerhalb der Akzeptanzanalyse unter zwei Prämissen:

- Hochschulangehörige in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung als eigenständig Handelnde anzuerkennen, die im Rahmen hochschulischer Selbstverwaltung und institutioneller Einbindung organisationsbezogene Entwicklungen mitgestalten
- Mittels einer Kombination der qualitativen Methoden Experteninterview und Gruppendiskussion der Zielsetzung, „zu abgesicherterer, realitätsge-rechterer Erkenntnis zu gelangen“ (Lamnek 1998, S. 65), hinreichend Rechnung zu tragen

### 2.3 Datenerhebung I: Einzelinterviews

Im Folgenden wird die Auswahl der Interviewmethode, die Samplekonzeption und Stichprobenziehung sowie die Durchführung und Auswertung der Interviews dargelegt.

#### 2.3.1 Methodenauswahl

Aus dem Spektrum qualitativer Interviewverfahren kommt in der Studie die Methode des Experteninterviews zur Anwendung. Angesichts des Erkenntnisinteresses an individuellen Relevanzsetzungen, persönlichen Motivlagen sowie subjektiven Sichtweisen auf das Weiterbildungsengagement in der Hochschule eignet sich dieses Verfahren in besonderer Weise, da es „die interviewte Person als Funktionsträger“ (Meuser/Nagel 2009, S. 469) d.h. in ihrer Berufsrolle anspricht, um ihr Expert\_innenwissen – definiert als „sozial institutionalisierte Expertise“ (Sprondel zit. n. Meuser/Nagel 2009, S. 467) – zu erheben. In der Literatur werden mehrere Dimensionen des Expert\_innenwissens unterschieden. Für den vorliegenden Befragungskontext ist die Differenzierung in Betriebs- und Kontextwissen von Relevanz. Ersteres umfasst nach Meuser und Nagel (2009) das eigene Handeln des/der Expert\_in mit seinen institutionellen Maxi-

men und Regeln, zweiteres bezieht sich auf „die Kontextbedingungen des Handelns anderer“ (ebd., S. 470). Weiterhin führen diese aus:

„Richtet sich das Interesse auf Betriebswissen, sind die interviewten Experten Entwickler und Implementeure, die an entscheidender Stelle Verantwortung dafür tragen, dass Programme und Maßnahmen entwickelt, verabschiedet und umgesetzt oder aber auch blockiert werden. [...] Steht Kontextwissen im Fokus des Interesses, ist nicht das Handeln der Experten selbst der Untersuchungsgegenstand, sondern die Lebensbedingungen, Handlungsweisen, Entwicklungen bestimmter Populationen, auf die das Expertenhandeln gerichtet ist und über die jene durch ihre Tätigkeit ein spezialisiertes Sonderwissen erworben haben“ (ebd., S. 471).

Beide Wissensformen sind Gegenstand der vorliegenden Studie, geht es doch um die Expertise der Hochschulangehörigen sowohl als Leitende, Entwickelnde, Lehrende und Implementeure wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote als auch um ihr spezifisches Wissen über Arbeitsbedingungen und Handlungsweisen anderer Hochschulangehöriger sowie Organisationsprinzipien der Hochschule, die zusammen die Bedingungen zur Einführung von Weiterbildungsangeboten beeinflussen.

### 2.3.2 Sample und Teilnehmendenauswahl

Grundlegende Zielsetzung der Auswahl ist es, aus möglichst vielfältigen Expert\_innenperspektiven Einschätzungen bezüglich hemmender und förderlicher Faktoren zur Einführung wissenschaftlicher Weiterbildung zu erheben. Da hier auch organisationale Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Bedeutung sind, zu denen maßgeblich die zentrale hochschulische Organisation und Verwaltung von (Weiterbildungs-)Studienangeboten sowie die organisationsinternen Zielsetzungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulleitung zu zählen sind, ist eine breitere Stichprobe gewählt worden, die neben der Erhebungsgruppe der Wissenschaftler\_innen die zentrale Hochschulverwaltung als eine weitere vorsieht.

Die Grundgesamtheit der Stichprobe der Akzeptanzanalyse bilden alle Beschäftigten an den drei Hochschulen, die (potentiell) aufgrund ihrer institutionellen Rolle Anteil an der Einführung, Entwicklung und Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung haben können.<sup>6</sup> Wie im Kontext der Wahl des Experteninterviews als Methode benannt, stehen die Dimensionen von Betriebs- und Kontextwissen im Fokus des Interesses. Beide Gruppen, wissenschaftliches Personal wie Mitarbeitende der Zentralverwaltung, verfügen über diese Wissensbestände, allerdings in je umgekehrter Richtung: Für die Verwaltungsebene sind die Fachbereiche und wissenschaftlich Tätigen der Kontext, für die Fachbe-

---

<sup>6</sup> Dementsprechend zählen etwa Studierende, Mitarbeitende der Bauabteilung oder des Fahrdienstes nicht zur Grundgesamtheit der Stichprobe.

reiche und Wissenschaftler\_innen ist es die Zentralverwaltung. Beide Berufsgruppen sind aufeinander bezogen und haben Anteil an den Beteiligungsbedingungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Neben diesen beiden Hauptgruppen ist das Sample in einem zweiten Schritt im Bereich des wissenschaftlichen Personals in drei Gruppen untergliedert, die sich hinsichtlich ihrer aktuellen Beteiligung in unterschiedlichen Entwicklungsständen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote befinden. Daraus ergibt sich folgendes Schaubild, das die Stichprobengesamtheit nach Samplegruppen ausdifferenziert darstellt:

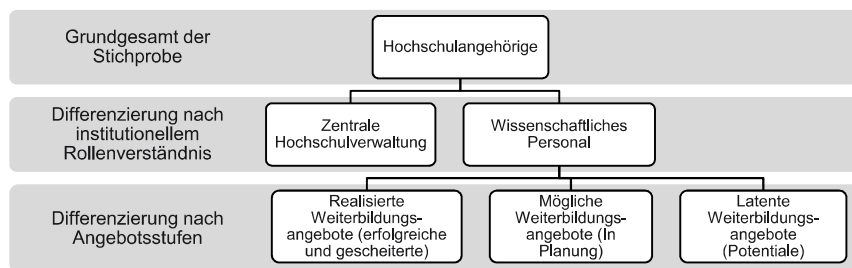


Abbildung 2: Gliederung der Stichprobengesamtheit nach Samplegruppen (Eigene Darstellung)

Bei den *realisierten Weiterbildungsangeboten* handelt es sich um bestehende wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an den Hochschulen vor Beginn des WM<sup>3</sup>-Projekts. Im Sinne der Kontrastierung wird der Erfolgsgrad berücksichtigt, d.h. es sind Personen mit erfolgreichen wie auch gescheiterten Weiterbildungsaktivitäten in das Sample aufgenommen worden.

Unter den *möglichen Weiterbildungsangeboten* sind Initiativen gefasst, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung in ihrer Konzeptions- und Entwicklungsphase hin zur Akkreditierung eines Weiterbildungsstudiengangs befinden. Dabei handelt es sich um mehr oder weniger weit fortgeschrittene Weiterbildungsinitiativen, die z.T. durch das WM<sup>3</sup>-Projekt angeregt oder auch gefördert werden.

Die *latenten Weiterbildungsangebote* beziehen sich auf mögliche Potentiale für neue wissenschaftliche Weiterbildungsaktivitäten an den Hochschulen. Das Wissenschaftspersonal dieser Teilgruppe ist durch die Interviewer\_innen hinsichtlich ihres möglichen Potentials für wissenschaftliche Weiterbildung ausgewählt worden.

Dieser Gruppierung des wissenschaftlichen Personals nach ihrer Aktivität in Weiterbildungsangeboten liegen die drei Differenzlinien *Entwicklungsstand*, *Artikulationsgrad* und *Beteiligungsbereitschaft* zugrunde. Konzeptionell grenzt

sich die letzte Interviewgruppe in diesen Aspekten maßgeblich von den anderen beiden ab. Während für die ersten beiden Teilgruppen, den realisierten wie möglichen Weiterbildungsangeboten, ein artikuliertes Eigeninteresse und eine aktive Beteiligung des wissenschaftlichen Personals konstitutiv sind, bei unterschiedlich weit fortgeschrittener Angebotsentwicklung, handelt es sich bei der dritten um potentielle, zukünftige Weiterbildungsakteure an den Hochschulen. Die Zuschreibung dieses Potentials wird durch die Projektmitarbeiter\_innen des WM<sup>3</sup>-Projekts vorgenommen. Um aus dem noch nicht in wissenschaftlicher Weiterbildung aktiven wissenschaftlichen Personal (latent), das die Mehrheit an den Hochschulen bildet, eine Stichprobe für die Gruppe der latenten Weiterbildungsangebote ziehen zu können, sind folgende Kriterien angewendet worden:

- Vorhandene Fort- und Weiterbildungsaktivitäten
- Benannte doch (noch) nicht entwickelte Weiterbildungsideen
- Alleinstellungsmerkmale von Professuren: ausgewiesene Lehrstühle in Hessen, überproportionales Engagement in Forschung/außeruniversitären Kooperationen, (inter)nationales wissenschaftliches Renommee
- Hochschulprofil<sup>7</sup>: innovative Arbeitsfelder, besondere Einrichtungen und Zentren
- Persönliche Empfehlungen

Für die Aufnahme ins Sample genügt bereits die Erfüllung eines der aufgelisteten Kriterien, sofern die Person in diesem Bereich als besonders ausgewiesen, versiert oder herausragend zu klassifizieren ist.<sup>8</sup>

Um von diesen Teilgruppen zu konkreten Interviewpartner\_innen zu kommen, haben weitere abgestufte, kriterienbasierte Auswahlprozesse innerhalb der Teilgruppen stattgefunden. Nach wie vor sind mit dem Anliegen einer facettenreichen Stichprobenziehung für die themenbezogene Auswertung in den Untergruppen des wissenschaftlichen Personals nach Möglichkeit Vertreter\_innen unterschiedlicher Fachbereiche und Disziplinen (Stufe der organisationalen Einheit) sowie verschiedener Hierarchie- und Funktionsebenen (Stufe der Personengruppe) berücksichtigt worden. Daraus ergibt sich folgende tabellarische Übersicht der Sampleauswahl, die von der Differenzierung der Hochschulange-

7 Es stellte sich heraus, dass eine grundständige Analyse der drei Hochschulprofile hinsichtlich der vorhandenen Weiterbildungspotentiale den zeitlichen wie kapazitären Rahmen des Projekts übersteigt, zumal sie nicht Kernanliegen der Akzeptanzanalyse ist. Eine strukturierte hochschulinterne Potentialanalyse gilt es deshalb an anderer Stelle etwa in zukünftigen Studien zu leisten.

8 Mit Ansprache und Untersuchung dieser Erhebungsgruppe scheint neben dem Forschungsinteresse der Akzeptanzanalyse die Entwicklungsabsicht des Gesamtprojekts „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“, neue Weiterbildungsstudiengänge einzuführen und zu implementieren, auf. Dieses Aktivierungsmoment als Zusatzanliegen der Forschung tritt im Kontext der Gruppendiskussionen mit ihrer Strategie zur Akzeptanzförderung erneut in Erscheinung (vgl. 2.4.1).

hören in die beiden Teilgruppen zentrale Hochschulverwaltung und wissenschaftliches Personal bis zur Bestimmung einer konkreten Interviewperson die benannten, abgestuften Auswahlsschritte veranschaulicht:

Teilgruppe Hochschulangehörige	Untergruppe Weiterbildungsstufe	Organisationseinheit	Personengruppe	Konkrete Person
Zentrale Hochschulverwaltung	(keine)	Präsidium, Stabstellen, Dezernate	Dezernent_innen Verwaltungsangestellte u. a.	Interviewpartner_innen
Wissenschaftliches Personal	Realisierte Angebote (erfolgreiche und gescheiterte)	Fachbereiche/Zentren/Disziplinen/Arbeitsgebiete	Professor_innen Wiss. Mitarbeiter_innen Studiengangskordinator_innen	
	Mögliche Angebote (in Planung)	s. o.	s. o.	
	Latente Angebote (Potentiale)	s. o.	Professor_innen	

*Tabelle 1:* Auswahlsschritte zur Interviewpersonenbestimmung (Eigene Darstellung)

Aufgrund dieser Konzeption umfasst die Stichprobenziehung Mitarbeiter\_innen der zentralen Hochschulverwaltung, Studiengangskordinator\_innen, akademische Leiter\_innen und Lehrende in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, Studiendekan\_innen, Initiator\_innen wissenschaftlicher Weiterbildung, fortbildungsaktive, weiterbildungsinteressierte Professor\_innen sowie Inhaber\_innen ausgewiesener Lehrstühle oder praxisbezogener Spezialgebiete. Insgesamt sind an den drei Hochschulen 51 Einzelinterviews durchgeführt worden, die sich wie folgt auf die Verbundpartner verteilen:

Hochschule	Interviewanzahl
Justus-Liebig-Universität Gießen	19
Philipps-Universität Marburg	20
Technische Hochschule Mittelhessen	12
Gesamt	51

*Tabelle 2:* Anzahl der Interviews pro Hochschule (Eigene Darstellung)

Für die gebildeten Samplegruppen ergibt sich die nachstehende zahlenmäßige Verteilung der Interviews:



Hochschulpersonalgruppe	Angebotsstufe	Interviewanzahl	
Zentrale Hochschulverwaltung	(keine)	9	
Wissenschaftliches Personal	Realisierte Angebote (erfolgreiche und gescheiterte)	18	42
	Mögliche Angebote (In Planung)	16	
	Latente Angebote (Potentiale)	8	
	Gesamt	51	

*Tabelle 3:* Anzahl der Interviews nach Samplegruppen (Eigene Darstellung)

Der Schwerpunkt der Stichprobenziehung liegt im Bereich des wissenschaftlichen Personals (Verteilung 42 zu 9), entsprechend der Zielgruppe des Eingangs benannten Forschungsanliegens der Akzeptanzanalyse nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen einer nachhaltigen Beteiligung von Wissenschaftler\_innen an wissenschaftlicher Weiterbildung.

### 2.3.3 Feldzugang und Datenerhebung

Die Kontaktaufnahme zu den Interviewpersonen erfolgt postalisch oder in Form einer persönlichen Ansprache durch Mitglieder des WM<sup>3</sup>-Projekts. Terminabsprachen und Vorabinformationen werden per Email, telefonisch oder im direkten Gespräch geklärt. Hierbei lässt sich sagen, dass sich diese Form des Feldzugangs insgesamt als problemlos erweist. Zumeist wird auf Anfragen zum Interview zustimmend reagiert, lediglich die Terminfindung hat sich punktuell als erhebungsverzögerndes Moment gestaltet. Allerdings lassen sich hinsichtlich der Bereitschaft zum Interview Differenzen zwischen den Untergruppen des wissenschaftlichen Personals feststellen: In wissenschaftlicher Weiterbildung aktives Wissenschaftspersonal stellt sich bereitwillig für ein Interview zur Verfügung. Dabei lässt sich vor allem bei aktuellen Weiterbildungsinitiator\_innen ein gesteigertes Entgegenkommen feststellen. Zugangsschwierigkeiten zeigen sich hingegen bei Wissenschaftler\_innen mit zugeschriebenen latenten Weiterbildungspotentialen. Bezüglich der Gewinnung zum Interview kann gesagt werden, dass sich diese nicht selten erklärungsbedürftig gestaltete und Reaktionen auf die Anfrage zum Teil ausblieben. Auf Nachfrage wurden sie dann meist zögerlich zugesagt, im Einzelfall auch abgewiesen.

Die Datenerhebung erfolgt an den drei Standorten der Verbundpartner, wobei die Interviews in der Regel in den Büros der Befragten stattfinden, in Einzel-

fällen auch in Arbeitsgruppen- oder Seminarräumen. Alle Gespräche sind mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet worden, wobei ihr zeitlicher Umfang zwischen 30-90 Minuten rangiert. Bei der Durchführung wird auf die Einhaltung forschungsethischer Richtlinien geachtet. So ist den Interviewten schriftlich zugesichert worden, dass ihre Angaben anonymisiert verwendet werden.

Im Zeitraum von Juli 2012 bis März 2013 ist durch die drei Projektmitarbeiter\_innen der Verbundhochschulen die Interviewerhebung realisiert worden. Um die Vergleichbarkeit des Interviewmaterials bei drei unterschiedlichen Interviewenden zu gewährleisten und zugleich Flexibilität in der Gesprächsführung methodisch zu integrieren, werden die Experteninterviews als halbstandardisierte Leitfadeninterviews konzipiert und umgesetzt. Zudem ermöglicht dieses Verfahren die vorgesehene themenbezogene Auswertung des Datenmaterials (vgl. Abschnitt 3.2.5).

Der Leitfaden ist auf Grundlage von Erkenntnissen zur wissenschaftlichen Weiterbildung<sup>9</sup>, nach Sichtung von Leitfäden und Fragestellungen ähnlicher empirischer Studien<sup>10</sup> sowie unter besonderer Berücksichtigung von relevanten Arbeits- und Konzeptionsschritten der Weiterbildungsstudiengangsentwicklung und -durchführung im Forschungsteam erstellt worden. Zentrale Themenfelder des daraufhin konzipierten Leitfadens sind:

- Arbeitsbiographische Ausgangsbedingungen
- Persönliche Motive eines wissenschaftlichen Weiterbildungsengagements
- Förderliche und hinderliche Faktoren eines Engagements
- Positive und negative Erlebnisse mit wissenschaftlicher Weiterbildung
- Besonderheiten der Weiterbildungslehre und ihrer Teilnehmenden
- Herausforderungen wissenschaftlicher Weiterbildung für die Hochschule

Innerhalb dieser Themenkomplexe sind die Fragestellungen in ihrer Formulierung an den Stand der Weiterbildungsaktivität der jeweiligen Samplegruppe angepasst worden.<sup>11</sup>

#### 2.3.4 Datenaufbereitung

Anhand der Aufnahmen sind alle 51 Experteninterviews von Fachkräften wörtlich transkribiert worden. Aufgrund der anvisierten thematischen, inhaltsbezogenen Auswertungsstrategie sowie der Transkription des Datenmaterials durch unterschiedliche Personen sind vereinfachte Transkriptionsregeln zum Einsatz gekommen, bei denen „prosodische und parasprachliche Ereignisse nur in Gren-

9 Zentral: Wilkesmann 2010; Steidl/Risku/Mayhofer 2007

10 Vor allem Herm u. a. 2003, Brämer/Heufers 2010

11 Vgl. Anhang 3.1 bis 3.4 (Interviewleitfäden).

zen (notiert)“ (Meuser/Nagel 2009, S. 476) sind. Kriterium ihrer Aufführung ist die Nachvollziehbarkeit des Gesprächsverlaufs.

Zeichen	Bedeutung
..	1 Sekunde Pause
...	2 Sekunden Pause
(Pause)	mehrere Sekunden Pause
[...]	Textauslassung
[ ]	Anmerkungen, Ergänzungen, Anonymisierungen

*Tabelle 4:* Angewendete Transkriptionsregeln (Eigene Darstellung)

Im Sinne des Datenschutzes sind bei der Ergebnisdarlegung alle Namen, Orte, Fach- oder Arbeitsgebiete sowie Institutionen und Kooperationsorganisationen in den verwendeten Interviewtextstellen anonymisiert worden, so dass möglichst „keine Rückschlüsse auf die befragten Personen“ (Hopf 2005, S. 596) vorgenommen werden können. Im Zitat findet sich an dieser Stelle eine eckige Klammer mit der entsprechenden Angabe des Auslassungsbegriffs: [Hochschule], [Name] oder auch [Fachbereich]. Lediglich einzelne Angaben, die zum Verständnis der jeweiligen Ergebnisdarstellung unumgänglich sind (etwa der Hochschulstandort im Kontext der Hochschulspezifika Abschnitt 4.2), sind im entsprechenden Interviewzitat nicht anonymisiert worden.<sup>12</sup>

Zur Unterscheidung der Interviews und der zugehörigen Zitate ist eine Auflistung mit alphanumerischem Zeichenkode vorgenommen worden. An erster Stelle steht die Zuordnung zum Forschungsprojekt der Akzeptanzanalyse mit der Abkürzung „A“ (für Akzeptanz), an zweiter Stelle die Ziffer des Interviews gemäß einer fortlaufenden Nummerierung des Materials (Akzeptanzanalyse Interview 1: AI1, Akzeptanzanalyse Interview 2: AI2 etc.). Die Darstellung der Befragten entspricht der Bezifferung des entsprechenden Interviews (Befragte/r Akzeptanzanalyse Interview 1: BA1, Befragte/r Akzeptanzanalyse Interview 2: BA2 etc.). Aufgrund der drei unterschiedlichen Interviewenden findet sich, sofern selbige zitiert werden, auch hierfür eine differenzierende Ziffernkennzeichnung (Interviewer\_in 1 Akzeptanzanalyse: IA1, Interviewer\_in 2 Akzeptanzanalyse: IA2, Interviewer\_in 3 Akzeptanzanalyse: IA3).

<sup>12</sup> Hintergrund dieser punktuellen Angaben ist, die Anonymität der Befragten bestmöglich zu gewährleisten sowie unnötige Details zu vermeiden, die für das Verständnis irrelevant sind. Zum anderen bilden etwaige Differenzcharakteristika (demographische Daten oder samplekonzeptionelle Teilgruppe) keinen Auswertungsfokus, so dass ihre durchgängige Aufnahme in die Interviewlistung nicht notwendig ist.

### 2.3.5 Computergestützte inhaltsanalytische Auswertung mittels Kategorienbildung

„Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die Auswertung von Experteninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview.“ (Meuser/Nagel 2009, S. 476)

Entsprechend dieser Ausrichtung ist eine thematisch-inhaltliche Auswertungsstrategie gewählt und in vier Schritten umgesetzt worden. Im ersten sind anhand des Interviewleitfadens deduktiv Hauptkategorien zur Analyse des Materials gebildet worden. Diese sind in einem zweiten Schritt anhand von zehn Interviews auf Erkenntnisträchtigkeit und Passfähigkeit geprüft sowie mittels eines induktiven Vorgehens ergänzt und überarbeitet worden. Darüber sind neun Hauptkategorien für die Darstellung der Auswertungsergebnisse des Interviewmaterials gebildet worden.<sup>13</sup> Ein Überblick des Kategoriensystems mit zugehörigen Erläuterungen findet sich in folgender Tabelle:

Hauptkategorie	Erläuterung
Etablierung	Der Entwicklungs- und Implementierungsprozess wWB <sup>14</sup> innerhalb der Organisation Hochschule
Nachhaltigkeit	Die Verstetigung und langfristige Verankerung wWB in der Hochschule
Institutionelle Ressourcen	Materielle wie immaterielle Mittel, Strukturen und Potentiale der Hochschule zur Ein- und Durchführung wWB
Persönliche Ressourcen	Materielle wie immaterielle Mittel und Potentiale des/der einzelnen Befragten zur Ein- und Durchführung wWB
Arbeitsbiografische (Vor)Erfahrungen	Erfahrungen und Kenntnisse mit Bezug zu Anknüpfungspunkten für wWB
Motivation	Subjektive Beweggründe für/gegen ein Engagement in der wWB
Angebotsorganisation	Erfahrungen, Erwartungen sowie Herausforderungen bei der Entwicklung eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots
Lehre	Charakteristika und Besonderheiten der (potentiellen) Weiterbildungslehre
Studierende	Charakteristika und Besonderheiten der (potentiellen) Weiterbildungsteilnehmenden

Tabelle 5: Erläuterung der Hauptkategorien (Eigene Darstellung)

<sup>13</sup> Im Auswertungsprozess ist zudem die Kategorie „Angebotsinhalt“ kodiert worden, die Aussagen über die Inhalte von Weiterbildungsstudiengängen umfasst. Da die darin enthaltenen Textstellen sich auch in anderen Kategorien finden (v.a. Angebotsorganisation oder Studierende) und zudem aufgrund des deskriptiven Inhalts keinen Mehrwert für die Forschungsfrage darstellen, ist die Kategorie in die übrigen neun Kategorien aufgelöst worden.

<sup>14</sup> „wWB“ Abkürzung für: wissenschaftliche Weiterbildung.

Anhand der kodierten Textstellen von fünfzehn Interviews sind im dritten Auswertungsschritt – über die Paraphrasierung von Textstellen sowie die Entwicklung von Subkodes erster und zweiter Ordnung – induktiv Subkategorien bestimmt worden.<sup>15</sup> Mittels dieses Kategoriensystems sind gemäß des Prinzips der Sättigung (Glaser/Strauss 1998) in einem vierten Auswertungsschritt dreißig Interviews mit der Software MAXQDA kodiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (1990) ausgewertet worden.<sup>16</sup>

#### 2.4 Datenerhebung II: Gruppendiskussionen

Als zweite Datenerhebungsphase der Akzeptanzanalyse sind Gruppendiskussionen durchgeführt worden. In diesem Abschnitt wird ihre Erhebung, hinsichtlich ihrer methodischen Konzeption, Durchführung wie Auswertung dargestellt. Die Darlegung folgt demselben Aufbau wie bei den Experteninterviews.

##### 2.4.1 Methodische Konzeption

Erkenntnisziel der zweiten Datenerhebung sind (mögliche) inhaltliche Ergänzungen sowie Reflexionen der Einzelinterviewergebnisse. Ferner dient sie als Kommunikationsstrategie in einer vorgezogenen Transferphase zur Weiterbildungsaktivierung des wissenschaftlichen Personals.

Mit den Gruppendiskussionen wird im Sinne des Erkenntnisinteresses eine inhaltliche Auseinandersetzung mit förderlichen und hinderlichen Faktoren einer Weiterbildungsbeteiligung innerhalb von Hochschulangehörigengruppen angeregt und untersucht. Diese Zielsetzung wird in zweifacher Weise mit der Untersuchungsgestaltung befördert. Zum einen ist auf Grundlage des Interviewsamples die Stichprobe der Gruppendiskussionen zusammengestellt worden. Zum anderen erfolgt auf Basis der zum zweiten Erhebungszeitraum vorliegenden Teilergebnisse der Interviewauswertung die inhaltliche Konzeption der Gruppendiskussionen (vgl. 2.4.2). Dadurch können Teilergebnisse zu zentralen Beteiligungsfaktoren in den Gruppen reflektiert und diskutiert werden, so dass sich weiterführende Einschätzungen zum Weiterbildungsengagement innerhalb der Hochschulen ableiten lassen. Da die zusätzlichen Ergebnisse sowohl bestätigender, ergänzender als auch kontroverser Art sein können, verfolgt die Erhe-

---

<sup>15</sup> Die fünfzehn Interviews umfassen die zehn Interviews aus Schritt 2, an denen die Hauptkategorien gebildet worden sind, sowie weitere fünf Interviews des Materialkorpus.

<sup>16</sup> Demzufolge sind 60% des Datenmaterials im Sinne der theoretischen Sättigung nach Glaser und Strauss (1998) ausgewertet worden.

bung der Gruppendiskussionen auf Grundlage von Interviewergebnissen methodisch die Strategie einer theoretischen Sättigung (Glaser/Strauss 1998).

Die zweite Absicht der Weiterbildungsaktivierung setzt die Gruppendiskussionen als ersten Ergebnistransfer ein, um über die Thematisierung wissenschaftlicher Weiterbildung eine Akzeptanzförderung innerhalb der Hochschulen zu erzielen. Bei dieser Zielsetzung handelt es sich weniger um eine Forschungs- denn um eine Entwicklungsabsicht innerhalb des Forschungsprojekts Akzeptanzanalyse. Als Teil des Projekts „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ bildet die Akzeptanzforschung ein Element der hochschulischen Weiterbildungsentwicklung und dient insofern der Zielsetzung des Verbundprojekts, neue weiterbildende Studienformate an den drei Hochschulen einzuführen und zu institutionalisieren. Mit dem Einsatz der Gruppendiskussionen als Kommunikationsinstrument zur Akzeptanzförderung wird somit dem Gesamtziel des Verbundprogramms Vor-schub geleistet.

Zusammenfassend erweist sich der Einsatz der Gruppendiskussionen als Hybridstruktur zwischen Forschung und Entwicklung mit der Doppelfunktion, sowohl die Akzeptanz für das Thema wissenschaftliche Weiterbildung bei den Diskussionsteilnehmenden anzuregen als auch potentielle neue Facetten der Beteiligungsbereitschaft anhand der diskursiven Reflexion zentraler Zwischenergebnisse der Interviewanalysen zu erheben.

#### 2.4.2 Sample und Teilnehmendenauswahl

Insgesamt sind an den drei Hochschulen acht Gruppendiskussionen durchgeführt worden, die sich in folgender Weise ausdifferenzieren:

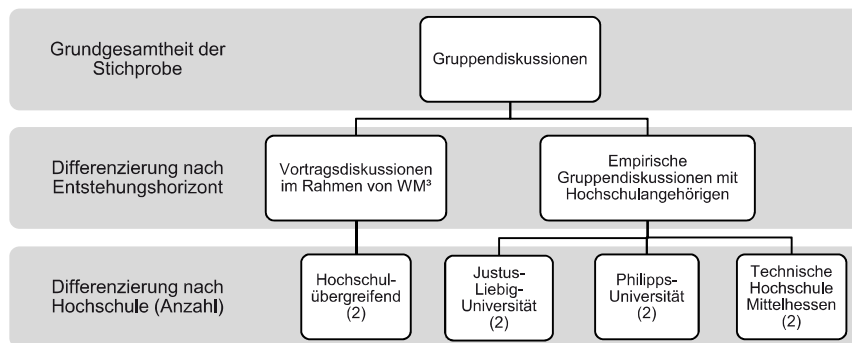


Abbildung 3: Unterteilung der Gruppendiskussionen (Eigene Darstellung)

Wie bei den Einzelinterviews ist auch das zentrale Anliegen der Stichprobenziehung der Gruppendiskussionen die Erhebung möglichst vielfältiger Hoch-

schulangehörigenperspektiven. Deshalb umfasst das Datenmaterial zwei Diskussionen im Anschluss an Vorträge zu aktuellen Erkenntnissen aus dem WM<sup>3</sup>-Projekt sowie sechs empirisch erhobene Gruppendiskussionen mit Hochschulangehörigen.

Die Vortragsdiskussionen sind ins Sample aufgenommen worden, da auch sie die Einführung und Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der untersuchten Hochschulen aus Sicht der Angehörigen der beiden Sampleteilgruppen (zentrale Hochschulverwaltung und wissenschaftliches Personal) verdeutlichen und insofern für das Erkenntnisinteresse der Akzeptanzanalyse fruchtbar gemacht werden können. Bei den Vortragsdiskussionen handelt es sich zum einen um die Debatte einer Präsentation erster Interviewanalyseergebnisse im Kontext einer organisationspädagogischen Fachtagung<sup>17</sup>, zum anderen um die Auseinandersetzung mit einer Präsentation über Herausforderung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Philipps-Universität Marburg anlässlich einer Vortragsreihe des hessischen Netzwerks WissWeit.<sup>18</sup> Hinsichtlich der Teilnehmenden umfasst die erste Diskussion wissenschaftliches Personal der Marburger und anderer Hochschulen, die zweite wissenschaftliches und administratives Personal der Philipps-Universität.

Für die sechs Gruppendiskussionen ist eine Stichprobenziehung auf Basis des Interviewsamples vorgenommen worden.<sup>19</sup> Auswahlkriterium der Gruppenteilnehmenden ist einerseits eine Erweiterung der in der Interviewerhebung gezogenen Stichprobe um noch nicht berücksichtigte Hochschulangehörigengruppen etwa aus weiteren Fachdisziplinen oder Weiterbildungsinitiativen. Andererseits haben forschungspragmatische Erwägungen bezüglich des unterschiedlichen Feldzugangs beim wissenschaftlichen Personal sowie der zeitlichen Koordination der Gruppentermine dazu geführt,<sup>20</sup> dass vor allem „natürliche Gruppen“<sup>21</sup> befragt worden sind. Dementsprechend ergibt sich folgende zahlenmäßige Untergliederung der Gruppendiskussionen nach Hochschulpersonalgruppen:

---

17 Der Vortrag ist am 01.03.2013 unter dem Titel „Die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen organisationalen und professionellen Herausforderungen“ auf der Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik „Organisation und das Neue“ von Mitarbeitenden der Akzeptanzanalyse gehalten worden, veröffentlicht in Kahl/Schmitt 2014.

18 Der Vortrag ist am 28.05.2013 unter dem Titel „Wissenschaftliche Weiterbildung als Organisationsherausforderung für Hochschulen“ von Prof. Dr. Seitter präsentiert worden.

19 Beide Sample teilen die Differenzierung in Teil- und Untergruppen, wie sie für die Experteninterviews dargestellt ist.

20 Aufgrund der größeren Erklärungsbedürftigkeit und Ablehnungswahrscheinlichkeit bei Anfragen an potentielle Weiterbildungsaktive sind sie in der Zusammensetzung der Gruppendiskussionen weniger berücksichtigt worden.

21 „Natürliche Gruppen“ bezeichnet in der Fachsprache real existierende Gruppenzusammenhänge, die für eine Diskussion ausgewählt und angesprochen werden (vgl. Lamnek 1998, S. 98f.).

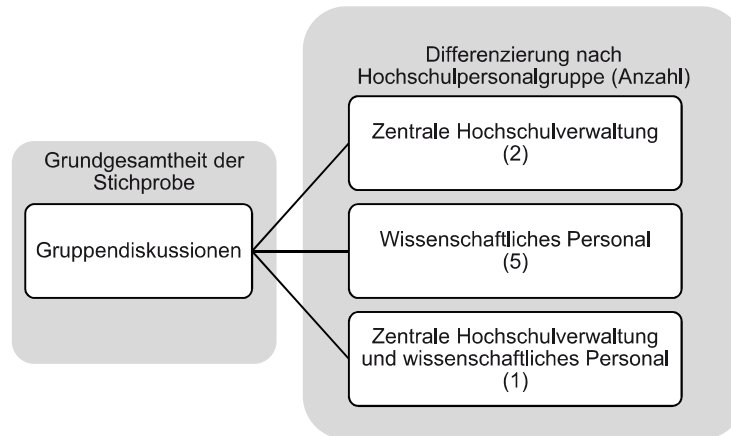


Abbildung 4: Anzahl der Gruppendiskussionen nach Hochschulpersonalgruppe (Eigene Darstellung)

Im Sinne der Ergänzung ist in diesem Sample beispielsweise eine Gruppendiskussion mit Angehörigen der zentralen Hochschulverwaltung der Technischen Hochschule Mittelhessen enthalten, eine zweite mit Hochschulleitungsvertreter\_innen aller drei Hochschulen. Zudem findet sich eine Diskussion, an der sowohl wissenschaftliches Personal wie Angehörige der zentralen Hochschulverwaltung beteiligt sind. Darüber hinaus sind Diskussionen mit weiterbildungsinteressierten Professor\_innen und Studiendekan\_innen, unterschiedlichen Statusgruppen sowie Stellvertretenden verschiedener Weiterbildungsinitiativen erhoben worden. Durch die Varianz in der Teilnehmendenauswahl und Gruppenzusammenstellung sowie der Integration von Diskussionen zu forschungsthemenbezogenen Vorträgen ist der Möglichkeitshorizont von Thematisierungen zur Forschungsfrage maximiert worden.

#### 2.4.3 Feldzugang und Datenerhebung

Die Anbahnung der Gruppendiskussionen erfolgt per Email oder als persönliche Ansprache durch Angehörige des WM<sup>3</sup>-Projekts. Terminabsprachen und erläuternde Informationen werden zumeist per Email oder telefonisch geklärt. Um die Terminfindung zu vereinfachen, sind die Gruppendiskussionen in der Regel an Arbeitstreffen der angefragten Gruppen (wie Workshops oder Gremientermine) angegliedert worden. Insgesamt erweist sich die Kontaktaufnahme als erfolgreich. Lediglich die Terminfindung gestaltet sich herausfordernd und sorgt



für eine zeitliche Verzögerung sowie Verlängerung des Datenerhebungsprozesses.

Die Erhebung ist im Zeitraum von Juli bis November 2013 an den drei Hochschulen erfolgt; die Vortragsdiskussionen haben im Februar beziehungsweise Mai 2013 stattgefunden. Die Dauer der Diskussionen beträgt zwischen 20 bis 70 Minuten, was maßgeblich durch die unterschiedlichen Zeitbudgets der Teilnehmenden bedingt ist. Sie sind im Tandem von je zwei Projektmitarbeiter\_innen durchgeführt worden, wobei vorab eine Rollenverteilung (ein/e Moderator\_in, ein/e Protokollant\_in) erfolgt ist, um eine eindeutige Aufgabenverteilung im Sinne der Gesprächsleitung vorzunehmen.<sup>22</sup> Das Tandem hat an den drei Hochschulstandorten unterschiedliche personelle Zusammensetzungen, so dass insgesamt fünf Personen an der Datenerhebung beteiligt sind.

Zur besseren Vergleichbarkeit und Auswertung des Materials angesichts wechselnder Erhebungspersonen ist ein Diskussionsleitfaden erstellt worden. Er umfasst neben einer erläuternden Einführungsphase und einer Vorstellungsrunde im Kern drei Diskussionsimpulse. Selbige sind auf Grundlage der zum Erhebungszeitpunkt vorliegenden Zwischenergebnisse<sup>23</sup> der Interviewauswertung in Form von drei pointierten Thesen zu maßgeblichen Dimensionen der Beteiligungsbereitschaft erstellt und in den Gruppengesprächen kommuniziert worden.<sup>24</sup> Thematisch umfassen die Diskussionsanreize das Verhältnis von intrinsischer Motivation und organisationalen Rahmenbedingungen, die Haltung zu nachfrageorientierten Gestaltungslogiken wissenschaftlicher Weiterbildung sowie den Aspekt von hochschulischen Aktivierungsmöglichkeiten zur Beteiligung an Weiterbildungsformaten.

#### 2.4.4 Datenaufbereitung

Zu den Vortragsdiskussionen werden Verlaufs- und Ergebnisprotokolle durch die Akzeptanzforschenden erstellt, anonymisiert und mit entsprechenden Kürzeln versehen (Vortragsprotokoll Akzeptanzanalyse 1: AV1, Vortragsprotokoll Akzeptanzanalyse 2: AV2).<sup>25</sup>

Um eine vergleichbare Materialgrundlage in den erhobenen Gruppendiskussionen zu generieren, sind auch bei diesen (Verlaufs)Protokolle erstellt wor-

---

22 Aufgabe der Moderation ist es gewesen, die einführenden Projekterläuterungen und Thesen vorzustellen sowie die Diskussion zu leiten und zu strukturieren. Aufgaben der Assistenz sind gewesen, ein Verlaufsprotokoll anzufertigen, eine Diskussionsbeobachtung vorzunehmen, auf die Rahmenbedingungen (u.a. Zeit) zu achten sowie ggf. inhaltliche Ergänzungen zu machen.

23 Eine Publikation der Zwischenergebnisse liegt in Kahl/Schmitt 2014 vor.

24 Vgl. Anhang 3.5 Leitfaden der Gruppendiskussionen.

25 Eine Transkription ist nicht erfolgt, da die Vorträge und Diskussionen nicht aufgezeichnet worden sind.

den. Da selbige von unterschiedlichen Protokollant\_innen vorgenommen worden sind, ist zur Herstellung einer analogen (Auswertungs)Grundlage ein Protokollschema auf Basis des Diskussionsleitfadens entwickelt worden.<sup>26</sup> Selbiges gliedert sich in die zentralen Themeneinheiten des Diskussionsleitfadens (Einführung, Vorstellungsrunde, Diskussionsanreize), ergänzt um Wahrnehmungen zum Kommunikationskontext (Vor- und Nachgespräch, Wahrnehmungen zur Diskussionsdynamik, Atmosphäre etc.) seitens der Moderation und Assistenz.<sup>27</sup>

Zusätzlich zu den Protokollen sind die erhobenen Gruppendiskussionen aufgezeichnet und in normalem Schriftdeutsch transkribiert worden. Transkription und Anonymisierung sind nach denselben Regeln erfolgt wie bei den Experteninterviews (vgl. 2.3.4). Zur Unterscheidung der einzelnen Gruppendiskussionen ist eine Kennzeichnung der Transkripte nach dem Schema der Interviewnummerierung verwendet worden. Das Kürzel „A“ für Akzeptanzanalyse bleibt bestehen und wird um „G“ für Gruppendiskussion ergänzt und fortlaufend nummeriert (Gruppendiskussion Akzeptanzanalyse 1: AG1, Gruppendiskussion Akzeptanzanalyse 2: AG2 etc.).<sup>28</sup>

#### 2.4.5 Inhaltsanalytische Auswertung

In der Analyse der Gruppendiskussionen sind zwei Auswertungsperspektiven verfolgt worden: eine themenbezogene und eine interaktionsbezogene. Während die inhaltliche Analyse die Auswertungslineie der Experteninterviews aufgreift, indem sie das Material anhand zentraler Themenfelder analysiert, zieht der zweite Fokus eine zusätzliche Ebene ein, die der Beobachtung und Wahrnehmung des Kommunikationsgeschehens dient. In der interaktionsbezogenen Analyselinie steht die Frage nach dem „wie“ der Kommunikation zum Thema der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung im Vordergrund. Diese Auswertungsperspektive nimmt die Art und Weise der Diskussionen (Gesprächsinhalte und Beteiligungsweisen) hinsichtlich ihrer Aussage über das Gesagte in den Blick. Anhand der Wahrnehmung von Reaktionsweisen, Positionierungen und dem Frage-Antwort-Verhalten lassen sich zusätzliche Einblicke in die Beteiligungsbereitschaft wie vorhandene Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung der Hochschulangehörigen gewinnen.<sup>29</sup>

Hinsichtlich des verwendeten Materials ist die Auswertung anhand der angefertigten Verlaufs- und Positionsprotokolle erfolgt. Dieses Vorgehen wird

---

26 Das Protokollschema ist von Carina Kühr und Franziska Lutzmann im Rahmen ihres Forschungspraktikums maßgeblich mitentwickelt worden.

27 Vgl. Anhang 3.6 Protokollschema der Gruppendiskussionen.

28 Da die Moderierenden im Bericht nicht zitiert werden, wird auf ihre Ziffernkennzeichnung an dieser Stelle verzichtet.

29 Vgl. Kapitel 4.3.2

zum einen aus forschungspragmatisch-zeitökonomischen Gründen gewählt.<sup>30</sup> Zum anderen liegen mit den Protokollen erste verdichtende Abstraktionen der Aussagen vor, die als eine Form der Paraphrasierung der Diskussionsbeiträge methodisch einzuordnen sind. In den Protokollen sind zentrale Standpunkte und Aussagen der Teilnehmenden sowie markante Diskussionspositionen bereits im Sinn eines ersten Auswertungsschritts herausgefiltert und zusammengefasst, so dass inhaltliche Positionierungen, zentrale Argumentationslinien und Einstellungsdimensionen zu den behandelten Themenfeldern einfacher analysiert werden können. In dieser Hinsicht lässt sich die Arbeit an den Protokollen als eine Variante der inhaltsanalytischen Auswertung über Paraphrasierungen des Datenmaterials beschreiben.

Darüber hinaus ermöglicht die Protokollanalyse insgesamt eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Gruppendiskussionen hinsichtlich der für die Akzeptanzanalyse relevanten Diskussionsthemen.

### 2.5 *Kooperative Forschungsarbeit*

Das Forschungsprojekt der Akzeptanzanalyse ist, wie bereits mehrfach angeklungen, in einem Team von Forscher\_innen aller drei Verbundpartner, der Justus-Liebig Universität Gießen, der Philipps-Universität Marburg und der Technischen Hochschule Mittelhessen durchgeführt worden.<sup>31</sup> Die kooperative, arbeitsteilige Umsetzung der Akzeptanzstudie wird an dieser Stelle aufgrund ihrer Bedeutsamkeit für die Forschungstätigkeit gesondert dargelegt, hat sie doch von der Erhebung bis zur Auswertung stattgefunden und kann insofern als konstitutives Merkmal der Studie angesehen werden. Zunächst erfolgt eine Darstellung der Kooperationsweise zusammengefasst nach Erhebungsschritten, im Anschluss eine Reflexion des kooperativen Forschungsprozesses.

Im ersten Schritt der Erhebung von Einzelinterviews wie Gruppendiskussionen – der Auswahl der Teilnehmenden – ist ein theoretisches Konzept der Samplezusammenstellung in kooperativer Zusammenarbeit erstellt worden, dessen Stichprobenziehung an Gegebenheiten und Strukturen der jeweiligen Hochschule – etwa den existierenden Fachbereichen und Weiterbildungsinitiativen – von dem/der zugehörigen Mitarbeitenden ausgerichtet worden ist. Für die

---

30 Da sich die Datenerhebungsphase mit der Auswertungsphase überlagert, liegen im Auswertungszeitraum noch nicht alle Transkripte vor, zudem erfolgt die Auswertung in einem engen Zeitkorridor, der eine Abkürzungsstrategie erforderlich macht.

31 An jeder der drei Hochschulen ist ein/e Mitarbeiter\_in für die Akzeptanzanalyse zuständig. Aufgrund eines Personalwechsels vor Beginn der Gruppendiskussionserhebung gibt es im Projektverlauf insgesamt vier Hauptverantwortliche für die Akzeptanzanalyse.

Durchführung sind Leitfäden für Interviews und Diskussionen kooperativ erarbeitet worden, um in der arbeitsteiligen Datenerhebung eine Vergleichbarkeit herbeizuführen. Insbesondere in der Erhebung der Gruppendiskussionen ist die Forschungskoooperation ein Garant der methodischen Umsetzung gewesen, indem ein Zweierteam aus Moderation und Assistenz/Protokollant\_in gebildet werden konnte. Der Einfluss individueller Interviewstile beziehungsweise Moderationsweisen auf die Gesprächsführung ist in der Auswertung über die Strategie eines Themenschnitts durch das Material herausgefiltert worden.<sup>32</sup> Im Rahmen der Auswertung hat vor allem in der Interviewanalyse eine intensive Zusammenarbeit stattgefunden. Über die Integration weiteren Personals sind in mehrfach wechselnden Tandems zunächst die Hauptkategorien, im Anschluss die Subkategorien am Material gebildet worden. Dabei sind die Arbeitsstände der Tandems stets im Gesamtteam diskutiert, in neuen Tandems überarbeitet und somit über mehrere Gruppentreffen ausgearbeitet worden.<sup>33</sup> Durch diese Vorgehensweise ist es möglich gewesen, eine Intercoder-Reliabilität herzustellen vor allem jedoch, den deduktiven Ansatz durch ein induktives Vorgehen zu erweitern. Die Gruppendiskussionen sind in zwei Teamtreffen hinsichtlich ihrer zentralen Ergebnisse debattiert worden. Für die Endauswertung wie Ergebnisdarstellung der einzelnen empirischen Befundteile im Bericht ist ein arbeitsteiliges Vorgehen gewählt worden, so dass die Teilkapitel im Schwerpunkt vier Mitarbeiterinnen ausgearbeitet haben. Grundlage dieser aufgeteilten Ergebnisdarlegung bildet die Vorstellung und intensive Diskussion der Teil- wie Endergebnisse im Forschungsteam.

Über den Prozess der kooperativen Forschungsarbeit der Akzeptanzanalyse lässt sich in der Reflexion feststellen, dass die gemeinsame Forschungstätigkeit zunächst eines höheren Abstimmungs- und Auseinandersetzungsprozesses bedarf, der einen größeren Zeitaufwand verlangt. Im Weiteren bedingt dieser Austausch allerdings eine explizite Verbalisierung von Arbeitsstrategien, Definitionsweisen und Denkansätzen, die der internen Reflexion und Validierung des Vorgehens wie der Analyse der Daten zugute kommt. Zudem repräsentiert das Forschungsteam eine methodische wie thematische Perspektivenvielfalt, die in der Studie produktiv nutzbar gemacht worden ist.

---

32 Um die Frage der Auswirkungen von Differenzen in der Interviewführung auf das Material in die Analyse zu integrieren und inhaltlich fruchtbar zu machen, bedarf es anderer (rekonstruktiver, hermeneutischer) Auswertungsmethoden.

33 An der Auswertung der Einzelinterviews haben zeitweilig ein anderer WM<sup>3</sup>-Mitarbeiter sowie insgesamt fünf Hilfskräfte und Forschungspraktikant\_innen mitgewirkt.

## 2.6 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden wird die Darstellungsweise der Ergebnisse im Bericht erläutert. Der Schwerpunkt der Ergebnispräsentation liegt auf den Interviewbefunden, während die zentralen Befunde aus den Gruppendiskussionen als ergänzende Vertiefung in Erscheinung treten. Für diese unterschiedliche Gewichtung sind sowohl methodisch-konzeptionelle wie forschungsprozessorientierte Gründe von Bedeutung. Auf Ebene der methodischen Konzeption ist das Forschungsinteresse, die individuelle Beteiligungsbereitschaft des wissenschaftlichen Personals zu analysieren, ein zentraler Beweggrund, dem Expert\_innenwissen der Einzelbefragung besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Von den Gruppendiskussionen aus betrachtet, bedingt ihre Themenplanung auf Grundlage der Interviewergebnisse sowie vor allem ihr Ergänzungs- und Reflexionscharakter die gewählte Schwerpunktsetzung. Auf der Prozessebene sind zunächst zeitliche Faktoren für die Datengewichtung relevant. Gemäß der geplanten Abfolge der Erhebungsphasen ist zuerst das Interviewmaterial erhoben und ausgewertet worden, im Anschluss die Gruppendaten. Innerhalb dieses gestuften Erhebungssystems hat die Verzögerung wie Verlängerung der zweiten Datenerhebung – aufgrund der langwierigen Terminfindungsprozesse – die Auswertungs- wie Berichtslegungsphase des Diskussionsmaterials verkürzt, was sich gleichermaßen auf die inhaltliche Akzentuierung der Gesamtdarstellung auswirkt. Darüber hinaus sind aufgrund des Materialvolumens der Experteninterviews nebst ihrer komplexen kooperativen Auswertung umfangreiche Ergebnisse erarbeitet worden, die es entsprechend darzulegen gilt.

Daraus ergibt sich folgende Reihung der Ergebnispräsentation:

- Teil I der empirischen Befunde ist den themenbezogenen Interviewergebnissen gewidmet. Diese sind nach organisationsbezogenen, personenbezogenen und angebotsbezogenen Aspekten in Themenclustern zusammengefasst worden.
- Teil II der empirischen Befunde beinhaltet zwei spezifizierende Analysen der Interviews, einmal nach Teilgruppen- und einmal nach Hochschulspezifika, sowie die Darstellung der Analyseergebnisse der Gruppendiskussionen.

## 3 Empirische Befunde I: Zentrale Befunde der Experteninterviews

In diesem Kapitel steht die Darstellung der Analyseergebnisse aus den 51 erhobenen Experteninterviews im Zentrum. Entsprechend der im vorherigen Ab-

schnitt beschriebenen methodischen Vorgehensweise wurden Kategorien gebildet, welche anschließend zu Clustern verdichtet werden konnten:

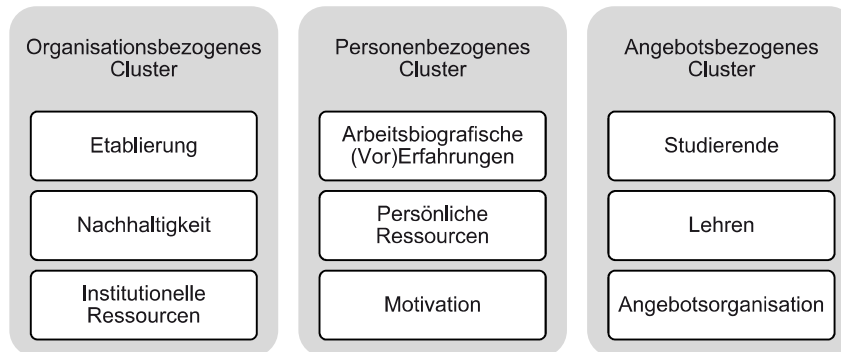


Abbildung 5: Übersicht über die Empirischen Befunde I (Eigene Darstellung)

Das *organisationsbezogene Cluster* spiegelt insbesondere die Sicht der Befragten auf die zentralen Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne der Hochschulorganisation wider und gibt insgesamt einen Überblick über das breite Spektrum dieses Bereiches. Im *personenbezogenen Cluster* stehen speziell die individuellen Faktoren der Hochschulangehörigen hinsichtlich der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung im Vordergrund. Das dritte *angebotsbezogene Cluster* befasst sich mit Fragen der (konkreten) Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der Hochschulen, mit besonderer Bezugnahme auf die (Weiterbildungs)Studierenden.

Diese, ineinander verwobenen Faktoren werden im Folgenden – unter Berücksichtigung der eingangs formulierten Fragestellung – innerhalb des jeweiligen Clusters detailliert aufgezeigt und mit entsprechenden Zitaten der Hochschulangehörigen veranschaulicht.

### 3.1 Organisationsbezogenes Cluster

Im Zentrum des *organisationsbezogenen Clusters* steht die strukturelle Perspektive wissenschaftlicher Weiterbildung. Auch wenn die Weiterbildung eine gesonderte Stellung innerhalb der Hochschulen einnimmt, so ist sie dennoch in den Funktionskontext der Organisation eingebunden. Demnach wird die wissenschaftliche Weiterbildung – als Tätigkeitsbereich der Hochschulen – an dieser Stelle unter besonderer Beachtung struktureller Aspekte entsprechend der *Etablierung* und *Nachhaltigkeit* analysiert. Zudem werden die *institutionellen Res-*

*sourcen* der Hochschulorganisationen in diesem Kontext angesprochen. Folgende Abbildung zeigt die thematische Ausdifferenzierung innerhalb des Clusters:

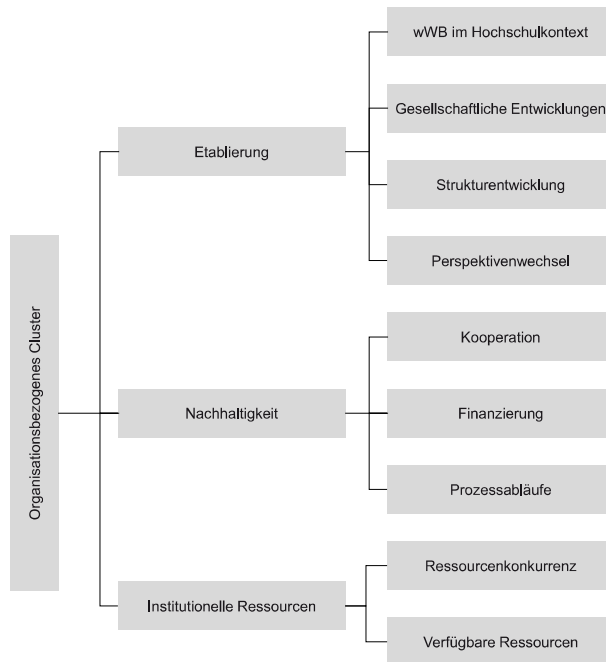


Abbildung 6: Thematische Ausdifferenzierung des organisationsbezogenen Clusters (Eigene Darstellung)

### 3.1.1 Etablierung

Die Kategorie der Etablierung beschäftigt sich zunächst mit der wissenschaftlichen Weiterbildung im *Hochschulkontext*. Aus Sicht der Befragten nimmt die Weiterbildung bis dato keine besondere Stellung innerhalb der Hochschulen ein. Dennoch findet eine zunehmende thematische Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Weiterbildung statt, welche folglich mit *gesellschaftlichen Entwicklungen* in Verbindung gebracht wird. Mit dem Aspekt der *Strukturentwicklung* werden anschließend die strategische Ausrichtung der Hochschulorganisation, die Anpassung und Entwicklung entsprechender (Infra)Strukturen sowie insgesamt Unterstützungsleistungen angesprochen. Zusammengefasst unter dem Stichpunkt des *Perspektivenwechsels* werden im Anschluss Fragen der Nachfrageorientierung, des (Weiterbildungs)Marktes sowie der Finanzierbarkeit wissenschaftlicher Weiterbildung diskutiert.

Im Sinne der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulorganisationen lässt sich zunächst kennzeichnen, dass bei den Mitgliedern der Hochschulen bereits eine Auseinandersetzung mit dem Bereich der Weiterbildung stattfindet, wobei jedoch insgesamt eine gewisse Unwissenheit der Befragten in Bezug auf dieses Feld illustriert werden kann. Zum einen ist hiermit die generelle Frage, was wissenschaftliche Weiterbildung überhaupt bedeutet, zum anderen die allgemein herrschende Unklarheit über das Tätigkeitsfeld beziehungsweise die Aufgabe der Hochschule als Organisation wie auch der Hochschulangehörigen selbst gegenüber der Weiterbildung, aufgezeigt. Dies lässt sich in summa daran erkennen, dass die Weiterbildung von einer Vielzahl der Expert\_innen nicht als primäre Aufgabe der Hochschulen und entsprechend der Hochschulangehörigen wahrgenommen wird, beziehungsweise auch das Bewusstsein über die gesetzliche Bestimmung von wissenschaftlicher Weiterbildung nicht vorhanden ist. In den empirischen Aussagen dominiert das Verständnis respektive das Bild der klassischen Hochschule als reine Ausbildungs- und Forschungsstätte, die Weiterbildung an den Hochschulen – als zentrales Tätigkeitsfeld – wird als „*etwas ganz Neues*“ (AI8, Abs. 4) bezeichnet.<sup>34</sup> Die zunehmende Auseinandersetzung beziehungsweise das aktuelle Aufkommen wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen wird von den Befragten insbesondere mit den (gesellschaftlichen) Entwicklungen der Umwelt in Verbindung gebracht:

„Und insofern ist dann diese Herausforderung oder die zentralen Herausforderungen der Universität eigentlich stark gekoppelt an die zentralen Herausforderungen, die im Moment generell die Umstellung des Bildungssystems auf solche neuen Steuerungsstrukturen [betreffen]“ (AI25, Abs. 53).

Die Konfrontation der Hochschulen mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Reformprozessen nimmt demnach einen zentralen Stellenwert in Bezug auf die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ein. So zeigt sich die Relevanz der europäischen Diskussion nach Argumentation der Expert\_innen darin, dass „*permanent das Wort vom lebenslangen Lernen*“<sup>35</sup> (AI14, Abs. 172) hervorgehoben wird. Zudem wird in diesem Kontext auch die hochschulökonomische Sicht beziehungsweise die „*hochschulpolitische Wertentscheidung*“ (AI26, Abs. 10) im Sinne der Zukunftsfähigkeit der Hochschulen aufgegriffen. Im Zuge des demografischen Wandels und dem erwarteten Rückgang der Studierendenzahlen stellt die Akquise von Teilnehmer\_innen in der wissenschaftli-

34 Hierbei sind hochschul(typen)spezifische Unterschiede zu beachten, welche in Kapitel 4.2 gesondert aufgezeigt werden.

35 Lebenslanges Lernen „bezeichnet in seiner allgemeinen Bedeutung die Tatsache, dass der Vorgang des Lernens während der gesamten Lebensspanne stattfindet“ (Pätzold 2010, S. 183f.).



chen Weiterbildung einen wesentlichen Faktor dar, diesen Parameter kompensieren zu können. Jedoch wird in diesem Zusammenhang auch die Öffnung der Hochschule für „Nicht-Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung“ (A127, Abs. 35) in dem empirischen Material, durchaus unterschiedlich, thematisiert. So wird an dieser Stelle beispielsweise von einem „Spannungsfeld“ (ebd.) gesprochen, bei dem die Frage mitläuft: „wollen wir sie überhaupt hier haben?“ (ebd.). Die Öffnung der Hochschule für weitere Zielgruppen lässt sich demnach mit entsprechenden Konsequenzen in Verbindung bringen, welche im *angebotsbezogenen Cluster* einer spezifischeren Erläuterung unterliegen.

Zurückkommend auf die gesellschaftlichen Entwicklungen werden zudem der Fachkräftemangel sowie die Bologna-Reform als relevante Aspekte für die steigende Zuwendung der Hochschulen gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung aufgezeigt. Durch die Forderung stetiger Qualifizierung und Weiterentwicklung der Individuen sowie dem rasanten Wandel des beruflichen Aufgabenprofils, einhergehend mit der Halbwertszeit des Wissens, „sind die Hochschulen meines Erachtens in hohem Maße gefordert, hier entsprechend qualifizierte Angebote zu entwickeln“ (A114, Abs. 177). Es lässt sich erkennen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung von den Befragten durchaus als ein gesellschaftlich wichtiges Thema angesehen wird. Offengeblieben ist an dieser Stelle, trotz der zunehmenden Auseinandersetzung mit dem Feld, die innerhochschulische Sichtweise auf wissenschaftliche Weiterbildung.

„Und auch für die Hochschulleitung ist das ein neues Kapitel. Wie verhalten wir uns dazu, wollen wir das?“ (A18, Abs. 4).

Auf diesen Interviewausschnitt beziehend folgt schließlich, dass zunächst eine „*Meinungsbildung im Präsidium*“ (A18, Abs. 30) gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung stattfinden muss. Insgesamt wird hierbei die Erwartungshaltung der Befragten deutlich, dass die Hochschulen eine klare Position gegenüber dem Weiterbildungssektor einnehmen, das heißt, wie sie der Weiterbildung als dritte Säule der Hochschule gegenüberstehen und inwieweit sie sich in diesem Bereich engagieren möchten. Demnach ist es wichtig, dass Grundsatzentscheidungen darüber getroffen werden, wie das Leitbild, die Zielbildung beziehungsweise die strategische Linie der eigenen Hochschule in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung gestaltet werden soll.

„Das ist das, was für mich noch ein wichtiges Thema wäre. Sich zu überlegen, wo kann man Weiterbildung auch strategisch, in der Gesamthochschule zu einem Positionierungsmerkmal entwickeln“ (A114, Abs. 217).

Hierbei wird von den Befragten hinzugefügt, dass die Relevanz von Weiterbildung innerhalb der Organisation hervorzuheben ist und in diesem Zuge auch das Engagement der Hochschullehrer\_innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine entsprechende „*Anerkennung durch die Hochschulleitung, Unterstützung da, wo die Wissenschaftler es brauchen*“ (A18, Abs. 28) erfahren sollte.

„Das halte ich für ein ganz wichtiges Thema. Und deswegen glaube ich, dass das für die Hochschule so sein muss, dass von oben das Weiterbildungsthema auf jeden Fall als wichtiges, zentrales [...] Ziel etabliert werden muss. Aber es muss natürlich von hohem Maße auch von unten heraus kommen. [...] Laufen tut das Ganze nur, wenn Sie entsprechende aktive Streiter haben“ (A114, Abs. 184ff.).

Anhand dieser Aussage lässt sich erkennen, dass die Beteiligungsbereitschaft der Hochschulangehörigen einen zentralen Faktor im Zuge der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung darstellt. Nicht nur die affirmative Einstellung der Hochschulleitung respektive der Verwaltungsebene gegenüber dieser Aufgabe, auch die positive Haltung der Wissenschaftler\_innen ist von entscheidender Bedeutung. In diesem Zusammenhang stellt sodann der Aspekt der Unterstützung einen nicht zu vernachlässigenden Argumentationspunkt in den Experteninterviews dar, auch wenn dieser aufgrund des Mangels zumeist als hinderlicher Faktor beziehungsweise als ein Defizit aufgezeigt wird: „*Es fehlt so ein bisschen die Unterstützung der Universität, man war ein bisschen alleingelassen*“ (A119, Abs. 18).

Insbesondere die für wissenschaftliche Weiterbildung fehlende Infrastruktur, der sogenannte Hilfsstab, wird von den Befragten als ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit der Etablierung entsprechender Angebote vermerkt. Das heißt, neben der notwendigen strategischen Ausrichtung der Hochschulen wird im Verlauf der Experteninterviews auch die operativ unterstützende Ebene wissenschaftlicher Weiterbildung (differenziert) dargestellt. In diesem Kontext stehen zunächst die historisch herausgebildeten Strukturen und Bedingungen der Hochschulorganisationen im Mittelpunkt der Analyse. Diese sind aus Sicht der Hochschulangehörigen nicht für die Erfordernisse wissenschaftlicher Weiterbildung ausgerichtet und vorbereitet. Für den Bereich der Weiterbildung müssen entsprechende Strukturen an den Hochschulen geschaffen werden beziehungsweise die gegenwärtigen Hochschulstrukturen und -systeme einer Anpassung an die Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildung unterliegen. In diesem Sinne führen die Befragten aus:

„Ich glaube nicht, dass wir mit den Organisationsmechanismen, die wir aus dem letzten Jahrhundert entwickelt haben, die sich historisch rausgebildet haben, dass man in der Lage ist in dem Bereich erfolgreich zu agieren. [Und] wenn man glaubt, dass Unis verstärkt im Bereich Weiterbildung aktiv sein sollten, dann müsste man sicherlich einiges ändern“ (A14, Abs. 62).

„Die Hochschule, die staatliche Hochschule ist normalerweise nicht dafür ausgelegt, marktfähige Weiterbildung anzubieten. Sondern sie ist dafür ausgelegt, Studierende in der grundständigen Lehre und Forschung zu betreiben, dafür ist sie ausgelegt historisch“ (AI5, Abs. 32).

Die langen Entscheidungswege, „*an so einem Tanker wie der Hochschule, das ist ja kein Speedboat*“ (AI5, Abs. 44), werden von den Interviewpartner\_innen als hemmender Faktor für die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote beschrieben. Es bedarf in diesem Zusammenhang schnellerer Entscheidungen sowie anpassungsfähigerer Strukturen. Dies zeigt sich in erster Linie darin, dass die Hochschulorganisation flexiblere Modelle für die Weiterbildung braucht, wie folgender Interviewausschnitt widerspiegelt:

„Dass diese starren Strukturen, ich weiß nicht, ob sie aufgehoben werden können oder ob man einfach sozusagen überlegen muss, wie man einfacher besser mit umgehen kann. Also, dass einfach bisschen mehr Flexibilität auch ist, um solche Angebote zu schaffen. Also weg von diesen klassischen Strukturen wie Universität gedacht wird, auch wirklich zum größeren, wie auch ein freier Anbieter sich eigentlich auch anbieten kann. Also zu mehr Freiheit, einfach zu mehr Möglichkeiten und Optionen“ (AI27, Abs. 51).

Die Schaffung entsprechender Unterstützungsfunktionen und Verwaltungsstrukturen beziehungsweise die Herstellung von Schnittstellen zu der vorhandenen Infrastruktur der Hochschule lassen sich hierbei als zentrale Kategorie identifizieren. „*Wenn die Universität sagt: „Wir wollen jetzt Weiterbildung machen [...]“, dann muss sich vielleicht auch an der Infrastruktur was ändern, längerfristig*“ (AI22, Abs. 45).

Die Analyse des erhobenen Interviewmaterials kennzeichnet, dass Versuche der Etablierung von Weiterbildung nicht selten an Bedingungen scheitern, die nicht einfach zu ändern sind, sondern allgemein ein „*systemisches Problem*“ (AI4, Abs. 56) innerhalb der Organisationen darstellen. In diesem Kontext wird von den Befragten eine (zentrale)Stelle beziehungsweise sogenannte „*helping hands*“ (AI18, Abs. 30) gefordert, welche sowohl unterstützend als auch beratend in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig sind. Die entsprechenden organisationalen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen respektive die anfallenden Managementaufgaben in Bezug auf die Weiterbildungsangebote, sind aus der Perspektive der Wissenschaftler\_innen nicht von ihnen selbst zu erbringen. Hierfür braucht es an ausreichend spezialisiertem und „*permanentem Personal*“ (AI7, Abs. 34). Dieser Aspekt wird auf der einen Seite damit begründet, dass das benötigte Wissen über die entsprechenden (organisatorischen) Abläufe fehlt, dies zugleich aber auch nicht der Funktion eines Wissenschaftlers entspricht: „*Also das weiß ich alles nicht, wie das geht, das ist auch nicht meine Aufgabe*“ (AI19, Abs. 12).

Auf der anderen Seite werden im Zuge dieser Betrachtungsperspektive immer wieder die zeitlichen Ressourcen der Wissenschaftler\_innen aufgezeigt. Wie oben expliziert, zählt Weiterbildung nicht zu den ursprünglichen beziehungsweise primären Aufgaben dieser Berufsgruppe. Die Etablierung solcher Angebote erfordert einen hohen „Vorbereitungsaufwand“ (AI12, Abs. 15), welcher in der Regel nicht „on top“ (AI5, Abs. 6) von dem wissenschaftlichen Personal geleistet werden kann. Die Erwartungshaltung, dass Personen mit entsprechenden Forschungsschwerpunkten, also in „realistischer Weise [...] doch der *seniore Wissenschaftler*“ (ebd., Abs. 16) in dem Bereich des „hochprofessionellen“ (ebd.) Weiterbildungsangebotes tätig ist, formulieren die Hochschulangehörigen als eine Art „Gelingensgarantie“. Die Expertise der Hochschullehrer\_innen wird als äußerst wichtig für die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung beschrieben, wobei jedoch die knappen Personalressourcen, wie auch die zeitlichen Ressourcen der Wissenschaftler\_innen insgesamt, diesem Anspruch oftmals hinderlich gegenüberstehen:

„Also es ist wirklich so ich könnte derzeit, und das wird sich auch nicht so schnell ändern, kein Commitment abgeben, weil ich einfach an meiner, vielleicht sogar über meiner Kapazitätsgrenze bin“ (AI5, Abs. 16).

Im Zusammenhang mit der Ressourcenproblematik wird von den Expert\_innen nicht selten die Anrechnung auf das Lehrdeputat diskutiert. Die Realisierung entsprechender Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ließe sich anhand einer Deputatsanrechnung der Weiterbildungstätigkeit unterstützen.

„Und das ist natürlich ein echtes Problem. Also es gibt bestimmt einzelne Fachbereiche, die dadurch, wenn es aufs Lehrdeputat angerechnet werden würde, denen es leichter fallen würde sich einzubringen, sag ich mal so“ (AI22, Abs. 11).

In diesem Kontext steht auch die oben angesprochene Ernsthaftigkeit beziehungsweise Relevanz der Weiterbildung als Aufgabe der Hochschule respektive des Personals zur Diskussion. Insofern Weiterbildung als Zusatzaufgabe beziehungsweise als Nebentätigkeit geführt wird, kristallisiert sich heraus, dass diese in den meisten Fällen nicht als eine ernstzunehmende Aufgabe angesehen wird: „Ansonsten nimmt das auch niemand ernst“ (AI7, Abs. 80).

Diese „landesrechtlichen Regelungen“ (AI9, Abs. 21) für die wissenschaftliche Weiterbildung werden von einer erheblichen Anzahl der Befragten kritisch betrachtet. In Bezug auf die dienstrechtliche Stellung des Hochschulpersonals gegenüber der Weiterbildung sowie der Gesamtsituation wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen kann in den Aussagen, insbesondere in de-

nen der Hochschullehrer\_innen, eine gewisse Unzufriedenheit gekennzeichnet werden.

„Aber ich glaube, man muss auch die Rahmenbedingungen schaffen, die Universität muss dann wirklich auch sehen, dass es von der Politik mal „gewollt“ ist, aber auch unterstützt, gefördert und gewürdigt wird. [...] Also da würde ich, so gesehen wäre das eigentlich für mich die Hauptherausforderung, dass die Universität wirklich die Rahmenbedingungen schafft und das bezieht die Politik und die Finanzierung der Universität mit ein“ (AI29, Abs. 79).

Darüber hinaus erfordert die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung einen Perspektivenwechsel innerhalb der Hochschulen. Hierbei ist es, wie illustriert, von hoher Relevanz, dass insgesamt eine Bereitschaft besteht, Veränderungen zu akzeptieren sowie diese aktiv mitzugestalten. Demnach lässt sich eine Offenheit gegenüber Neuem als Voraussetzung für die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beschreiben. In den Interviews wird auch von „*Weiterbildung [als] Reformbaustelle*“ (AI26, Abs. 6) der Hochschulen gesprochen. Die Reorganisation an Hochschulen in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung erfordert eine Modifikation von der traditionellen Angebots- hin zur Nachfrageorientierung und damit einhergehend auch einer stärkeren „Kundenorientierung“. Dies spiegelt den Bezug zum Markt wider, welcher im Bereich der Weiterbildung von hoher Bedeutung ist. Die Hochschulen sind gefordert, ein „*Geschäftsmodell*“ (AI11, Abs. 31) zu entwickeln, mit dem sie auf dem Markt gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern und dem dort herrschenden Überangebot konkurrenzfähig sind. Die Konfrontation mit der entsprechenden Konkurrenz sowie der Wettbewerb sind aus Sicht der Befragten nicht zu unterschätzen. Der Weiterbildungsmarkt, in dem marktwirtschaftliche Steuerungsmechanismen bestehen, stellt demnach eine gewisse Herausforderung für die Hochschulen dar, insbesondere da im Bereich der Weiterbildung bereits langjährig etablierte und spezialisierte Bildungsanbieter existieren. Es gibt „*professionelle Player*“ (AI5, Abs. 6) auf dem Gebiet, die sich ausschließlich und demnach primär mit der Weiterbildung befassen. Aus der Perspektive der meisten Befragten wird Weiterbildung – wenn überhaupt – als eine Zusatzaufgabe an den Hochschulen neben den vorrangigen Aufgaben Forschung, Lehre und Selbstverwaltung gesehen.

„Also wenn ich einen Anbieter habe, einen Weiterbildungsanbieter, eine private Akademie, die nichts anderes macht als das, sozusagen von der gesamten Struktur, vom gesamten Angebot anzubieten, dann sind die einfach besser präpariert, als ein Hochschullehrer, der eigentlich andere Aufgaben hat im Kerngeschäft und die er gut machen muss“ (AI5, Abs. 20).

In diesem Zusammenhang wird sodann auch der Markteintritt, unter besonderer Hervorhebung des Finanzierungsaspekts, thematisiert. Aufgrund des „*Vorbe-*

halts der vollen Refinanzierung“ (AI26, Abs. 6) beziehungsweise der Vollkostendeckung wissenschaftlicher Weiterbildung und dem Verbot der Quersubventionierung im EU-Beihilferecht werden entsprechende Etablierungsschwierigkeiten innerhalb der Hochschulen gesehen. Die Frage, welche sich die Hochschulangehörigen in diesem Kontext stellen, ist, wie die Weiterbildung an den Hochschulen etabliert werden und in den Markt eintreten kann, wenn keine Startfinanzierung respektive keine Investitionsmittel vorhanden sind. Die Entwicklung entsprechender Weiterbildungsangebote ist mit Kosten verbunden, welche nicht erst durch die Einnahme der Teilnehmergebühren gedeckt werden können.

„Also das zeigt ja nur, dass der Eintritt in einen funktionierenden Markt, wo wir dann auch als guter potenter, fachkundiger Wettbewerber auftreten, wir Markteintrittsprobleme haben, weil wir nicht quersubventionieren dürfen. Ein privater Anbieter kann das machen. Der geht in den Markt rein, praktisch über andere Geschäftszeige gebe ich da mein Geld rein und dann etabliere ich mich und irgendwie kriege ich das hin. Der darf das machen, wir dürfen es nicht machen. Das zeigt, dass wir dann eine besondere Problematik haben, was uns das objektiv erschwert auch, darauf will ich eigentlich hinaus von den Bedingungen her“ (AI26, Abs. 10).

Im Kontext des Marktes werden im Gegenzug auch die Vorteile der Hochschule als Weiterbildungsanbieter angesprochen. Neben dem allgemeinen „*Standing*“ (AI27, Abs. 29) und der hohen Reputation der Hochschulen in der Gesellschaft werden an dieser Stelle die Qualitätsstandards der Angebote, insbesondere unter dem Aspekt der damit verbundenen (anwendungsbezogenen) Forschungsleistungen des wissenschaftlichen Personals, betont. Außerdem wird die Zertifizierung der wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen durch die Hochschulen kollektiv von den Befragten als Vorteil respektive als Alleinstellungsmerkmal der Hochschulen gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern hervorgehoben.

Weiterhin lässt sich der Praxisbezug beziehungsweise die Kooperation und Vernetzung in die Praxis als ein förderlicher Faktor für die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung anhand der Expert\_innenaussagen identifizieren. Besonders die regionale Wirtschaft ist an dieser Stelle von hoher Kooperationsbedeutung für die Etablierung der Weiterbildung an den Hochschulen. Die gelingende Integration in die lokale Umgebung und Wirtschaftspraxis wird nicht selten auch unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung geführt. „[A]ber das sozusagen nachhaltig und auf einer breiteren Ebene auf die Beine zu stellen, ist eine große Herausforderung“ (AI5, Abs. 44).

### 3.1.2 Nachhaltigkeit

Auch in der Kategorie Nachhaltigkeit nimmt der Aspekt der *Kooperation* einen wesentlichen Stellenwert ein. Dieser wird hierbei eng mit der *Finanzierung* wissenschaftlicher Weiterbildung verwoben. Entsprechend der Nachhaltigkeit sind

auch die bereits diskutierten *Prozessabläufe* sowie Strukturentwicklungen von hoher Relevanz.

Durch die Kooperation mit Unternehmen und die Zusicherung, eine gewisse Anzahl an Mitarbeiter\_innen für die wissenschaftliche Weiterbildung freizustellen und diese finanziell zu unterstützen, können die Angebote an den Hochschulen entsprechend geplant und kalkuliert werden, wodurch eine nachhaltige Platzierung am (Weiterbildungs)Markt ermöglicht wird. Auch wenn hierbei die mögliche Abhängigkeit zu den Unternehmen diskutiert wird, ist die finanzielle Förderung aus Sicht der Befragten dennoch von entscheidender Bedeutung für die Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung. Die am Markt positionierten Weiterbildungsmaßnahmen sind zu refinanzieren mit dem Ziel, daraus auch weitere Angebote etablieren beziehungsweise entwickeln zu können. Das heißt auch, „hinreichende Teilnehmerzahlen zu erreichen“ (A113, Abs. 19), damit die Auslastung der Weiterbildung gewährleistet werden kann.

„[W]ir haben schlicht im Anmeldeprozedere eine Klausel drin, dass wir uns vorbehalten, wenn die Teilnehmerzahl nicht zustande kommt, das wir den Lehrgang nicht starten“ (A120, Abs. 45).

Hierbei darf auch die „*finanzielle Leistungsfähigkeit des Adressatenkreises*“ (A11, Abs. 27) nicht außer Acht gelassen werden. In diesem Zusammenhang kristallisiert sich auch die „*Communitybildung*“ (A13, Abs. 31) respektive die Schaffung einer Vertrauens- und Informationsbasis gegenüber den derzeitigen Studierenden, ebenso wie das Marketing allgemein, als förderlicher Faktor heraus.

„Also ganz viel mit Alumni, dass [...] man halt auch sagen könnte: Hey wir setzen hier dieses Weiterbildungsprogramm auf, da sind eine ganze Menge Leute involviert, die eine ganze Menge spannende Forschung machen. Sozusagen: „Hätten Sie nicht Interesse einfach so ein bisschen in Touch zu bleiben?“ (ebd.).

Wie bereits aufgezeigt, ist es hierfür von hoher Relevanz, dass die Hochschule insgesamt hinter der Etablierung und Verstetigung wissenschaftlicher Weiterbildung steht und die Entwicklung respektive Festigung entsprechender Strukturen innerhalb der Organisation als eine ernstzunehmende Aufgabe ansieht. Durch die Schaffung einer Infrastruktur sowie adäquater (zentraler) Stellen für die wissenschaftliche Weiterbildung können – nach Aussage der Expert\_innen – Prozessabläufe optimiert werden, welche zudem die Nachhaltigkeit im Bereich der Weiterbildung begünstigen.

„Also auch diese Dinge sind ganz wichtig bei so Weiterbildungsangeboten, es muss organisatorisch richtig gut laufen“ (A114, Abs. 107).

Von den Befragten werden außerdem verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, um das Thema Weiterbildung nachhaltig in den Organisationsprozess zu integrieren. So wird unter anderem auf die Möglichkeit eines Weiterbildungstages verwiesen:

„Man könnte natürlich auch darüber nachdenken, dass man einen Tag der Weiterbildung etabliert an der Hochschule, an dem die Kollegen sich treffen, sich austauschen können“ (A18, Abs. 20).

Darüber hinaus ist das vorhandene Interesse der Lehrenden beziehungsweise die Bereitschaft der Wissenschaftler\_innen für ein Engagement im Weiterbildungsbereich für die Zukunftsfähigkeit dieses Feldes zentral.

„Dass wir als Lehrende ein originäres Interesse am Stoff der Weiterbildung haben“ (A11, Abs. 47).

### 3.1.3 Institutionelle Ressourcen

Im Zentrum der Kategorie institutioneller Ressourcen steht die Frage nach der *Ressourcenkonkurrenz*. Insbesondere unter zeitlichen und räumlichen Gesichtspunkten wird diese Thematik folglich diskutiert. Darüber hinaus werden die verfügbaren Ressourcen der Hochschulorganisationen positiv aufgezeigt.

„Also dass wir, und die Universität gesamt, das nicht als lästige Pflicht betrachtet, sondern das als Chance betrachtet, sofern es denn tatsächlich mit den weiteren und im Grunde banaleren Aufgaben kompatibel ist“ (ebd.).

In dieser Aussage wird bereits latent auf einen relevanten Aspekt der Kategorie institutioneller Ressourcen verwiesen, welche in dem Argumentationsstrang der Hochschulangehörigen einen hohen Stellenwert einnimmt. Die kollektive Meinung der Befragten, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen eine nachrangige Position einnimmt, begleitet die Analyse des empirischen Materials: „*Und die Weiterbildung gehört zu den Aufgaben. Aber hierarchisch auf einer anderen Stufe als Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung und so*“ (A11, Abs. 57).

Das bedeutet, dass im Zuge der Etablierung sowie der Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote die primären Aufgaben der Hochschulorganisationen nicht geschwächt werden dürfen. Der Mittelentzug aus den (institutionellen) „Stammressourcen“ der Hochschulen wird in diesem Zusammenhang durchaus kritisch diskutiert, da „[m]an die Ressourcen nur einmal [hat]“ (A126, Abs. 16).



„Wir dürfen die anderen Aufgabenbereiche der Universität dadurch – das ist die Logik dieser hochschulgesetzlichen Bestimmungen – nicht schwächen“ (ebd., Abs. 6).

„Also das meinte ich, ist keine Insellösung, man muss es dann auch in der Gesamtschau betrachten bzw. schauen, wo sind welche Folgewirkungen“ (A19, Abs. 21).

In diesem Kontext wird sodann auch die Schwierigkeit, hauptsächlich von Seiten der Verwaltungsebene, in Bezug auf die oben geforderte Deputatsanrechnung wissenschaftlicher Weiterbildungstätigkeit thematisiert. Spezifisch aufgegriffen wird hierbei insbesondere die Ressource *Zeit*. Die Forschungsleistungen und -erkenntnisse des wissenschaftlichen Personals sowie die Ausbildung der grundständig Studierenden stellen die Expertise respektive das Kapital der Hochschulen dar. Demnach können die Wissenschaftler\_innen selbst als eine der wichtigsten – wenn nicht sogar als die wichtigste – Ressource(n) innerhalb der Hochschulorganisation identifiziert werden. In den erhobenen Daten wird diese Berufsgruppe auch als „funktionale Elite“ (A119, Abs. 16) beschrieben.

„Und wenn ich denen sag „Nicht forschen, sondern macht Weiterbildung“, dann setze ich die auf einen Pfad, wo ich das schwäche“ (A126, Abs. 16).

Durch ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird die Ressourcenkonkurrenz verschärft. Da die Wissenschaftler\_innen aber – wie bereits gekennzeichnet – auch im Bereich der hochschulischen Weiterbildung eine zentrale Position einnehmen, gilt es folglich die entsprechende Ressourcenbindung insgesamt in die strategische Perspektive der Hochschulen einzubeziehen und entsprechend ein nachhaltiges Konzept zu entwickeln.

„Das bedeutet, man müsste jetzt wirklich über institutionelle Strukturen nachdenken, die einem Entlastung bringen, wenn man diese zusätzliche Aufgabe übernimmt. Und da gibt es, wie ich das momentan sehe, kein strukturiertes System“ (A15, Abs. 6).

Über den Zeitaspekt hinaus werden in der Kategorie institutioneller Ressourcen mannigfach die Räumlichkeiten der Hochschulen angesprochen. Die Möglichkeiten zur Nutzung derselben werden hierbei nicht selten als problemhaft beschrieben. Zum einen steht hier die Verfügbarkeit respektive Kapazität entsprechender Räume, zum anderen die Ausstattung sowie allgemein der Zustand der Räumlichkeiten im Zentrum der Artikulation. Die Atmosphäre beziehungsweise das Ambiente der Hochschulen entspreche nicht der Wertigkeit des (hochpreisigen) Weiterbildungsangebotes. Insbesondere der desolate Zustand der Gebäude wird in diesem Zusammenhang von den Hochschulangehörigen thematisiert:

„Na gut, ich meine, wenn man professionelle marktfähige Kurse anbietet, dann muss man auch ein professionelles Umfeld anbieten. Das bedeutet, die Erwartungshaltung ist wahrscheinlich auch, dass man vorzeigbare Räume hat, dass man eine vorzeigbare Infrastruktur bis

hin – ich spitze es mal zu – zu vorzeigbaren Toiletten. [...] Und hinzu kommt ja auch, wenn man das dann innerhalb des Semesters anbietet, da haben wir ja schon selber Raumknappheit. Das bedeutet letztendlich, wenn man die in die Universität einladen will, dann wird zum einen problematisch wo kann man das denn überhaupt machen an der Universität und wann kann man es machen“ (A15, Abs. 28).

Positiv hervorgehoben wird hingegen von einigen Befragten die mögliche Verwendung und Verwertung hochschulischer Materialien, Medien, Literatur oder spezieller Ausstattung in Form von Laboren für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote, welches in den Ausführungen der Expert\_innen mit dem Overhead der Hochschulen in Verbindung gebracht wird. Dieser wird erhoben, da eine vollkommene Ressourcentrennung aufgrund der Verflechtung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Hochschulkontext nicht durchzuführen ist. Des Weiteren kann den oben aufgezeigten strukturellen Schwierigkeiten wissenschaftlicher Weiterbildung das zentrale Zentrum für Weiterbildung an einer der drei Hochschulen als vorteilhafte Position gegenübergestellt werden.<sup>36</sup>

#### 3.1.4 Zusammenfassung

Abschließend lässt sich sagen, dass der Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung durchaus eine relevante, wenn auch gesonderte, Stellung innerhalb der Hochschulen einnimmt. Nicht zu vernachlässigen ist in diesem Kontext die Auseinandersetzung mit dem Feld aufgrund des WM<sup>3</sup>-Projektes an den mittelhessischen Hochschulen. Die Projektstrukturen werden hierbei als unterstützend für die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung gesehen.

„Also ich mein, was vorher an Weiterbildung war, war eher punktuell, kann man glaube ich sagen. Das hat ja ein richtigen Push jetzt durch das Programm gekriegt und deswegen muss man das sehr behüten und sagen, da wollen wir nicht mehr hin zurück. [...] Also ich glaube, das WM<sup>3</sup> tut uns richtig gut“ (A18, Abs. 30ff.).

Auch im Zusammenhang mit der organisationalen Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung wird der Projektcharakter positiv hervorgehoben, wohingegen die noch herrschenden strukturellen Rahmenbedingungen insgesamt (eher) als hinderlich für die Beteiligung gesehen werden. Wie die Analyse gezeigt hat, kann das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung im Allgemeinen als ein komplexes beschrieben werden, welches den aufgezeigten Aspekten im Sinne der (organisationalen) Restrukturierung an den Hochschulen bedarf, um auch die Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung gewährleisten zu können. Die für die Hochschulangehörigen zumeist restriktiv wirkenden Faktoren in Bezug auf die Weiterbildung gilt es demnach in ermöglichende Faktoren zu wandeln.

---

<sup>36</sup> Auf diesen Aspekt wird im Teilkapitel 4.2, im Zuge der hochschul(typen)spezifischen Befunde, genauer eingegangen.

### 3.2 Personenbezogenes Cluster

Die Hochschule als Ganzes ist ein System, das sich in entscheidender Weise durch das Handeln seiner Mitglieder auszeichnet. Das gilt für die zentrale Hochschulverwaltung gleichsam wie für das wissenschaftliche Personal. Dabei zeigen die Befragungen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als (potentielles) Handlungsfeld im Kontext Hochschule eine Sonderstellung einnimmt und sich die Bereitschaft und das Engagement zum Betreiben dieses Feldes in Form, Größe und Umfang auf Seiten des Hochschulpersonals deutlich unterscheidet. Trotz dieser durchaus unterschiedlichen Konnotationen liefern die Aussagen der befragten Hochschulpersonen(gruppen) wichtige Hinweise und zentrale Rückschlüsse auf innere und äußere Einflussfaktoren hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen wissenschaftliche Weiterbildung. Diese können in einem *personenbezogenen Cluster* zusammengefasst werden, das sich aus dem Zurückgreifen auf *arbeitsbiografische (Vor)Erfahrungen*, dem Nutzen *persönlicher Ressourcen* und dem Erschließen von Quellen der *Motivation* zusammensetzt. Damit lässt sich die Beteiligungsbereitschaft zur wissenschaftlichen Weiterbildung nachfolgend thematisch-strukturell (aus)differenzieren:

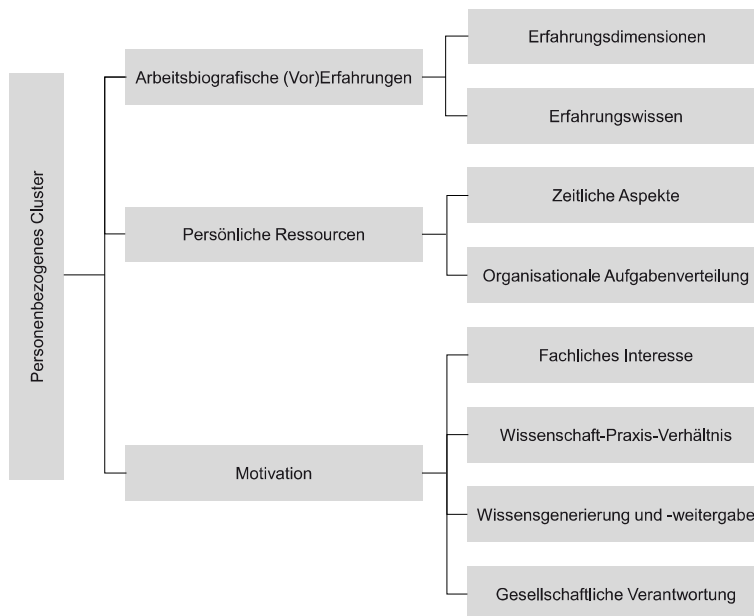


Abbildung 7: Thematische Ausdifferenzierung des personenbezogenen Clusters (Eigene Darstellung)

### 3.2.1 Arbeitsbiografische (Vor)Erfahrungen

Mit der Begriffsgruppe der arbeitsbiografischen (Vor)Erfahrungen ist in erster Linie das biografisch begründete Erfahrungsspektrum der Befragten erfasst. Dieses wird im Folgenden anhand unterschiedlicher *Erfahrungsdimensionen* sowie verschiedenem *Erfahrungswissen* aufgezeigt. Insgesamt weist das Spektrum eine breite Vielfalt bezüglich wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl inhaltlich, zeitlich als auch lokal auf. Auch deuten sich hierbei hochschulspezifisch bedingte Unterschiede in der erlebten Erfahrungsintensität an.<sup>37</sup>

Neben der hieraus ersichtlichen Erfahrungsvielfalt spiegeln sich in den geäußerten (Vor)Erfahrungen der Befragten verschiedene Dimensionen wider, die diesen als (potentielle) Ausgangsbasis für wissenschaftliche Weiterbildung dienen. Die erste Erfahrungsdimension umfasst die Bekundung fachlicher Unkenntnis über das gesamte Feld der (wissenschaftlichen) Weiterbildung. So versinnbildlicht sich im geäußerten Begriff „*Weiterbildungsleiste*“ (A11, Abs. 59) einer interviewten Person ein bis dato Nicht-Vorhandensein von Erfahrungen mit (wissenschaftlicher) Weiterbildung und damit einem Fehlen jeglicher Erfahrungsbasis. Ein erstes in Kontakt treten mit dem Feld der Weiterbildung über Dritte bildet eine zweite Erfahrungsdimension und symbolisiert zugleich den Aufbau einer indirekten Erfahrungsbasis.

„Ich weiß, an welchen Unis solche Programme laufen, [...] ich kenne die Weiterbildungskonzepte von Unternehmen, ich kenne Weiterbildungsprogramme von Unternehmen, ich kenne Inhouse-Ausbildung von Unternehmen, von daher weiß ich ziemlich genau, wie solche Programme aussehen, wie solche Programme laufen“ (A14, Abs. 46).

Der Terminus ‚Dritte‘ bezieht sich hierbei nicht nur auf Einzelpersonen, sondern umfasst eine Ebene höher die Kenntnis über andere Unternehmen und Hochschulen, die sich mit (wissenschaftlicher) Weiterbildung beschäftigen. Eine dritte Erfahrungsdimension ergibt sich aus dem unmittelbaren Kontakt mit dem Feld der (wissenschaftlichen) Weiterbildung. Der Aufbau einer solchen direkten Erfahrungsbasis kann hierbei zum einen über Erfahrungen mit Weiterbildung im weiteren Sinn, sowohl außerhalb als auch innerhalb der Hochschule, und zum anderen über Erfahrungen mit wissenschaftlicher Weiterbildung im engeren Sinn erfolgen. Während sich ersteres eher auf die persönliche Teilnahme beziehungsweise (Mit)Arbeit – sei es im Rahmen der Entwicklung, Durchführung oder auch Evaluation – an internen oder externen Fort- und Weiterbildungsprogrammen bezieht, umfasst letzteres vor allem Erfahrungen rund um die Einrichtung von neuen weiterbildenden Studiengängen im System Hochschule.

---

<sup>37</sup> Eine nähere Beschäftigung mit hochschulspezifischen Besonderheiten erfolgt im Teilkapitel 4.2.

Im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Weiterbildung werden in den Befragungen zudem zwei Ebenen ersichtlich, die durchaus unterschiedliches Erfahrungswissen bereithalten. So widmet sich die Ebene der Studiengangsentwicklung je nach Arbeitsschwerpunkt vor allem Fragen hinsichtlich der Organisation, Koordination aber auch der akademischen Leitung eines solchen Studienangebots. Eine Beschäftigung auf dieser Ebene kann „unter Umständen sehr kleinteilig [sein], weil es sehr viel Regelungsbedarf gibt, insbesondere wenn man also noch nicht viele Präzedenzfälle dafür an der eigenen Universität hat und der ganze Sektor überhaupt erst im Wachsen ist“ (AI24, Abs. 12). Hingegen hält die Beschäftigung mit wissenschaftlicher Weiterbildung auf Ebene des Wissenschaftsmanagements eher den Erhalt von einem „Überblick[swissen] über das Ganze“ (ebd.) bereit und erfolgt aus einer Draufsicht respektive „[...] aus einer strategischen Perspektive einerseits [und] aus einer hochschulökonomischen Perspektive [andererseits]“ (AI26, Abs. 30).

Ein Blick auf die (Vor)Erfahrungen verdeutlicht, dass die Hochschule für wissenschaftliche Weiterbildung eine durchaus sehr verschiedenartig zusammengesetzte und (aus)geformte Erfahrungsgrundlage bereithält, auf die Hochschulpersonen potentiell aufbauen können.

### 3.2.2 Persönliche Ressourcen

Den persönlichen Ressourcen, genauer gesagt diejenigen materiellen und immateriellen Reserven einer Person, die ihr gegenwärtig in ihrer Arbeit zur Verfügung stehen, wird in den Interviews hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein hoher Wirkungsgrad zugeschrieben. Unter diesem Gesichtspunkt werden in der Kategorie persönlicher Ressourcen folgend die *zeitlichen Aspekte* sowie die *Aufgabenverteilung* innerhalb der Hochschulorganisationen mit einem hohen Stellenwert thematisiert.

Zeit stellt das „knappste Gut [...] insbesondere auch [...] an der Universität“ (AI1, Abs. 51) dar und bildet damit eine „kostbare Ressource“ (ebd.) für Hochschulangehörige. Dabei tritt diese Ressource in den Interviews vornehmlich in der Gestalt eines (Kapazitäts)Defizits an die Oberfläche und bildet eine gewichtigere Entscheidungsgröße als beispielsweise die Frage nach vorhandenen finanziellen Ressourcen. So wird in den Befragungen aus einem defizitären Blickwinkel heraus nicht „[...] in erster Linie ein Geldproblem, sondern [überwiegend] ein Zeitproblem [...]“ (ebd., Abs. 39) als zentrales Problem für (zusätzliches) Hochschulengagement im Allgemeinen thematisiert. Dies steht in einem engen Zusammenhang mit der von den Befragten wahrgenommenen Kapazitätsgrenze im Sinne einer artikulierten „Leistungsgrenze“ (AI5, Abs. 6), die

als gemeinhin erreicht und zum Teil überschritten eingestuft wird. Ausdrücke wie „*völlig hoffnungslos überlastet*“ (AI16, Abs. 26) oder auch „*komplett ausgelastet*“ (AI17, Abs. 14) verstärken dieses Bild. Zeit bildet somit einen wesentlichen Gradmesser für die Bereitschaft zu (zusätzlichem) Hochschulengagement:

„Für mich eine rein praktische Seite ist immer die Zeit. Also wann, wofür bringt man wie viel Zeit auf. Und was passiert dann so mit den schönen Sachen da am Board? Weil das soll sich ja immer weiter bewegen, das ist ja eigentlich ein Fluss, auch wenn es nicht so aussieht“ (AI3, Abs. 25).

Für das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt sich die „[...] Ressourcenfrage, also die Frage: *Kann ich mir das zeitlich leisten [...]?*“ (AI1, Abs. 45) oder anders formuliert: „*Wollen wir das wirklich oder wie lange können wir uns das denn erlauben?*“ (AI13, Abs. 56) in besonderer Weise. Denn im Gegensatz zur Beteiligung in den Kernaufgaben – Forschung und Lehre – einer Hochschule bedeutet „*ein Engagement in der [wissenschaftlichen] Weiterbildung so eine Art zusätzliche Aufgabe*“ (AI1, Abs. 17) für Hochschulangehörige. Dies wird von den Befragten im direkten Bezug zu einer formal fehlenden „*Kapazitätswirksamkeit*“ (AI29, Abs. 49) von wissenschaftlicher Weiterbildung gesehen und hat einen persönlichen Mehraufwand der Hochschulbeteiligten, besonders bezogen auf die Mobilisierung zusätzlicher Zeitressourcen, zur Konsequenz.

Da ist natürlich schon eine ganze Menge zusätzlicher Zeit notwendig und wenn Sie das neben einem ganz normalen Vorlesungsprogramm, einem ganz normalen Deputat und ohne irgendwelche Deputatsermäßigungen dafür, wenn Sie das betreiben, dann sind Sie schon ordentlich eingespannt. Sie sind eine Vielzahl von Wochenenden schlicht und ergreifend weg“ (AI14, Abs. 82).

Die hier skizzierte zusätzliche Arbeitsbelastung aufgrund der fehlenden Möglichkeit einer (zeit)kapazitären Anrechenbarkeit wird von den Befragten als Schwierigkeit formuliert. Denn „*das Problem ist einfach immer dieser zusätzliche Aufwand*“ (AI29, Abs. 49) oder anders formuliert: „*Also ich kenne eigentlich hier wenige Kollegen, die ernsthaft zeitliche Kapazitäten hätten, das nebenbei on top sozusagen wirklich zu leisten. Das ist ein Problem*“ (AI7, Abs. 82). Aber nicht nur die Gewissheit über den notwendigen Einsatz zusätzlicher Kraftreserven bildet einen kritischen Punkt bei der Entscheidung für oder gegen die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern eben auch die Einsicht, dass dies, langfristig gesehen, zeitliche Konsequenzen für das persönliche Ressourcenmanagement der Hochschulangehörigen hat. Dementsprechend ist auf der Ebene der Studiengangsentwicklung „*ein längerer Atem*“ (AI14, Abs. 202) und

darüber hinaus auf der Ebene des Wissenschaftsmanagements ein vorausschauender Blick hinsichtlich der dauerhaften Verankerung eines solchen Angebots notwendig, in der Weise, „*dass man den Bogen kriegt und den Schwung nutzt, um aus eigener Kraft weiterzumachen*“ (A18, Abs. 42). Schließlich herrscht in den Befragungen Konsens darüber, dass die Tätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit viel Zeit und Engagement verbunden ist und bereits im Vorfeld wohl überlegt werden sollte:

„Entweder man macht es ordentlich und dann kostet es viel Zeit und viel Aufwand, so etwas zu machen, gerade, wenn man es neu anfängt. Irgendwann kann man dann sagen, jetzt hole ich nur noch meinen Ordner aus dem Schrank, aber bis es soweit ist, ist es noch eine ganze Weile hin“ (A113, Abs. 50).

Die Bereitschaft für die Entwicklung und nachhaltige Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und die damit verbundene Inanspruchnahme möglicher persönlicher Ressourcen werden durchgehend von den Befragten aus der Zeitperspektive betrachtet und beurteilt. Hierbei bilden *Langfristigkeit* und *Zusätzlichkeit* zentrale Parameter, die die Bereitschaft für das Engagement in wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule maßgeblich bedingen. Diese Parameter können sich in zwei Richtungen ausprägen.

Zum einen findet aus einer ersten Perspektive heraus eine Polarisierung zwischen dem Sektor der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem grundständigen Sektor einer Hochschule statt. Darin wird das Betreiben wissenschaftlicher Weiterbildung als nachrangige Arbeitsaufgabe im Verhältnis zu den Kernaufgaben einer Hochschule angesehen. Häufig tritt dies mit Verständnis einer hierarchisch begründeten Aufgabenverteilung an Hochschulen auf:

„Es gibt schon eine Hierarchie an Aufgaben. [...] Also ich glaube man muss dieses Stufenverhältnis sehen. Was nicht ausschließt, dass einzelne Kollegen von uns sich schwerpunktartig der Lehre, andere schwerpunktartig der Forschung, andere vielleicht schwerpunktartig mal der Weiterbildung widmen“ (A11, Abs. 57).

Dahinter verbirgt sich oft die Frage: „*Ist Weiterbildung nicht eine Ablenkung von unseren eigentlichen Hauptaufgaben?*“ (ebd., Absatz. 15). Der Ausbau des grundständigen Sektors einer Hochschule – bestehend aus den Kernaufgaben Ausbildung und Forschung – darf laut den Befragten nicht vernachlässigt werden und hat auch mit Blick auf den Einsatz überschüssiger (Zeit)Ressourcen Vorrang. Erst wenn das Kerngeschäft einer Hochschule gesichert ist, wird aus dieser Perspektive eine Beteiligung in wissenschaftlicher Weiterbildung als möglich erachtet: „*Aufgabe der Hochschule ist es, erst einmal Studenten auszubilden, junge Leute auszubilden und wenn dabei hinterher noch etwas abfällt, dann sage ich: „na gut, dann machen wir das*“ (A113, Abs. 52). Die Nachran-

gigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung ist neben dieser hierarchisch begründeten Distanzierung noch durch einen weiteren Aspekt gekennzeichnet. Es handelt sich dabei um grundlegende Skepsis gegenüber der Einführung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen, da damit der mögliche Einzug einer vorrangig betriebswirtschaftlichen (Vermarktungs)Perspektive verbunden wird. Exemplarisch hierfür steht folgende Aussage: „*Die Forschung ist das Lebenselixier der Universität und nicht, die Dienstleistung zu erbringen*“ (AI26, Abs. 16). Daher wird gefordert, eine kritische Distanz der Hochschule zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu wahren.

Zum anderen erfolgt aus einer zweiten (Gegen)Richtung eher eine prinzipielle Verzahnung zwischen beiden Sektoren. In dieser dominiert nicht wie in der ersten der Konkurrenzgedanke, sondern vielmehr ein Kooperationsverständnis zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und den Grundaufgaben der Hochschule.

„Man kann da ganz gut Reputationskapital aufbauen und für mich ist das eigentlich so eine Sogwirkung. Also wenn ich das mache und da irgendwie einen Namen habe, dann kann ich vielleicht auch schon für die grundständigen Studiengänge was reißen“ (AI18, Abs. 70).

Es geht dementsprechend darum, die vorhandene Expertise zu nutzen und wechselseitig auszutauschen, ganz nach dem Motto: „*Nutze deine Expertise, die du im Hause hast und biete die auch an*“ (AI3, Abs. 83). Hierbei können „*vielleicht Überschneidungen*“ (AI22, Abs. 27) gefunden und „*Denkmuster, die identisch sind*“ (AI9, Abs. 47) übernommen werden. Dies wird von den Befragten im Kontext von Lehrangebots-, Verwaltungs- und Kooperationsstrukturen als sinnvoll und zweckmäßig erachtet. Dabei sind sie sich bewusst, dass diese nicht einfach bloß eins zu eins übertragbar sind. Exemplarisch hierfür steht folgender Textauszug: „*Man muss natürlich immer dann die Besonderheiten im Auge haben. Also so, das wäre fatal, wenn wir das nur blind machen würden*“ (ebd., Abs. 49).

Nicht zuletzt steckt hinter dieser zweiten Blickrichtung auch die Forderung, wissenschaftliche Weiterbildung als integrierten und gleichwertigen Sektor neben dem grundständigen Aufgabensektor einer Hochschule auszubauen und damit die (Weiter)Entwicklung der Hochschule zu sichern. Damit geht die Erkenntnis einher, „*dass man ohne irgendwie Unterstützung so einen Studiengang in der Größenordnung kaum sinnvoll nebenbei aufziehen kann*“ (AI18, Abs. 66). Für die Gewährleistung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen heißt dies, in den Ausbau und die Sicherung von Strukturen der Akzeptanz persönlich zu investieren. Das kann einerseits durch die Akquirierung und Nutzung potentieller Vernetzungsressourcen geschehen. Hierzu erfolgen von den Befragten sehr konkrete und fallspezifische Ausführungen, die sich auf hochschulische



oder außerhochschulische, regionale, überregionale oder internationale Kontakte und dabei auch auf Einzelpersonen oder ganze Institutionen beziehen. Andererseits wird in den Befragungen für den Aufbau solcher Akzeptanzstrukturen auch die Bedeutung kollegialer Unterstützungsressourcen im Hochschulkontext hervorgehoben. Hierzu werden von den Befragten verschiedene Akzeptanzstadien im Kollegium unterschieden. Diese können von dem vermeintlich einfachen Stadium, das Handeln der Personen nicht zu behindern, über das Stadium der indirekten Unterstützung – zum Beispiel die Befürwortung im Kolleg\_innenkreis oder auch die kollegiale Arbeitsentlastung im grundständigen Sektor – bis hin zum Stadium der aktiven Unterstützung bei der persönlichen Entwicklungsarbeit im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung reichen. Letzteres umfasst neben dem formulierten Anliegen, „*Mitstreiter zu bekommen*“ (A114, Abs. 198) vor allem die Einrichtung von zentralen Anlaufstellen sowie die Schaffung einer „*Heterogenität der Personen im Team*“ (A15, Abs. 10).

Alles in allem lassen die Aussagen der Befragten keinen Zweifel daran, dass wissenschaftliche Weiterbildung kein Raum für Alleingänge zulässt und nur durch eine Bündelung der persönlichen Ressourcen aller Beteiligten bewerkstelligt werden kann.

### 3.2.3 Motivation

Mit Motivation sind die inneren Beweggründe einer Person bezeichnet, die sich sowohl aus ihren subjektiven Einstellungen heraus als auch aus vorherrschenden äußeren Rahmenbedingungen konstituieren. Für das Engagement in wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben sich durchaus vielseitige Motivlagen auf Seiten der befragten Hochschulpersonen. In dieser Kategorie werden im Folgenden insbesondere das *fachliche Interesse*, das *Wissenschaft-Praxis-Verhältnis*, die *Wissensgenerierung und -weitergabe* sowie die *gesellschaftliche Verantwortung* aufgegriffen.

Ausgangspunkt für eine Bezugnahme zum Handlungsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bildet in den Befragungen das fachliche Interesse der einzelnen Personen, das im Hochschulkontext thematisch gegliedert ist. Dies geht mit der Erkenntnis einher, „*dass das einfach ein Bereich ist, der ausbaufähig ist [und] der auch gut an die Uni passt*“ (A116, Abs. 15). Die Entwicklung eines entsprechenden Themenangebots unmittelbar für den Sektor der wissenschaftlichen Weiterbildung hängt hierbei von drei wesentlichen ineinander verzahnten Aspekten ab:

Erstens wird in den Ausführungen der Befragten der persönliche Praxisbezug betont, der eine wissenschaftliche Einbindung in das jeweilige Praxisfeld garantieren soll. Das umfasst „*die Gelegenheit, quasi die führenden Experten zu*

rekrutieren und da auch selbst den Kontakt zu bekommen und das quasi auch das Feld zu überblicken, was es an neuer Entwicklung gibt“ (A110, Abs. 27). Gleichzeitig kann durch Aktivitäten auch auf das Praxisfeld unmittelbar Einfluss genommen werden, damit sie „[führe] fachlichen Interessen da auch nochmal vertreten können“ (A128, Abs. 32). Zudem ist für eine gelingende Einbindung des Themenangebots eine Abstimmung mit den bestehenden Bedarfen aus der Praxis unumgänglich. Das schließt die Erkenntnis der Befragten mit ein, nicht einfach irgendein Themenangebot offerieren zu können, sondern die Erfordernisse unmittelbar in die Ideenentwicklung einzubeziehen, wenn nicht sogar als Anstoß zur Initiativbildung zu nutzen. Das bedeutet für die Beteiligten in diesem Zusammenhang, dass sie etwas „*Interessantes anbieten und gleichzeitig auch ein Potential besteht für einen Markt quasi. Und das ist teilweise sehr, ja sehr spezifisch*“ (A130, Abs. 9). Somit wird die Gestaltung eines Angebots unmittelbar an den in der Praxis formulierten Bedarf gebunden.

Zweitens stellt das Expert\_innenwissen in den Befragungen eine Komponente dar, die eine wertschätzende Haltung gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung begünstigt. Hiermit ist die Einsicht der Hochschulpersonen verbunden, gegenwärtig vorhandenes Know-how, das sich nicht in den grundständigen Sektor integrieren lässt, in den der wissenschaftlichen Weiterbildung einfügen zu können. So äußern die Befragten: „*Es könnte dazu beitragen für einen Kollegen, der sein Spezialgebiet nicht im Kanon des Fachbereichs wiederfindet, sozusagen institutionell zu sichern*“ (A11, Abs. 31). Hierbei liegt die Betonung auf dem Betreiben solcher Themengebiete, die selbst auch abgedeckt werden können, das heißt, in denen sich irgendwann die Gewissheit einstellt, „*das ist ein Bereich, den ich kann*“ (A127, Abs. 45). Zudem wird auch die Chance hervorgehoben, eine institutionell begründete Legitimationsgrundlage für die Beschäftigung mit bestimmten Themenschwerpunkten für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu schaffen. Oder einfach ausgedrückt, dass sich die Person „*gewissermaßen nicht rechtfertigen muss für die Beschäftigung in dem Feld*“ (A11, Abs. 31).

Drittens ist der Erkenntniszuwachs für die befragten Hochschulpersonen bedeutsam. Diesen beziehen sie sowohl auf sich selbst als auch auf andere. So wird in den Befragungen wissenschaftliche Weiterbildung als „*eine schöne Gelegenheit, mehr einzudringen und sozusagen [den] Blick auf das Feld zu arrondieren*“ (ebd., Abs. 37) beschrieben. Überdies wird von den Befragten die Gelegenheit betont, neue Themenfelder zu erschließen beziehungsweise zu erweitern:

„Als Professor bin ich zumindest immer auch an Neuem interessiert. Immer das Gleiche tun ödet mich an. Also insofern ist da jeder Kurs und jedes Programm immer wieder eine neue Herausforderung. Und es ist deswegen auch spannend, weil man natürlich zwischen diesen

verschiedenen Tätigkeitsgebieten trotz dieser Unterschiede unglaublich viele Lerntransfers erschließen kann“ (AI20, Abs. 35).

Für neue Themen aus der Praxis offen zu bleiben, sich neuen Fragen zu stellen und neue Angebote zu entwickeln, werden somit als persönliche Prämissen wahrgenommen, um auch in der Zukunft die Handlungsfähigkeit der Hochschule zu gewährleisten. Das schließt die folgende Überzeugung mit ein, die bei einer Mehrheit der befragten Hochschulpersonen in ihren Aussagen mitschwingt: *„Am besten sollte man niemals aufhören sich weiterzubilden“* (AI16, Abs.77). Des Weiteren wird im Zusammenhang mit der (Weiter)Entwicklung von Themen mit und für die Praxis auch die Veränderung des Feldes angestrebt:

„Ich meine, jeder der irgendwo [in] Weiterbildung oder sonst wie tätig ist und das auch gerne macht, der hat natürlich auch immer ein Stück weit so ein Bild auch was verändern zu wollen. Also muss ich für mich sagen, es ist auch der Wunsch, was verändern zu wollen und auch natürlich wirklich Unterstützung zu bieten“ (AI27, Abs. 45).

Hierbei ist – vor allem auch mit Blick auf die potentielle Zielgruppe – der Anspruch verbunden, Wissen weiterzugeben, das für die Adressaten *„ein Baustein sein kann, um weiterzukommen“* (AI10, Abs. 71). Konkret ausgedrückt umfasst dies denselben *„Beweggrund, den man als Professor hat, überhaupt sein Wissen weiterzugeben. Das heißt, dass man Fachkenntnisse, Fachwissen [...] eben an Studenten weitergibt“* (AI13, Abs. 22). Dies erweitert den Geltungsbereich des grundlegenden Bildungsverständnisses einer Hochschule – Wissen bereitzustellen und weiterzugeben – auch auf den Sektor der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Des Weiteren ist die Verpflichtung zu wissenschaftlicher Weiterbildung nicht nur subjektiv motiviert – hier primär im fachlichen Interesse der Hochschulpersonen erfasst – sondern durchaus auch strukturell begründet. Denn *„man vermittelt ja auch ein Gesamtbild von einer Universität, das immer relativ ist. Und da wäre so eine Weiterbildungskomponente [...] schon vorteilhaft“* (AI30, Abs. 17). Dahinter verbirgt sich der gesellschaftliche Bedarf, wissenschaftliche Weiterbildung als Teil der Hochschulstruktur anzuerkennen. So besteht eine *„gesellschaftliche Notwendigkeit, diesen Platz auch zu besetzen und auch als Aufgabe einer Universität das zu tun“* (AI24, Abs. 38). Vor allem der gesetzlich verankerte *„Auftrag zur Weiterbildung oder Weiterbildungsangebote anzubieten“* (AI9, Abs. 19) wird in den Befragungen als Motiv gesehen, aus dem für die Hochschule *„eine gesellschaftliche Verantwortung“* (AI7, Abs. 38) erwächst, die sie sich stellen muss.

„Also persönlich finde ich es wichtig, das lifelong learning wirklich zu verinnerlichen. Es ist halt heutzutage [...] ja wirklich so, dass man sich drauf einstellen muss, dass man mehrmals in

seinem Leben einen beruflichen Wechsel vollzieht, was auch mit einem Wandel der Aufgaben, mit einem Wandel des Anforderungsprofils einhergeht. Und je passgenauer man da Angebote findet, wie man sich da eben schnell und gründlich qualifizieren kann, umso größer ist es von Vorteil für unsere Arbeitswelt und auch für die, für die Arbeitnehmer“ (AI24, Abs. 38).

Im Zentrum der Angebotsentwicklung einer Hochschule steht nun nicht mehr nur das Stillen eines „klassischen“ Ausbildungsbedarfs, sondern auch von Weiterbildungsbedarfen. Daraus ergibt sich für Hochschulen die Notwendigkeit, das Wechselverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis hinreichend zu berücksichtigen. Dafür ist ein geschultes Auge auf Seiten der Hochschulpersonen für Angebot und Nachfrage erforderlich, um etwas anbieten zu können, das der Praxis in irgendeiner Form, so die Befragten, *„nützlich ist, also dass ich sehe, es gibt diesen Bedarf“* (AI21, Abs. 23). Hierbei wird von den Befragten eine Nachfrage aus verschiedenen Richtungen lokalisiert. Weiterbildungsanfragen können von der Hochschule selbst ermittelt, aus dem Praxisfeld gestellt und überdies aus gesellschafts-politischer Motivation heraus formuliert sein. Damit verbundene *„Weiterbildungsverpflichtungen in diesem Kontext“* (AI22, Abs. 7) beinhalten den Maßstab, einer entsprechenden Nachfrage gerecht zu werden. Das schließt die Ansicht der Befragten mit ein, dass *„die Nachfrager zu recht erwarten, dass es funktioniert und nicht nur funktioniert, sondern dann auch sagen wir mal die Erwartungen deckt“* (AI20, Abs. 29).

Solch ein Wechselspiel zwischen Wissenschaft und Praxis hält neben Anforderungen auch einen Mehrgewinn für alle Beteiligten bereit. Sowohl die hochschulinterne als auch die regionale Infrastruktur können, laut den Befragten, einen Vorteil daraus ziehen. So können sich Hochschulen einerseits mit der Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung *„ein weiteres Standbein“* (AI8, Abs. 8) *„für vielleicht schlechtere Zeiten, was irgendwie die Nachfrage angeht“* (AI18, Abs. 18) und somit *„in diesem schwierigen Fahrwasser [...] positionieren“* (ebd., Abs. 62). Andererseits bedeutet eine Verantwortungsübernahme der Hochschule für die Region auch eine Stärkung dieser als Wirtschaftsstandort. Dies beinhaltet die *„Verpflichtung, da in der Industrie unterstützend in irgendeiner Form tätig zu werden“* (AI13, Abs. 21). Daraus folgt für die Angebotsentwicklung, auch immer die Frage mitzudenken: *„Wie können wir vielleicht den Standort [Stadt] attraktiv machen?“* (AI18, Abs. 12). Das schließt zudem Überlegungen von Hochschulen, sich *„im Wettbewerb [...] mit den Standorten“* (ebd., Abs. 11) behaupten zu können, mit ein. Schließlich ermöglicht das Betreiben von wissenschaftlicher Weiterbildung ein wechselseitiges Unterstützungsverhältnis zwischen dem Wissenschafts- und dem Praxissektor, von dem beide Seiten nur profitieren können: *„Die Uni kriegt den Kontakt in die Wirtschaft und durch wechselseitige Zusammenarbeit kriegt der Uni-Lehrer die brennenden Fragen in der Wirtschaft mit“* (AI6, Abs. 86).

Jene Austauschbeziehung eröffnet zudem über den beiderseitigen Erkenntniszugewinn hinaus die Chance, den oft schwierigen Spagat zwischen Theorie und Praxis an der Hochschule zu meistern. Dazu ist den Befragten nach auch ein gewisses Maß an Unterstützung aus der Hochschule unerlässlich. In dieser Hinsicht wird es von den Befragten als besonders demotivierend empfunden, *„mit den berühmten Mühlen der Bürokratie zu kämpfen und wenn das dann noch an entsprechend höherer Stelle angesiedelt ist, dieses ja Bremsverhalten oder bremsende Einstellung, dann wird es besonders schwierig“* (A14, Abs.125). Der darin erkennbare Hinweis auf fehlende Hochschulstrukturen für wissenschaftliche Weiterbildung ist gleichzeitig mit der Forderung nach einem Ausbau und einer Erweiterung vorhandener Strukturen verbunden. Das kann aus Sicht der Befragten schließlich und endlich durch die Einrichtung von Unterstützungsstrukturen sowohl auf der Entlastungs- als auch auf der Gewinnebene geschehen. Ersteres meint neben einer ideellen Entlastung durch eine Kultur der Anerkennung und Würdigung vorrangig auch die Schaffung eines arbeitspraktischen Ausgleichs. Denn der zusätzliche Aufwand, der durch wissenschaftliche Weiterbildung – aufgrund der bereits angesprochenen fehlenden Kapazitätswirksamkeit – entsteht, kann von den Hochschulpersonen, langfristig gesehen, nur ausreichend geleistet werden *„wenn [...] eine Kompensation irgendwo anders geschaffen wird“* (A15, Abs. 16). Daran schließt sich auch der Anspruch der Befragten an, mit wissenschaftlicher Weiterbildung kein Verlustgeschäft eingehen zu wollen und darüber hinaus einen Gewinn herauszuziehen. Dies wird in den Befragungen zum einen in Form eines finanziellen Mehrwerts – für sich selbst, für das eigene Arbeitsfeld oder für den Ausbau des Weiterbildungssektors der jeweiligen Hochschule insgesamt – gesehen. Zum anderen ist mit Hilfe wissenschaftlicher Weiterbildung auch ein personeller Gewinn für Hochschulen – durch die Förderung einer Weiterqualifizierung des Nachwuchses sowie die Sicherung und Bereitstellung von Arbeitsplätzen – laut der Befragten durchaus denkbar.

Schlussendlich zeigen die Ergebnisse zur Motivation der beteiligten Hochschulpersonen, dass Weiterbildung an der Hochschule einen Bildungsbereich darstellt, in dem Wissenschaft und Praxis Hand in Hand gehen (müssen), um einen Erfolg für sich und den jeweils anderen zu generieren.

#### 3.2.4 Zusammenfassung

Das Gelingen wissenschaftlicher Weiterbildung im System Hochschule hängt gegenwärtig in entscheidender Weise vom Engagement einzelner Personen(gruppen) ab. Hierbei sind (Vor)Erfahrungen, persönliche Ressourcen und die Motivation die wichtigsten Stellschrauben für erfolgreiche Arbeit.

Allen voran ist die Verfügung über Zeit(räume) – bedingt durch innere Motive und den äußeren Rahmen – ein wichtiger Gradmesser für die Beteiligungsbereitschaft und somit für das künftige Ressourcenmanagement der Hochschulpersonen(gruppen). Denn nicht zuletzt an der Zeit lässt sich ablesen, wie es auch zukünftig um die Akzeptanz von wissenschaftlicher Weiterbildung in der Hochschule bestellt sein wird. Hinzu kommt, dass die beteiligten Hochschulpersonen auch einen Sinn hinter der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung erkennen müssen. Dementsprechend ist die Bereitschaft zum Engagement in wissenschaftlicher Weiterbildung unmittelbar an die Entwicklung eines Sinnzusammenhangs geknüpft.

Nicht zuletzt legt die Schaffung von Synergien zwischen Wissenschaft und Praxis den Grundstein für die nachhaltige Ausrichtung der individuellen Motivlage einer Person. Synergien können hierbei sowohl auf der individuellen Ebene zwischen Einzelpersonen, zwischen grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung, als auch auf der organisationalen Ebene zwischen Hochschule und Wirtschaft stattfinden. Daraus resultierende Brücken der Akzeptanz können das gesellschaftliche Bild von Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung nachhaltig befördern.

### 3.3 Angebotsbezogenes Cluster

Das *angebotsbezogene Cluster* beschäftigt sich vor allem mit dem Blickwinkel auf die Teilnehmer\_innen an wissenschaftlicher Weiterbildung. Dieses Cluster verdeutlicht sehr klar, dass sich durch die wissenschaftliche Weiterbildung ein Perspektivenwechsel an den Hochschulen vollzieht; nämlich von der Angebots- zur Nachfrageorientierung. Die Teilnehmer\_innen an Weiterbildung werden als neue Zielgruppe der Hochschule wahrgenommen, die sowohl positive als auch herausfordernde Aspekte mit sich bringen. Die Anforderungen dieser Zielgruppe unterscheiden sich von den grundständig Studierenden und wirken sich somit auf die Angebotsorganisation sowie die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus. Im Folgenden werden die Darstellungen der Interviewpartner\_innen über die besonderen Eigenschaften der Teilnehmer\_innen an wissenschaftlicher Weiterbildung insbesondere im Vergleich zu grundständig Studierenden dargestellt und entsprechende Schlussfolgerungen für die Angebotsorganisation und die Lehre abgebildet. Die folgende Abbildung bildet die thematische Ausdifferenzierung innerhalb des Clusters grafisch ab:

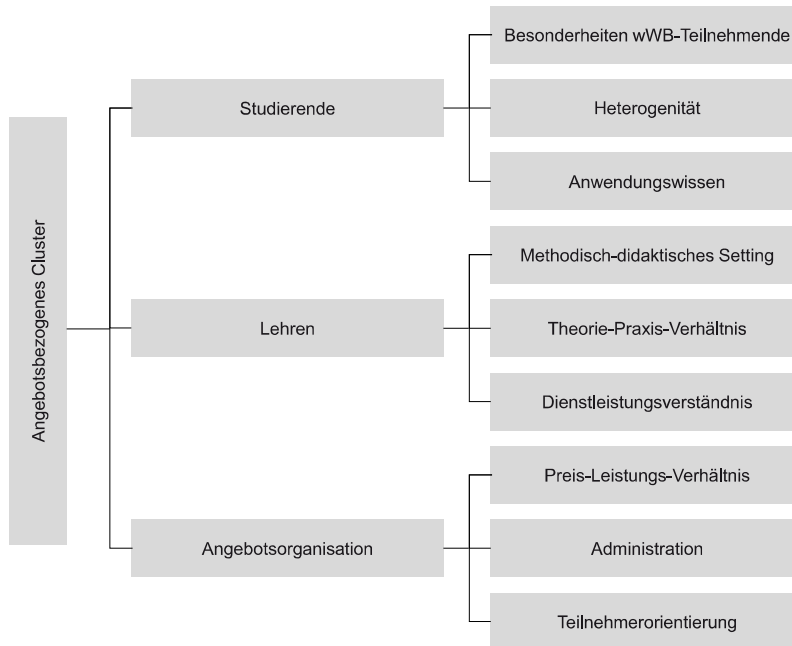


Abbildung 8: Thematische Ausdifferenzierung des angebotsbezogenen Clusters (Eigene Darstellung)

### 3.3.1 Studierende

In der Kategorie der Studierenden wird neben den *Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildungsteilnehmer\_innen* – unter besonderer Hervorhebung der Unterschiede zu den grundständig Studierenden – auch die *Heterogenität* der Teilnehmer\_innen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote aufgezeigt. Zudem nimmt das *anwendungsorientierte Wissen* unter dem Aspekt der Praxisrelevanz einen besonderen Stellenwert in den weiteren Ausführungen ein.

Allgemein verstehen die Befragten unter Teilnehmer\_innen wissenschaftlicher Weiterbildung Personen, die bereits über einen ersten Hochschulabschluss sowie Berufserfahrung verfügen. Diese Beschreibung ist größtenteils auf die KMK-Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung zurückzuführen, die diese beiden Faktoren als Zulassungsvoraussetzung setzt.<sup>38</sup> Ein Hochschulab-

<sup>38</sup> Laut Beschluss der KMK vom 21.09.2001 ist „[w]issenschaftliche Weiterbildung [...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“

schluss wird von den Befragten oftmals als grundlegende Voraussetzung für die Teilnahme betrachtet, da bereits eine hohe Diversität über die gesammelte Berufserfahrung unter den Teilnehmer\_innen bestehen kann.

Im Vergleich zu grundständig Studierenden erfahren die Teilnehmer\_innen einer Weiterbildung zumeist eine positive Bewertung beziehungsweise Darstellung. Grundständig Studierende werden als junge Erwachsene mit einem großen Entwicklungspotential wahrgenommen, die im Vergleich als eher unerfahren, unstrukturiert, wenig zielstrebig und gar unmotiviert beschrieben werden:

„Also der Normalfall ist ein junger Mensch irgendwie um die 20, der noch sein ganzes Berufsleben vor sich hat und sich darauf an der Universität vorbereiten möchte. Die haben einmal ein anderes Lernverhalten, die sind in Vielem schneller, leistungsfähiger, aufnahmestärker. Auf der anderen Seite sind sie aber auch unstrukturierter und lebensunerfahrener. Also die brauchen so ein bisschen eine andere Art und Weise, wie man sie an die Hand nimmt, dass sie erfolgreich studieren. Und die werden natürlich Vollzeit versorgt in der Regel, außer sie machen ein Teilzeitstudium aus familiären Gründen oder so“ (A124, Abs. 36).

Dies hat Auswirkungen auf die grundständige Lehre. Aufgrund der oftmals geringeren Lebens- und Berufserfahrung wird sich auf die Vermittlung breiter, theoretischer Grundlagen mit klaren Strukturen und Vorgaben konzentriert. „Das heißt, dieses grundständige Studium ist nichts anderes wie ein Hineintasten in eine absolut fremde Materie“ (A119, Abs. 42). Die praktische Anwendung der im Hochschulstudium erlernten Fähigkeiten soll im Berufsleben erfolgen. Im grundständigen Bereich werden Unterscheidungen zwischen Bachelor- und Masterstudium getroffen. Während das Bachelorstudium auf das Vermitteln von Grundkenntnissen fokussiert ist, finden sich bereits im konsekutiven Masterstudium Elemente aus der wissenschaftlichen Weiterbildung wieder. Wie auch der Weiterbildungsmaster geht das konsekutive Masterstudium über eine allgemeine Qualifizierung hinaus; es ist möglich, Schwerpunkte zu setzen und moderne Forschungsansätze zu verfolgen.

Aufgrund relativ strikt geregelter und konformer Zulassungsbedingungen zum grundständigen Studium können grundlegende Kenntnisse aus der schulischen Vorbildung vorausgesetzt werden, welches beispielsweise die Seminarplanung vereinfacht. Jedoch merken an dieser Stelle einige Interviewpartner\_innen an, das auch im grundständigen Studium nicht mehr von einer homogenen Gruppe an Abiturient\_innen ausgegangen werden kann. Andere Zugangswege wie beispielsweise die fachgebundene Hochschulreife oder eine Aufstiegsfortbildung öffnen die Hochschule für Personen mit einem anderen Bildungshintergrund:

„Also wir haben eine Vorstellung davon, was Schüler, die so zu uns kommen, an Vorbildung haben, das weicht auch immer mehr und mehr auf, weil natürlich auch immer mehr Leute



auch zugelassen werden, die nicht mit dem klassischen Abitur hier herkommen, sondern ein Fachabitur haben, 'nen Meister – wie sagt man – 'nen Meisterbrief haben' (A17, Abs. 20).

Im Gegensatz dazu ist die Teilnehmendenstruktur bei Weiterbildungsveranstaltungen wesentlich heterogener. Die Teilnehmer\_innen haben im Laufe ihrer bisherigen Erwerbsbiographie unterschiedlichste Erkenntnisse sammeln können. Die Berufserfahrung ist oft unterschiedlich lang und kann in verschiedenen Branchen oder Arbeitsbereichen zu einem sehr breiten Spektrum an Fähigkeiten führen. Zudem kann der letzte Besuch einer formalen (Hochschul)Bildungseinrichtung schon sehr lang zurückliegen. Im Vorfeld ist daher oftmals nicht klar, welche Kenntnisse mitgebracht werden und wie divergent diese sind. Folglich ist eine gewisse Flexibilität von den Lehrenden gefordert:

„Was wissen die? Die sind ja dann wahrscheinlich auch vom Alter dann sehr heterogen. Da kommen Leute, die sind vielleicht 30, es kommen aber auch vielleicht Leute, die sind 50. Da liegt die Schule schon lange zurück und ich weiß nicht, was die im Betrieb im Berufsleben bisher an Erfahrung gesammelt haben. Wie viel da noch präsent ist von dem, was man dann so vielleicht für eine X-Grundlagen-Veranstaltung voraussetzen kann oder eben nicht. Das ist schwer abzuschätzen. Also da wäre ich am Anfang unsicher“ (ebd.).

Ein weiteres Problem wird im Konflikt zwischen Praxisnähe und Theorieferne gesehen. Dieser Konflikt kann bei Teilnehmer\_innen ohne vorherige Hochschulbildung besonders deutlich hervortreten. Sie verfügen über viel Anwendungswissen und praktische Erfahrung, zugleich fehlt ihnen jedoch der theoretische Hintergrund. Dies kann gerade bei Gruppen mit heterogenen Bildungshintergründen dazu führen, „*dass am Anfang sozusagen das Niveau oder das Tempo abgesenkt werden muss oder wenn man das nicht tut, [...] dass genau diese Leute auf der Strecke bleiben*“ (A17, Abs. 40). Es wird befürchtet, dass das wissenschaftliche Niveau mit der Öffnung für neue Zielgruppen nicht gehalten werden kann und deshalb „*könnte eine Erweiterung [...] der Zielgruppe könnte da in die gleiche Situation führen, wie wir sie im grundständigen Studium haben*“ (A115, Abs. 112). Auch wenn mit der Öffnung der Hochschule ein gewisser Qualitätsverlust des Angebots erwartet wird, ist das Erschließen neuer Zielgruppen in manchen Fällen notwendig, um weiterhin Teilnehmer\_innen für das Weiterbildungsangebot akquirieren zu können.

„[D]a kann ein Nicht-Akademiker einen akademischen Grad erreichen, was natürlich für viele attraktiv ist und deswegen kommen die da rein. Das war dann so eine Maßnahme, um Teilnehmer zu locken. Aber Zulassungsbedingen beim [Studiengang X], die sind und waren ursprünglich klar definiert. Nämlich ein Hochschulabschluss in einem naturwissenschaftlichen technischen Fach mit der Mindestnote 2 und mit mindestens drei Jahren Praxiserfahrung in einer Funktion. Diese Kriterien sind gut, sind vernünftig, bloß wenn Sie diese Kriterien wirklich anwenden, kriegen Sie keinen Teilnehmer“ (A111, Abs. 52).

Es lässt sich festhalten, dass die Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen ohne Hochschulabschluss oder ohne Hochschulzugangsberechtigung, skeptisch betrachtet wird und wenn, dann eher aus einer Notwendigkeit heraus umgesetzt wird. Es existiert ein „Spannungsfeld von ‚Ja wir machen die Hochschule offen für Nicht-Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung, also wir machen die offen für diesen Weiterbildungsbereich und diese andere, die immer in der Diskussion eigentlich noch drin ist, wollen wir sie überhaupt hier haben‘“ (A127, Abs. 35).

Die Heterogenität der Teilnehmer\_innen wird jedoch in den Experteninterviews auch positiv bewertet. Insbesondere der Lerntransfer wird hierbei bekräftigt. Der Austausch von Wissenschaft und Praxis führt sowohl auf der Ebene der Lernenden als auch auf der Ebene der Interaktion zwischen dem Lehrenden und den Lernenden zu Erkenntnisgewinnen. Auf der Ebene der Lernenden wird hervorgehoben, „dass man Personen zusammenbringt, die sonst systematisch nicht miteinander sprechen würden, die aber komplementäres Wissen haben“ (A15, Abs. 10). Dies stellt jedoch nicht nur einen Mehrwert für die Teilnehmer\_innen dar. Auch das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden verändert sich. Der Erfahrungsaustausch wird seitens der Lehrenden als bereichernd erlebt, mit Diskussionen, die auf einem anderen, höherem Niveau stattfinden. Dies wird als „besondere Qualität“ (A117, Abs. 20) der Lehre erfahren, denn die Teilnehmer\_innen „sehen da Vorteile, Nachteile, Seitenteile wie auch immer, was ein Studi so noch gar nicht begreifen und sehen kann, [...] einfach weil die Leute teilweise viel mehr wissen, wovon man überhaupt redet“ (A13, Abs. 25). Im Vergleich zur grundständigen Lehre begegnen sich Lehrende und Lernenden auf gleicher Ebene. Es profitieren beide Seiten von einem Wissenstransfer. Die Teilnehmer\_innen erhalten aktuelle Forschungsergebnisse aus der Wissenschaft und können diese in der Praxis anwenden und erproben, während die Lehrenden in den Austausch mit der Praxis treten können und somit die aktuellen Themen erfahren, um diese beispielsweise zur Ideenfindung für eigene Forschungsprojekte oder zur Verbesserung ihrer grundständigen Lehre nutzen zu können.

Im Vergleich zu grundständig Studierenden werden Weiterbildungsteilnehmer\_innen als sehr motiviert und anspruchsvoll beschrieben. Dies wird damit begründet, dass sich diese Personen bewusst und „freiwillig“ für eine Weiterbildung entscheiden. Unter anderem auch vor dem Hintergrund der eigenen Horzionterweiterung und Persönlichkeitsentwicklung verfolgen sie die Weiterbildung wesentlich zielstrebig und sind engagierter:

„Ja in dem Moment, wo Sie mit Weiterbildungsstudierenden zu tun haben, haben Sie immer ‘ne Grundbasis, oder Grundsubstanz besonderer Motivation. Die Leute, die wollen weiter kommen, die sind meistens ja auch mit entsprechenden Geldbetrag sozusagen engagiert und hatten dann schlicht und ergreifend das positive Momentum des ja, dass die was werden wol-

len, dass die ihren Horizont erweitern wollen, dass die sich weiter entwickeln wollen. Die kommen natürlich mit einer unglaublichen Eigenmotivation, das ist zum Teil schon 'nen krasser Gegensatz zu dem, was im grundständigen Bereich läuft“ (A114, Abs. 62).

### 3.3.2 Lehren

Die Kategorie des Lehrens greift im Folgenden die Besonderheiten des *methodisch-didaktischen Settings* wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote auf. Zudem wird hier näher auf das bereits angedeutete *Theorie-Praxis-Verhältnis* während der Lehrveranstaltungen eingegangen. Der hohe Anspruch der Teilnehmer\_innen wird unter dem Aspekt des *Dienstleistungsverständnisses* diskutiert.

Damit einher geht eine hohe Erwartungshaltung der Teilnehmer\_innen an das Weiterbildungsangebot. Dies gestaltet die Lehre herausfordernder und aufwendiger. Das „*erfordert Mehraufwand, mehr Vorbereitung, mehr Nachbereitung*“ (A111, Abs. 23) und nicht zuletzt andere methodisch-didaktische Ansätze. Im Vergleich zur grundständigen Lehre ist ein anderer Umgang mit erwachsenen Lernenden notwendig. Die Lehrenden treten nicht mehr so dominant auf, sondern sie betrachten sich eher als Moderator\_innen, Diskussionsleiter\_innen oder Berater\_innen, die auf die spezifischen Bedürfnisse ihrer „Kunden“ eingehen und „*sozusagen einen Transfer zwischen den Teilnehmern auch ermöglichen*“ (A120, Abs. 33). Zudem sind den Teilnehmer\_innen eine Anwendungsnähe sowie ein Praxisbezug der Inhalte wichtig. Im Gegensatz zu den grundständig Studierenden verlagert sich das Interesse der Weiterbildungsstudierenden vom Theorie- zum Praxisschwerpunkt. Die Rolle des Lehrenden beschränkt sich nicht mehr auf den/die „reine/n Theoretiker\_in“, sondern wird um die des/der „Praktiker\_in“ ergänzt. Folglich wird von den Lehrenden nicht nur die Vermittlung von fundiertem theoretischem Wissen erwartet, sondern „*[d]as braucht Wissen, Erfahrung und Kenntnisse aus der Praxis*“ (A127, Abs. 55). Dies wird von den Befragten zugleich als abwechslungsreich und herausfordernd empfunden:

„Das heißt Sie haben ganz andere Klientel, Sie haben eine wesentlich anspruchsvollere Klientel, Sie haben den Spagat, das, was Sie aus der Theorie machen, ständig mit der Praxis abzugleichen. Das ist einerseits sehr viel reizvoller, es ist aber auch sehr viel anstrengender“ (A14, Abs. 48).

Im ungünstigsten Fall können die verschiedenen Bedarfe und Ziele, die die Teilnehmer\_innen an das Angebot stellen, jedoch dazu führen, dass die Weiterbildung für einige nicht zielführend ist. Beispielsweise, wenn einzelne Module keinen Erkenntnisgewinn für sie bringen oder die Weiterbildung ihrem Erkenntnisinteresse im Generellen nicht entspricht. In Kombination mit einer hohen

Anspruchshaltung der Teilnehmer\_innen kann dies schnell zu Unzufriedenheit führen und eine Lehrsituation schwierig gestalten. Vor allem, wenn das Verhältnis zwischen Praxis und Theorie im Konflikt zueinander steht, können Lehrende auf Widerstände und Beschwerden von Seiten der Studierenden stoßen. Als Szenarien werden zum Beispiel Differenzen über die praktische Anwendbarkeit und den aktuellen Forschungsstand oder fehlende Lösungsansätze für konkrete Probleme aus der Praxis angeführt:

„Und ich glaube, dass da die Erwartungshaltung sozusagen der regionalen Wirtschaft sein wird, dass sie eher auch handfeste Lösungen haben wollen von dem Professor, aber der die natürlich auch nicht bieten kann. Ich kenn das Einzelunternehmen nicht, ich kenn deren Probleme nicht“ (A15, Abs. 22).

Um der Praxisorientierung gerecht zu werden, können sich manche Befragte vorstellen, „Tandemveranstaltungen“ oder „Tandemmodule“ (ebd., Abs. 26) anzubieten. So könnten Hochschullehrende mit wenig Praxiserfahrung weiter in ihrer Rolle als Wissenschaftler\_in die Forschungsseite beleuchten, während für den Anwendungsbezug Know-how in Form von erfahrenen Praktiker\_innen hinzugekauft werden würde. „Dann hat man sozusagen idealerweise das Beste aus beiden Welten.“ (ebd.) Kooperationen mit Praxiseinrichtungen werden jedoch auch kritisch bewertet. Es wird befürchtet, dass mögliche Vorgaben durch die Kooperationspartner\_innen die eigene Lehre beschränken, „weil dann müssten wir uns ja versklaven und sagen: „Wir prüfen genau das, was die Praxis will und wir lehren auch genau das, was die will“ (A118, Abs. 72).

Dass wissenschaftliche Weiterbildung kostendeckend sein muss und daher Teilnehmerentgelte erhebt, wirkt sich auch auf die Lehre aus. Im Vergleich zur grundständigen Lehre ist ein anderes Auftreten aus „Kundengesichtspunkten, Marketinggesichtspunkten“ (A19, Abs. 23) notwendig. Lehre sollte „zum Beispiel auch immer ein Unterhaltungscharakter noch haben, während man vielleicht sozusagen forschungsnäher, in Anführungsstrichen trockener in der bodenstehenden Lehre manchmal unterwegs ist“ (A15, Abs. 20). Des Weiteren wird befürchtet, dass durch das Dienstleistungsverhältnis eine gewisse Erwartungshaltung auf einen Abschluss einhergeht und eigene sowie institutionelle Qualitätsmaßstäbe an das Angebot nicht mehr eingehalten werden können. Dies könnte eine Schädigung der Reputation der Hochschule nach sich ziehen:

„Da wird man mehr zum Dienstleister, der dafür zu sorgen hat, dass diese Person [...] ohne zu viel Aufwand, also ein bisschen Aufwand gehört dazu, aber ohne unnötige Mühen was sinnvolles mit nach Hause nehmen“ (A13, Abs. 69).

Die hohe Anspruchshaltung der Studierenden an das Weiterbildungsangebot geht auch mit ihrer Lebenssituation einher. Die Befragten sind sich der anderen

Lebensumstände der Zielgruppe bewusst und versuchen, dies in die Angebotsorganisation einzuplanen. Weiterbildungsstudierende haben ein knappes Zeitbudget, denn sie müssen die Weiterbildung in Einklang mit ihrem Berufs- und Familienleben bringen. Die oftmals knappen Zeitressourcen können daher auch ein Auslöser für Diskussionen in der Angebotsorganisation sowie zum Inhalt sein. Es scheint eine geringere Toleranz und wenig Geduld für „Umwege“ (AI17, Abs. 44) zu geben:

„Also Hochschuldidaktik spitzt sich da noch mal zu. Es muss Spaß bringen, es muss was bringen, es muss funktionieren und es muss auch ihre Interessen treffen. Und wenn es das tut, sind sie dankbar und machen mit und es ist ganz wunderbar. Wenn nicht, dann ist da auch wenig Toleranz, etwas anderes zu ertragen“ (ebd.).

Dies zwingt die Lehrenden, kritischer mit der Handlungs- beziehungsweise Praxisrelevanz ihrer Lehrinhalte umzugehen als bei grundständigen Lehrveranstaltungen: „Was ist die Take-Home-Message? Die muss klar sein.“ (AI3, Abs. 65) Denn während grundständig Studierende den „Einsetzungsbedingungenrahmen von Instrumenten und Werkzeugen ja noch gar nicht kennen“ (AI20, Abs. 33), sind Weiterbildungsstudierende bereits in ein berufliches Umfeld eingebunden und brauchen konkrete Anwendungsinhalte.

### 3.3.3 Angebotsorganisation

Das *Preis-Leistungs-Verhältnis* wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote wird zu Beginn der Kategorie Angebotsorganisation aufgegriffen. Darauf folgend werden insbesondere Faktoren, welche die *Administration* entsprechender Angebote betreffen, dargelegt. Die *Teilnehmerorientierung* – unter Berücksichtigung derer Ressourcen und (Lebens)Bedingungen – wird ebenfalls in dieser Kategorie stärker thematisiert.

Der hohe Anspruch der Teilnehmer\_innen ist nicht nur an die Qualität der Veranstaltung gerichtet, sondern auch an ein angemessenes, professionelles Umfeld mit einer entsprechenden Infrastruktur. Hier kommt der Gebührenpflicht wissenschaftlicher Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu. Aus der Perspektive der Befragten erwarten die Teilnehmer\_innen ein gewisses Preis-Leistungs-Verhältnis, welches sich beispielsweise in „vorzeigbare[n] Räume[n]“ (AI5, Abs. 28) oder in einer Serviceleistung niederschlägt. Dabei wird die Integration des Dienstleistungsgedankens in die öffentlichen Verwaltungsabläufe als neue und besondere Herausforderung verstanden. Der hohe organisatorische und administrative Aufwand, der mit einer wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltung verbunden ist, sowie unflexible bis unklare Vorgaben von höheren Stellen, werden als große Barrieren beschrieben:

„Da haben wir einmal den Projektträger, der sich sehr mühsam da tut und dann haben wir natürlich auch die Uni, die dann auch noch mit Anforderungen letztendlich kommt und da wird es dann schwierig, sich in dem Feld wirklich zu bewegen“ (AI27, Abs. 35).

Demgegenüber werden außerhochschulische Weiterbildungsanbieter als vorteilhaft erlebt, bei denen die Dozent\_innentätigkeit im Vordergrund steht und Modalitäten zur Raumverwaltung, zum Catering, zur Abrechnung, zu Lizenzrechten, zur Akkreditierung etc. nicht Teil der Arbeitsaufgaben sind. Da oftmals Kenntnisse über die internen Abläufe fehlen und die Angebotsorganisation einen hohen persönlichen Einsatz fordert, ist, wie bereits im vorherigen Cluster expliziert, eine zentrale Forderung die Schaffung einer Infrastrukturstelle zur Abwicklung von Verwaltungsprozeduren sowie einer (Stiftungs)Professur für die Weiterbildung beziehungsweise die Anrechnung der Weiterbildungstätigkeiten auf das Lehrdeputat. Zum zentralen Aufgabengebiet der Infrastrukturstelle werden beispielsweise Seminarplanung, Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsmanagement oder die Erstellung der Prüfungsordnung gezählt. Zudem wird die Schaffung einer Service-Stelle gefordert, welche sich als Ansprechpartner\_in speziell mit den Belangen der Teilnehmer\_innen auseinandersetzt. Ist das Weiterbildungsangebot organisatorisch an den Fachbereich angebunden, bietet es den Vorteil der fachlichen, organisatorischen sowie strategischen Zusammenarbeit zwischen Professuren.

„Sie müssen Bedingungen schaffen für die Prozesse hinterher, für den Ablauf hinterher, für eine gewisse Serviceorientierung, die man so vielleicht so an einer normalen öffentlichen Hochschule nicht in ständigem Tagesgeschäft hat. Eine Atmosphäre schaffen, eine Wertigkeit schaffen, die im Verhältnis steht zu dem Preis, der da auch bezahlt wird und für die Leute einfach in einem Ausmaß dienstleistungsbereit sein, wie wir das typischerweise traditionell so vielleicht nicht kennen“ (AI4, Abs. 32).

Jedoch kann auch in Bezug auf die Serviceorientierung von einer Heterogenität der Zielgruppe gesprochen werden. Einige Teilnehmer\_innen möchten durch ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot ein Stück Studentenleben durch die „Campus-Atmosphäre“ miterleben. In diesem Punkt könnte sich die Hochschule von anderen Veranstaltern abheben, *„weil im Hotel können sie auch mit jedem anderen, sozusagen mit jedem externen Weiterbildungsanbieter die Seminare veranstalten. Aber die, die vielleicht sozusagen den besonderen Kontakt zur Universität oder zur Hochschule suchen, die möchten vielleicht auch auf den Campus“* (AI5, Abs. 31).

Bei der Angebotsplanung sollte zudem eine Überlastung der Teilnehmer\_innen durch eine zu hohe Anzahl von Präsenztagen oder einer zu hohen Arbeitsbelastung vermieden werden. Aufgrund der knappen zeitlichen Ressourcen benötigen die Teilnehmer\_innen einen anderen Turnus als grundständig

Studierende. Es scheinen sich kürzere Einheiten in Form von Blockveranstaltungen und Wochenendseminaren am besten mit Beruf und Familie vereinbaren zu lassen. Zielgruppenorientierte Präsenzphasen bringen auch einen neuen Organisationsaspekt für die Lehrenden mit sich. Denn auch für die Lehrenden sind Präsenzphasen oftmals nur an den Wochenenden oder in der vorlesungsfreien Zeit möglich.

Die Präsenzphase bedingt eine „geballte Lehre“ (AI16, Abs. 47) innerhalb eines kurzen Zeitraums. „Das Problem ist immer, dass die ein bisschen weniger leidensfähig sind, was so Vorlesungsdauer oder so angeht“ (AI7, Abs. 48), daher sollte bereits bei der Angebotsplanung eine methodisch-didaktisch abwechslungsreiche Gestaltung des Blocks bedacht werden.

„Das heißt, man braucht schon einen Methodenkoffer sozusagen, der ein bisschen größer ist als jetzt hier in der Uni, wo man einmal in der Woche ein Seminar hält, einfach damit es halt an einem Tag abwechslungsreich ist. Das heißt, man muss sich dann auch Gedanken machen: „Wie mach ich die Pausen?“ Das klar und genau ist, „wie mache ich, wie gestalte ich den Tag so, dass sie mir nicht nach dem Mittagessen einschlafen“ und so, das ist ja eine kritische Zeit nach dem Mittagessen“ (AI16, Abs. 47).

Um Lehr-Lern-Situationen flexibler zu gestalten, eignen sich Blended-Learning-Verfahren. Sie setzen neben Präsenzzeiten auch auf E-Learning-Formate. So ist es beispielsweise möglich, Wissen unabhängig von Ort und Zeit zu vermitteln. Nachteile, die sich aus dem Standort der Hochschule ergeben, könnten dabei in den Hintergrund rücken, denn „gerade wenn es ein Weiterbildungsangebot ist, ist es relativ unrealistisch, dass die Leute noch, wenn sie von anderen Bereichen kommen, hier abends noch nach Marburg oder nach Gießen fahren“ (AI22, Abs. 29).

Blended-Learning bedarf jedoch anderer, neuer Überlegungen, wie Inhalte ohne personelle und örtliche Präsenz vermittelt werden können. Aus Sicht der Befragten bestehen auf diesem Gebiet große Unsicherheiten sowie ein Beratungs- bzw. Weiterbildungsbedarf. Abhängig von der eigenen Technik- bzw. Onlineaffinität ist auch die Bereitschaft, E-Learning-Methoden anzuwenden. Die sinnvolle Kombination von Präsenz- und E-Learning-Phasen stellt sich als sehr komplex dar. Bereits während der Seminarplanung muss geklärt sein, welche Inhalte sich für E-Learning eignen und wie diese didaktisch aufgearbeitet werden können. Um die Motivation der Teilnehmer\_innen aufrecht zu erhalten, sollte der Webcontent ebenso sorgfältig und abwechslungsreich gestaltet sein wie die Präsenzphasen. Vorstellbar sind „vielleicht so drei verschiedene Formen zu entwickeln, was sehr stark textbasiertes für Sachen, die auch sehr theoretisch sind, wo man denkt, das werden die sich ausdrücken und drei Mal durchlesen. Dann was, wo vielleicht man nur Powerpointfolien zeigt und dazu Audiodateien

*macht. Und dann was, wo man irgendwelche Kombinationen macht. Also in, in der Präsentation. Und dazu natürlich dann immer diese Selbstkontrollen und diese Sachen, die halt gemacht werden müssen“ (AI21, Abs. 17). E-Learning kann jedoch aus Sicht der Hochschulangehörigen auch mit Nachteilen verbunden sein. Fehlende technische Rahmenbedingungen können die Umsetzung von Ideen verhindern, wenn beispielsweise die Größe des Webcontents das Datenvolumen der Plattform übersteigt und Inhalte nicht hochgeladen werden können. Zudem müssen in diesem Kontext mögliche problematische Szenarien im Vorhergehen bedacht werden, was einen zusätzlichen Aufwand bedeutet: „[[I]ch muss mir alles drei Mal überlegen, ist das wirklich verständlich, hab ich zu schwieriges Deutsch vielleicht auch verwendet, weil es ist einfach, das nachher reparieren ist aufwendig“ (AI21, Abs. 41.).*

Des Weiteren gestaltet es sich schwer, in den Online-Materialien auf die heterogene Struktur der Studierenden und deren unterschiedlichen Wissensstände einzugehen. Ferner können fehlende soziale Kontakte zu Motivationsproblemen der Teilnehmer\_innen führen. Daher werden reine E-Learning Angebote kritisch betrachtet und von den Befragten mehrheitlich abgelehnt.

Blended-Learning-Konzepte bieten sich hingegen an, Vorteile von Online- und Präsenzveranstaltungen zu vereinen. Es muss jedoch beachtet werden, welche Inhalte besser in der Präsenzphase aufgehoben sind und welche sich besser als E-Learning-Content eignen. Daran schließt sich die Frage an, wann die Präsenzphasen stattfinden sollen und wie diese vor- und nachbereitet werden sollen sowie die Frage, wie viel Spielraum im Umkehrschluss für die Selbstlernphasen gegeben werden soll. Die zielgruppengerechte Veranstaltungsplanung ist für Lehrende oft schwierig, im Voraus zu konzipieren. Dabei werden wichtige Erkenntnisse durch „*learning-by-doing*“ (AI16, Abs. 21) sowie in Abstimmung mit den Teilnehmer\_innen erlangt und in der Planung weiterer Durchläufe angepasst:

„Und diese Abstimmung, die ich ja schon angesprochen hab, die so wichtig ist mit den Studierenden, was uns aber einfach nicht klar war, wie wichtig, also wie hoch/groß dieser Stellen-, also der Stellenwert davon wirklich ist. Und das musste sich nach und nach erst mal so ein bisschen einschleifen. Also da gab’s dann direkt am Anfang ganz viel Gegenwind [...]“ (AI16, Abs. 71).

Aufgrund der Niveau-Diversität ist neben festen curricularen Bestandteilen eine individuelle Schwerpunktsetzung empfehlenswert. Diese Flexibilisierung des Angebots kann durch einen modularen Aufbau der Veranstaltung ermöglicht werden. Dies bietet den Vorteil, dass nicht nur die Teilnehmer\_innen über eine gewisse Wahlfreiheit verfügen, sondern auch die Entwickler\_innen flexibler auf eventuelle Engpässe in der Nachfrage reagieren können:



„Und wenn Zeiten da sind, wo es weniger Nachfrage gibt, dann ist dieses Wahlsystem flexibler als feste Gruppen, die man ja voll kriegen muss. Sonst hat man ja quasi dann nur fünf plötzlich und dann kann man keinen Kurs mehr davon kriegen. Bei dem Wahlsystem über mehrere Semester hinweg, dann lassen sich noch vernünftige Kurse zusammenstellen“ (AI10, Abs. 49).

Des Weiteren ist es für einige Befragte denkbar, verschiedene Module miteinander zu kombinieren. Vorstellbar wäre beispielsweise die Kombination von verschiedenen aufeinander aufbauenden Modulen, um unterschiedliche Abschlüsse zu erhalten. Somit wäre es möglich, Teilnehmer\_innen die Chance zu eröffnen, einzelne Module zu absolvieren und diese bei Bedarf zu einem Zertifikat oder bei gegebenen Voraussetzungen gar zu einem Master zu bündeln. So ist eine Spezialisierung über verschiedene Qualifikations- und Zeitebenen hinweg möglich.

„Weil es gibt vielleicht bestimmte Bereiche, wo man sagt, gerade wenn es jetzt um Weiterbildung geht, man hat vielleicht schon einen Schwerpunkt zu einer bestimmten Thematik und braucht den ganzen Studiengang nicht, aber nichts desto trotz wäre das das einzelne Modul für einen interessant, weil das woanders vielleicht gar nicht angeboten wird“ (AI22, Abs. 27).

Ebenso wird in diesem Zusammenhang die Kombination von grundständigen Veranstaltungen und Modulen aus der Weiterbildung angedacht, um Überschneidungen aus dem grundständigen Studium zu nutzen. Somit könnte der Niveau-Diversität der Weiterbildungsstudierenden Rechnung getragen werden, in dem die Möglichkeit bestünde, Themen aus der grundständigen Lehre nachzuholen. Dies wird jedoch auch kritisch betrachtet. Insbesondere in Bezug auf die Erwartungshaltung und die verschiedenen Erfahrungshintergründe wird mit Konflikten gerechnet, wenn grundständig Studierende und Weiterbildungsstudierende zusammen einen Kurs besuchen. Ferner könnte es zu Auseinandersetzungen kommen, wenn für dieselbe Leistung Teilnehmerentgelte erhoben und zugleich grundständig Studierende von Kosten befreit werden würden.

Die Weiterbildungsteilnehmer\_innen entscheiden sich oftmals bewusst für ein berufsbegleitendes Angebot, um ihren Lebensstandard zu erhalten. Daher sollte grundsätzlich die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums bestehen.

„Nicht jeder will wieder auf das Niveau von BAföG zurück. Und nicht jeder hat jetzt einen Lebenspartner, der einem das finanziert oder so. Das ist ja unterschiedlich gegeben oder nochmal Eltern, die nochmal einen Studiengang finanzieren“ (AI27, Abs. 41).

Wissenschaftliche Weiterbildung kann nach aktueller Rechtslage nur angeboten werden, wenn sie kostendeckend ist. Dazu muss ein gewisses Zahlungspotential beziehungsweise eine entsprechende Zahlungsbereitschaft von Seiten der Zielgruppe vorhanden sein. „[E]s kann keine „Billig-Zielgruppe“ sein“ (AI11, Abs.

39). Das Zahlungspotential und die Zahlungsbereitschaft sind abhängig vom Berufsfeld und von der Unterstützung der Arbeitgeberin/des Arbeitgebers. Personen aus dem naturwissenschaftlichen, dem wirtschaftlichen und dem juristischen Bereich werden als Zielgruppen angesehen, die bereit und in der Lage sind, höhere Summen in eine passende Weiterbildung zu investieren. Während Personen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften eher als eine Zielgruppe mit einem geringen Zahlungspotential eingeschätzt werden.

„Aber wenn man erst mal hört, es kostet 12.000,00 € plus noch ein bisschen Semestergebühren, denke ich, ist das erst mal enorm abschreckend für einen Geisteswissenschaftlicher. Wirtschaftswissenschaftler sagt: „Hach, ist das billig“ ((Schmunzeln))“ (AI21, Abs. 25).

Im Hinblick auf die Finanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung werden nicht nur die einzelnen Teilnehmer\_innen in Betracht gezogen, sondern auch eine Kooperation mit Unternehmen, Einrichtungen, Stiftungen etc., die Mitarbeiter\_innen für die Weiterbildung freistellen. Ferner bietet dies, wie aufgezeigt, die Vorteile, dass das Angebot mittel- bis langfristig finanziell gesichert ist und „*dass man die direkte Verzahnung hat mit der Praxis*“ (AI16, Abs. 35). In diesem Zusammenhang wird als positives Beispiel für die Kooperation zwischen Hochschule und Wirtschaft Studium Plus genannt. Dies sei „*der richtige Ansatz, wie Weiterbildung funktionieren sollte*“ (AI11, Abs. 11).

Doch auch die Finanzierung durch Kooperationspartner\_innen wird in Teilen kritisch betrachtet. Die Hochschule als Ort für Weiterbildung hat einen Wettbewerbsvorteil durch ihre hohe Reputation als Forschungsinstitution. Die hohen Ansprüche an die Qualität der Weiterbildung könnten jedoch mit einer finanziellen Abhängigkeit von Kooperationspartner\_innen und deren Ansprüche an das Angebot in Mitleidenschaft geraten. Damit einher geht die Befürchtung eines Reputationsverlustes. Ergänzend wird die Problematik der Konkurrenz zwischen verschiedenen Kooperationspartner\_innen angesprochen, welche zu Komplikationen in der Angebotsorganisation führen kann.

#### 3.3.4 Zusammenfassung

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass der Perspektivenwechsel von der Angebots- hin zur Nachfrageseite für Hochschulen als verhältnismäßig „ungewohnte neue“ Vorgehensweise in der Konzeption eines Angebots angesehen wird. Die Lehre und die Angebotsorganisation in der Weiterbildung können sich demnach nicht ausschließlich nach der Angebotsseite richten, sondern müssen auch mit der Nachfrageseite abgestimmt werden. Der Perspektivenwechsel ist mit Unsicherheiten darüber verbunden, wie eine zielgruppengerechte Weiterbildung organisiert und durchgeführt wird. In dieser Hinsicht besteht ein großer Aufklä-

rungs- und Beratungsbedarf für in der Weiterbildung Tätige. Zudem ist die Idee des „Aufstiegs durch Bildung“ und die damit verbundene Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen noch nicht im Bewusstsein aller Hochschulangehörigen angelangt beziehungsweise fest verankert. Oftmals werden Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung oder Personen ohne Hochschulabschluss zunächst nicht als Zielgruppe für wissenschaftliche Weiterbildung wahrgenommen. Und wenn doch, wird dies oft sehr kritisch diskutiert. Das Projekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ wird hierbei von den Befragten unter anderem als eine Plattform wahrgenommen, sich mit diesem Spannungsfeld auseinanderzusetzen.

#### *3.4 Zwischenfazit*

Die thematische Ausdifferenzierung der Kategorien gibt insgesamt weitreichende Einblicke über die Einstellungen und Bedingungen der Hochschulangehörigen gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung.

Zusammenfassend kann hierbei aufgezeigt werden, dass eine gänzliche Trennschärfe zwischen den thematischen Clustern beziehungsweise den zentralen Kategorien nicht in jeder Hinsicht gegeben ist. Die mannigfache Besetzung und Verzahnung einzelner Themenbereiche unterstreicht somit die Bedeutsamkeit dieser Aspekte, wodurch sich insgesamt Rückschlüsse auf die Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung ziehen lassen. Zudem wird mittels dieser Faktoren gemeinhin die Beteiligungsbereitschaft gegenüber der Weiterbildung an den Hochschulen beeinflusst. Hierbei werden von den Befragten sowohl förderliche als auch hinderliche Einflussfaktoren aufgezeigt. Neben den individuellen Motivlagen der Hochschulangehörigen – speziell dem Praxisbezug respektive dem Mehrwert des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Austausch mit den Teilnehmenden – als begünstigende Dimensionen werden insbesondere die formalrechtlichen beziehungsweise organisationalen Rahmenbedingungen sowie die fehlenden Ressourcen als hemmende Faktoren für die wissenschaftliche Weiterbildung benannt. Ferner lässt sich allgemein eine gewisse Unsicherheit wie auch Unwissenheit gegenüber der Weiterbildung als Bereich der Hochschule, entsprechend der Bedeutung, Zielsetzung und Aufgabenstellung, aufzeigen. In diesem Sinne wird die Relevanz der Hochschulen, proaktiv auf die gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen zu reagieren und ihre Strukturen hin zu Organisationen des lebenslangen Lernens zu erweitern, besonders hervorgehoben.

Betrachtet man die thematischen Clusterbefunde spezifischer, kann resümiert werden, dass die Befragten dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbil-

dung, insbesondere auf organisationaler Ebene, mit einer gewissen Skepsis gegenüberstehen. Die strukturellen Merkmale der Hochschulen sind im Großen und Ganzen (noch) nicht für das Angebot der Weiterbildung ausgerichtet und werden demnach als ein hinderlicher Faktor für die Etablierung und Bereitschaft zur Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung aufgezeigt. Die Hochschulen sind gefordert, ihre historisch herausgebildete Organisationskultur beziehungsweise Organisationsstruktur gemäß den Anforderungen respektive Erfordernissen wissenschaftlicher Weiterbildung anzupassen. Zudem gilt es, die Aufmerksamkeit gegenüber diesem Bereich innerhalb der Hochschulen zu erhöhen und die Weiterbildung nicht nur formell als gleichwertigen Sektor – als die dritte Säule der Hochschulen, neben Forschung und Lehre – anzuerkennen, auch wenn die gesetzlichen Rahmenbedingungen dem in gewisser Weise restriktiv gegenüberstehen. Die Hochschulen werden in die Verantwortung genommen, sich progressiv mit den Zielen in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung auseinanderzusetzen und dies auch transparent für alle Beteiligten auszuformulieren. Darüber hinaus ist es erforderlich, entsprechende Unterstützungsmodelle zu konstituieren, wodurch sich die Akzeptanz der Hochschulangehörigen gegenüber dem Tätigkeitsfeld der Weiterbildung durchaus steigern ließe. Aufgezeigt wird hierbei insbesondere die Unterstützung durch eine entsprechende Infrastruktur sowie (zentrale) Ansprechpartner\_innen für die wissenschaftliche Weiterbildung, um Rahmenbedingungen zu schaffen, aufkommende Fragen zu klären und allgemein Orientierung zu bieten. Aber auch auf der Ebene des Fachbereichs beziehungsweise unter Kolleg\_innen nimmt die Unterstützungsfunktion einen hohen Stellenwert in den Befragungen ein, wobei eine weitere Ebenendifferenzierung bezüglich der Beteiligungsarten von Hochschullehrer\_innen an wissenschaftlicher Weiterbildung aufgezeigt werden kann, bei der sich die erste Ebene – der aktiven Unterstützung – noch einmal untergliedern lässt:

- Aktive Unterstützung respektive Beteiligung:
  - Entwickler\_innen/Initiator\_innen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote
  - Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Passive Unterstützung in Bezug auf das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot

Im Sinne einer aktiven Unterstützung reicht die Spanne von der persönlichen Entwicklungsarbeit, das heißt einer hohen (organisatorischen) Einsatzbereitschaft, bis hin zu der (reinen) Lehrtätigkeit im Weiterbildungsbereich. Die zweite, passive Ebene umfasst die Nicht-Beeinträchtigung beziehungsweise Befür-

wortung des Handelns der Kolleg\_innen im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung sowie die indirekte Unterstützung, beispielsweise in Form der kollegialen Arbeitsentlastung im grundständigen Sektor. Besonders auf erster Ebene steht die Unterstützungsbereitschaft der Hochschulangehörigen häufig mit dem erzielten respektive zu erzielenden Nutzen und Sinnzusammenhang des Weiterbildungsangebotes in Verbindung. Hieran anschließen lassen sich auch die individuellen Motivlagen der Personen(gruppen), welche sich in dem erhobenen Material hauptsächlich im Zusammenhang mit dem Mehrwert des Praxisbezuges aufzeigen lassen. Die intrinsische Motivation der Wissenschaftler\_innen kann hierbei als eine zentrale Voraussetzung für das Engagement im hochschulischen Weiterbildungsbereich gekennzeichnet werden. Unter vergleichbaren formal-rechtlichen als auch organisationalen Rahmenbedingungen sind durchaus unterschiedliche Handlungsweisen erkennbar. So findet sich trotz der zumeist restriktiv wirkenden *harten* Faktoren bei einigen der Befragten eine Beteiligungsbereitschaft hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung. Dieses „Spannungsverhältnis“ zwischen Organisation und Motivation wird im abschließenden Fazit, unter Berücksichtigung der empirischen Befunde II, einer weiteren Betrachtung unterzogen.

Neben der ideellen Forcierung wissenschaftlicher Weiterbildung, durch eine Haltung der Anerkennung und Würdigung innerhalb der gesamten Organisation, sowie der Schaffung entsprechender (Unterstützungs)Strukturen und dem Stellenwert der persönlichen Motivlagen, lässt sich die Beteiligungsbereitschaft durch einen arbeitspraktischen, kapazitären Ausgleich begünstigen. Denn insbesondere die knappen zeitlichen Ressourcen der Hochschulangehörigen, speziell der Hochschullehrer\_innen, werden in den Befragungen häufig als ein Argument dessen aufgezeigt, ein Engagement in der Weiterbildung ablehnen zu müssen. Wissenschaftler\_innen zeichnen sich durch eine hohe Arbeitsleistung und Einsatzbereitschaft aus. Forschung, grundständige Lehre, Nachwuchsförderung und Selbstverwaltung müssen miteinander ausbalanciert werden. In der Regel ist die Kapazitätsgrenze dieser Personen(gruppe) erreicht, – nicht selten sogar überschritten – was allgemein zu einem Zeitdefizit gegenüber der wissenschaftlichen Weiterbildungstätigkeit führt. Den oben aufgezeigten, vielfältigen Anforderungen in den primären Bereichen der Hochschule kann ohnehin kaum nachgekommen werden, sodass langfristig gesehen der Mehraufwand in der Weiterbildung unter dem Parameter der *Zusätzlichkeit* für einen Großteil der Befragten nicht zu erbringen ist. Dem finanziellen Aspekt beziehungsweise dem monetären Anreiz wird in den Experteninterviews kein hoher Wirkungsgrad für eine Beteiligungsbereitschaft zugesprochen, auch wenn dieser nicht vollkommen unbeachtet bleibt. Die Weiterbildung als gleichwertigen Sektor in die Hochschule zu integrieren und die Möglichkeit, die Tätigkeit in der wissen-

schaftlichen Weiterbildung auf das Deputat anrechnen zu können, tritt hingegen an dieser Stelle als eine zentrale Forderung auf, was nicht ausschließt, dass der Aspekt der Kapazitätswirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung auch divergent dargestellt wird. Hierbei kristallisiert sich die Tendenz einer Differenzierungsnotwendigkeit zwischen Hochschulleitung beziehungsweise Verwaltungsebene und Hochschullehrer\_innen heraus, auch wenn eine gänzliche Meinungsstrennung nicht möglich ist. Während auf der einen Seite die Professorenenschaft zu weiten Teilen die Anrechnung der Weiterbildungstätigkeit innerhalb der Hochschulen auf ihr Deputat als relevanten Faktor – partiell auch als Voraussetzung – für ein mögliches Engagement in diesem Feld beschreibt, wird auf der anderen Seite die Problematik der Ressourcenentziehung (aus weiteren Bereichen der Hochschule) thematisiert. Hochschulen gelten als Expertenorganisation (Mintzberg 1992), was in den Interviews dadurch erkennbar wird, dass die Expertisen und Kompetenzen der Wissenschaftler\_innen besonders dann hervorgehoben werden, wenn von dem Kapital der Hochschulen die Rede ist. In diesem Kontext wird folglich die Skepsis resümiert, dass „*da Manpower rein[geht], die [...] vielleicht woanders fehlt*“ (A18, Abs. 4). Der grundständige Bereich darf aus dieser Sichtweise heraus – insbesondere zu Zeiten studentischer Überlast – nicht durch eine Tätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung geschwächt werden. In diesem Kontext ist es wichtig, das Bewusstsein innerhalb der Hochschulen dahingehend zu fördern, dass die grundständigen Bereiche in einem nicht unerheblichen Maße von der Weiterbildung profitieren können. Neben der individuellen Erkenntniserweiterung durch den Austausch mit Praktiker\_innen – als ein zentraler Aspekt der mannigfachen Motivlagen – kann auch die Hochschule als Gesamtorganisation aus der Praxisorientierung und der (regionalen) Vernetzung Vorteile schöpfen, welche in Zukunft die Handlungsfähigkeit der Hochschule positiv bestimmen (können). Dem sogenannten Spagat zwischen Hochschule und Wirtschaft, das heißt zwischen Wissenschaft und Praxis – insbesondere im universitären Bereich – kann durch ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung entgegengewirkt werden. In diesem Zusammenhang bleibt auch der Aspekt des Marktes nicht unberührt, da sowohl die marktwirtschaftlichen Steuerungsmechanismen als auch die Anforderungen der Wirtschaft(sunternehmen) im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung mitzudenken sind. Der Paradigmenwechsel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung stellt neue Herausforderungen für die Hochschulen dar, welche sich insbesondere aus der Charakteristik der Zielgruppe respektive der Teilnehmer\_innen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote ableiten lassen. Die Öffnung der Hochschulen für neue, nicht-traditionelle Zielgruppen wird von den Befragten sowohl mit Chancen als auch mit Risiken in Verbindung gebracht, die es zu berücksichtigen gilt. Primär sind hierbei die Konzeption und

Entwicklung der Angebote sowie die konkrete Lehrsituation in der Weiterbildungsveranstaltung aufzuzeigen. Die notwendige Praxisorientierung, welche mit der Berufstätigkeit beziehungsweise der beruflichen Orientierung der Teilnehmer\_innenschaft einhergeht, ist als ein zentrales Merkmal zu kennzeichnen. Von den befragten Expert\_innen wird in diesem Zusammenhang einerseits die Relevanz anwendungsbezogener Forschung, andererseits die Möglichkeit des „Hinzukaufens“ praktischen Know-hows hervorgehoben, wobei die Wissenschaftsorientierung keinem Verdrängungseffekt unterliegen sollte. Die Weiterbildungsstudierenden werden in den Experteninterviews insgesamt als erfahrener und kritischer im Vergleich zu grundständig Studierenden beschrieben. Auf der einen Seite stellen sie höhere Ansprüche an die akademische Weiterbildung, einhergehend mit dem unmittelbaren Anwendungsbezug, auf der anderen Seite stehen auch sie selbst nicht selten beruflichen und familiären Verpflichtungen gegenüber. Das führt insgesamt dazu, dass die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung ein differenziertes, passgenaues didaktisches und methodisches Setting erfordern, welches dem (relativ) hohen Dienstleistungsanspruch der Teilnehmenden gerecht wird. Blended-Learning-Ansätze oder ein modularer Aufbau der Weiterbildungsformate sind hierbei positiv hervorzuheben. Weiterbildungsstudierende zahlen (viel) Geld für das Angebot und erwarten demnach eine entsprechende Leistung von Seiten der Hochschule beziehungsweise der Lehrenden, wobei aus Sicht der Hochschulangehörigen der Wissenschaftsanspruch, wie oben erwähnt, zu jeder Zeit bewahrt werden sollte. In diesem Zusammenhang werden auch die (knappen) institutionellen Ressourcen der Hochschulorganisation diskutiert und als bedeutungsvoll akzentuiert. Innerhalb der Hochschulen müsse eine Atmosphäre und Infrastruktur geschaffen werden, die eine verhältnismäßige Wertigkeit zum Preis des Weiterbildungsangebotes aufzeigt. Die Entwicklung entsprechender Strukturen für die Weiterbildung sowie die Bereitstellung notwendiger Ressourcen im Rahmen des WM<sup>3</sup>-Projekts wird in den Interviews insgesamt positiv hervorgehoben, auch wenn an dieser Stelle der Aspekt der Nachhaltigkeit weiterhin kritisch betrachtet wird. Hierbei ist insbesondere der „Wegfall“ finanzieller Ressourcen – insofern diese nicht durch die etablierten Weiterbildungsangebote erwirtschaftet werden können – sowie die Reduzierung der Mitarbeiter\_innenstellen, welche im Laufe der Projektzeit spezifisches Wissen generieren konnten, zu erwähnen.

Alles in allem lässt die Zusammenschau der empirischen Interviewdaten keinen Zweifel daran, dass die Akzeptanz beziehungsweise die Beteiligungsbereitschaft der Hochschullehrer\_innen gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist und zudem einem gewissen Komplexitätsgefüge unterliegt. Wissenschaftliche Weiterbildung lässt kaum Raum für Alleingänge, sondern bedarf einer Bündelung mannigfaltiger Res-

ressourcen und (kollegialer) Unterstützung. Die Konstruktion eines effektiven Ressourcenmanagements, also die (sinnvolle) Disposition der verfügbaren (individuellen) Ressourcen, kann der Entlastung des Hochschulpersonals dienen. Hierbei sind sowohl die Aktivitäten und Ressourcen, welche im Vorfeld und für die Entwicklung des Weiterbildungsangebotes benötigt werden, wie zum Beispiel die Gremienarbeit, der Kooperationsaufbau und das Marketing, als auch jene, die für das laufende wissenschaftliche Angebot im Sinne der Lehrsituation, der Optimierung entsprechend der Nachhaltigkeit und der (eventuellen) Reakkreditierung von Relevanz sind, zu berücksichtigen. Bevor im abschließenden Fazit näher auf die Anreizsetzung beziehungsweise auf die Förderung der Akzeptanz- und Teiligungsbedingungen eingegangen wird und entsprechende Schlussfolgerungen für die Studiengangsentwicklung aufgezeigt werden können, bedarf es im Folgenden einer Darstellung der teilgruppenspezifischen wie hochschulspezifischen Befunde sowie der Ergebnisse aus den Diskussionen.

#### **4 Empirische Befunde II: Differenzierungen und Spezifika**

Der nachfolgende Abschnitt analysiert die Akzeptanzbedingungen an den mittelhessischen Hochschulen aus zwei, die bisherigen Interviewergebnisse vertiefenden sowie ergänzenden Perspektiven. Im ersten Unterpunkt 4.1 wird das zuvor nach Schwerpunktthemen analysierte Interviewmaterial nochmals im Hinblick auf teilgruppenspezifische Ergebnisse dargestellt. Hierbei stehen vorrangig die, aufgrund des unterschiedlichen Entwicklungsstands in der wissenschaftlichen Weiterbildung, entstehenden charakteristischen Besonderheiten für die jeweilige Befragungsgruppe – Zentralverwaltung sowie dem Wissenschaftspersonal aus realisierten, geplanten und latenten Weiterbildungsangeboten – im Fokus. Im zweiten Unterpunkt 4.2 werden hochschulspezifische Befunde des Interviewmaterials dargelegt. Dabei stehen vor allem mögliche Differenzen zwischen den beiden im Verbundprojekt repräsentierten Hochschultypen im Zentrum des Interesses, doch auch darüber hinausgehende Aussagen über Spezifika der drei Verbundpartner finden Berücksichtigung. Im dritten Punkt 4.3 sind die zentralen Ergebnisse der zweiten Datenerhebung der Gruppendiskussionen Gegenstand der Betrachtung.<sup>39</sup> Sie werden sowohl hinsichtlich der darin zentral diskutierten Themenfelder als auch bezüglich der Interaktionsebene in ihrer Aussage über Teiligungsdimensionen analysiert. Folgende Abbildung gibt einen visuellen Überblick über die Empirischen Befunde II:

---

<sup>39</sup> Wie im Methodenteil 2.4.2 erläutert, sind sowohl Gruppendiskussionen erhoben als auch Diskussionen im Anschluss an zwei Vorträge zum WM<sup>3</sup>-Projekt ausgewertet worden.



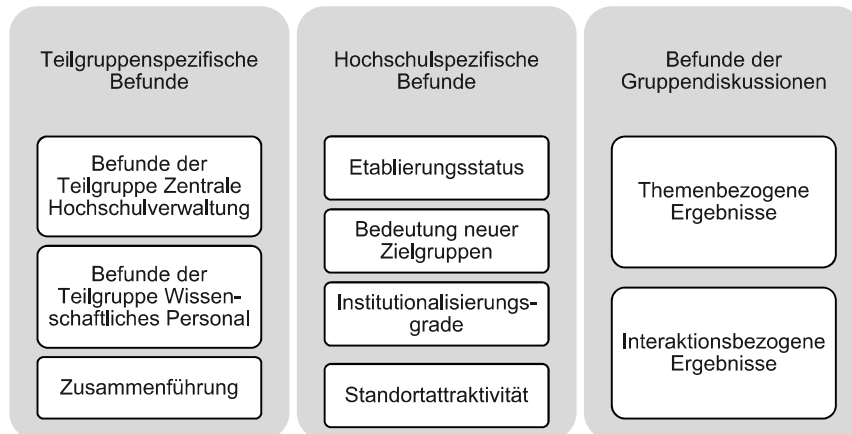


Abbildung 9: Übersicht über die Empirischen Befunde II (Eigene Darstellung)

#### 4.1 Teilgruppenspezifische Befunde

Angesichts der vorgenommenen Samplekonzeption der Interviewpartner\_innen (vgl. 2.3.2) ist es angezeigt, der Frage möglicher teilgruppenbezogener Spezifika nachzugehen. Demgemäß werden nachfolgend zentrale Befunde zur Zentralverwaltung und dem wissenschaftlichen Personal aufgezeigt, wobei letzteres in die drei Personalgruppen aus realisierten, geplanten und latenten Weiterbildungsangeboten untergliedert dargestellt wird. Grundlegend sind die Befunde bei allen vier Gruppen zwischen den beiden zeitlichen Referenzpunkten aktueller Stand und zukünftige Zielsetzungen in der Weiterbildungsbeteiligung aufgespannt. In der Gruppe der Zentralverwaltung wird der Fokus auf die Hochschulen, bei denen wissenschaftliche Weiterbildung sich derzeit im Aufbau befindet, gelegt und deren Standpunkte, Motivlagen und Zukunftserwartungen in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung erläutert. Die Ergebnisse zu den wissenschaftlichen Personalgruppen benennen jeweils ihren beteiligungsbedingten Themenschwerpunkt, ihre Sicht auf Weiterbildungsteilnehmende,<sup>40</sup> ihre Beteiligungsmotivation sowie ihre Anforderungen an die Hochschulleitung. Darauf folgt die Zusammenführung der teilgruppenspezifischen Befunde nach gruppenspezifischen Perspektiven und themenbezogenen Vergleichspunkten.

<sup>40</sup> Diesem Thema wird vor allem angesichts des Projektanliegens, neue Zielgruppen an die Hochschule zu bringen, an dieser Stelle explizit Aufmerksamkeit gewidmet.

#### 4.1.1 Befunde der Teilgruppe Zentrale Hochschulverwaltung

In den Zentralverwaltungen zeigen sich unterschiedliche organisationale Entwicklungsstände zur Weiterbildung. Schwerpunkt der folgenden Darstellung liegt auf den untersuchten Hochschulverwaltungen, bei denen sich das Weiterbildungssegment derzeit im Aufbau befindet. Dabei lassen sich einerseits zwei unterschiedliche Haltungen zur Weiterbildung, eine skeptische und eine befürwortende differenzieren. Andererseits spiegeln sich in den Äußerungen der befragten Hochschulverwaltungen gemeinsame Absichten und Motive zum Weiterbildungsengagement wider. In diesem Zusammenhang lässt sich eine zukunftsgerichtete Perspektive auf das Angebotssegment erkennen.

Gemeinsam ist den untersuchten Zentralverwaltungen, dass sie – mit Hilfe von WM<sup>3</sup> – die Weiterbildungspotentiale innerhalb der Organisation „*austesten*“ (AI30, Abs. 17) und das Segment erweitern möchten. Dabei zeigt sich die Tendenz, „*in den Feldern mitzuspielen, wo man selber was interessantes anzubieten hat*“ (ebd., Abs. 9), „*wo wir etwas leisten, was Nachfrage gibt oder der Markt gar nicht anbietet.*“ (AI26, Abs. 24) Bei den favorisierten Weiterbildungsangeboten handelt es sich demnach vor allem um Studiengänge, bei denen die Hochschulen „*die einmalige Kompetenz mit(bringen)*“ (AI24, Abs. 14), so dass die Erfolgchancen als hoch einzuschätzen sind.

Jenseits dieser parallelen Angebotsinteressen weisen die befragten hochschulischen Zentralverwaltungen unterschiedlich fortgeschrittene organisationale Entwicklungsstände bezüglich der wissenschaftlichen Weiterbildung auf. Die einen haben das Aufgabenfeld bereits zu einem Teil ihres Portfolios erklärt und entsprechende infrastrukturelle wie administrative Rahmenbedingungen institutionalisiert. Aus ihrer Sicht gilt es, Weiterbildungsinitiativen ihrer Wissenschaftler\_innen bestmöglich zu unterstützen und zu befördern.

Für die anderen steht die Klärung organisationaler Zielsetzungen für Weiterbildung noch aus:

„Aufgabe der Hochschulleitung ist zunächst einmal ein strategisch aufgestelltes Konzept machen: Was ist das Ziel, das wir mit Weiterbildung verfolgen?“ (AI26, Abs. 20).

Bislang ist wissenschaftliche Weiterbildung bei ihnen „nicht strategisch von oben angegangen worden [...], sondern [...] aus dem Bedarf heraus entstanden, den verschiedene Fachbereiche für sich festgemacht haben“ (AI24, Abs. 14).

„Entsprechend ist wissenschaftliche Weiterbildung in diesen Organisationen ein neues Feld für die zentralen Hochschulverwaltungen, mit dem umzugehen sie erlernen wollen, obschon sie das „ein bisschen Mühe [kostet]“ (AI8, Abs. 4).

Innerhalb der Zentralverwaltungen, die sich noch im Entscheidungsprozess befinden, lassen sich dabei *zwei Positionen* gegenüber dem neuen Angebotssegment differenzieren. Die *eine Position* sieht wissenschaftliche Weiterbildung als politisch geforderte Zusatzaufgabe, die mit Vorbehalten betrachtet wird. Weiterbildung erscheint hier als Risiko einer Ablenkung des wissenschaftlichen Personals von seinen hochschulischen Kernaufgaben:

Wissenschaftler\_innen „haben [einen] Forschungsauftrag, den man viel komplexer betrachten muss [als Arbeitsaufgaben von anderem Personal], der sehr viel voraussetzungsreicher ist und wo eine Hochschulleitung immer in Ermöglichung denken muss. Wir müssen alles tun, damit die Zeiträume haben, in denen die kreativ sein können, indem sie forschen können. [...] Die Forschung ist [...] das Lebenselixier der Universität und nicht die Dienstleistung zu erbringen“ (AI26, Abs. 16).

Die andere Position zeichnet sich durch eine befürwortende Haltung aus, in der eine „*Weiterbildungskomponente*“ als Teil des „*Gesamtbilds von einer Universität* [...] *schon vorteilhaft*“ (AI30, Abs. 17) gesehen wird. Neben dem möglichen „*Renommeezugewinn*“ (AI24, Abs. 54) wird die Etablierung neuer Netzwerke mit Weiterbildungsabsolvent\_innen, die dann vielleicht mal „eine Beratungsveranstaltung für Berufseinsteiger machen“ (ebd.), als „mögliche Gewinne im ideellen Bereich [angesehen], die man natürlich von vorneherein in keinster Weise abschätzen kann.“ (ebd.) Ein finanzieller Gewinn erscheint „in Zeiten struktureller Defizite [der] Hochschulfinanzierung“ (ebd., Abs. 38) als Vorteil, vor allem hinsichtlich einer Sicherung des wissenschaftlichen Personalbestands, auch wenn er erst nach mehreren Studiendurchgängen erwartbar ist:

„Im ersten Jahr rechnet es sich sicher nicht, im zweiten und dritten wahrscheinlich auch nicht. Danach ist es hoffentlich irgendwann kostendeckend, weil das die gesetzliche Vorschrift ist [...]. Wenn man Glück hat, bleibt ein bisschen was nebenher noch hängen beziehungsweise man hat einfach die Möglichkeit, Leute [...] am Fachbereich zu halten, die man sonst nicht halten könnte, weil es [...] Geld für zusätzliche Arbeitsverträge gibt“ (ebd., Abs. 54).

Dass sich diese beiden Positionen sowohl bei den verschiedenen Hochschulverwaltungen als auch innerhalb einer Zentralverwaltung finden, zeigt den noch ausstehenden Entscheidungsprozess und Klärungsbedarf hinsichtlich der organisationalen Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung. Das WM<sup>3</sup>-Projekt stellt in diesem Prozess einen Katalysator der Organisationsentwicklung in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung dar:

„Das hat ja einen richtigen Push [...] durch das Programm gekriegt und deswegen muss man das sehr behüten und sagen, da wollen wir nicht mehr hin[ter] zurück. Ich denke, das ist der Knackpunkt, der jetzt nach dem Ablauf des Projektes eigentlich kommen müsste“ (AI8, Abs. 30).

Als *Beweggründe*, sich für wissenschaftliche Weiterbildung zu öffnen, werden der demografische Wandel mit der Zukunftsperspektive sinkender Einschreibungen zum grundständigen Studium sowie ein veränderter Weiterbildungsbedarf von Berufstätigen angeführt. Auch die Verzahnung mit der lokalen Wirtschaft und die Stärkung der Region Mittelhessen bilden einen Antrieb. Dem liegt der Kerngedanke zugrunde, das Bestehen des Systems Hochschule, auch langfristig gesehen, sicherzustellen.

Zentrale Zielsetzung des Weiterbildungsengagements der Hochschulen ist es, die Organisation „*lebensfähig zu halten, [...] weil sozusagen dieser Primärmarkt [...] zurückgeht*“ (AI9, Abs. 19). Eine Vision der Entwicklung dieses Segments ist, dass „*eine selbsttragende Einheit [...] entsteht, [...] die sich auch finanziert*“ (AI24, Abs. 53).

„Und das ist sicherlich auch etwas, was in die Zukunft gerichtet, wo wir nicht umhin kommen, um Universität auch lebensfähig zu halten, sich diesen Markt auch zu erschließen, ja, weil sozusagen dieser Primärmarkt, das können Sie sich ja ausrechnen, wann der zurückgeht, mit den sozusagen, den rückgehenden Geburtenzahlen usw.“ (AI9, Abs. 19).

Des Weiteren ist es im Interesse der Hochschulen, „*das Geschäftsfeld nicht nur privaten Anbietern [zu] überlassen*“ (AI24, Abs. 38), sondern mit ihrer Expertise in Lehre und Forschung ihrem gesellschaftlichen Bildungsauftrag nachzukommen und „*die Forschungsinhalte in solche Ausbildungen einfließen*“ (ebd.) zu lassen.

„Das ist eine klassische staatliche Aufgabe der Daseinsvorsorge, im allerweitesten Sinne. Da bringen wir Mehrwert in die Gesellschaft rein, den es eben so nicht gibt“ (AI26, Abs. 24).

Zudem ist die politische Forderung – als externer Antrieb – von Relevanz, um in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiv zu werden. Das BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wird in diesem Kontext als unterstützendes Signal der Politik begrüßt, die Anforderung auch aktiv zu fördern:

„Das geht nicht alles nebeneinander und nicht unter diesen Konditionen. Dass das BMBF jetzt Geld in die Hand nimmt und damit uns eine Chance gibt, Investitionskosten für den Aufbau von Weiterbildungsstudiengängen zu machen, ist der Versuch der Politik, das anzuerkennen. Oder als Ausdruck dafür [...], dass sie anerkennt, wir können denen das nicht selbst überlassen“ (ebd., Abs. 8).

Aus Sicht der Verwaltung stellt Weiterbildung ein (neues) Aufgabenfeld zur Profilierung wie Absicherung der Organisation Hochschule dar, dessen *zukünftige Bedeutung* innerhalb der Organisation jedoch noch nicht absehbar ist:

„Und wie weit wir dieses Feld sozusagen so ausbauen, dass es jetzt wirklich eine, sagen wir mal eine größere Bedeutung für die Universität bekommt, das ist unklar aus meiner Sicht. Das wird man abwarten müssen. [...] Und deswegen darf man auch nicht so tun, als sei das jetzt plötzlich sozusagen das große Gewicht innerhalb der Universität. Das sehe ich für diese Universität ehrlich gesagt nicht. Und deswegen sollte man es auch nicht überschätzen. Also das schließt aber nicht aus, dass man sich versucht da zu engagieren“ (A130, Abs. 9).

Angesichts der finanziellen Unsicherheit wie unklaren Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule lässt sich einerseits eine abwartende Haltung bezüglich strategischer Entscheidungen ausmachen, „*weil die Zeit dafür auch noch nicht reif ist. Es gibt aus pragmatischer Sicht auch einen vernünftigen Grund, Dinge dann zu diskutieren und zu durchdringen, wenn sie wirklich virulent werden*“ (A126, Abs. 20).

Andererseits gilt es, den erlangten Entwicklungsstand des wissenschaftlichen Weiterbildungssegments zu bewahren, auch wenn die derzeitigen Investitionsmittel auslaufen. Für den Erhalt oder gar eine Erweiterung der wissenschaftlichen Weiterbildung benötigen die Hochschulen neben der Erwägung bereits benannter Investitionskosten sowohl einen Ausbau der Infrastruktur als auch Anreizstrukturen auf verschiedenen, internen wie externen Ebenen:

„Das ist halt die Frage, sind die institutionellen Rahmenbedingungen dafür geschaffen, gibt es dafür Anreizstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen. Das ist ja nicht nur der Professor, das sind [...] die Partner, der Fachbereich, es ist die Hochschulleitung. Hat die Hochschulleitung gegenüber dem Land Anreizmechanismen?“ (A15, Abs. 34).

„Es müssen ja nicht alle mitmachen, das halte ich überhaupt nicht als die Vorstellung, aber dass es eine gewisse Akzeptanz bei denjenigen findet, die auch nicht mitmachen, die sagen „ok, das ist trotzdem sinnvoll, wenn das bestimmte Leute machen“. Und man muss da irgendwie auch positive, sagen wir mal, Erfolgserlebnisse haben, dass sie sehen, insgesamt bringt das die Universität mit weiter. Das muss so als, als Grundstimmung präsent sein, entstanden sein und, und von allen dann mehr oder minder auch akzeptiert wird. Das wäre so meine Idee, was dabei rauskommen könnte im besten Fall“ (A124, Abs. 55).

*Zusammenfassend* lässt sich in den Zentralverwaltungen, die wissenschaftliche Weiterbildung institutionalisieren wollen, eine Perspektivänderung erkennen. Diese verläuft von einer früheren „*Maßgabe: Packen Sie von sich aus nichts an, sondern reagieren Sie nur*“ (ebd., Abs. 22) hin zu einer Verinnerlichung des „*lifelong learnings*“ (ebd., Abs. 38) mit einer strukturierten Erprobung des Weiterbildungssegments innerhalb der Organisation. Welchen Umfang und entsprechend welche Bedeutung das Segment zukünftig innerhalb der Hochschule einnimmt und wie die politisch-finanzielle Unterstützung aussehen wird, ist noch offen, weshalb auch die Zielsetzungen für Weiterbildung an den im Entwicklungsstadium befindlichen Hochschulen noch nicht ausformuliert sind.

#### 4.1.2 Befunde der Teilgruppe Wissenschaftliches Personal

Die befragten Wissenschaftler\_innen gehören drei unterschiedlichen Weiterbildungsgruppen an, die sich konzeptionell bezüglich ihres Entwicklungsstands, Artikulationsgrads und ihrer Beteiligungsbereitschaft unterscheiden.<sup>41</sup> Nachfolgend wird zunächst der Blick der Befragten auf wissenschaftliche Weiterbildung anhand ihres Beteiligungsstands dargelegt. Dieser nimmt Einfluss auf die Thematisierung verschiedener Beteiligungsaspekte, was exemplarisch anhand der Darstellung ihrer Sicht auf die Weiterbildungsteilnehmenden, ihrer Motivation sowie ihrer Anforderungen an die hochschulische Zentralverwaltung verdeutlicht wird.

##### *Befunde aus realisierten Weiterbildungsangeboten*

Die Befragten aus den realisierten – erfolgreichen wie gescheiterten – Weiterbildungsangeboten schildern vor allem resümierend ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Studienangebot. Zudem werden aktuell anstehende Entwicklungsaufgaben für das weitere Vorankommen formuliert. In diesem Zusammenhang thematisiert diese Gruppe auch Fragen von Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit, die sich hinsichtlich der ungewissen Nachfrage- und Marktentwicklung lediglich prognostizierend beantworten lassen.

Ihre Sicht auf die Teilnehmenden ist von konkreten Interaktionserfahrungen geprägt, in denen der Zusammenhang zwischen Kosten und Anspruchshaltung als bedeutsam benannt wird. Die als positiv erlebte Situation, Studierende zu unterrichten, die einen gesättigten „*Erfahrungshorizont*“ (A113, Abs. 27) im Berufsleben haben, geht mit der Herausforderung einher, dass sie „*rausgehen und was können*“ (A117, Abs. 44) wollen und „*wenig Toleranz für Umwege*“ (ebd.) haben. Als ein besonderer Gewinn werden der Zusammenhalt und die Dynamik in den kleinen Gruppen im Sinne der Schaffung einer „*Klassenatmosphäre*“ (A116, Abs. 63) beschrieben. Die Vertrautheit und der informelle Austausch unter den Teilnehmenden sowie der gemeinsame Studienverlauf wirken sich positiv auf die Lehr- und Lernatmosphäre aus.

Die Motivation der Beteiligten in realisierten Angeboten lässt sich nach Beteiligungsgrad und realisiertem Angebotsstand ausdifferenzieren. Hinsichtlich des Beteiligungsgrads ist entscheidend, welche Form des Einstiegs die Personen gewählt haben. Bei Personen, die die Entwicklung eines Angebots von Anfang an initiativ begleiten, stehen die Freude an der Lehre sowie das Interesse am wissenschaftlichen Thema und seiner Vermittlung an Praktiker\_innen im Fokus. Anders verhält es sich beim operativen Personal. Beispielweise gründet

---

41 Vgl. 2.3.2 Sample und Interviewpartner\_innenauswahl

für Angehörige des Mittelbaus ihre Teilnahme am Weiterbildungsstudiengang in der finanziellen Absicherung über den Erwerb einer universitären Anstellung, welche zumeist mit einer wissenschaftlichen Qualifikation verknüpft ist. Aber auch von den für einen Weiterbildungsstudiengang „angeworbenen“ Professor\_innen werden sekundäre Nutzenerwägungen (Nachwuchsförderung, Stellenakquise) sowie kollegiale Loyalitäten als Beteiligungsanlässe benannt.

„Dass ich mich überhaupt breitschlagen hab lassen da überhaupt aktiv zu werden, das ist auch meinem Kollegen zu verdanken, der gesagt hat: „Also wenn Du nicht mitmachst, mach ich es auch nicht“ und so. So fühlte ich mich da auch ein bisschen unter Druck, diese Aufgabe zu übernehmen“ (A117, Abs. 14).

„Das bedeutet, man müsste wirklich systematisch überlegen, wie kann man das auch institutionell so auf die Beine stellen, dass man wirklich eine Anreizstruktur hat, die funktioniert und die nicht immer nur auf das good-will der Kollegen angewiesen ist die man gerade kennt, die man zum Abendessen einlädt, die sich dann nicht trauen, ‚Nein‘ zu sagen“ (A15, Abs. 6).

Mit Blick auf den realisierten Angebotsstand deutet sich zudem bei den als operatives Personal gewonnenen Wissenschaftler\_innen eine Differenz zwischen Einstiegs- und Verstetigungsgründen an. Ein Einstieg in einen anlaufenden Weiterbildungsstudiengang, sei es als Lehrperson, Modulverantwortliche/r oder gar akademische Leitung, kann sich primär aus Nutzenerwartungen oder kollegialen Verbindlichkeiten speisen. Für eine gelungene Aufrechterhaltung und Verstetigung der Beteiligung sind positive Erfahrungen aus der Weiterbildungsaktivität selbst förderlich, um die Zusatzarbeit dauerhaft leisten zu wollen. So wirken sich gelungene, anregende Lehrerlebnisse mit den engagierten Teilnehmenden und der konstanten Kleingruppe günstig auf ein nachhaltiges Engagement aus.

„Ich hatte [...] überhaupt kein Interesse noch eine zusätzliche Aufgabe zu übernehmen, zumal das nicht meine Fachrichtung ist. [...] Aber die Studenten sind schon sehr motiviert. Das sind Leute, die haben viele Jahre Berufserfahrung, sie sind sehr anspruchsvoll, aber sie sind auch motiviert [...] und das gibt eine andere Art von Lehre, die ich dann auch wieder spannend finde“ (A117, Abs. 14).

Bei den Weiterbildungsinitiator\_innen bleiben die Einstiegsmotive bestehen und werden im erfolgreichen Angebotsverlauf durch positive Lehrerfahrungen und Gewinne aus der Weiterbildung (Forschungskontakte ins Feld, Nachwuchsförderung, etc.) verstärkt. Erfahrungen mit wenig erfolgreichen, gescheiterten Angeboten führen jedoch nicht automatisch zur Aufgabe des Weiterbildungsengagements, wie sich an den Befragten, die nach einem wenig erfolgreichen Angebot einen neuen, erfolgreichen Versuch gestartet haben, erkennen lässt.<sup>42</sup> Als Gründe

---

42 Auch unter den Befragten geplanter Angebote finden sich Wissenschaftler\_innen, die sich zuvor bereits in einem Weiterbildungsangebot engagiert haben, das nicht erfolgreich verlaufen ist.

für die Aufgabe ehemals realisierter Weiterbildungsangebote werden Veränderungen auf dem Angebotsmarkt (geringe Nachfrage, Thema überholt) sowie eine ablehnende bis unterbindende Haltung seitens der Hochschulleitung benannt. Wenn dieser Anlass überholt scheint – sei es weil die Hochschulleitung nun Weiterbildung unterstützt oder sich ein neues, nachgefragtes Weiterbildungsthema findet – kann es zu einer neuerlichen Weiterbildungsaktivität kommen. Insofern treten Angehörige gescheiterter Weiterbildungsinitiativen als grundsätzlich weiterbildungsbefürwortendes und –williges wissenschaftliches Personal in Erscheinung, das unter geeigneten Bedingungen wieder aktiv wird.

„In dem Moment, wo Sie [...] [im] Präsidium oder im Bereich von der Verwaltungszentrale, sprich Kanzler und die Ebene darunter [...], offene und positiv eingestellte Funktionsträger haben, in dem Moment haben Sie viel leichteres Spiel, so etwas wirklich gut zu etablieren“ (AI14, Abs. 127).

Der Blick der Befragungsgruppe auf die Rolle der Hochschulleitung bzw. die hochschulische Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung ist zum einen geprägt von den Erfahrungen bei der Einführung des Studiengangs:

„Bei den Dingen, wo die Universitätsverwaltung mitwirken musste/sollte, beispielsweise im Zuge der Akkreditierung von bestimmten Dingen, hatte ich in der Verwaltung immer ganz hervorragende und motivierte Ansprechpersonen, die da hilfreich zur Seite gestanden haben“ (AI20, Abs. 19).

„Ja, was ich, was ich als schwierig ansehe ist, dass wir sehr, sehr wenig Unterstützung da haben, wo wir sie uns erhofft haben bei der, bei der technischen Erstellung“ (AI21, Abs. 31).

„Das ist bei uns wirklich sehr günstig. Wir haben eine sehr fruchtbare Kultur hier, die auch ermöglicht so etwas umzusetzen. Das ist etwas, was ungemein hilft. Also ich hab immer die Möglichkeit, natürlich ja auch das Präsidium anzusprechen, wenn es um solche Dinge geht, um schnell abzuklären, ob so etwas gewünscht ist. Abzuklären, ob das finanziell auch realisierbar ist. Das sind Sachen, die wirklich sehr gut hier bei uns funktionieren“ (AI28, Abs. 43).

Zum anderen zeigt sich erneut die Relevanz ihrer Erfahrungen in der Durchführung von Weiterbildungsstudiengängen, indem sie konkrete infrastrukturelle Notwendigkeiten benennen, die aus ihrer Sicht für einen erfolgreichen wie reibungsfreien Studienverlauf benötigt werden. Dazu gehört sowohl die Einrichtung einer Schiedsstelle zum Umgang mit Teilnehmendenbeschwerden als auch die Stelle der Studiengangskoordination.

#### *Befunde aus geplanten Weiterbildungsangeboten*

In der Befragungsgruppe aus geplanten Weiterbildungsangeboten bildet die aktuelle Situation der Studiengangsentwicklung mit ihrem ungewissen Erfolg den Ausgangspunkt der Betrachtungen. So laufen in den Aussagen über die Teil-



nehmenden jenseits der Attraktion des als lebenserfahren, motiviert und praxisgeschult beschriebenen Klientels zugleich Überlegungen mit, was in der Planung für die Adressat\_innengruppe zu berücksichtigen ist, um diese für eine Weiterbildung zu gewinnen.

Die Sicht auf die Teilnehmenden ist mit der Hoffnung verbunden, dass diese das Angebot annehmen beziehungsweise durch ihre Teilnahme ermöglichen. Die Ansprache der Weiterbildungsstudierenden ist eine Zukunftsperspektive und zugleich ein Gelingenskriterium des derzeit in Planung befindlichen Angebots, die Teilnehmenden zu erreichen ist deshalb sowohl ein Bezugspunkt der Entwicklungsarbeit wie eine Zielperspektive.

Als Beweggrund, sich auf die arbeitsintensive, erfolgsunsichere Studiengangsentwicklung einzulassen, findet sich das gesamte, im personenbezogenen Cluster benannte Spektrum von Motivlagen – von fachlichem Interesse und institutioneller Sicherung eines Spezialgebiets im Fachbereich über den Wunsch nach einem stärkeren Austausch mit dem Praxisfeld oder der Attraktion der neuen Studierendengruppe bis hin zu Nachwuchsförderung und monetären Anreizen. Dabei bildet das Interesse am Weiterbildungsthema bzw. dem diesbezüglichen Austausch mit Praktiker\_innen im Wissenschafts-Praxis-Transfer, in Kombination mit anderen Motivlagen, einen wiederkehrenden Kern.

Als zentrales Moment, das Weiterbildungsengagement wieder einzustellen, werden eine mangelnde Resonanz und Befürwortung seitens der Hochschulleitung genannt, wenn „[man] manchmal [...] das Gefühl [hat], man rennt gegen Windmühlen“ (AI22, Abs. 45).<sup>43</sup>

Des Weiteren kann eine mangelnde oder zögerliche Unterstützung im eigenen Fachbereich oder in der Anbahnung von fachübergreifenden Kooperationen innerhalb der Hochschule zur Verringerung der Weiterbildungsbereitschaft führen:

Im Fachbereich „[...] haben die immer wieder durch wechselnde Studiendekane ihre Vorstellungen geändert, so dass man eigentlich immer wieder von vorne anfangen musste und manchmal hat auch der gleiche Studiendekan das, was er ursprünglich mal vorgeschlagen hat, weit von sich gewiesen. Da ist mir ein bisschen die Lust vergangen, da weiter mit denen es zu versuchen“ (AI19, Abs. 11).

Weitere Gründe können ein geringer Nachfragedrang seitens der Praxis, Desinteresse an praxisbezogener Lehre sowie ein Weiterbildungsthema sein, in dem kein „Herzblut drinsteckt“ (AI25, Abs.13).

---

43 Aufgrund der unterschiedlichen organisationalen Ausgangslagen wird diese Situation zumeist an den Universitäten problematisiert, während die Fachhochschule ihre Beförderung von Weiterbildung bereits institutionell verankert und somit sichtbar gemacht hat (vgl. 4.2).

Von der Hochschulleitung erwartet die Befragungsgruppe der geplanten Weiterbildungsangebote eine klare, positive Positionierung hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Zugleich zeigt sich eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Organisationsziele beziehungsweise dem Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung im System der Hochschule.

„Also zum einen sind [...] die Grenzen, die da sind, und die Spielräume überhaupt nicht klar und ich glaube auch, dass das oft auf den Ebenen (Präsidium, Ministerium), wo es eigentlich hätte geklärt werden müssen, schon nicht stattgefunden hat diese Klärung“ (AI27, Abs. 37).

Neben der zentralen Erwartung einer Befürwortung ihres Weiterbildungsengagements auf Leitungsebene formulieren sie die Notwendigkeit einer organisationalen Veränderung zur Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an der Hochschule.

„Die fachliche Arbeit würde ich immer selber machen, aber die organisatorischen Sachen, das ist schon sehr gut, wenn man nicht gegen jemanden arbeiten muss, sondern wenn einem schon gesagt wird, ‚Ja wir helfen soweit es geht dann auch mit und ermöglichen das auch.‘ Das ist schon sehr positiv“ (AI28, Abs. 43).

„Wenn die Universität sagt: ‚Wir wollen jetzt Weiterbildung machen und wollen damit nach außen treten, wir wollen Geld erwirtschaften‘, dann muss sich vielleicht auch an der Infrastruktur was ändern, längerfristig“ (AI22, Abs. 45).

#### *Befunde aus latenten Weiterbildungsangeboten*

Die Befragungsgruppe der latenten Weiterbildungsangebote ist durch die Artikulation von Vermutungen über den Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung gekennzeichnet, welche die potentielle, gegenwärtig jedoch noch nicht vorhandene Beteiligung ausdrückt.

Ihre Sicht auf die Teilnehmenden umfasst – neben den Vermutungen über ein lebenserfahrenes, motiviertes Klientel – zum einen die Hoffnung einer leichteren Lehrsituation. So mutmaßen sie, weniger „*Rechtfertigungsdiskussionen*“ (AI7, Abs. 46) führen zu müssen als mit grundständigen Studierenden oder nehmen an, „*Ansprüche von dem Weitergebildeten an den Dozent [sind] [...] bescheidener*“ (AI6, Abs. 40). Zum anderen zeichnet sich diese Gruppe durch eine klare Zielgruppenpräferenz aus, indem sie vor allem „*ehemalige Doktoranden in Führungspositionen*“ (ebd., Abs. 24) und Hochschulabsolvent\_innen als Weiterbildungsteilnehmende anvisieren. In diesem Kontext stellen vor allem Universitätsangehörige Überlegungen bezüglich Herausforderungen und Problematiken in der Lehre von Teilnehmenden ohne Hochschulzugangsberechtigung an:

„Es gibt schon Kollegen, die haben so ein Problem damit oder die sehen ein Problem darin, dass immer mehr Studierende ohne Abitur hierher kommen, weil das natürlich [...] entweder dazu [führt], dass am Anfang sozusagen das Niveau oder das Tempo abgesenkt werden muss oder wenn man das nicht tut, [...] dass genau diese Leute auf der Strecke bleiben. Und das ist im einen wie im anderen Fall irgendwie ein Problem. Das ist ja schäbig die erst zuzulassen und sie dann sozusagen verhungern zu lassen. Das geht nicht. Im anderen Fall ist es aber auch ein Problem, weil man dann im Grunde in einen bestehenden Studiengang, der ganz klar für Abiturienten konzipiert worden ist, Leute rein lässt, die eine andere Voraussetzung haben, die aber trotzdem am Ende auf dem gleichen Niveau enden sollen“ (A17, Abs. 49).

Im Bereich der Motivation zur Weiterbildung finden sich heterogene Aussagen, die vom Reiz der Studierenden und einer Verbesserung des eigenen Lehrangebotes durch Praxiskontakte über den gesellschaftlichen Auftrag zur Weiterbildung bis hin zu monetären Anreizen und einer Förderung von Nachwuchswissenschaftler\_innen reichen. Als zentrale Voraussetzung für eine Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich dabei die Deputatsanrechnung.

„Also Bedarf würde ich sehen, Möglichkeiten würde ich sehen und die Frage ist nur, wie man es so umsetzen kann, dass alle Seiten es auch annehmen würden. Aber von unserer Seite muss man ganz klar sagen, es muss kapazitätswirksam sein“ (A129, Abs. 45).

Im Hinblick auf die artikulierten (An-)Forderungen an die Hochschulorganisation finden sich vereinzelte Aussagen zum grundlegenden Verhalten der Hochschulen im Umgang mit wissenschaftlicher Weiterbildung. Darin kommt der klaren Positionierung der Hochschulleitung zur Weiterbildung und der Herausforderung, die notwendigen Rahmenbedingungen auf hochschulorganisatorischer, finanzieller aber auch politischer Ebene zu schaffen, eine zentrale Stellung zu:

„Wichtig wäre [...] aus meiner Sicht wirklich rauszukriegen, sind das Dinge, an denen es Bedarf gibt, will sich die Universität da engagieren und dann muss man [es] aber auch ... ernsthaft betreiben, [...] dann hat es aus meiner Sicht keinen Wert drei, vier HIWIs zu engagieren. Projekt gut, aber dann muss wirklich klar [...] bei rauskommen ‚Ja, machen wir‘, ‚Nein, machen wir nicht‘ oder ‚Nein, machen wir jetzt noch nicht‘,“ (A17, Abs. 36).

„[Das] wäre [...] eigentlich für mich die Hauptherausforderung, dass die Universität wirklich die Rahmenbedingungen schafft und das bezieht die Politik und die Finanzierung der Universität mit ein“ (A129, Abs. 79).

#### 4.1.3 Zusammenführung

Nach der Einzeldarstellung der vier Befragungsgruppen stehen nachfolgend ihre zentralen Spezifika im Zentrum. Selbige fächern sich in gruppenspezifische Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung und themenbezogene Vergleichspunkte zwischen den Gruppen auf.

### *Gruppenspezifische Perspektiven*

Bei den beiden Teilgruppen der Verwaltungsangehörigen und der Wissenschaftler\_innen zeigt sich eine *komplementäre intern-extern Sicht* auf die jeweils andere Gruppe. Aus Sicht der Verwaltung geraten Wissenschaftler\_innen als Kernressource der Organisation in den Blick, die neben Weiterbildung allerdings zugleich die anderen zentralen Aufgaben Forschung und grundständige Lehre trägt. Insofern gilt es zum einen, den strategischen Einsatz der wissenschaftlichen Personalressource im Hinblick auf die Entwicklung der Weiterbildung innerhalb der Gesamtorganisation Hochschule abzuwägen; zum anderen wird (mit Hilfe von WM<sup>3</sup>) versucht, das Weiterbildungspotential im Wissenschaftspersonal zu eruieren und ihre Weiterbildungsaktivitäten anzuregen. Aus Sicht der Wissenschaftler\_innen gerät die zentrale Hochschulverwaltung als fördernde, fordernde sowie hinderliche Rahmenbedingungen eigener wissenschaftlicher Weiterbildungsaktivitäten in den Blick. Von ihr (wie auch der Politik) wird eine Positionierung zur Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung in der Hochschule sowie eine organisationale Veränderung bei einem gewünschten Ausbau dieses Bereichs erwartet.

Zentrale Erkenntnis ist, dass der jeweilige Entwicklungsstand in Bezug auf die Weiterbildungsaktivität Einfluss auf die Themenbehandlung sowohl in der Verwaltungsgruppe als auch im wissenschaftlichen Personal nimmt. Dies schlägt sich auch in der perspektivischen Ausrichtung der unterschiedlichen Gruppen nieder. Dabei unterscheiden sich die drei Wissenschaftler\_innengruppen, wie in den bisherigen Ausführungen bereits angeklungen, in ihrer Sichtweise auf wissenschaftliche Weiterbildung entlang ihres Beteiligungsstands (beziehungsweise Angebotsstands). Vor dem Hintergrund differierender Erfahrungs- und Tätigkeitshorizonte weisen sie eine unterschiedliche Handlungsperspektive auf das Arbeitsfeld auf:

Die Befragungsgruppe aus realisierten (erfolgreichen wie gescheiterten) Weiterbildungsangeboten nimmt eine *Umsetzungsperspektive* auf wissenschaftliche Weiterbildung ein, die sich durch ihre Fundierung im operativen Studiengangsgeschäft auszeichnet. Aufgrund ihres Erfahrungswissens über operative Studiengangsherausforderungen stellen sie konkrete Erwartungen an die Entwicklung organisational-infrastruktureller Unterstützungsleistungen. Ihre Zukunftsperspektive/Zielsetzung ist, das Weiterbildungsangebot am Laufen zu halten.

Angehörige der geplanten Weiterbildungsangebote nehmen eine *Planungsperspektive* ein, die durch die Entwicklung des Studienangebots geprägt ist. Angesichts von unterschiedlich weit fortgeschrittenen Entwicklungsstadien erweisen sie sich als heterogene Befragungsgruppe, in der sowohl eine Nähe zur

Umsetzungsperspektive der realisierten Angebote wie auch zu hypothetischen Überlegungen der Angehörigen latenter Weiterbildungsangebote zu finden ist. Sie fordern Entlastung in administrativ-organisationalen Belangen ihrer Planungstätigkeit durch die Hochschulverwaltung sowie eine klare Zielformulierung der Hochschulleitung bezüglich des Weiterbildungsbereichs. Ihre Zukunftsperspektive ist, das Weiterbildungsangebot erfolgreich zum Laufen zu bringen.

Die Gruppe der latenten Weiterbildungsangebote nimmt eine *Möglichkeitsperspektive* auf wissenschaftliche Weiterbildung ein. Sie zeichnet sich durch eine thematisch breit gefächerte und zugleich hypothetisch-distanzierte Beschäftigung mit der „Option wissenschaftliche Weiterbildung“ aus. Als Voraussetzung einer zukünftigen Weiterbildungsbeteiligung formuliert sie die grundlegende Notwendigkeit, auf hochschulischer sowie politischer Ebene die Rahmenbedingungen sowie den Stellenwert der Weiterbildung zu definieren und gegebenenfalls in entsprechenden organisationalen Veränderungen zu konkretisieren.

Über eine grundlegend andere Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung verfügt die Befragungsgruppe der hochschulischen Zentralverwaltung, welche durch die Außensicht auf die Wissenschaftler\_innen und den Blick der Organisation Hochschule auf wissenschaftliche Weiterbildung als einem ihrer Teilgebiete gekennzeichnet ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich ihre Betrachtungsweise als *organisationale Entwicklungsperspektive* beschreiben. Aufgrund divergierender Institutionalisierungsgrade wissenschaftlicher Weiterbildung an den untersuchten Hochschulen (vgl. 4.2.3) setzen sie zwar an verschiedenen Entwicklungspunkten an, diese treffen sich jedoch im geteilten Anliegen, die Bedingungen für Weiterbildung innerhalb der eigenen Organisation verbessern und zugleich das hochschulische Weiterbildungspotential ausloten zu wollen. Als Anforderung an das wissenschaftliche Personal wird hier formuliert, den bestehenden Forschungs- und Lehrbetrieb in Quantität wie Qualität beizubehalten und im Bereich Weiterbildung eher in Angebote zu investieren, die eine erfolversprechende Nachfrage, Bedarfslage und ein Alleinstellungsprofil aufweisen. Ihre Zukunftsperspektive auf Weiterbildung richtet sich auf die Rolle dieses Angebotssegments für die Organisation Hochschule und ist zugleich von Zurückhaltung, angesichts unklarer Finanzierung und ungewissem Bedeutungszuwachs des Angebotssegments in der Hochschule, und externen Anforderungen, angesichts politischer Beteiligungsanfragen und gesellschaftlicher Veränderungen, geprägt. Als grundlegende Zielrichtung einer Entwicklung des Weiterbildungsbereichs kann die Positionierung in diesem Arbeitsfeld sowie die nachhaltige Absicherung der Organisation Hochschule angesehen werden.

*Themenbezogene Vergleichspunkte*

Im Vergleich der drei Wissenschaftler\_innengruppen lassen sich *gruppenspezifische Thematisierungen* erkennen: Die Befragten realisierter Angebote heben sich durch ihre Erfahrung mit dem Studienangebot und den Teilnehmenden von den anderen beiden Gruppen ab, während die Befragten der geplanten Angebote aufgrund der aktuellen Entwicklung von Studiengängen engagierter die Zielformulierung der Hochschulleitung einfordern und fehlende wie vorhandene Unterstützungssysteme thematisieren. Die Befragten der latenten Angebote spekulieren über Anknüpfungspunkte ihrer wissenschaftlichen Forschungs- und Lehrtätigkeit für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote, ihre Antworten wie Überlegungen bewegen sich dabei im Raum des Hypothetischen.

Darüber hinaus zeigt sich eine gruppenbezogene Bewertungstendenz bezüglich der *Zugangsvoraussetzungen für Teilnehmer\_innen*: Befragte aus den latenten Angeboten stellen höhere Voraussetzungen an ihre potentielle Zielgruppe als die anderen beiden Wissenschaftler\_innengruppen, indem sie den Hochschulabschluss als Bedingung einer Zulassung benennen. Insbesondere im Vergleich zu den realisierten Angeboten zeigt sich ein Kontrast. Dort wird zwar die Bedeutung von klaren Zugangsvoraussetzungen zu Weiterbildungsangeboten gesehen, in der Aufnahmepraxis werden diese jedoch aufgrund fehlender Teilnehmer\_innenzahlen mehr oder weniger umfangreich verringert zugunsten der Ermöglichung des Studiengangs. Bei den Angehörigen geplanter Studiengänge werden Zulassungsbedingungen für die anvisierte Zielgruppe formuliert, verbunden mit der Hoffnung, diese auch in entsprechender Anzahl zu erreichen. Die Hochschulzugangsberechtigung ist dabei eine mögliche Zulassungskomponente, deren Notwendigkeit von der Weiterbildungsthematik abhängt. Für den Umgang mit geringen Teilnehmendenzahlen finden sich unterschiedliche Vorstellungen, von denen die Senkung der Voraussetzungen nur eine Möglichkeit, die zudem weniger favorisiert wird, darstellt.

Im Verhältnis von Verwaltung und wissenschaftlichem Personal zeigen sich zwischen der Gruppe der latenten Weiterbildungskandidaten und der zentralen Hochschulverwaltung bemerkenswerte Querbezüge. Hinsichtlich ihres Themenschwerpunkts erweisen sie sich als Gegenpole, in ihrer Thematisierung des Weiterbildungsengagements als mögliche Handlungsoption tritt eine Parallele in Erscheinung. So sagen die Angehörigen der latenten Weiterbildungsangebote insgesamt wenig über strukturelle Bedingungen, administrative Voraussetzungen und die Anforderungen an die Hochschulleitung im Kontext der Etablierung von Weiterbildung. Über mögliche, reizvolle Besonderheiten der Weiterbildungsteilnehmenden stellen sie hingegen dezidierte Überlegungen an. Auf der Verwaltungsebene verhält es sich umgedreht. Hier werden unterschied-

liche Überlegungen zu den gegenwärtigen Etablierungsbedingungen, Entwicklungsbedarfen bzw. -möglichkeiten auf organisationaler Ebene formuliert; über die Teilnehmenden der Weiterbildung finden sich hingegen nur wenige Aussagen. Daneben weisen beide Gruppen eine zurückhaltende Tendenz in Bezug auf ihr (zukünftiges) Weiterbildungsengagement auf und reflektieren über mögliche Entwicklungen dieses Aufgabenfelds an der Hochschule. Dabei hat die Zentralverwaltung den Einsatz ihrer internen administrativen Ressourcen sowie der hochschulischen Ressource des Wissenschaftspersonals insgesamt im Blick, während die latenten Weiterbildner\_innen ihre Arbeitszeitressourcen und die Unterstützungspotentiale aus der Verwaltung abwägen. Insofern nehmen beide eine Aufwands- und Nutzenkalkulation eines (stärkeren) Weiterbildungsengagements vor, die Zentralverwaltung für die Organisation Hochschule, die latenten Weiterbildner\_innen für ihre gegenwärtige berufliche Arbeitssituation.

#### *Abschluss*

Hinsichtlich ihrer Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung können die vier Gruppen in unterschiedlichen Phasen verortet werden. Angehörige realisierter Studiengänge befinden sich in der Durchführungsphase, Angehörige geplanter Studiengänge in der Entwicklungsphase und die Angehörigen latenter Angebote in einer Sondierungs- und Entscheidungsphase bezüglich einer möglichen Beteiligung. Auf Verwaltungsebene liegen erste Erfahrungen mit Weiterbildungsangeboten vor, deren organisationale Verankerung es strukturell zu entwickeln beziehungsweise zu optimieren gilt, wobei der innerorganisationale Ausbau und Stellenwert der Weiterbildung sich derzeit in einem Entscheidungsprozess befindet. Vor diesem Hintergrund können die Hochschulverwaltungen in einer Zielausrichtungsphase verortet werden. Insofern sind die untersuchten Hochschulverwaltungen – obgleich an unterschiedlich fortgeschrittenen Punkten – auf dem Weg der Entwicklung ihres Weiterbildungsprofils, von dem letztlich auch die Weiterbildungsbereitschaft wie -beteiligung des wissenschaftlichen Personals bedingt wird.

#### *4.2 Hochschulspezifische Befunde*

In Bezug auf die Teilnehmenden der Weiterbildung an Hochschulen reflektieren einige Interviewpartner\_innen auch über hochschulspezifische Aspekte. Obwohl Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Verbundhochschulen nicht im ursprünglichen Forschungsinteresse lagen, wurden von einzelnen Hochschulangehörigen sowohl Vergleiche zwischen den

Hochschulen des WM<sup>3</sup>-Verbundes als auch darüber hinaus gezogen. Diese Überlegungen werden im Folgenden dargestellt. Dabei werden in Bezug auf die Bedingungen von wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl Vergleiche zwischen den Hochschultypen betrachtet als auch Überlegungen zum Standort „Mittelhessen“. Hierbei wird die Beschreibung „Hochschule“ aufgegliedert in „Universitäten“ und „technische Hochschule“, um die Differenzen aufzeigen zu können.

#### 4.2.1 Etablierungsstatus wissenschaftlicher Weiterbildung an den drei Hochschulen

Das Betätigungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung wird an den drei Hochschulen unterschiedlich wahrgenommen. Die Befragten der Universitäten sehen gegenüber der technischen Hochschule einen klaren Aufholbedarf im Bereich der (wissenschaftlichen) Weiterbildung. Während die technische Hochschule als Weiterbildungsanbieter bereits weitgehend im Feld etabliert und institutionalisiert ist, stellt sich die wissenschaftliche Weiterbildung an den Universitäten als eine neue Herausforderung dar. Die Etablierung und Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der technischen Hochschule lässt sich anhand zweier Beispiele verdeutlichen. Zum einen verfügt die Hochschule seit 2007 über das „Hochschulzentrum für Weiterbildung“, welches die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der Hochschule in einer professionellen Infrastruktur zentral bündeln soll. Zum anderen besteht über das seit 2001 gegründete duale Hochschulstudium „Studium Plus“ eine erfolgreiche und einzigartige Vernetzung und Einbindung in die Region. Die berufs begleitende (Weiter)Bildung und die Zusammenarbeit mit der Privatwirtschaft und den öffentlichen Institutionen in diesen zwei Organisationsfeldern haben zu wichtigen Erfahrungswerten in der Kunden- und Nachfrageorientierung sowie in der anwendungsorientierten Forschung geführt:

„Studium Plus ist eine Erfolgsgeschichte, das kennen Sie ja wahrscheinlich. (IA2: Ja.) Und das ist auch, denke ich, der richtige Ansatz, wie Weiterbildung funktionieren sollte“ (AI11, Abs. 11ff.).

Das Verbundprojekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ wird von den Universitäten als Chance verstanden, diesem Vorsprung in einem für sie bisher „*unerschlossenen*“ (AI8, Abs.4) Gebiet zu begegnen und Erfahrungen über eine hochschultypenübergreifende Zusammenarbeit auszutauschen. Ferner kann das WM<sup>3</sup>-Projekt als eine Verstärkung der Beziehungen verstanden werden, denn bereits im Vorfeld des Verbundprojektes existierten sowohl im grundständigen als auch im Weiterbildungsbereich hochschul(typen)übergreifende Kooperatio-



nen. Die Stärke der Universitäten wird vor allem in der Fach- und Forschungsexpertise gesehen, die „Akzeptanzanalysen und Bedarfsanalysen [...] fachgerecht auch auf[zuzubauen][...], dass wir nicht rumstümpern, dass wir die Menschen auch mit Sachverstand ansprechen und dann eben eine punktgenaue Landung machen“ (A18, Abs.12), während die Kompetenz der technischen Hochschule vor allem in der praktischen Erfahrung im (Weiter)Bildungsmarkt liegt.

„Und das haben wir ja auch im Zuge der Antragstellung zu dritt gemerkt, dass die THM uns da Einiges voraus hatte an Erfahrung und hier gerade in der Region, überregional glaube ich eher nicht so sehr, aber in der Region einen sehr guten „Foothold“ schon hat. Also die steht hier gut im Markt, muss man sagen. Wir Universitäten waren uns aber einig da drin, dass wir das dann auch lernen wollten und ich denke, dass wir auch auf dem Weg sind das zu lernen. Es kostet uns allerdings ein bisschen Mühe. Das liegt zum einen Mal daran, dass wir bisher eher punktuell eher mit Fortbildungen arbeiten, nicht mit Weiterbildungen, wenn wir was machen. Der Weiterbildungsmarkt ist für uns nicht völlig unerschlossen, aber doch sehr, sehr begrenzt für die meisten Kolleginnen und Kollegen. Und auch für die Hochschulleitung ist das ein neues Kapitel“ (ebd., Abs.4).

Auch wenn das WM<sup>3</sup>-Projekt von den Hochschulleitungen positiv aufgenommen wird, bestehen durchaus unterschiedliche Ansichten über das Gewicht wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb einer Institution. Das Spannungsfeld der Weiterbildung wird auf der einen Seite mit einer Vielfalt an Chancen verbunden: Als Spezialisierung, Fokussierung sowie zur Verbesserung der grundständigen Lehre, zugleich als Chance zur Öffnung der Hochschule im Sinne des lebenslangen Lernens sowie zur Verankerung der Hochschulen in die Region. Folglich wird eine Verstetigung des Weiterbildungssektors nach Ablauf des WM<sup>3</sup>-Projektes auch in Kooperation mit den Verbundpartner\_innen gewünscht. Es „müsste eine Meinungsbildung stattfinden, die sagt, wir wollen dahinter nicht mehr zurück“ (ebd., Abs. 30). Auf der anderen Seite wird der Weiterbildungsbereich nicht als „das Herzensanliegen der Hochschule heute“ (A126, Abs. 8) und damit auch nicht zu den derzeitigen Kernaufgaben neben Forschung und Lehre gezählt. Vielmehr entstehen Weiterbildungsangebote aus „speziellen Nischen“ (ebd., Abs. 6) heraus beziehungsweise als „Abfallprodukt von Forschungsleistungen“ (ebd.). Insgesamt wird das Feld der Weiterbildung als zukünftig wichtiges der Hochschulen angesehen.

Von politischer Seite ist mit dem Auf- beziehungsweise Ausbau des Weiterbildungssektors die Vorstellung verbunden, die mit der demografischen Entwicklung verbundenen rückläufigen Studierendenzahlen der Hochschulen zu bewältigen. Gegenwärtig ist die wissenschaftliche Weiterbildung jedoch eine „Reformbaustelle“ (ebd.), die hohe Investitionskosten mit sich bringt, bevor eine Refinanzierung der Hochschulen über diesen Sektor möglich ist. Ange-

sichts der derzeitigen Auslastungen im sogenannten „Kerngeschäft“ (ebd.) können die Hochschulen diese Entwicklungskosten weder aus institutioneller noch aus finanzieller Sicht stemmen. In diesem Zusammenhang sprechen die Befragten auch die Problematik knapper personeller Ressourcen an. Es wird befürchtet, dass die (vor allem zeitliche) Belastung der Wissenschaftler\_innen durch ein zusätzliches Tätigkeitsfeld enorm ansteigt und somit Lehr- und Forschungszeiten in Mitleidenschaft gezogen werden. Es werden zusätzliche Investitionsmittel von Seiten der Politik gefordert, denn müsste die Hochschule den Weiterbildungssektor aus ihrer Grundfinanzierung stemmen, würde dies „Nachteile für den restlichen Betrieb“ (ebd., Abs. 6) nach sich ziehen und die anderen „Aufgabenbereiche der Universität“ (ebd.) schwächen. „Da liegt ein ernstes Problem, und weil das so ist, [...] ist da auch kein großer Hype und keine große politische Aktivität in den Hochschulen“ (ebd.). Ferner würden zusätzliche Investitionsmittel nicht nur symbolisch, sondern auch aktiv den gesellschaftspolitisch gewünschten Ausbau des hochschulischen Weiterbildungssektors unterstützen. In diesem Sinne kann das WM<sup>3</sup>-Projekt interpretiert werden als „ein Anerkennung auch der Politik [...], dass solche Investitionen nicht aus dem Grundhaushalt erwartet werden können und dass auch die Vorfinanzierung solcher Kosten schon ein Problem ist“ (ebd.). Diese Ausführungen der Befragten machen zwei verschiedene Haltungen gegenüber der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschule deutlich: In der einen scheint der Weiterbildungsbereich als folgerichtige Aufgabe der Hochschulen verstanden zu werden, während in der anderen Weiterbildung als von außen herangetragene Aufgabe verstanden wird. Dies verdeutlicht ein Spannungsfeld innerhalb der Hochschulen, welches die Bedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung beeinflussen kann.

Wie aus diesen konträren Darstellungen ersichtlich, wird Weiterbildung von den Universitäten als etwas Neues wahrgenommen. Insbesondere der Wechsel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung wird als herausfordernd und ungewöhnlich beschrieben – nicht nur für die Entwickler\_innen aus den Fachbereichen, sondern auch für die Verwaltungsebene.

„Und das ist für eine Universität eine neue Denke. Ich will gar nicht sagen, dass das schlecht ist oder dass das falsch ist, aber da haben uns die Fachhochschulen etwas voraus und wir müssen da ein bisschen kundenfreundlicher werden denke ich“ (A18, Abs. 6).

#### 4.2.2 Bedeutungen neuer Zielgruppen

Des Weiteren wirft ein/e Befragte\_r aus der Universität die Frage auf, inwieweit die drei Hochschulen ihre Kompetenzen auch im Feld der Weiterbildung unterschiedlich nutzen könnten beziehungsweise sollten. Aufgrund der verschiedenen Schwerpunkte der Hochschultypen in Bezug auf Forschung und Lehre identifi-

ziert der/die Befragte unterschiedliche Zielgruppen auch im Weiterbildungsbe-  
reich:

„Die Frage ist, ob das letzten Endes sinnvoll an einer sozusagen, eine sinnvolle Aufteilung ge-  
sellschaftlich gesehen ist. Oder ob eine Weiterbildung für zum Beispiel technische Angestellte  
nicht an, was weiß ich, Fachhochschulen besser aufgehoben wäre oder so etwas und dass man  
halt Zielgruppen genau, wie auch die Institution, wählt, die dann die Weiterbildung anbietet“  
(A17, Abs. 40).

Diese Kompetenzverteilung zwischen den Hochschultypen findet sich auch in  
Aussagen anderer Befragten wieder. Es wird deutlich, dass Fachhochschulen  
aufgrund ihres Schwerpunktes in der Lehre sowie der anwendungsbezogenen  
Forschung eher zugeschrieben wird, auch Personen ohne ersten Hochschulab-  
schluss als potentielle Zielgruppe weiterzubilden zu können. Angesichts des For-  
schungsschwerpunktes der Universitäten wird jene Personengruppe als ungeeig-  
net für diesen Hochschultyp eingestuft. Zum einen besteht die Befürchtung, dass  
das hohe wissenschaftliche Niveau mit einer Öffnung für diese Zielgruppen sin-  
ken könnte. Zum anderen wird die Vermutung geäußert, dass diese Zielgruppen  
eine gewisse „*Praxisorientierung*“ (A125, Abs. 31) erwarten, welche von den  
Lehrenden nicht erfüllt werden kann, da sie „*sozusagen zusätzlich Know-how*  
*einkaufen*“ (ebd., Abs. 43) müssten beziehungsweise dies eine Lehre erfordert,  
„*die [sie] gar nicht so wahnsinnig gerne machen würde[n]*“ (ebd.). In dieser  
Hinsicht wird weiter angeführt:

„Ich kann mir auch nicht vorstellen, dass es in allen Studiengängen auch so wirklich umsetz-  
bar ist, weil es auch immer eine Frage ist, wie weit Praxiserfahrungen da sind. Hochschule  
und Hochschullehre ist ja nicht immer unbedingt mit Praxis und wenn ich wirklich in die Wei-  
terbildung gehe von Berufstätigen, wirklich da rein gehe, muss Praxiserfahrung da sein“  
(A127, Abs. 51).

#### 4.2.3 Institutionalierungsgrade der Weiterbildung

Der wachsende Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung wird an den Uni-  
versitäten weniger in der Gegenwart als vielmehr in der Zukunft gesehen. Dem-  
entsprechend sind die derzeitigen Weiterbildungsangebote (eher) fachbereichs-  
gebunden. Weiterbildungsstrukturen, wie sie an der technischen Hochschule  
institutionalisiert sind, existieren bislang punktuell und bedürfen einer Veranke-  
rung beziehungsweise Professionalisierung.

„Das bedeutet, man müsste jetzt wirklich über institutionelle Strukturen nachdenken, die ei-  
nem Entlastung bringen, wenn man diese zusätzliche Aufgabe übernimmt. Und da gibt es, wie  
ich das momentan sehe, kein strukturiertes System an der JLU. Vielleicht an der THM eher,  
weil die Studium Plus haben, weil die da in der Beziehung glaube ich einfach näher und fle-  
xibler in solchen Angeboten sind [...]“ (A15, Abs. 6).

Die etablierten und erfolgreichen Weiterbildungsangebote werden dabei durchaus positiv als „Vorzeigebeispiele“ und als „Leuchttürme“ bewertet:

„Das ist also wirklich so ein, so ein Leuchtturmprojekt, das wir in diesem Bereich haben, das auch weit und breit einmalig ist. Also da hat es sich auch wirklich gelohnt den Schwerpunkt hier in Stadt X zu setzen und zu sagen: „Das ist was, da bringen wir als Universität die einmalige Kompetenz mit. Wir haben das Umfeld dafür, das kann uns niemand nachmachen“ (AI24, Abs. 14).

In diesem Kontext werden die knappen institutionellen Ressourcen der Universitäten, namentlich die „gebäudetechnischen Herausforderungen“ (ebd., Abs. 28) angesprochen und der damit verbundene Wunsch nach einem Weiterbildungszentrum, um ein „professionelles Umfeld“ (ebd.) zu gewährleisten sowie den Teilnehmer\_innenansprüchen, insbesondere „wie man sie als Angehöriger von einem Unternehmen, von einer Bank oder von Dienstleistungsunternehmen aus dem Rhein-Main-Gebiet erwarten würde“ (AI2, Abs. 42), nachzukommen.

Vor diesem Hintergrund wurde das Weiterbildungszentrum der technischen Hochschule gegründet. Auch wenn innerhalb der technischen Hochschule das damit verbundene professionelle Umfeld bei der Durchführung von Weiterbildungen geschätzt wird, wird die zentrale Struktur des Zentrums insbesondere in der Entwicklungsphase kritisiert. Da es weder einen Fachbereichsstatus besitzt noch dezentral an den Fachbereichen angesiedelt ist, gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der hochschulinternen Expertise aus den Fachbereichen sehr schwierig. Die inhaltliche, personelle sowie organisatorische Verknüpfung an die Fachbereiche wird als eine wichtige Voraussetzung angesehen, um ein Weiterbildungsangebot langfristig und erfolgreich zu etablieren:

„Insofern denke ich, ist eine ganz wichtige Eigenschaft diese Verknüpfung, ähm diese Vernetzung von der Weiterbildung mit dem Rest der Hochschule und das wiederum finde ich gut an Studiengängen wie zum Beispiel dem Studiengang [Titel], der kommt mit einer Idee aus dem Fachbereich, der kommt mit Lehrenden aus dem Fachbereich und, ähm, mit der Expertise von dort und wird dann hier zentral organisiert, was ich ja auch als Vorteil schon erwähnt habe“ (AI15, Abs. 158).

Dieser Aspekt verdeutlicht die unterschiedlichen Entwicklungsstufen zwischen den Hochschultypen. Während die Universitäten noch am Beginn der Auseinandersetzung mit den sich aus der Weiterbildung ergebenden neuen Herausforderungen stehen, insbesondere hinsichtlich organisationaler Aspekte, verfügt die technische Hochschule bereits über mehrjährige Erfahrungen in diesem Bereich. Die Bedingungen von wissenschaftlicher Weiterbildung werden daher auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert. Dem Weiterbildungsbereich wird aus Universitätsperspektive eher zukünftig eine wachsende Bedeutung zugeschrieben, bei-

spielsweise zur Absicherung der vorhandenen Strukturen, denn „*die Studentenzahlen werden zurückgehen und man wird sich neue Beschäftigungs-, Betätigungsfelder suchen müssen*“ (A17, Abs. 16). Daher wird es als eine Notwendigkeit angesehen, sich ähnlich der technischen Hochschule stärker in die mittelhessische Region zu vernetzen und „*sich dem nicht komplett [zu] verschließen*“ (ebd.).

#### 4.2.4 Standortattraktivität

In diesem Zusammenhang stellt sich für die Befragten die Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit angebotener Weiterbildungen, insbesondere im überregionalen Wettbewerb. Das duale Hochschulstudium „Studium Plus“ wird als Vorbild für die erfolgreiche Etablierung von Qualifizierungsangeboten angesehen. Zum einen, weil die technische Hochschule auf die Nachfrage der ansässigen Wirtschaft mit einem neuen, passfähigen Konzept reagiert hat und sie zum anderen gleichzeitig ihren Bestand durch neue Hochschulstandorte (z.B. „*Lahn-Dill-Kreis, Wetzlar*“ (A15, Abs. 14)) sichern konnte:

„Und das ist, glaube ich, ein sehr gutes Beispiel, aber das existiert jetzt, also das kann man jetzt nicht in Gießen imitieren oder in Marburg imitieren aber das ist ein gutes Beispiel, wie man eine Marktchance im Endeffekt erkannt hat, weil es berufsbegleitend solch ein Angebot noch nicht gab“ (ebd.).

Im deutschlandweiten Vergleich mit anderen Großstädten wird insbesondere Gießen als nachteiliger Standort wahrgenommen, „*weil die Stadt an sich vielleicht nicht so attraktiv oder zugkräftig ist wie jetzt München oder Hamburg oder Köln oder was auch immer.*“ (A110, Abs. 51) Insgesamt wird die Region Mittelhessen gemessen an der wirtschaftlichen Stärke gegenüber dem Rhein-Main-Gebiet tendenziell als schwächere Region angesehen, in der die Auswahl an finanzstarken Kooperationspartner\_innen sehr begrenzt ist, sodass sich ein Kooperationsnetzwerk schwierig gestalten könnte, wie nachfolgende Aussage bestätigt:

„Wenn Sie dann einem Unternehmen sagen: „Wir bieten an etwas für Marktpreis etwa 500 € pro Teilnehmer und Tag“, dann sind Sie schon aus dem Rennen, weil das zu teuer ist. Das ist die Schwierigkeit bei der Zielgruppe lokale Wirtschaft hier im Raum Gießen“ (A111, Abs. 41).

Im Gegensatz zu den Kooperationspartner\_innen aus Gießen wird der Standort Marburg durchaus positiv bewertet. Es werden Standortvorteile im Vergleich zur wirtschaftlich starken südlichen Region aufgezeigt. Beispielsweise profitiert die Stadt von der zentralen Lage, sodass potentielle Weiterbildungen nicht nur für Teilnehmer\_innen aus der südlichen Region, sondern beispielsweise auch

aus dem Norden angeboten werden können. Zugleich wird betont, dass dieser Standortvorteil mit entsprechenden Marketingstrategien beworben werden muss, um potentielle Teilnehmer\_innen auch aus wirtschaftsstarken Regionen gewinnen zu können:

„Und wenn man ehrlich ist, ist so ein bisschen die dörfliche Lage, die ja Marburg hat so hinter den sieben Bergen vielleicht sogar ein Vorteil, weil wir liegen auch noch relativ dicht dran an Göttingen irgendwie, an Hannover und haben dadurch ein relativ großes irgendwie Einzugsgebiet. Also wir müssen nicht unbedingt von Frankfurt leben. [...]Aber die Frage stellt sich bei einer Weiterbildung natürlich umso mehr, warum Marburg?“ (AI18, Abs. 18).

In diesem Zusammenhang werden von einem/r anderen Befragten Überlegungen angestellt, dass sich ein Weiterbildungsangebot trotz vermeintlicher Standortnachteile durch innovative Angebote, wie die „*Vermittlung über Onlineinhalte*“ (AI22, Abs. 29), abheben könnte und somit weitestgehend ortsungebunden wäre, denn es ist „*relativ unrealistisch, dass die Leute [...] hier abends noch nach Marburg oder nach Gießen fahren*“ (ebd.).

#### 4.2.5 Zusammenfassung

Aus der hochschulspezifischen Analyse lässt sich folgendes zusammenfassen: Das Verbundprojekt WM<sup>3</sup> wird als förderlich sowohl für die Kooperation der drei Hochschulen als auch für die (Weiter)Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt wahrgenommen. Wissenschaftliche Weiterbildung wird als wichtiges neues Standbein der Hochschulen zur Verankerung in der Region und darüber hinaus gesehen. Zwischen den Hochschultypen lassen sich jedoch Unterschiede im Entwicklungsgrad des Weiterbildungsbereichs feststellen. Bedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung werden folglich auf verschiedenen Diskussionsebenen geführt. Während sich die Universitäten noch am Beginn der Auseinandersetzung mit der dritten Säule befinden, hat die technische Hochschule diesen Bereich bereits institutionalisiert und verfügt über mehrjährige Erfahrungen. Innerhalb der Universitäten wird das Feld der Weiterbildung insbesondere auf organisationaler Ebene kontrovers diskutiert. Erfahrungen von der technischen Hochschule sind im WM<sup>3</sup>-Projekt für sie von großer Bedeutung. In der technischen Hochschule hingegen ist der Bereich der Weiterbildung bereits etabliert und folglich werden die mit der Institutionalisierung gemachten Erfahrungen (kritisch) reflektiert und bewertet. Das Verbundprojekt kann aus der Perspektive der technischen Hochschule daher vor allem als Verstärkung des Weiterbildungssektors verstanden werden. Abschließend lässt sich festhalten, dass während der Analyse des Materials neben vielen hochschulübergreifenden Befunden auch einige hochschulspezifische Befunde ersichtlich wurden, die größtenteils auf den Entwicklungsstand sowie auf das Verhältnis von

Forschung und Lehre zurückzuführen sind. Während die Universitäten eher forschungsbezogen sind und über weniger Praxiserfahrung als die technische Hochschule verfügen, die es in der Weiterbildungslehre braucht, stellt sich der Lehrschwerpunkt sowie die anwendungsbezogene Forschung der technischen Hochschule als Vorteil für die Etablierung eines Weiterbildungssektors als drittes Standbein der Hochschulen heraus.

### 4.3 Befunde der Gruppendiskussionen

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen nach thematischen und interaktiven Gesichtspunkten dargestellt. Im ersten Abschnitt stehen inhaltliche Erkenntnisse aus den Diskussionen bezüglich förderlicher und hinderlicher Motivlagen, organisationaler Bedingungen sowie Einschätzungen hinsichtlich spezifischer Anforderungen wissenschaftlicher Weiterbildung im Fokus. Im zweiten Abschnitt werden markante Erkenntnisse aus den Reaktionsweisen der Befragten auf den Themenanreiz wissenschaftliche Weiterbildung in einer Analyse der Interaktionsebene dargestellt und auf ihre Aussage hinsichtlich der Akzeptanzfrage betrachtet.

#### 4.3.1 Themenbezogene Ergebnisse

Die thematische Analyse gliedert sich aufgrund des Diskussionsleitfadens in die zwei Bereiche *Bildung und Ökonomie* sowie *Motivation und Organisation*, welche zwei der drei Thesen im Leitfaden abbilden und sich entsprechend der Diskussionsschwerpunkte nach Unterthemen und deren Ausprägungen differenzieren. Ergebnisse zur dritten These (der hochschulischen Aktivierungsmöglichkeiten) werden im Kontext des zweiten Bereichs mit behandelt, da sie einen Unterpunkt der Thematik Motivation und Organisation bilden.

#### *Bildung und Ökonomie*

In der Auseinandersetzung um ökonomische Logiken und Anforderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird das *Bildungsverständnis* der Diskussionssteilnehmer\_innen relevant. In den Gesprächen zeigt sich, dass Bildungsvorstellungen die Sicht auf die wissenschaftliche Weiterbildung insbesondere im Kontext der Frage um ihre ökonomische Ausrichtung mit bedingen. Die Hochschulangehörigen thematisieren ihre Bildungsbegriffe, -ideale und -ziele mehr oder weniger ausführlich. Dennoch bilden sie in der Regel die implizite Perspektive auf Weiterbildungsformate, wobei sich vier Bildungsperspektiven differenzieren lassen:

Bei der ersten Variante tritt das Thema Bildung als Leerstelle auf. Die Abwesenheit von Äußerungen zu diesem Aspekt lässt auf seine Irrelevanz für die Einführung und Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung für die Befragten schließen. Diese Form zeigt sich lediglich in einer Gruppendiskussion, in der das wirtschaftliche Interesse an Weiterbildungsangeboten für die Gruppenteilnehmer\_innen nach eigener Aussage im Vordergrund steht.

Bei der zweiten Variante handelt es sich um eine Bildungsvorstellung, die das Ideal einer für alle frei zugänglichen und somit kostenlosen Bildung vertritt; explizites Bildungsziel ist ein kritischer, reflektierter Umgang mit gesellschaftlichen Bedingungen. Wissenschaftliche Weiterbildung nach ökonomischen Prinzipien ist aus Sicht der Befragten vor diesem Hintergrund nicht vertretbar, da sie etwa einkommensschwache Personen strukturell (aufgrund der Studiengebühren) benachteilige beziehungsweise ausschließt.

Eine dritte Bildungsperspektive kann die ökonomischen Anliegen und Bedingungen von Weiterbildungsangeboten mit den eigenen Bildungszielen und -idealen vereinbaren. Obgleich letztgenannte nicht explizit ausgeführt werden, sind sie doch dergestalt, dass sie Weiterbildungsabsichten an Hochschulen integrieren können. Wissenschaftliche Weiterbildung wird in diesem Kontext als ein hochschulisches Lehrangebot mit eigenen Bedingungen, spezifischen Lernzielen und speziellen Teilnehmer\_innen betrachtet.

Die vierte Variante umfasst die zuvor genannte, akzeptierende Perspektive auf (Weiter) Bildung, bindet sie jedoch in ein erweitertes Bildungsverständnis ein. Bei diesem handelt es sich um Bildung als einen Prozess des lebenslangen Lernens, wobei die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Segment der Verwirklichung dieses Konzepts an Hochschulen gesehen wird.

Insgesamt zeigen sich in den Gruppendiskussionen drei Bildungsperspektiven, die ein Weiterbildungsengagement fördern, und eine, die es hemmt beziehungsweise verhindert.

Neben der Bildungskonzeption ist die Sicht auf *Dienstleistung* als einem Element von Weiterbildungsangeboten für die Weiterbildungsbeteiligung relevant. Über die These, dass Hochschulangehörige in wissenschaftlicher Weiterbildung zu Dienstleister\_innen werden, wird eine Auseinandersetzung der Befragten zu diesem Themenfeld insbesondere der Notwendigkeit einer Teilnehmer\_innenorientierung angeregt. Dabei zeigen sich vier unterschiedliche Perspektiven auf das Thema Dienstleistung:

Bei der ersten handelt es sich um die Ablehnung einer Ausrichtung von Studienangeboten an den Interessen der Student\_innen. Die zweite Haltung befürwortet die Dienstleistungsbereitschaft sowie -orientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, aber nur in diesem Angebotsformat. In einer dritten Perspektive wird der Dienstleistungsleistungsansatz auch für die grundständige



Lehre für wichtig befunden beziehungsweise gefordert. Diese Sichtweise wird in der vierten Position ebenfalls vertreten, jedoch noch erweitert. Die Betroffenen sehen die Relevanz einer Dienstleistungsorientierung nicht allein auf personeller Ebene gegeben, etwa als Aufgabe der Lehrenden, sondern auch auf organisationaler Ebene als Aufgabe der Hochschule.

Im Kontext der beiden dienstleistungsbefürwortenden Perspektiven wird darüber hinaus die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit universitärer Weiterbildung hervorgehoben:

Denn „[...] wenn das wirklich wissenschaftliche Weiterbildung sein soll, dann muss der Anspruch auch sein, das, was da vermittelt wird, auf dem Niveau der fachwissenschaftlichen Diskussion zu vermitteln“, auch wenn es „[...] nicht unbedingt das ist, was die Unternehmen brauchen“ (AG1, Abs. 37).

Kernelement diesbezüglicher Überlegung ist, dass die Freiheit der Wissenschaft angesichts der Dienstleistungsorientierung nicht vernachlässigt werden darf.

Hinsichtlich der *Marktorientierung* wissenschaftlicher Weiterbildung werden zwei Themen von den Befragten diskutiert: ihre Haltung zur Kostenpflicht der Studiengänge sowie ihre Sicht auf die Hochschule als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt.

Studiengebühren für Weiterbildungsangebote werden von einem Teil der Befragten aufgrund der eigenständigen „Spielregeln“ von Weiterbildung als notwendig erachtet. Weiterbildungsstudiengänge werden dabei als neues Angebotsfeld der Hochschule gesehen, mit dem sich für Einzelne ökonomische Interessen verbinden.

Demgegenüber gibt es Diskussionsteilnehmer\_innen, die sich gegen Studiengebühren und ökonomische Logiken in der Weiterbildung sowie der gesamten Hochschule aussprechen. Sie lehnen eine Vermarktung von Bildungsangeboten ab. Manche von ihnen befürchten mit einer Etablierung von Vermarktungslogiken über die wissenschaftliche Weiterbildung eine Ökonomisierung der Hochschulen, die auch Gebühren für grundständige Studiengänge mit sich bringt:

„Ich sehe die Gefahr an der Verwertungslogik der Universität generell, auch in den grundständigen Angeboten. Wir sollten ein Gegengewicht sein aus meiner Perspektive, ein Widerlager, wir sollten anderen Rationalitäten folgen und ich glaube, es liegt in unserer Hand“ (AG3, Abs. 29).

Zum zweiten Aspekt, der Hochschule als Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung, finden sich verschiedene Aussagen in den Diskussionen. Die einen sehen in Weiterbildung eine „Chance“ (*ebd.*, Abs. 27) für ihre Hochschule, den Markt zu besetzen bzw. vorhandene Angebotslücken zu füllen. Dabei werden das akademische Niveau und die Reputation der Hochschule als Vorteile ge-

nannt. Darüber hinaus bietet die „*fachlich fundiert(e)*“ (*ebd.*) wissenschaftliche Weiterbildung aus Sicht der Befragten ein mögliches Abgrenzungsmerkmal zu privaten Angeboten. Es werden auch einzelne Bedenken geäußert, dass der Markt für wissenschaftliche Weiterbildung womöglich „*doch sehr klein ist*“ (*AG4, Abs. 158*). Andere weisen auf die Gefahr hin, zum „*Spielball*“ (*AG5, Abs. 59*) des Marktes zu werden, etwa wenn Weiterbildungsangebote lediglich aufgrund aktueller Trends entstehen.

Neben diesen Bezugnahmen auf die Konkurrenz mit anderen Weiterbildungsanbietern werden des Weiteren die potentiellen *Weiterbildungsteilnehmer\_innen* in der Vermarktungsperspektive relevant. Selbige sollten nach Ansicht mancher Befragter gezielt mittels Werbemaßnahmen angesprochen werden, um „*für die Zielgruppe ein neues Bild von Hochschule zu generieren*“ (*AG1, Abs. 44*). „*Marketing [ist] [...] einfach ein riesiger Faktor*“ (*ebd., Abs. 43*), angesichts der Aufgabe die Hochschule als Weiterbildungsanbieter in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit bekannt zu machen. Darüber hinaus gerät die Gruppe der grundständigen Studierenden als zukünftige Weiterbildungsadressat\_innen in den Blick, womit sich die Anforderung verknüpft, ihnen bereits im grundständigen Studium gute Bedingungen zu bieten, um ein positives Image und eine Rückkehr an die Hochschule anzubahnen.

Resümierend zeigt sich im Verhältnis von Bildung und Ökonomie ein wechselseitiger Zusammenhang. Wer den Bereich der Bildung fokussiert und als kostenfreies Allgemeingut versteht, für den schließen sich Bildung und Ökonomie strategisch aus. Von diesem Standpunkt aus kommen Dienstleistungs- und Vermarktungsorientierung nicht in Frage, was zur Ablehnung von wissenschaftlicher Weiterbildung führt, für die diese Prinzipien konstitutiv sind. Demgegenüber lässt sich kontrastierend eine Gegenposition formulieren, die von der Ökonomie her auf Weiterbildung blickt; die Frage von Bildung spielt darin keine nennenswerte Rolle. Die Konzentration auf ökonomische Interessen kann eine Bereitschaft zur Weiterbildung fördern.

Zwischen diesen beiden Polen, in denen Bildung und Ökonomie als Gegensätze in Erscheinung treten, zeigen sich zwei weitere Positionen, die beide eine Verknüpfung zwischen Bildungsinteressen und ökonomischen Interessen herstellen. Die Bedeutung einer Koppelung von Markt- und Bildungsperspektive für wissenschaftliche Weiterbildung ist beiden Positionen immanent, unterschiedlich ist lediglich der Anwendungsrahmen dieser zweifachen Orientierung. Im ersten Fall wird sie allein auf wissenschaftliche Weiterbildung bezogen, im zweiten auf das gesamte Studienangebot der Hochschule. Vertreter\_innen der letztgenannten Perspektive weisen ein am lebenslangen Lernen ausgerichtetes Bildungsverständnis auf, das sie als eine organisationshistorisch neue Bildungsperspektive benennen, die sich an Hochschulen erst noch durchsetzen muss.

*Motivation und Organisation*

Der Abschnitt Motivation und Organisation umfasst im Kern zwei Themen: die innerorganisationale Einführungsrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung sowie mögliche Anreize für ein Weiterbildungsengagement. Zum ersten Thema, dem Einfluss organisationaler Rahmenbedingungen auf persönliche Motivlagen eines Weiterbildungsengagements, lassen sich drei verschiedene Sichtweisen auf das Zusammenspiel differenzieren. Sie sind entlang der Perspektive auf die Wirkrichtung im Einführungsprozess der neuen Studienangebote strukturiert und behandeln eine Top-Down-, Bottom-Up- sowie relationale Perspektive. Im Anschluss wird das Aussagespektrum zur Frage möglicher organisationaler Anreize für Hochschullehrer\_innen, sich in der Weiterbildung zu engagieren, dargestellt, welches sich in die beiden zentralen Aspekte des monetären Anreizes und der Deputatsanrechnung untergliedert.

Eine Position betont die zentrale Rolle der Organisation Hochschule bei der Einführung wissenschaftlicher Weiterbildung, wobei persönlichen Motiven kaum Gewicht beigemessen wird. In dieser Perspektive sind entscheidende Hemmnisse für das Gelingen der Weiterbildungsetablierung auf Ebene der Hochschulleitung verortet, so dass sie als eine *Top-Down-Perspektive* betitelt werden kann.

Als förderliche organisationale Bedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung werden in diesem Kontext zwei Aspekte relevant. Zum einen soll die Hochschule ihre Zielsetzung bezüglich wissenschaftlicher Weiterbildung klären und kommunizieren. Eine „gute Informationspolitik und Transparenz [...], eine Abstimmung“ (AG4, Abs. 145) innerhalb der Organisation wird als akzeptanzfördernde Strategie benannt. Zum anderen gerät der Einfluss der Organisation auf Hochschullehrende angesichts deren Orientierung auf die eigene Profession kritisch in den Blick und zwar in zweifacher Hinsicht. Aus Organisationsperspektive besitzen Hochschullehrer\_innen inhaltliche Freiheiten im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit, denen durch das „*Weisungsrecht*“ (ebd., Abs. 151) der Hochschule in der Ausübungsform Grenzen gesetzt sind. Die Option einer Anordnung oder gar Verpflichtung zur Weiterbildung von hochschulischer (oder gesetzlicher) Seite wird allerdings kritisch gesehen, könnte darüber doch das Kerngeschäft (Forschung, grundständige Lehre) in Mitleidenschaft gezogen werden. Aus Professionsperspektive wird die Freiheit in der Forschung mit ihrem Fokus auf „*die persönliche Qualifizierungsebene*“ (AG5, Abs. 185) innerhalb der Fachdisziplin problematisiert und stattdessen eine wissenschaftliche Ausrichtung auf die Förderung des Praxisfeldes für wichtig und notwendig befunden. Eine solche „*Feldorientierung*“ (ebd.) wäre einem wissenschaftlichen Weiterbildungsengagement förderlicher.

Als komplementäre Position zeigt sich eine *Bottom-Up-Perspektive*, in welcher die intrinsische Motivation im Fokus steht. Sie wird als zentraler Motor wissenschaftlicher Weiterbildungsaktivitäten gesehen und als Antrieb, das „Feld voranbringen“ (*ebd.*, Abs. 73) zu wollen und dabei eine „Vision“ (*ebd.*, Abs. 82) zu verfolgen, charakterisiert. Die organisationalen Rahmenbedingungen geraten hier lediglich als mögliche hemmende Faktoren in den Blick, die das Engagement behindern und erschweren (können). Eine positive Haltung der Hochschulleitung und des Kollegiums tritt als notwendige Unterstützung zur Bewilligung und Ermöglichung der individuellen Weiterbildungsaktivitäten in Erscheinung, die es im Zweifelsfall mittels interner Aushandlungsprozesse zu gewinnen gilt.

Neben diesen beiden Richtungen, die entweder die Rolle der Organisation oder der Motivation als zentralen Faktor ansehen, findet sich eine dritte, relationale Perspektive, die stärker die wechselseitige Bedingtheit, das Zusammenspiel beider Bereiche thematisiert. Eine persönliche Motivation der Hochschullehrer\_innen wird dabei als basale Voraussetzung erachtet. Sie kann zwar nicht organisational erschaffen, wohl aber einen „motivationssteigernden Effekt“ (*AG4*, Abs. 82) haben. Darüber hinaus stellen die Rahmenbedingungen eine notwendige Gelingensbedingung dar, bedarf es doch der zustimmenden Mitwirkung der Hochschule, um das persönliche Engagement erfolgreich beizubehalten.

Ferner kann die Hochschule *Anreize* schaffen, um das Weiterbildungsengagement der Hochschullehrer\_innen zu erhöhen. Als mögliche organisationale Anreize werden zentral die finanzielle Vergütung und die Anrechnung auf das Lehrdeputat diskutiert.

Der *monetäre Anreiz* wird in den Gruppendiskussionen disparat eingeschätzt. Für die einen ist der finanzielle Gewinn durch zusätzliche Lehrangebote ein zentraler Faktor, sich in wissenschaftlicher Weiterbildung zu engagieren. Dabei zeigt sich eine Differenz entlang der Hierarchieebene. Bei den Professor\_innen führt Vergütung „ab einem bestimmten Betrag“ (*AG2*, Abs. 125) zur Mitarbeit; für Angehörige des Mittelbaus ist die Aussicht, „da extra vergütet“ (*ebd.*, Abs. 120) zu werden, an sich attraktiv.

Für andere stellen finanzielle Interessen keinerlei Attraktivität dar. Auch diese konträre Haltung findet sich bei Vertreter\_innen beider Hierarchieebenen. Aus professoraler Perspektive sind die erwartbaren Einkünfte zu gering, um dafür zusätzlich zu arbeiten. Von Mittelbauvertreter\_innen wird geäußert, dass sie ihr Weiterbildungsengagement „ehrenamtlich“ (*AG5*, Abs. 76) ohne finanzielle Gewinnorientierung verfolgen.

Die gegensätzliche Haltung der wissenschaftlichen Mitarbeiter\_innen basiert auf ihren differentiellen Beweggründen für die Weiterbildungsaktivität. Wer

sich aus immateriellen Gründen engagiert, verbindet mit der Weiterbildungsbe- teiligung primär intrinsische Motive wie die Förderung des Praxisfelds. Wer sich aus materiellen Gründen beteiligt, ist maßgeblich durch den eigenen möglichen Zugewinn motiviert. Die differente Einstellung auf Seiten der Profes- sor\_innen scheint durch die Höhe der Weiterbildungsvergütung bedingt zu sein, die für die einen ausreichend ist für die anderen jedoch nicht.<sup>44</sup>

Wenn der monetäre Anreiz allein nicht motivierend ist, vermag er dennoch bei einigen Professor\_innen eine Beteiligung zu befördern, wenn er in Verbin- dung mit anderen Faktoren auftritt. „Keiner macht für Geld irgendwas, wenn er dazu keine Lust hat“ (AG4, Abs. 75). Bei den Zusatzbedingungen kann es sich zum einen um intrinsische Motive handeln. Zum anderen kann Vergütung „symbolisch“ (AG3, Abs. 76) relevant sein als Zeichen der „Anerkennung“ (ebd.) des Weiterbildungsengagements von Seiten der Hochschule. Die Kombi- nation des Anreizes Vergütung mit zusätzlichen Bedingungen bildet insofern eine dritte Position zwischen den Polen eines primären finanziellen Interesses und eines primär intrinsischen Interesses ab.

Die *Anrechnung der Lehrtätigkeit* in wissenschaftlicher Weiterbildung auf das Deputat bildet eine zweite zentrale Anreizoption in den Diskussionen. Die einen befürworten beziehungsweise fördern diese Entwicklung, manche halten es gar für das einzig erfolgversprechende Mittel zur Etablierung der Studienan- gebote. Die anderen lehnen es kategorisch ab, da sie „Ressourcenkonkurrenz“ (AG4, Abs. 88) mit den anderen Arbeitsaufgaben befürchten, insbesondere eine Benachteiligung des grundständigen Studiums.

Im Kontext der Gespräche um Deputatsanrechnung wird deutlich, dass es im Grunde um die Frage der zeitlichen Kapazitäten beziehungsweise einer „zeit- lichen Entlastung“ (AG3, Abs. 86) geht. Denn aus Sicht der Befragten braucht es „Freiräume“ (ebd., Abs. 94) und „inhaltliche Spielräume“ (AG5, Abs. 207), um sich neben den vorhandenen Arbeitsverpflichtungen in der wissenschaftli- chen Weiterbildung einzubringen.

Zusammengefasst zeigt sich im Verhältnis von Motivation und Organisati- on, dass ein eigenes Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung basale Aus- gangsbedingung ist, die jedoch durch hochschulische Strukturen positiv wie negativ beeinflusst werden kann, je nachdem, ob diese unterstützend oder be- hindernd sind. Als hemmend wird eine unklare Haltung gegenüber wissen- schaftlicher Weiterbildung seitens der Hochschulleitung benannt. Zur nachhalti- gen Motivation sind Anerkennung und strukturelle Unterstützung des

---

<sup>44</sup> Diesbezüglich lassen sich fach- und disziplinbezogene Differenzen im Vergütungsumfang als Hintergrund der differenten Einstellungen unter Professor\_innen vermuten.

Weiterbildungsengagements notwendig. In diesem Kontext werden organisatorische Veränderungen auf „struktureller Ebene“ (AG3, Abs. 104) gefordert.

Außerdem zeigen sich aus Organisationsperspektive die begrenzten, aber doch vorhandenen Möglichkeiten der Hochschule, ihre Angehörigen zur Weiterbildung anzuregen. Hierbei zeichnet sich eine Tendenz zwischen dem Grad der Beteiligung und der Funktionalität der Anreizstrategie ab. Um wissenschaftliches Personal zur Lehre in Weiterbildungsstudiengängen zu bewegen, scheint ein angemessener monetärer Anreiz ein kurzfristig erfolversprechendes Mittel; für eine nachhaltige beziehungsweise umfangreichere Beteiligung wird die Frage der Deputatsanrechnung relevanter.

Insgesamt wird deutlich, dass die erfolgreiche Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung unter den Angehörigen eng mit der diesbezüglichen Zielsetzung wie Ausrichtung der Hochschulen verknüpft ist.

#### 4.3.2 Interaktionsbezogene Ergebnisse

Auf der Ebene der Interaktion zwischen den Befragten und den Projektmitarbeiter\_innen zeigen sich zwei zentrale Ergebnisse. Zum einen fallen die verschiedenen Rollen, die die Teilnehmer\_innen kommunikativ einnehmen, auf. Zum anderen wird das Begriffsverständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung in den Gesprächen zum relevanten Faktor.

##### *Rollenverständnisse*

Wie im Methodenteil (2.4.2) dargelegt, sind sowohl Diskussionen zu Vorträgen als auch qualitative Gruppendiskussionen Teil des Materials. Aufgrund der unterschiedlichen sozialen Rahmung eines wissenschaftlichen Vortrags und einer Datenerhebung im Gruppensetting ist zunächst von einer divergierenden situationsbezogenen sozialen Rollenanforderung an die Teilnehmenden auszugehen, die sich wie folgt beschreiben lässt: Als Teilnehmer\_innen der empirisch erhobenen Gruppendiskussionen sind die Befragten primär angesprochen, sich als Expert\_innen ihrer jeweiligen Berufstätigkeit an der Hochschule entlang von Themenimpulsen der Moderation zu äußern und selbige miteinander zu diskutieren. Im Rahmen einer Vortragsdiskussion sind die Anwesenden primär in der Rolle, sich als wissenschaftliche Fachöffentlichkeit zu den dargestellten Inhalten und Argumenten kritisch-reflexiv zu äußern und mit den Referierenden zu diskutieren. Diese sozialen Rollenzuschreibungen beziehungsweise -erwartungen, die der jeweiligen Kommunikationssituation zugrunde gelegt werden können, werden von den Befragten in den Diskussionen um die Einführung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen in einer bestimmten Weise erweitert beziehungsweise ersetzt.

In beiden Diskussionskontexten zeigt sich, dass die Teilnehmenden vor allem auch aus der Perspektive des potentiellen Personals wissenschaftlicher Weiterbildung sprechen. Das deutet sich an, wenn sie in ihrer Selbstverwaltungsfunktion (beispielsweise in der Rolle von Studiendekan\_innen) zur Diskussion geladen sind, jedoch aus Sicht von potentiellen Weiterbildungstätigen ihres Fachgebiets sprechen. Eklatant wird der Rollenwechsel im Kontext von Fachdiskursen, wenn nicht mehr die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den präsentierten Vortragsinhalten im Zentrum steht, sondern eine Positionierung bezüglich der eigenen Potentiale und Interessen an einer Weiterbildungstätigkeit vorgenommen wird.

Komplementär zu diesem Standpunktwechsel sprechen die Teilnehmer\_innen die Diskussionsmoderator\_innen beziehungsweise Vortragsreferent\_innen nicht nur als Forschende oder Kolleg\_innen an, sondern auch in der Rolle der Etablierenden wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule oder als Expert\_innen für wissenschaftliche Weiterbildung.

Vor allem vom Standpunkt des potentiellen Weiterbildungspersonals auf Diskussionsanreize zur wissenschaftlichen Weiterbildungsthematik zu reagieren, verweist auf den Impuls des wissenschaftlichen Personals, sich zu dieser neuartigen hochschulischen Aufgaben- und Rollenanforderung zu verhalten. Die entsprechende Rollenzuschreibung an die Diskussionsleitung als Anwerbende und Aktivierende zum Weiterbildungsengagement verweist auf den wahrgenommene Appell des Arbeitsfelds, sei es als Anforderung, Überforderung oder Chance. Darüber hinaus sind die Mitarbeiter\_innen des WM<sup>3</sup>-Projekts auch als Expert\_innen für Weiterbildungsfragen angesprochen, was auf das zweite zentrale Thema in der Interaktionsanalyse verweist – die unterschiedlichen Weiterbildungsverständnisse.

### *Weiterbilverständnisse*

In den Gruppendiskussionen werden anhand des Nachfrage- wie Aussagespektrums zu den inhaltlichen Impulsen vereinzelt Unsicherheiten hinsichtlich der Definition wissenschaftlicher Weiterbildung deutlich; insgesamt betrachtet lassen sich divergierende Verständnisse der Weiterbildung sowohl zwischen Moderation und Teilnehmer\_innen als auch innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden feststellen.

Ein Verständnis fasst unter wissenschaftlicher Weiterbildung primär die interne Weiterbildung für Hochschulangehörige (beispielsweise Computerschulungen oder Vortragsreihen für das wissenschaftliche Personal). Ein zweites bezieht sich auf Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulangehörigen für ein externes Publikum, sei es innerhalb oder außerhalb der Organisation, welches

kostenlos ist oder lediglich eine Aufwandsentschädigung umfasst (beispielsweise öffentliche Vorträge, Schüler\_innenworkshops, Lehrer\_innenfortbildungen). Bei dem dritten Begriffsverständnis handelt es sich um eine Vorstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung als kostenpflichtige Studienangebote der Hochschule für Personen mit Berufserfahrung, die sich durch Vollkostenrechnung, Markt- und Zielgruppenorientierung auszeichnet.

Dieses letztgenannte Begriffsverständnis bezieht sich demnach auf die Art wissenschaftlicher Weiterbildung, die mit den neuen Studienangeboten für die anvisierten Zielgruppen des WM<sup>3</sup>-Projekts etabliert werden sollen. In diesem Weiterbildungsverständnis lassen sich zwei Ausprägungen unterscheiden, die bereits zuvor bei der themenbezogenen Analyse angeklungen sind:

Eine Vorstellung von wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen als neuem, bedarfsbezogenem Angebotssegment der Hochschule, dem eigene Spielregeln zugrunde liegen, sowie einer zweiten, die wissenschaftliche Weiterbildung als Teil einer organisationalen Veränderung der Hochschule hin zur Bildungseinrichtung mit einem lebenslaufbegleitenden Angebotsportfolio sieht. Gesellschaftliche Anforderungen des lebenslangen Lernens sowie Veränderungsprozesse angesichts des demografischen Wandels werden dabei als soziokulturelle Anlässe und Rahmenbedingungen dieser Entwicklung angeführt.

*Zusammengefasst* veranschaulicht die Analyse der Interaktionsebene die unterschiedlich fortgeschrittene wie ausgerichtete Auseinandersetzung und Einstellung der Hochschulangehörigen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Dabei lässt sich vor allem bei denen, die sich bislang wenig oder gar nicht mit dem Thema befasst haben, ein Informations- und Verständigungsbedarf über dieses neue Angebotsfeld ablesen.

Gleichzeitig verweist das Rollenspektrum auf einen Anrufungs- wie Anforderungscharakter wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht der Befragten. Methodisch betrachtet bilden die verschiedenen Rollen die doppelte Zielsetzung der Gruppendiskussionen ab. Denn einerseits werden sie in Forschungsabsicht als Ergänzung der Einzelinterviews eingesetzt. Andererseits dienen sie dem Ziel, über die Kommunikationssituation die Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung anzuregen. Diese zweifache Zielsetzung der Gruppendiskussionen spiegelt sich in den Doppelrollen von Teilnehmenden und Forschenden.

#### 4.3.3 Zusammenfassung

Die Erhebung der Gruppendiskussionen schärft den Blick auf die verschiedenen Weiterbildungsperspektiven unter den Hochschulangehörigen, welche sich zwischen den Polen der Ablehnung des Angebotsformates an Hochschulen und der Befürwortung und Notwendigkeit dieses Arbeitsgebiets auffächern. Innerhalb



der Bereitschaft zur Übernahme der neuen Aufgaben und Rollen differenzieren sich zwei Perspektiven aus. In der einen wird wissenschaftliche Weiterbildung als vom grundständigen Studium gesonderter Bereich mit spezifischen Anforderungen gesehen. In der anderen als Bildungsformat, dessen Prinzipien es auf die grundständige Lehre beziehungsweise die gesamte Hochschule auszuweiten gilt. Letztgenanntes benennt eine Anreiz- wie Katalysatorfunktion wissenschaftlicher Weiterbildung für eine Veränderung der Organisation insgesamt.

Entsprechend verdeutlichen die Diskussionsbeiträge die Bedeutung der jeweiligen Perspektive auf das Thema Bildung an Hochschulen beziehungsweise die Hochschule als Bildungsinstitution für das Weiterbildungsengagement. Bei den Hochschulangehörigen schwingen unterschiedliche Vorstellungen über Bildung und wissenschaftliche Weiterbildung mit, denen es zur Akzeptanzsteigerung zu begegnen gilt. Des Weiteren ist die Bedeutung einer unterstützenden Struktur und Haltung innerhalb der Organisation Hochschule für die Einführung wissenschaftlicher Weiterbildung deutlich.

#### *4.4 Zwischenfazit*

Zusammenfassend lässt sich zunächst feststellen, dass die diskutierten Befunde der Experteninterviews durch die Analyse der Teilgruppen- und Hochschulspezifika sowie der Gruppendiskussionen weiter vertieft werden konnten.

Die differenzierte Analyse der im Sample enthaltenen Teilgruppen zeigt dabei zunächst die Unterschiedlichkeit der vorhandenen Perspektiven auf. Für die zentrale Hochschulverwaltung steht insbesondere die organisationale Entwicklungsperspektive wissenschaftlicher Weiterbildung im Vordergrund. Auf der Ebene der Befragungsgruppe aus realisierten Angeboten wird sich vor allem mit der (konkreten) Umsetzungsperspektive wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote auseinandergesetzt. Das wissenschaftliche Personal geplanter Weiterbildungsangebote nimmt eine Planungsperspektive ein, wohingegen sich die Äußerungen der Befragungsgruppe latenter Weiterbildungsangebote auf eine potentielle Beteiligung (Möglichkeitperspektive) beziehen. Deutlich wird hierbei insgesamt der unterschiedliche Erfahrungsstand, auf den sich die weiteren Faktoren stützen.

In der hochschulbezogenen Analyse steht insbesondere die Bereicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung durch den Verbund im Vordergrund. Aufgrund der unterschiedlichen Hochschultypen und den damit einhergehenden (mannigfachen) Stärken und Erfahrungen der einzelnen Hochschulen innerhalb des WM<sup>3</sup>-Projekts kann insgesamt ein Mehrwert erzielt werden. Der technischen Hochschule, mit ihrer Nähe zur Praxis und der bereits bestehenden Ver-

zählung mit der lokalen Wirtschaft, stehen insbesondere die Forschungs- und Fachexpertisen der beiden Universitäten gegenüber.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen spiegeln als einen zentralen Aspekt das Verhältnis zwischen *Bildung* und *Ökonomie* wider. Ableitend lässt sich daraus resümieren, dass innerhalb der Hochschulen insbesondere die Chancen und Möglichkeiten, – aber auch die Anforderungen und Herausforderungen – die in Verbindung mit der Dienstleistungsperspektive und der Berücksichtigung des Marktes stehen, transparent aufzuzeigen sind. Auf das Verhältnis zwischen *Organisation* und *Motivation*, welches bereits im Zwischenfazit der ersten empirischen Befunde (3.4) angeführt wurde, wird erneut im abschließenden Fazit dezidiert Bezug genommen.

Die interaktionsbezogene Perspektive der Gruppendiskussionsanalyse zeigt, dass sowohl die Hochschulangehörigen als auch die Forscher\_innen unterschiedliche Rollen einnehmen beziehungsweise Funktionen zugeschrieben bekommen. Zum einen stellen die Befragten – aufgrund ihres Wissens – die Diskurspartner\_innen der Untersuchung dar, zum anderen können sie in diesem Kontext gleichzeitig als Zielgruppe für das Feld wissenschaftlicher Weiterbildung beschrieben werden. Die Mitarbeiter\_innen des Projekts werden, neben ihrer Rolle der Forscher\_in, als Expert\_innen und Etablierer\_innen hinsichtlich der Weiterbildung an den Hochschulen angesehen.

Wie die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit denen der Einzelinterviews zusammenspielen und welche Schlüsse sich aus beiden Datenanalysen hinsichtlich der Akzeptanz und Beteiligung wissenschaftlicher Weiterbildung unter Hochschulangehörigen der drei Verbundpartner des WM<sup>3</sup>-Projekts ziehen lassen, wird im Fazit erläutert.

## 5 Fazit

Um der Fragestellung nachzugehen, wie die Voraussetzungen nachhaltiger Beteiligung von Wissenschaftler\_innen an hochschulischen Weiterbildungsangeboten bestimmt und welche förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren auf eben dieses Engagement identifiziert werden können, werden die zentralen Ergebnisse der qualitativ-empirischen Untersuchung im Folgenden pointiert betrachtet.

Das Kriterium der *Beteiligung* des wissenschaftlichen Personals im Bereich der Weiterbildung kann als zentrales Anliegen der Forschung identifiziert werden, da die Etablierung und Entwicklung der Weiterbildung – als dritte Säule der Hochschulen – maßgeblich von der Akzeptanz und dem Engagement der Wissenschaftler\_innen abhängt. Wie bereits an unterschiedlichen Stellen der

Untersuchung aufgezeigt, lässt sich das Handeln innerhalb der Hochschulorganisation weitestgehend durch ihre Mitglieder bestimmen, so dass diese als eine wesentliche Zielgruppe für die wissenschaftliche Weiterbildung angesehen werden können. Die Veränderungsprozesse hinsichtlich des Weiterbildungsbereichs können demnach nur unter aktiver Mitwirkung aller „Betroffenen“ vollzogen werden.

Unter der Berücksichtigung aller Analyseergebnisse werden im Folgenden die zentralen Befunde zur Förderung der Akzeptanz- und Beteiligungsbedingungen eben dieser Zielgruppe im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung aufgezeigt. Im Anschluss werden Schlussfolgerungen für die Studiengangsentwicklung gezogen und ein Ausblick hinsichtlich zukünftiger Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

### *5.1 Ergebnisse zur Förderung der Akzeptanz- und Beteiligungsbedingungen*

Bezug nehmend auf die eingangs illustrierte Fragestellung kann insgesamt festgehalten werden, dass eine nachhaltige Beteiligung von Wissenschaftler\_innen an hochschulischer Weiterbildung insbesondere unter der Voraussetzung einer positiven Einstellung respektive Akzeptanz gegenüber dem Feld der Weiterbildung bestimmt werden kann. Hierbei ist nicht nur die individuelle Akzeptanz des wissenschaftlichen Personals selbst zu berücksichtigen, sondern darüber hinaus sind auch die verschiedenen Organisationsebenen innerhalb der Hochschulen einzubeziehen, da diese in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und somit (zumeist) eine gegenseitige Bedingtheit aufweisen. So konnte anhand der Analyse herauskristallisiert werden, dass sich die (Grund)Haltung der Hochschulleitung gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung allgemein auf die Akzeptanz der (einzelnen) Wissenschaftler\_innen auswirkt und sich ferner entsprechende Beteiligungsdimensionen ableiten lassen. Die zentralen Faktoren im Sinne der Akzeptanz werden im Folgenden mittels einer Ebenendifferenzierung aufgezeigt:

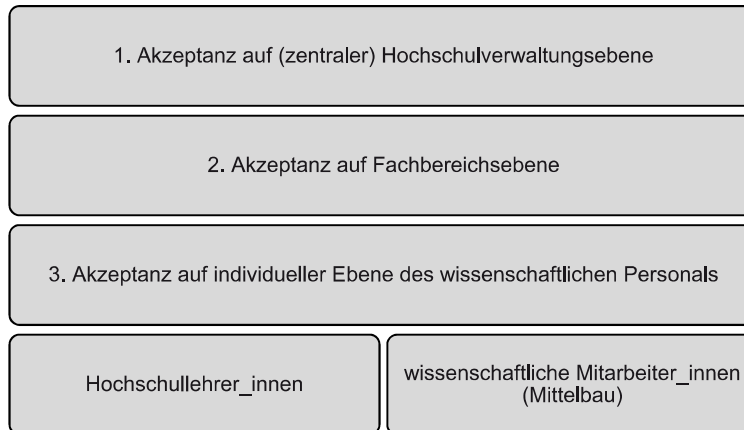


Abbildung 10: Akzeptanzebenen (Eigene Darstellung)

Die Öffnung der Hochschule gegenüber Neuem sowie eine positive Haltung der *Hochschulverwaltungsebene* hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung können insgesamt als zentrale Prämissen für die Akzeptanz auf den anderen Ebenen identifiziert werden. Auch wenn die Hochschule insgesamt eine schwache Einflussmacht gegenüber den Hochschullehrer\_innen aufweist und demnach wenig direkte Einwirkungsmöglichkeiten auf die Entscheidungsprozesse der Personengruppe besitzt, wird in dem empirischen Material dennoch deutlich, dass die Akzeptanz auf dieser Ebene – im Hinblick auf die Weiterbildung als Tätigkeitsfeld der Hochschulen – von hoher Bedeutung für die Akzeptanz der Wissenschaftler\_innen ist (vgl. Oevermann 2005). Die klare Positionierung der Hochschulorganisation hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung steht hierbei an primärer Stelle. In diesem Sinne steht den Hochschulen die Forderung entgegen, sich intensiv mit Fragen des normativen Selbstverständnisses, der Zukunftsperspektive sowie der strategischen Zielbildung auseinanderzusetzen. Die Hervorhebung des Weiterbildungsbereichs im Leitbild der Hochschulen sowie die Definition der Weiterbildung als zentrale Aufgabe – nicht nur als formale Bestimmung – werden in den erhobenen Daten folglich mit dem Prozess des hochschulischen Kulturwandels in Verbindung gebracht. Die Verzahnung des grundständigen Bereichs mit dem der wissenschaftlichen Weiterbildung, hin zu einer Organisation des lebenslangen Lernens, erfordert zudem eine Entwicklung auf struktureller Ebene. Viele Aspekte in den Experteninterviews zielen insbesondere auf die strukturelle Reorganisation der Hochschulen ab. Der Sektor der Weiterbildung lässt sich demnach auch als Katalysator für Veränderungen der Hochschulorganisationen verstehen. Eine nachhaltige Gestaltung

von (Weiterbildungs)Strukturen, das heißt eine auf Langfristigkeit ausgelegte Strukturanpassung beziehungsweise Etablierung entsprechender Strukturmerkmale, – im Sinne der Organisationsentwicklung – kann als wichtiger Beitrag für die organisatorische Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung herausgestellt werden. Sodann sind auch strategische Entscheidungen über die Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung – zentral, dezentral, Ausgründung – zu treffen.

Neben der positiven Bestimmung sowie der organisationalen Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung auf Ebene der Hochschul(verwaltung) ist es ebenso wichtig, dass auf *Fachbereichsebene* eine gewisse Akzeptanz gegenüber dem Weiterbildungssektor besteht. Für die nachhaltige Beteiligung von Wissenschaftler\_innen an Weiterbildungsangeboten reicht die eigene, individuelle Akzeptanz (zumeist) nicht aus. An dieser Stelle ist auf die in Kapitel 3.4 bereits aufgezeigte Differenzierung der Akzeptanz beziehungsweise der Unterstützung zu verweisen. Demnach ist (zumindest) die sogenannte passive Unterstützung durch Akzeptanz der Weiterbildungstätigkeit im Kollegium von hoher Relevanz. Die Zustimmung des Fachbereichs wird als Voraussetzung für die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote beschrieben. Den Kolleg\_innen sind insbesondere die möglichen Synergieeffekte für den hochschulischen Bereich, wie die Auseinandersetzung mit neuen Forschungsinhalten oder einer Kooperation mit der Praxis, aufzuzeigen.

Mit der Akzeptanz auf *individueller Ebene des wissenschaftlichen Personals* ist sodann die persönliche Einstellung der einzelnen Wissenschaftler\_innen angesprochen. Hierbei lässt sich – neben der Differenzierung entlang des Entwicklungsstandes wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote – eine weitere Unterscheidung der Personengruppe *Wissenschaftler\_innen* vornehmen. Neben der Professor\_innenschaft besteht die Hochschulorganisation zu einem großen Teil aus wissenschaftlichen Mitarbeiter\_innen, dem sogenannten Mittelbau. Hinsichtlich der Akzeptanz des Mittelbaus gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung ist vorerst anzumerken, dass diese Mitarbeiter\_innen zumeist befristet an der Hochschule angestellt sind. Demnach kann – im Gegensatz zu den Hochschullehrer\_innen – die Stellensicherung als ein Kriterium für die Akzeptanz auf dieser Ebene ausgewiesen werden. In diesem Zusammenhang stellen auch die finanziellen Faktoren eine nicht unerhebliche Anreizoption dar, welches auf Ebene der Professor\_innen einen nicht sehr hohen Wirkungsgrad einnimmt. Daraus lässt sich insgesamt ableiten, dass der thematische sowie praxisorientierte Bezug zum wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot bei den Mittelbauer\_innen keine ausgeprägte Gestalt einnehmen muss, was jedoch nicht heißt, dass dies die Regel darstellt. Insbesondere für wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen als Initiator\_innen beziehungsweise Entwickler\_innen hoch-

schulischer Weiterbildungsmaßnahmen stellen diese Aspekte zumeist relevante Parameter dar. Hierfür bedarf es gemeinhin des Zuspruchs und der Unterstützung der Professor\_innen. Ohne die Akzeptanz, dass auch der wissenschaftliche Mittelbau Weiterbildungsangebote entwickeln kann beziehungsweise darf sowie ohne die Mitwirkung der Hochschullehrer\_innen – beispielsweise in den Gremien – ist es prinzipiell nicht möglich, ein entsprechendes Angebot zu initiieren.

Bezugnehmend auf die Akzeptanz der Professor\_innenschaft lässt sich resümieren, dass es sich hierbei um eine (etwas) komplexere Gemengelage handelt. Wissenschaftliche Weiterbildung ist nicht Teil des Dienstrechtes. Das bedeutet, dass die Tätigkeit in diesem Bereich nicht zu den primären Aufgaben eines Hochschullehrers/einer Hochschullehrerin zählt und bislang in Nebentätigkeit ausgeübt wird. Gekoppelt mit der (relativ) weitreichenden Autonomie dieser Personengruppe hinsichtlich ihres Handelns innerhalb der Hochschulen lässt sich die besondere Bedeutung der persönlichen Akzeptanz gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung für ihre Beteiligung deklarieren. Der Versuch, die Hochschullehrer\_innen unter den Bedingungen der derzeitigen formal-rechtlichen Stellung wissenschaftlicher Weiterbildung in die Pflicht gegenüber einem Engagement in diesem Bereich zu nehmen, könnte schnell zu einer Reaktanz führen. Demnach sollte die langfristige Herstellung respektive Förderung der Akzeptanz gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung über die Profession der Wissenschaftler\_innen eine besondere Berücksichtigung finden. Bevor dies im weiteren Verlauf präzisiert wird, gilt es zunächst, die bereits angedeutete Differenz zwischen der Akzeptanz einerseits und der Beteiligung andererseits zu konkretisieren.

Auch wenn eine gewisse Grundakzeptanz gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung als Voraussetzung für die nachhaltige Beteiligung der Wissenschaftler\_innen in diesem Bereich festgestellt werden kann, ist sie dennoch kein Garant für eine Beteiligung. Nach Müller-Böling und Müller (1986) lässt sich der Akzeptanzbegriff in zwei Dimensionen beziehungsweise Komponenten differenzieren. Neben der Einstellungsakzeptanz, welche die relativ dauerhafte Sicht beziehungsweise Ausprägung der Einstellung gegenüber dem entsprechenden Faktor widerspiegelt, ist an dieser Stelle auf die Verhaltensakzeptanz verwiesen. Unter Verhaltensakzeptanz kann allgemein das beobachtbare Verhalten beschrieben werden. Ebenso wie auf der Grundlage des empirischen Materials vorliegender Forschung eine feststellbare Diskrepanz zwischen der Akzeptanz gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung und der tatsächlichen Beteiligung in diesem Bereich eruiert worden ist, kann auch die Einstellungsakzeptanz nicht als eindeutiger Prädiktor für die Verhaltensakzeptanz beschrieben werden (vgl. Müller-Böling/Müller 1986). Vielmehr sind in diesem Zusammenhang mehrere Faktoren und Einflüsse – wie die Verfügbarkeit entsprechender Ressourcen, das

Interesse am Praxisfeld, die gesetzlichen Rahmenordnungen, die Unterstützungsleistungen etc. – einzubeziehen, woraufhin insgesamt von einem komplexen Bedingungsgefüge hinsichtlich der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung gesprochen werden kann.

Insbesondere das bereits angedeutete (Spannungs)Verhältnis zwischen der *Motivation* einerseits und der *Organisation* andererseits lässt sich hierbei als zentrales Merkmal bestimmen. Auf Basis der erhobenen Daten konnte insgesamt festgestellt werden, dass die Faktoren, welche für ein Engagement im Weiterbildungsbereich sprechen, hauptsächlich auf der persönlichen, motivationalen Ebene liegen, wohingegen die Faktoren, die gegen eine Beteiligung sprechen, überwiegend einen formal-rechtlichen beziehungsweise organisationalen Hintergrund aufweisen.

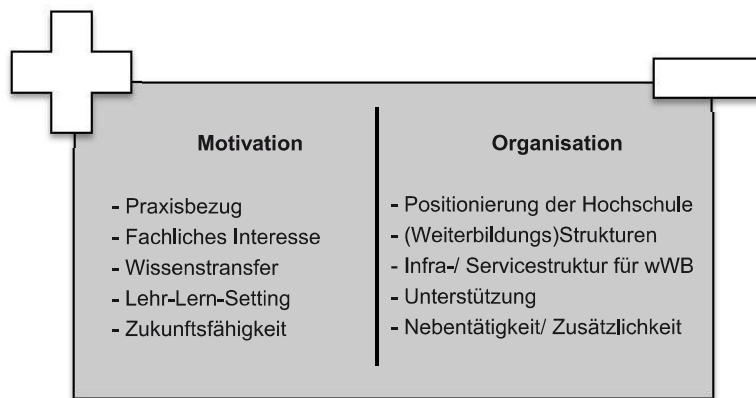


Abbildung 11: Verhältnis von Motivation und Organisation (Eigene Darstellung)

Wie in diesem Schaubild ersichtlich, sind auf Motivationsseite zentrale Aspekte aufgezeigt, welche sich in der Regel als vorhandene, individuelle Beweggründe der Befragten beschreiben lassen. Auf der Organisationsseite hingegen sind zu meist gering entwickelte bis nicht vorhandene Faktoren angesprochen. Das bedeutet, dass – insbesondere für die Universitäten – die fehlende organisationale Rahmung wissenschaftlicher Weiterbildung als negativer Gesichtspunkt festgemacht werden kann.

Das Verhältnis zwischen Motivation und Organisation beziehungsweise dessen Auswirkung auf die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung kann dabei nicht übergreifend identifiziert werden. Es lassen sich jedoch Tendenzen abzeichnen, welche entsprechend des Erkenntnisinteresses von hoher

Relevanz sind. So lässt sich konstatieren, dass die subjektive Motivation der Wissenschaftler\_innen – je nach Ausrichtung – positiv oder negativ durch die organisationalen Strukturen beeinflusst werden kann. Dem ist hinzuzufügen, dass trotz der als hinderlich wahrgenommenen (derzeitigen) formalen Merkmale und strukturellen Rahmenbedingungen ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung zustande kommen kann. Die persönlichen Motivlagen des wissenschaftlichen Personals sind demnach als ein entscheidender Einflussfaktor für die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung zu bestimmen. Insbesondere die affine Einstellung der Hochschulangehörigen gegenüber dem Praxisfeld ist hierbei hervorzuheben, worauf im Weiteren noch detaillierter Bezug genommen wird. Diese Stellung der motivationalen Faktoren bedeutet jedoch nicht, dass die organisationalen Prämissen nebensächlich sind. Zum Teil wird die organisationale Perspektive innerhalb der Experteninterviews wie auch der Gruppendiskussionen in einem Maße betont, dass den (persönlichen) Motiven kaum ein Gewicht beigemessen wird. Hieraus lässt sich ableiten, dass eine Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht daran festgemacht werden kann, dass eine persönliche Motivation in jeder Hinsicht auch eine Handlung nach sich zieht. Ebenso lässt sich nicht ableiten, dass hinderliche Organisationsdimensionen stets zu einer Nicht-Beteiligung führen. Aufgrund der Inkongruenz der einzelnen Faktoren ist deren Ausprägung hierbei (individuell) zu berücksichtigen.

Zusammenfassend kann – entsprechend der gegenwärtigen Situation wissenschaftlicher Weiterbildung an den (hessischen) Hochschulen – die persönliche Motivation als *Ursprung* einer Weiterbildungsbeteiligung bezeichnet werden. Ein Engagement ohne individuelle Motivlagen ist derzeit als (eher) unwahrscheinlich einzuschätzen. Für die *Langfristigkeit* beziehungsweise *Nachhaltigkeit* wissenschaftlicher Weiterbildung ist hingegen die institutionelle Verankerung und organisationale Unterstützung von essentiellen Wert. Ein Ziel der Hochschulen sollte es demnach sein, die Strukturen der Organisation dahingehend zu verändern, dass die sogenannten harten Faktoren der organisationalen Rahmenbedingungen den weichen Faktoren der individuellen Motivlagen nicht in einem solchen Ausmaß gegenüberstehen, dass sie zum Teil eine Beteiligung verhindern.

Nachdem nun die mannigfachen Faktoren sowie deren Zusammenspiel im Kontext der Untersuchung aufgezeigt worden sind, gilt es im Folgenden, entsprechende Anreizstrukturen beziehungsweise praxisrelevante Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Einführung eines internen Marketings für die wissenschaftliche Weiterbildung, welches auch die empirischen Ergebnisse der Untersuchung an die Hochschulorganisationen und entsprechend an die Hochschulangehörigen rückkoppelt, kann hierbei als zielführend identifiziert werden.



Insbesondere aufgrund der bereits explizierten Unsicherheiten gegenüber dem Thema respektive dem Feld wissenschaftlicher Weiterbildung lässt sich die Etablierung eines Informationssystems insgesamt als förderlich – im Sinne der Akzeptanz- und Beteiligungsbedingungen – beschreiben. Wie in der Analyse des Materials veranschaulicht, herrscht ein eminenter Verständigungs- und Aufklärungsbedarf innerhalb der Hochschulorganisationen hinsichtlich des Weiterbildungsbereichs. Demnach ist es von zentraler Bedeutung, Kommunikationsprozesse innerhalb der Hochschulen zu implementieren. Neben allgemeinen Informationsveranstaltungen, hochschulinternen Diskussionen oder Workshops zum Thema wissenschaftliche Weiterbildung sind auch individuelle Beratungsleistungen anzubieten. Die Herstellung von Transparenz wird sowohl in den Interviews als auch in den Gruppendiskussionen als akzeptanzfördernde Strategie gekennzeichnet.

Hierbei lassen sich mehrere Dimensionen herauskristallisieren, die sich unter Berücksichtigung unterschiedlicher Gesichtspunkte mit dem „Problembe-griff“ wissenschaftliche Weiterbildung befassen:

- *Begriffliche Information/Definition*: Was bedeutet wissenschaftliche Weiterbildung?
- *Zielaufklärung*: Was verfolgt die (eigene) Hochschule in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung?
- *Akzeptanzförderndes Beratungsangebot*: Welche (positiven/vorteilhaften) Aspekte können den Wissenschaftler\_innen aus der Weiterbildungsbeteiligung erwachsen?
- *Prozessberatung*: Was ist bei der (konkreten) Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsmaßnahmen zu berücksichtigen?

Bezug nehmend auf die erste Ebene – die Begriffsbestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung – ist es zunächst relevant, diesen Ausdruck von denjenigen Termini abzugrenzen, mit denen er fälschlicherweise gleichgesetzt wird. In der Auswertung lässt sich insbesondere die Verwechslung mit der internen (wissenschaftlichen) Weiterbildung erkennen. Während mit dem hier verwendeten Begriff wissenschaftlicher Weiterbildung kostenpflichtige akademische Weiterbildungsangebote für externe Personen(gruppen) aus der Praxis mit Berufserfahrung angesprochen sind, zielt die interne Weiterbildung, wie beispielsweise die Angebote des hochschuldidaktischen Netzwerks Mittelhessen (HDM), auf eine Weiterqualifizierung des hochschulischen Personals ab. Aber auch die Demarkationslinie zu beruflicher Weiterbildung ist hierbei zu ziehen. Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Weiterbildung können in der beruflichen Weiterbildung keine wissenschaftlich fundierten, akademischen Abschlüsse vergeben werden.

Zudem wird die (allgemeine) berufliche Weiterbildung nicht von wissenschaftlichen Institutionen wie der Hochschule angeboten und durchgeführt.

Entsprechend der zweiten Dimension – der Zielperspektive der Hochschulen – ist, wie bereits oben aufgezeigt, hinzuzufügen, dass für die befragten Wissenschaftler\_innen ein klares Statement beziehungsweise eine deutliche Zielsetzung der Hochschulorganisation respektive der Hochschulleitung bezüglich des Aufgabenfeldes wissenschaftlicher Weiterbildung von zentraler Bedeutung ist. Die transparente Darstellung des Leitbildes der Hochschule in Bezug auf den Weiterbildungssektor sowie die damit verbundene Artikulation des strategischen Konzepts kann demnach als relevante Stellschraube für die hochschulinterne Informationspolitik beschrieben werden. Die Weiterbildung als dritte Säule sollte insgesamt eine entsprechende Anerkennung erfahren und mittels der aufgezeigten Kommunikationsprozesse durchlässig transportiert werden. Die Hochschule als Organisation ist demnach gefordert, den Hochschullehrer\_innen zu signalisieren, dass sie in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildungstätigkeit hinter ihnen steht und diese entsprechend ihrer Möglichkeiten fördert beziehungsweise unterstützt. Das bedeutet insgesamt, dass der akademische Wert der Weiterbildung innerhalb der Hochschulen bekräftigt und damit einhergehend die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Reputationskriterium vorangerieben werden sollte.

Im Sinne der dritten Ebene – dem akzeptanzfördernden Beratungsangebot – sind sodann die positiven Aspekte, das heißt, die möglichen Vorteile beziehungsweise Anreize, welche sich aus der Analyse der Interviews und der Diskussionen ableiten lassen, kommunikativ zu (re)präsentieren. Die Möglichkeiten struktureller Veränderungen durch die Hochschulorganisation sind, unter anderem aufgrund gesetzlicher Regelungen – wie der Weiterbildung in Nebentätigkeit – begrenzt. Demnach stellt sich die Anreizsetzung dahingehend als schwierig heraus. Wie oben gekennzeichnet, kann die (individuelle) Motivation als wichtige Dimension der Beteiligungsbereitschaft aufgezeigt werden. Hierbei stellt besonders die Nähe zur Praxis einen bedeutenden Faktor – zu Teilen eine Voraussetzung – dar. Aber auch der zu erzielende Nutzen, welcher aus dem Weiterbildungsangebot generiert werden kann, ist an dieser Stelle zu erwähnen. Neben dem finanziellen Nutzen – insbesondere als Anreiz für den gesamten Fachbereich – ist zudem auf den institutionellen Nutzen zwecks der Stellenschaffung und -sicherung sowie der Nachwuchsförderung zu verweisen. Insgesamt lassen sich folgende Faktoren identifizieren, welche den Wissenschaftler\_innen im Zuge der Informations- und Beratungsleistungen innerhalb der Hochschule gegenüber der Weiterbildung als Tätigkeitsfeld im diskursiven Austausch als motivationsfördernde Aspekte offeriert werden können:

- Forschungsbezogen-thematische Aspekte
  - Beschäftigung mit der Weiterbildungsthematik
  - Legitimation für Forschung im entsprechenden Bereich
  - Rückkopplung der Praxiserfahrungen in die Forschung
  - Bereicherung der eigenen Forschungstätigkeit
- Lehrbezogene Aspekte
  - Schneller Wissenstransfer (neuer Forschungsergebnisse) in die Praxis
  - Persönliche Weiterentwicklung/Sammlung neuer (Lehr)Erfahrungen
  - Innovationsfaktoren/Mehrwert für den grundständigen Lehrbereich
  - Freude an Lehre durch motivierte, kritische, berufserfahrene Lernende
- Feldbezogene Aspekte
  - Weiterbildungsbedarf des Feldes
  - Teilnehmende als Kontaktpersonen in die Praxis
  - Institutionelle Kontakte/Kooperationen/Netzwerkbildung
  - Regionale Einbindung/Verankerung
- Nutzenbezogene Aspekte
  - Wissenschaftliche Weiterbildung als Einnahmequelle: monetärer Anreiz (besonders) für gesamte Professur oder Arbeitsgruppe
  - Stellensicherung, Nachwuchsförderung
- Hochschulbezogene Aspekte
  - Profilbildung der Hochschulen
  - Zukunftsperspektive der Hochschulen: Organisation des lebenslangen Lernens

Die Befunde weisen darauf hin, dass Kommunikation in Veränderungsprozessen einen zentralen Stellenwert einnimmt und sich durch das Aufzeigen dieser Faktoren insgesamt die Akzeptanz sowie die mögliche Beteiligung der Wissenschaftler\_innen potentiell begünstigen lassen.

Die vierte Ebene – Prozessberatung – spiegelt insgesamt den Entwicklungsprozess wissenschaftlicher Weiterbildungsmaßnahmen auf operativ-administrativer Ebene wider. Die Beratung bezüglich der Entwicklungswege und Prozessabläufe kristallisiert sich hierbei als ein unverzichtbarer Schwerpunkt heraus. Ansprechpartner\_innen innerhalb der Hochschulorganisation, die das nötige Wissen informativ zur Verfügung stellen sowie den entsprechenden Prozessen koordinierend gegenüberstehen, können in diesem Kontext als unerlässlich bezeichnet werden. Deren Beratung sollte folgende Themen beziehungsweise Aspekte umfassen:

- *Verhältnis der Aufgaben:* Wie steht wissenschaftliche Weiterbildung den anderen Aufgaben gegenüber? Welche Synergieeffekte lassen sich zwi-

schen vorhandenen Arbeitstätigkeiten und wissenschaftlicher Weiterbildung finden?

- *Rechtliche Fragen:* Wie sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung?
- *Finanzierungsaspekte:* Welche Punkte sind bei der Vollkostenrechnung, dem Overhead etc. zu berücksichtigen?
- *Gremienwege:* Wie läuft die Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote?
- *Didaktische Besonderheiten:* Welche Besonderheiten sind hinsichtlich des Angebotformats wissenschaftlicher Weiterbildung aufzuzeigen?
- *Kooperationsmanagement:* Was ist bei dem Aufbau und der Verstetigung von Kooperationen mit externen Institutionen zu beachten? Wie gestaltet sich der Umgang mit Kooperationspartnern?

Im Sinne der aufgezeigten Aspekte und den damit verknüpften Fragestellungen ist es zukünftig empfehlenswert, eine Art Handreichung<sup>45</sup>, das heißt einen Leitfaden respektive Ablaufplan, zu entwickeln, welcher neben der persönlichen Information durch entsprechende Ansprechpartner\_innen einen relevanten Überblick über das Feld beziehungsweise die Prozesse wissenschaftlicher Weiterbildung liefert.<sup>46</sup>

Anhand der dargestellten Bedingungsfaktoren sowie den Kommunikationsbeziehungsweise Informationsstrategien ist deutlich geworden, dass die Hochschulorganisationen – trotz schwacher Einflussmacht – insgesamt über Gestaltungsspielräume verfügen, welche als Anreiz hinsichtlich der Akzeptanz- und Beteiligungsförderung fungieren können und entsprechend genutzt werden sollten. Zudem kann ausblickend festgehalten werden, dass weitere Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen sind, um die bereits genannten harten Faktoren – wie die kaum bis nicht vorhandenen Weiterbildungs- und Infrastrukturen, die Ausübung in Nebentätigkeit etc. – in ihrer hemmenden Wirkung auf die Beteiligung zu verringern. Speziell ist in diesem Sinne über (Umsetzungs)Möglichkeiten nachzudenken, welche sich positiv auf die explizierte Ressourcenkonkurrenz der verschiedenen Arbeitsaufgaben auswirken. Durch die Flexibilisierung der Hochschulzeiten (Öffnung der Hochschulen für Lehrveranstaltungen über das gesamte Jahr verteilt) ließe sich (zumindest) die räumliche Situation an den Hochschulen entspannen. Die Präsenzveranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sollten demnach nicht zwangsläufig an den Semestertakt gebun-

45 Erste Schritte in diese Richtung sind (bspw. zum Gremienweg) bereits unternommen worden.

46 Hierbei ist darauf zu verweisen, dass aufgrund der unterschiedlichen Strukturen innerhalb der einzelnen Hochschulen die Handreichung zwar zunächst im Verbund konzipiert werden kann, jedoch anschließend einer Anpassung an die eigene Hochschule bedarf.

den sein, sondern außerhalb des grundständigen Lehrbetriebs – in der vorlesungsfreien Zeit – angesiedelt werden. Zudem sollte insbesondere in (Fach)Bereichen, wo die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote (eventuell) beabsichtigt ist, angeknüpft werden. Für das interne Rekrutierungsmanagement ist es besonders opportun, die Professor\_innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter\_innen anzusprechen, die motiviert sind, sich in der Weiterbildung zu engagieren oder zumindest ein Interesse an dem entsprechenden Praxisfeld aufzeigen beziehungsweise (Junior)Professor\_innen, die sich thematisch weiter beziehungsweise stärker ausrichten möchten.

Bilanzierend zeigt sich, dass die Akzeptanz und Anerkennung wissenschaftlicher Weiterbildung insgesamt auf Ebene des wissenschaftlichen Personals zu befördern ist. Denn je höher die Akzeptanz beziehungsweise Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der Hochschulen ausfällt, umso schneller kann sich das Tätigkeitsfeld auch (professionsorientiert) als akademischer Wert verbreiten und letztlich auf die gesamte Organisation übertragen. Hierdurch wird zudem die Entwicklung der organisationalen Strukturen begünstigt, was die Attraktivität des Tätigkeitsfelds der Weiterbildung für das wissenschaftliche Personal nachhaltig stützt. Für die zukünftige Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen – im Sinne der Veränderungsnotwendigkeit hin zu einer Kultur des lebenslangen Lernens – ist außerdem die politische Steuerung nicht außer Acht zu lassen. So ist im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen darüber nachzudenken, die Weiterbildung in die hochschulischen Zielvereinbarungen zu integrieren beziehungsweise dort als eine ernstzunehmende Voraussetzung zu verankern. Außerdem ist im Sinne der leistungsorientierten Mittelvergabe über die Implementierung von Leistungsindikatoren im Weiterbildungsbereich nachzudenken.

## 5.2 Schlussfolgerungen zur Studiengangsentwicklung

Ziel dieses abschließenden Teilkapitels ist es, die dargestellten Befunde auf die Studiengangsentwicklung zu übertragen und somit handlungsrelevante Schlussfolgerungen aufzuzeigen. Zentral sind hierbei zunächst Aspekte, die die *Teilnehmenden* wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote betreffen. Daraufhin werden die (aktuell) *grundständig Studierenden* – im Hinblick auf zwei Perspektiven – näher betrachtet. Anschließend wird sich auf die *Bedarfs-* beziehungsweise *Marktanalyse* konzentriert, woraufhin zentrale Aspekte des *Kooperationsmanagements* für die Studiengangsentwicklung aufgeschlüsselt werden. Abschließend wird der Blick noch einmal auf die Zielgruppe der *Wissenschaftler\_innen* gelenkt.

In Bezug auf die Personengruppe der *Teilnehmenden* eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots lässt sich anhand der empirischen Daten ableiten, dass diese in ihrer Charakteristik deutlich zu unterscheiden ist von grundständig Studierenden. Die Befunde legen nahe, dass die Weiterbildungsstudierenden – im Gegensatz zu den Studierenden im grundständigen Bereich – keine breitgefächerte Grundbildung beanspruchen. Vielmehr erwarten sie eine Spezialisierung in ihrem (Praxis)Bereich. Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass bei der Studiengangsentwicklung insbesondere die Praxisorientierung von entscheidender Relevanz ist. Das bedeutet, dass eine Kombination aus Theoriewissen und Anwendungs- beziehungsweise Praxiswissen berücksichtigt werden sollte, wobei der Schwerpunkt auf den zweiten Bereich zu verlagern ist. Zudem sind im Zuge der Planung und Entwicklung auch die Heterogenität und die differierende Erwartungshaltung innerhalb dieser Personengruppe zu berücksichtigen. Nicht selten herrschen fachliche wie auch qualifikatorische Unterschiede zwischen den Weiterbildungsstudierenden. Dies beruht unter anderem auf divergenten Abschlüssen, unterschiedlich langer Berufserfahrung und eventuell verschiedenen (Unternehmens)Branchen. Um diese Heterogenität zwischen den Teilnehmenden im Sinne des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots zu minimieren, ist es vorstellbar, im Vorhinein eine Zielgruppendefinition vorzunehmen und entsprechende (onlinegestützte) Einführungsveranstaltungen respektive -kurse zu etablieren, welche die Weiterbildungsteilnehmer\_innen auf einen vergleichbaren Kenntnisstand setzen. Des Weiteren sind auch die (individuellen) Lebenslagen der zumeist berufstätigen oder familienpflichtigen Personen(gruppen) zu berücksichtigen. Die Wissensvermittlung beziehungsweise die Lernwege bedürfen hierbei einer gewissen Flexibilität. Eine ‚Überlastung‘ durch zu viele (wöchentliche) Präsenzzeiten ist zu vermeiden. Vielmehr sind konzentrierte Blockeinheiten in Kombination mit onlinegestützten Lernformaten – sogenannte Blended-Learning-Konzepte – in den Weiterbildungsstudiengang zu integrieren. Ferner benötigen die Teilnehmer\_innen eine intensivere Betreuung beziehungsweise fordern diese stärker ein als grundständig Studierende. Insgesamt geht mit der Erhebung von Entgelten wissenschaftlicher Weiterbildungsmaßnahmen nicht selten ein erhöhter Anspruch von Seiten der Teilnehmenden einher. Bei der Studiengangsentwicklung ist demnach der Grad der Übereinstimmung im Sinne des Preis-Leistungs-Verhältnisses zu berücksichtigen.

Entsprechend der Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung ist zudem auch die Personengruppe der (aktuell) *grundständig Studierenden* – unter zwei Perspektiven – zu berücksichtigen. Zum einen wirkt sich die Bindung der Studierendenschaft an die Hochschule, im Sinne eines positiven Images, guten Bedingungen etc., positiv auf eine potentielle Rückkehr dieser Personengruppe an die Hochschule in Form einer Weiterbildungsteilnahme aus, wodurch auch

insgesamt der Gedanke des lebenslangen Lernens verstetigt wird. Zum anderen lassen sich die grundständig Studierenden als äußerst relevante Zielgruppe für die (mögliche) Themenauswahl wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote nutzen. Bei der Angebotsplanung beziehungsweise -entwicklung sind die Bedarfe dieser Personen demnach einzubeziehen. Insbesondere Studierende aus höheren Semestern können voraussichtlich gut abschätzen, welche Schwerpunkte im Studium unzureichend thematisiert worden sind.

Durch die zusätzliche Befragung von Absolvent\_innen können außerdem Rückschlüsse auf die Inhalte, die nach dem Studienabschluss für die berufliche Praxis von Bedeutung sind und demnach einer Vertiefung bedürfen, gezogen werden. Dieser Aspekt verweist auf den nächsten relevanten Punkt – die *Bedarfs- beziehungsweise Marktanalyse* – im Sinne der Studiengangsentwicklung. Die Entwicklung eines Weiterbildungsangebots respektive eines Weiterbildungsstudiengangs bedarf der Durchführung einer entsprechenden (Markt)Analyse. Das heißt, es gilt zu eruieren, welche Bedarfe auf dem (Weiterbildungs)Markt und bei den potentiellen Teilnehmer\_innen vorhanden und insbesondere welche Sachverhalte in dem entsprechenden Praxisbereich zu diesem Zeitpunkt von aktueller Bedeutung sind. Hierbei ist ebenfalls das Portfolio der Hochschule beziehungsweise der Verbundhochschulen zu berücksichtigen und auf das Potential von Nischenangeboten zu verweisen, welche im Sinne der Nachhaltigkeit geführt werden können.

Mit Blick auf das *Kooperationsmanagement* ist hinzuzufügen, dass sich hierbei eine Differenzierung zwischen inter- und intraorganisationalen Kooperationsbeziehungen aufzeigen lässt. Im Sinne des interorganisationalen Kooperationsmanagement ist auf einer ersten Ebene die Kooperation mit der Praxis beziehungsweise mit Unternehmen und weiteren Einrichtungen anzuführen. Die bereits oben explizierten Vorzüge hinsichtlich des Praxisdiskurses lassen sich ebenso auf die Praxiskooperation übertragen. Zudem wird in dem empirischen Material der Kontakt zu Multiplikator\_innen im Feld als Vorteil für die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote hervorgehoben. Die Studiengangsentwicklung kann aus dieser Form der Zusammenarbeit profitieren, indem das Angebot durch die „Zusicherung“ der Kooperationspartner, eine gewisse Anzahl an Mitarbeiter\_innen für den Weiterbildungsstudiengang freizustellen, entsprechend kalkuliert und geplant werden kann. Jedoch sind hierbei auch die potentiellen Gefahren solcher Kooperationsbeziehungen, welche sich in der Abhängigkeit zu den Unternehmen und der Konkurrenz zwischen den Praxiseinrichtungen widerspiegeln, bei der Studiengangsentwicklung zu berücksichtigen. Des Weiteren wird von den Befragten in diesem Kontext auf das Verhältnis von Theorie und Praxis verwiesen. Die Wissenschaftsorientierung der Weiterbildungsangebote sollte hierbei in keinem Fall einem Verdrängungseffekt

hinsichtlich der Anforderungen des Kooperationspartners unterliegen. Auf einer zweiten interorganisationalen Kooperationsebene ist sodann die Zusammenarbeit im Verbund des Projektes angesprochen. Anhand der Datenanalyse lässt sich in diesem Zusammengang insbesondere der organisationale und fachliche Mehrwert – durch gegenseitiges Erfahrungslernen, die breite (Angebots)Struktur und Markterschließung sowie die Möglichkeit zur Entwicklung gemeinsamer (regionaler) Weiterbildungsmaßnahmen – kennzeichnen. Bei der Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen beziehungsweise -angeboten im Verbund ist besonders auf formal-rechtlicher Ebene darauf zu achten, bei welcher Hochschule die Studierenden angesiedelt sind und welche hochschulspezifischen Rahmenbedingungen bei der Vergabe gemeinsamer Abschlüsse beziehungsweise Urkunden zu bedenken sind. Die intraorganisationale Kooperation betreffend, sind insbesondere die Befunde der bereits angeführten Unterstützungs- und Beratungsleistungen sowie die Schaffung kooperativer Schnittstellen zur hochschulischen Infrastruktur, von Bedeutung. Hierbei ist zudem auf die nötige Transparenz innerhalb der Hochschulorganisation zu verweisen. Die intraorganisationale Kooperation mit dem Alumni-Service der Hochschulen ist besonders vor dem Hintergrund der aufgeführten Bedarfseruierung hervorzuheben.

Mit Blick auf die Personengruppe der Wissenschaftler\_innen beziehungsweise Hochschullehrer\_innen – hinsichtlich der Studiengangsentwicklung – lässt sich festhalten, dass diese in der Regel eine persönliche Ansprache fordern. Das bedeutet, dass ein aktives Zugehen auf die Professor\_innen als relevant für die konzeptionelle Entwicklung der Weiterbildungsstudiengänge gekennzeichnet werden kann. Zudem ist hinzuzufügen, dass dieser Zielgruppe, insbesondere aufgrund der knappen zeitlichen Ressourcen und der nicht zu schwächenden Lehr- und Forschungsexpertise, Unterstützungsleistungen respektive Supportstrukturen entgegenzubringen sind, welche die erhöhte Dienstleistungserfordernis im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung mittels (zentraler) Anlaufstellen zu reduzieren vermögen. Die Befunde legen demnach die Schlussfolgerung nahe, dass die Beteiligung von Professor\_innen an der Studiengangsentwicklung für die wissenschaftliche Weiterbildung unter der Prämisse gesetzter (administrativer) Rahmenbedingungen erhöht werden kann. Die inhaltliche Entwicklung der Angebote wird in den Interviews und Diskussionen als weniger problematisch thematisiert.

### 5.3 Ausblick

Wie bereits kenntlich gemacht, liefert die vorliegende Akzeptanzanalyse bedeutende Anhaltspunkte für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an



Hochschulen. Die Befunde der Forschung sind im weiteren Zuge – in der Transferphase des Projekts – sowohl in die beteiligten Hochschulen als auch in die Öffentlichkeit zu transferieren. Entsprechend der oben aufgezeigten Aspekte, ist die Ausarbeitung eines strukturierten Informations- und Beratungsangebots von hoher Relevanz. Hierbei ist auch die Entwicklung von Instrumenten zur Einführung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und ihrer organisationalen Handhabung nicht zu vernachlässigen.

Zudem liefern die Erkenntnisse Anknüpfungspunkte für weitere Forschung. Eine quantitative Fundierung, im Sinne der Validierung sowie einer Eruierung von Häufigkeitsverteilungen der benannten Einflussfaktoren und ihrer Ausprägungen, kann hierbei als zielführend aufgezeigt werden. Die bereits vorliegenden Ergebnisse können erneut reflektiert und Schwerpunkte sowie weitere Faktoren hinsichtlich der Akzeptanz- und Beteiligungssteigerung – insbesondere über die Gruppe der Wissenschaftler\_innen – in Erfahrung gebracht werden. Neben dem lässt sich die methodische Reflexion der vorliegenden Forschung als ein zentraler prospektiver Faktor kennzeichnen. Insbesondere die zugeschriebene beziehungsweise eingenommene Hybridität entsprechend der Rollenfunktionen – der Forschenden sowie der Teilnehmenden – lässt sich einer weiteren Betrachtung unterziehen.

Aber auch die Theoretisierung, das heißt die Einbettung der Befunde in einen theoretischen Kontext, wird ausblickend als wichtig eingeschätzt. Zunächst ließen sich die Befunde hinsichtlich ihres Zusammenhangs wie ihrer Auswirkungen auf die wissenschaftliche Profession reflektieren. Im Sinne der zentralen Aspekte *Motivation* und *Organisation* bieten sich insbesondere Motivations- und Organisationstheorien an, welche sich entsprechend auf die Besonderheiten der Hochschulorganisation und im speziellen der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen respektive an diese anknüpfen lassen. Hierbei ist besonders das Zusammenspiel dieser beider Faktoren zu berücksichtigen. Für die Einbeziehung der Makroebene beziehungsweise der Umwelt kann der Neo-Institutionalismus herangezogen werden. Zudem ist in diesem Zusammenhang auch auf die (Educational)Governance-Perspektive zu verweisen, mittels der sich unterschiedliche Erwartungen sowie Steuerungs- beziehungsweise Koordinationsmechanismen näher untersuchen lassen.

## 6 Literatur

Brämer, Marie/Heufers, Patricia (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Berufliche Weiter-

- bildung. Nr. 19, S. 1-17 Online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer\\_heufers\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf), Abrufdatum: 17.12.2013.
- Bredl, Klaus/Holzer, Daniela/Jütte, Wolfgang/Schäfer, Erich/Schilling, Axel (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses – Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena: IKS.
- Büttner, Beatrice B./Maaß, Stephan/Nerdinger, Friedemann W. (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderung für Hochschulen. Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie. Nr. 9, Universität Rostock.
- Flick, Uwe (2005): Triangulation in der qualitativen Forschung In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl., Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, Barney G./Strauss Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Online unter: [http://www.bmbf.de/pubRD/internat\\_vergleichsstudie\\_struktur\\_und\\_organisation\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf), Abrufdatum: 17.12.2013.
- Herm, Beate/Koepf, Claudia/Leuterer, Verena/Richter, Katrin/Wolter, André (2003): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen. Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Dresden: o.V.
- Hopf, Christel (2005): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl., Hamburg: Rowohlt.
- Justus-Liebig-Universität Gießen/Philipps-Universität Marburg/Technische Hochschule Mittelhessen (2011): WM<sup>3</sup> – Weiterbildung Mittelhessen. Regionale Verantwortung und strategische Profilbildung in einer hochschultypenübergreifenden Kooperation. Verbundantrag. Gießen und Marburg.
- Kahl, Ramona/Schmitt, Thomas (2014): Die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen organisations- und professionsbezogenen Herausforderungen. In: Weber, Susanne/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, S. 151-161.
- Krücken, Georg (2009): Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als Wissenschaftsmanager? In: Guzy, Lidia/Mihr, Anja/Scheepers, Rajah (Hrsg.): Wohin mit uns? Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Zukunft. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 83-93.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Sachbestands- und Problembeschreibung zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21\\_Problembeschreibung-Wissenschaftliche-Weiterbildung-HS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21_Problembeschreibung-Wissenschaftliche-Weiterbildung-HS.pdf), Abrufdatum: 31.03.2014.

- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. München: Psychologie Verlags Union.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 465-479.
- Mintzberg, Henry (1992): Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten. Landsberg/Lech: verlag moderne industrie.
- Müller-Böling, Detlef/Müller, Michael (1986): Akzeptanzfaktoren der Bürokommunikation. München/Wien: Oldenbourg Verlag.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule, Nr. 1, S. 15-52.
- Pätzold, Henning (2010): Lebenslanges Lernen. In Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 183-184.
- Schaepfer, Hilde/Schramm, Michael/Weiland, Meike/Kraft, Susanne/Wolter, Andrä (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online unter: [http://www.bmbf.de/pubRD/internat\\_vergleichsstudie\\_teilnahme\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf), Abrufdatum: 17.12.2013.
- Steidl, Sabine/Risku, Hanna/Mayrhofer, Walter (2007): Personalentwicklung im universitären Weiterbildungsbereich. Perspektiven für wissenschaftliche MitarbeiterInnen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 2, Nr. 2, S. 47-62.
- Weber, Max (1992): Wissenschaft als Beruf 1917/1919. Politik als Beruf 1919. In: Mommsen, Wolfgang J./Schluchter, Wolfgang (Hrsg.): Max Weber. Gesamtausgabe. Band I/17, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wilkesmann, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 30, Nr. 1, S. 28-42.
- Willich, Julia/Minks, Karl-Heinz (2004): Die Rolle der Hochschule bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Hannover. Online unter: [http://www.bmbf.de/pubRD/his\\_projektbericht\\_11\\_04.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/his_projektbericht_11_04.pdf), Abrufdatum: 17.12.2013.
- Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 33, Nr.4, S. 8-35.

## **Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung**

Präißler, Sarah (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Wolfgang Seitter, Michael Schemmann und Ulrich Vossebein (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 61–187.



# Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen

Erwerbstätige, Bachelorabsolvent\_innen, Personen mit  
Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen

*Sarah Präßler*

## 1 Einleitung

(Nicht-traditionelle) Weiterbildungsteilnehmer\_innen<sup>1</sup> werden in Zukunft eine wachsende Zielgruppe für Hochschulen sein. Dies ist durch mehrere, parallel verlaufende Entwicklungen bedingt. Die beruflichen und technologischen Anforderungen sind einem ständigen, schnelllebigen Wandel unterworfen, sodass bereits kurze Berufsunterbrechungen zu einem Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt führen können. In vielen Beschäftigungsfeldern verändern sich zudem die Qualifikationsanforderungen; es werden verstärkt theoretisches Wissen sowie wissenschaftsbasierte Kompetenzen gefordert. Dieser Kompetenzwandel bedarf einer Wissensintensivierung, Höherqualifizierung und der Notwendigkeit einer ständigen Weiterbildung. Verstärkt durch den demografischen Wandel, ist das Konzept des lebenslangen Lernens bzw. die fortwährende (Weiter)Bildung in einer Wissensgesellschaft daher von höchster Bedeutung.

Darüber hinaus ist mit dem Bologna-Prozess unter anderem das Ziel formuliert, einen europäischen Bildungsraum zu schaffen, der die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessert. Das Bildungssystem in Deutschland ist bis hin zum Hochschulbereich „doppelt selektiv“ (Faulstich/Zeuner 2006). Die soziale Herkunft entscheidet oftmals über den Bildungsweg, der eingeschlagen wird, und kann zu fortwährender sozialer und beruflicher Ausgrenzung führen. Mit der Hochschulreform wird daher das Ziel verfolgt, die Hochschule für weitere Zielgruppen zu öffnen und das Verhältnis zwischen Studium und Beruf zu verändern. Zukünftig wird dies zu einer Heterogenisierung der Studierendenschaft führen. Jedoch ist das grundständige Studium durch die kürzeren Studienzeiten und gefüllten Stundenpläne für nicht-traditionelle Personengruppen der Hochschule – wie beispielsweise Erwerbstätige – erschwert worden. (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, S. 579 ff.,

---

<sup>1</sup> In diesem Bericht bezieht sich die geschlechtergerechte Sprache auf Personen. Im Falle von Institutionen wird vom Gendering abgesehen.

599) Es fehlen Formate, welche auf die spezifischen Anforderungen verschiedener Zielgruppen zugeschnitten sind. Erforderlich ist ein größeres Angebot an berufsbegleitenden (wissenschaftlichen) Weiterbildungsangeboten mit flexiblen Studienbedingungen, einer Praxisorientierung und dem Einsatz von Fernstudienmaterialien und -methoden.

Dies zeigt auch das zentrale Ergebnis der internationalen Vergleichsstudie herausgegeben von Hanft/Knust. Im deutschen Hochschulsystem existiert noch keine Strategie des lebenslangen Lernens. Ein Ausbau sowie neue Konzepte der wissenschaftlichen Weiterbildung sind von Nöten, um den Grundsatz des lebenslangen Lernens zu verwirklichen und der Rolle in einer Wissensgesellschaft gerecht zu werden. Zudem ist das derzeitige Weiterbildungsangebot der Hochschulen weniger nachfrage-, als vielmehr angebotsorientiert. In vielen Fällen richten sich die Weiterbildungsangebote nach den wissenschaftlichen Schwerpunkten der Hochschulen. (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 133) Ferner konzentriert sich die Angebotsentwicklung auf die Weiterbildung von Hochschulabsolvent\_innen. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern der Vergleichsstudie bietet Deutschland wenige Möglichkeiten für nicht-traditionelle Personengruppen, sich auf Hochschulebene weiterzubilden. Dahingegen sind Frankreich und Großbritannien aufgrund verschiedener Anrechnungsmöglichkeiten formell und informell erworbener Kompetenzen am durchlässigsten. (vgl. Hanft/Knust 2007, S. 39ff.)

Auf Grundlage dieser Herausforderungen hat sich der BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ daher zum Ziel gesetzt, Projekte zu fördern, welche die Hochschule mittels innovativer Weiterbildungsangebote für bisher nicht-traditionelle Zielgruppen öffnen. (vgl. BMBF 2011b) Daran anknüpfend richtet das Forschungsprojekt „Bedarfsanalyse“ im Rahmen des Verbundprojektes „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ den Blick auf die Weiterbildungsteilnehmer\_innen. Hierbei steht die Erhebung der Bedürfnisse und Anforderungen nicht-traditioneller Zielgruppen von Hochschulen im Fokus. Darunter fallen in dieser Analyse Erwerbstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen sowie Bachelorabsolvent\_innen. Des Weiteren werden auch Studienabbrecher\_innen näher betrachtet.

Angesichts des hohen Forschungsbedarfs zum Weiterbildungsverhalten nicht-traditioneller Zielgruppen von Hochschulen ist die Analyse als exploratives Forschungsprojekt zu verstehen. Die Ermittlung des zielgruppenspezifischen Bedarfs ist in vier Forschungsphasen gegliedert, welche im Punkt „Zielsetzung, Methodik und Vorgehensweise“ expliziert werden. In den ersten beiden Forschungsphasen werden die benannten Zielgruppen anhand einer Sekundäranalyse konkretisiert und mittels einer repräsentativen Mehrthemenbefragung (i. a. W. OMNIBUS) quantitativ ermittelt. Daran anschließend erfolgt die Analy-

se der qualitativen Erhebung, in der einzelne Vertreter\_innen der Zielgruppen interviewt wurden. Die gewonnenen Kenntnisse dieser drei Forschungsphasen münden in der Entwicklung eines zielgruppenspezifischen Fragebogens und der anschließenden Auswertung der quantitativen Befragung. Der Bedarf wird daher sowohl auf qualitativer als auch auf quantitativer Ebene ermittelt, um darauf aufbauend möglichst passgenaue Weiterbildungsangebote entwickeln zu können. Jede der vier Forschungsphasen ist in zielgruppenspezifische und zielgruppenübergreifende Befunde untergliedert. Dabei werden vorerst die übergreifenden Untersuchungsergebnisse thematisch nach Dimensionen dargestellt, gefolgt von den zielgruppenspezifischen Erkenntnissen. In dieser Untersuchung stellen sich vier Dimensionen des Weiterbildungsbedarfes als zentral heraus. Zum ersten wird der Bekanntheitsgrad der Hochschule als Ort für Weiterbildung unter nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule untersucht. Zum zweiten werden Motivationen respektive förderliche Faktoren analysiert, die eine Teilnahme an (wissenschaftlicher) Weiterbildung begünstigen. Darauf folgt zum dritten die Untersuchung von Weiterbildungsbarrieren bzw. hinderlichen Faktoren. Abschließend werden die von den Befragten gestellten Anforderungen an Weiterbildungsangebote vorgestellt. Im Fazit werden die wichtigsten Erkenntnisse abschließend zusammengefasst und Schlussfolgerungen für die Studiengangsbzw. Angebotsentwicklung gezogen.

## **2 Zielsetzung, Methodik und Vorgehensweise**

Im Folgenden stehen die Zielsetzung, die methodische Vorgehensweise sowie die Ergebnisdarstellung des Forschungsberichtes im Fokus. Dabei werden die Forschungsfragen eruiert und die fokussierten potentiellen Teilnehmer\_innen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in Abgrenzung zu der traditionellen Zielgruppe der Hochschule gesetzt und näher definiert. Darauf folgt die Erläuterung der triangulierten methodischen Vorgehensweise, woraufhin der Aufbau der an dieses Kapitel anschließenden vier Forschungsphasen expliziert wird.

### *2.1 Zielsetzung und Fragestellungen des Forschungsprojektes*

Die Zielsetzung des Forschungsprojektes „Bedarfsanalyse“ besteht darin, die Entwicklung bedarfsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für die Region Mittelhessen und darüber hinaus im Rahmen des Projektes „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ zu unterstützen. Ziel ist es, die spezifischen Bedarfe nicht-traditioneller Zielgruppen der Hochschule mittels qualitativer und quan-



titativer Verfahren herauszustellen, um deren Bedürfnissen im hochschulischen Weiterbildungsbereich besser gerecht werden zu können. In diesem Kontext werden verschiedene Dimensionen des Bedarfs analysiert. Daraus resultieren folgende Fragestellungen, die sowohl aus zielgruppenspezifischer als auch aus zielgruppenübergreifender Sichtweise analysiert werden:

- Welche Rolle spielt die Hochschule als Ort für Weiterbildung?
- Welche Faktoren sind für die Teilnahme an (wissenschaftlicher) Weiterbildung förderlich bzw. welche Faktoren stellen sich als hinderlich dar?
- Welche Anforderungen werden an (wissenschaftliche) Weiterbildungsangebote gestellt?

#### *Zielgruppendefinitionen*

Der Zielgruppenbegriff geht davon aus, dass Gruppen aufgrund gemeinsamer Eigenschaften wie soziodemografischer Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildung oder Einkommen), Lernmotivationen, Lebenserfahrungen oder Medienzugängen vergleichbare Bildungsbedürfnisse haben und daher gruppenspezifische Bildungsprogramme benötigen. Weil die Zielgruppen in der Praxis durch gesellschaftliche Entwicklungstendenzen wie Individualisierung und Pluralisierung weitaus heterogener sind als ihre theoretisch zugeschriebenen Gemeinsamkeiten, werden Unterschiede innerhalb der Zielgruppen abstrahiert. (vgl. Bastian 1999, S. 183f.) Die in diesem Beitrag zu betrachtenden nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule – Erwerbstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen, Bachelorabsolvent\_innen – zeigen dieses Dilemma auf. Es können sich alle Zielgruppen in ihren Merkmalen Erwerbstätigkeit, Familienpflichten und Bachelorabschluss überschneiden. Demzufolge könnte eine Person die Merkmale als ein(e) familienpflichtige(r) Erwerbstätige(r) mit einem Bachelorabschluss in sich vereinen. Daher wird sich im Bewusstsein tatsächlicher Überschneidungen auf das jeweils bezeichnende Merkmal bezogen.

Bereits die Unterscheidung der Studierenden in traditionell und nicht-traditionell lässt erkennen, dass es Unterschiede zwischen diesen beiden Studierendengruppen gibt. Während traditionell Studierende nach der Hochschulreife direkt in das Hochschulsystem gelangen, grenzen sich nicht-traditionell Studierende durch drei Kriterien von Normalstudierenden ab. Sie haben üblicherweise eine Ausbildung abgeschlossen und Berufserfahrung gesammelt, verfügen jedoch nicht unbedingt über die regulären Hochschulzugangsvoraussetzungen und können aufgrund weiterer Verpflichtungen im beruflichen sowie im privaten Bereich nicht die übliche Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums absolvieren. (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, S. 579, Brämer/Heufers 2010, S. 4)

Nach Wolter (2011) können in Anlehnung an Schuetze/Slowey nicht-traditionell Studierende respektive „lifelong learners“ in folgende Typen eingeteilt werden:

- „Second Chance Learners“ gelangen beispielsweise über den zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hochschulen.
- „Deferrers“ absolvieren nach ihrer Hochschulzugangsberechtigung vorerst eine Ausbildung, sammeln Berufserfahrung und gehen danach an die Hochschule.
- „Recurrent Learners“ sind Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades (i.d.R. des Masters) an die Hochschule zurückkehren.
- „Returners“ sind z.B. Studienab-/unterberecher\_innen, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen.
- „Refreshers“ sind Personen, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen ausbauen oder auffrischen wollen.
- „Learners in Later Life“ sind sogenannte Seniorenstudierende.

In der deutschen Hochschullandschaft werden v.a. die „Refreshers“ und mit der Bologna-Reform zunehmend auch die „Recurrent Learners“ erreicht. (vgl. Wolter 2011, S. 27f.) Auch die Zielgruppen dieser Untersuchung lassen sich unter diese Typen unterordnen.

### *Erwerbstätige*

Das statistische Bundesamt definiert Erwerbstätige als Personen, „die als Arbeitnehmer[\_innen], Arbeiter[\_innen], Angestellte, Beamte[\_innen], geringfügig Beschäftigte, Soldat[\_innen] oder als Selbstständige beziehungsweise als mithelfende Familienangehörige eine auf wirtschaftlichen Erwerb gerichtete Tätigkeit ausüben, unabhängig vom Umfang dieser Tätigkeit“. (Statistisches Bundesamt 2013) Dementsprechend kann sich die Zielgruppe der Erwerbstätigen nach dem Umfang der Arbeitszeit unterscheiden, und geringfügig über teilzeit- bis hin zu vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmer\_innen umfassen. Basierend auf der Auswertung statistischer Daten können weitere Differenzierungen getroffen werden, wie in Abbildung 1 erkennbar ist.

Trotz der hohen Partizipation an beruflicher Weiterbildung zählen Erwerbstätige zu den nicht-traditionellen Zielgruppen von Hochschulen. Dies ist darin begründet, dass der Zugang zur Hochschule für Erwerbstätige (insbesondere ohne Hochschulzugangsberechtigung) mit Hürden verbunden ist. Der Anteil an Studierenden mit einer Zugangsberechtigung über den dritten Bildungsweg („*Second Chance Learners*“) lag im Wintersemester 2006/07 lediglich bei 0,97 Prozent. Die Hochschule als Ort für (Weiter-)Bildung ist daher für viele Erwerbstätige insbe-

sondere ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung faktisch verschlossen oder unbekannt. (vgl. Freitag 2009, S. 7)

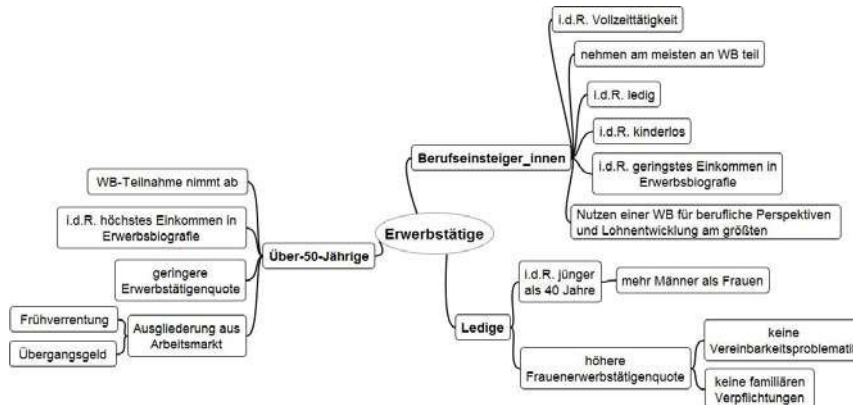


Abbildung 1: Ausdifferenzierung der Zielgruppe der Erwerbstätigen (Eigene Darstellung)

### Bachelorabsolvent\_innen

Aufgrund der gestuften Studienstruktur werden Bachelorabsolvent\_innen in den nächsten Jahren zu einer wichtigen Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung heranwachsen. Über 80 Prozent der Studiengänge in Deutschland sind auf die Bachelor- und Masterstruktur umgestellt und rund drei Viertel der Studienanfänger\_innen immatrikulieren sich in einen Bachelorstudiengang. Dennoch gibt es kaum spezifische Erhebungen über die Weiterbildungspläne von Bachelorabsolvent\_innen („*Recurrent Learners*“). Dies mag zum einen daran liegen, dass diese Zielgruppe noch nicht lange existiert und zum anderen, dass Bachelorabsolvent\_innen in das Segment der übergeordneten Zielgruppe der Hochschulabsolvent\_innen einzuordnen sind. Generell gehören Hochschulabsolvent\_innen zu den weiterbildungsaktivsten Gruppen. Dies ist dadurch bedingt, dass der akademische Beschäftigungssektor durch hochqualifizierte, wissensbasierte Arbeit und einer damit verbundenen dynamischen Wissensentwicklung gekennzeichnet ist. (Wissenschaftliche) Weiterbildung wird von Hochschulabsolvent\_innen für erforderlich gehalten, um sich mit Aufgaben auseinanderzusetzen, die nicht Teil des Studiums waren und die berufsspezifisches Wissen vermitteln. Dementsprechend ist gerade in akademischen Berufen die Nachfrage nach Weiterbildung hoch und wird auch in Zukunft weiter ansteigen. (vgl. Schaeper et al. 2006) Viele berufstätige Bachelorabsolvent\_innen werden angesichts des rapi-

den Wandels der Arbeitswelt nach einer Phase der Berufstätigkeit an die Hochschule zurückkehren, um sich weiter zu qualifizieren.

### *Personen mit Familienpflichten*

Familienpflichten spielen im Erwachsenenalter eine große Bedeutung. Sie können in zweierlei Hinsicht definiert werden. Zum einen beziehen sich familiäre Verpflichtungen auf die Betreuung und Versorgung von minderjährigen Kindern. Zum anderen kann darunter auch die Betreuung und Versorgung älterer oder pflegebedürftiger Angehöriger verstanden werden.

Häufig konfliktieren familiäre Verpflichtungen mit den beruflichen Ansprüchen und den Bildungserwartungen. In diesen Fällen gestaltet es sich schwierig, zeitintensive Weiterbildungen in den Betreuungs- und Berufsalltag einzubinden. Dies betrifft im Besonderen weibliche Familienpflichtige. Trotz des Leitbilds einer eigenverantwortlichen erwerbstätigen Frau tragen Mütter traditionell die Hauptverantwortung in der Kinderbetreuung und der Haushaltsführung. Daraus folgt oftmals eine verminderte oder gar keine Erwerbstätigkeit (siehe Berufsrückkehrer\_innen), sodass der Zugang insbesondere zur beruflichen Weiterbildung erschwert ist. Hinzu kommt, dass Eltern strenger als Personen ohne Familienpflichten die zur Verfügung stehenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen bemessen müssen. (vgl. Brödel 2007, S. 330 ff.; Reich-Claassen 2010, S. 32 ff.) Diese Ressourcenknappheit verschärft sich zudem bei Alleinerziehenden. Daher können soziale und politische Strukturen sowie gesellschaftliche Normen Hemmschwellen sein, an Weiterbildungen teilzunehmen.

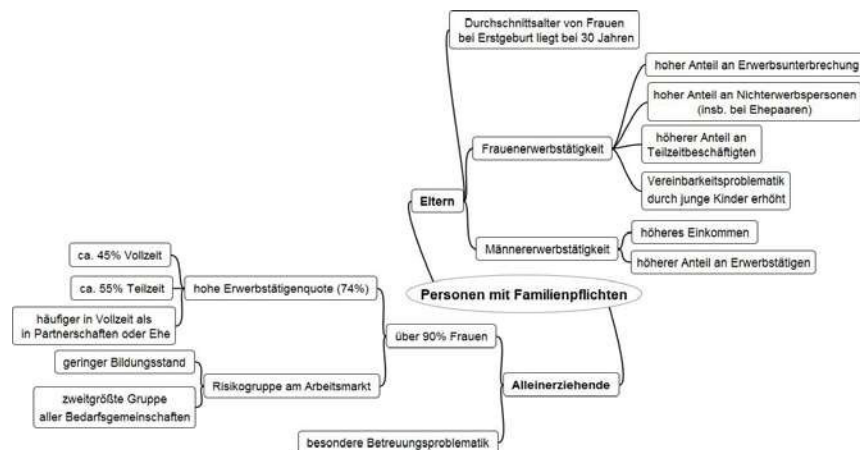


Abbildung 2: Ausdifferenzierung der Zielgruppe Personen mit Familienpflichten (Eigene Darstellung)

*Berufsrückkehrer\_innen*

Berufsrückkehrer\_innen sind laut SGB III Personen, die

„1. ihre Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit oder eine betriebliche Berufsausbildung wegen der Betreuung und Erziehung von aufsichtsbedürftigen Kindern [bis zum 15. Lebensjahr] oder der Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger unterbrochen haben und 2. in angemessener Zeit danach in die Erwerbstätigkeit zurückkehren wollen“ (SGB III, §20).

Die statistische Datenlage über Berufsrückkehrer\_innen ist schwierig zu bewerten, denn nicht alle betreffenden Personen sind bei den Arbeitsagenturen gemeldet und werden damit erfasst. Sie gehören damit zum Potential der sogenannten „Stillen Reserve“<sup>2</sup>. Von Berufsrückkehrer\_innen abzugrenzen sind Personen, die sich in Elternzeit befinden und spätestens nach drei Jahren wieder an ihren alten Arbeitsplatz zurückkehren. (vgl. Feider 2006)

In Deutschland liegt der Anteil weiblicher Nichterwerbspersonen bzw. inaktiver Frauen im Alter von 15 bis 64 Jahren nach Daten von Eurostat bei 28 Prozent. Darunter zählen nicht nur Hausfrauen, sondern auch Studentinnen, Rentnerinnen und andere Personen, die nicht am Erwerbsleben partizipieren. Die Gründe für die Inaktivität sind dabei vielfältig, wie Tabelle 1: Inaktive Bevölkerung – Hauptgrund für die Nichtsuche nach Arbeit zeigt.<sup>3</sup> Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass der Hauptanteil der inaktiven weiblichen Bevölkerung sich in der Ausbildung befindet. Knapp 13 Prozent der inaktiven Frauen geben als Hauptgrund an, familiäre oder persönliche Verpflichtungen zu haben. Hochgerechnet auf die Gesamtbevölkerung beträgt – auf Grundlage dieser Statistik – der Anteil an Hausfrauen an der Gesamtbevölkerung knapp vier Prozent.

---

2 Die Bundesagentur der Arbeit zählt zur „stillen Reserve“ Personen, die nicht erwerbstätig sind, zugleich aber nicht in der Arbeitslosen- bzw. Arbeitssuchendenstatistik erfasst sind (vgl. Glossar der Bundesagentur für Arbeit, am 20.12.2013, [http://statistik.arbeitsagentur.de/nm\\_274122/Statischer-Content/Grundlagen/Glossare/AST-Glossar/Stille-Reserve.html](http://statistik.arbeitsagentur.de/nm_274122/Statischer-Content/Grundlagen/Glossare/AST-Glossar/Stille-Reserve.html))

3 Vgl. Eurostat: Inaktive Bevölkerung als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung, nach Geschlecht und Alter (%): <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupModifyTableLayout.do>, am 3.7.2012.

<i>Hauptgrund</i>	<i>Prozent (%)</i>
In Ausbildung oder in beruflicher Fortbildung	30,4
Krankheit oder Unfähigkeit besitzen	11,6
Betreuung von Kindern oder erwerbsunfähigen Erwachsenen	13,1
Andere familiäre oder persönliche Verantwortungsbereiche	12,8
Pensioniert	18,2
Denkt keine Arbeit ist verfügbar	1,8
Andere Gründe	12,1
Gesamt	100

(Quelle: vgl. Eurostat: Inaktive Bevölkerung als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung, nach Geschlecht und Alter (%): <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupModifyTableLayout.do>, am 3.7.2012)

*Tabelle 1:* Inaktive Bevölkerung – Hauptgrund für die Nichtsuche nach Arbeit

Berufsrückkehrer\_innen verfügen meist über die mittlere Reife und eine abgeschlossene Berufsausbildung in einer Bürotätigkeit mit sechs bis zehn Jahren Berufserfahrung. Je höher die schulische und berufliche Qualifikation, desto unwahrscheinlicher ist der komplette Rückzug aus dem Arbeitsmarkt. In der Regel begünstigt die Existenz eines Partners eine (längere) Familienphase. (vgl. Herley/Vogel/Kistner 1993, S. 40f.) Die Berufsrückkehr wird zudem von der Anzahl und dem Alter der Kinder beeinflusst. Je mehr und je jünger die Kinder sind, desto unwahrscheinlicher ist ein Wiedereinstieg in das Berufsleben. (vgl. Feider 2006, S. 22f.)

Berufsrückkehrer\_innen können ebenso nach der Pflege eines Angehörigen zurück in die Arbeitswelt kehren (siehe Definition oben). Aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Alterung identifiziert das Sozioökonomische Panel (SOEP) ein neues familiäres Risiko. Die Zahl der Pflegefälle wird ansteigen und sich zu Lasten von Frauen auswirken. Denn ähnlich wie in der Kinderbetreuung wird auch die häusliche Altenpflege von Frauen übernommen, was aufgrund der Intensivität und der Unvorhersehbarkeit häufig zur Aufgabe der Erwerbstätigkeit führt. Dabei wird häufiger als in der Erziehungsphase keine Teilzeitstrategie verfolgt und seltener in das Berufsleben zurückgekehrt. (vgl. Feider 2006, S. 23)

Berufsrückkehrer\_innen zählen zu den nicht-traditionellen Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung, da diese ähnlich wie Personen mit Familienpflichten ihre Weiterbildung mit den privaten und familiären Verpflichtungen vereinbaren müssen.

### *Studienabbrecher\_innen*

Der HIS (Hochschul-Informationssystem) -Projektbericht „Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen“ berechnet auf Basis des Absolvent\_innen-jahrgangs von 2006 die Studienabbruchquote. Dabei werden Studienabbrecher\_innen definiert als

„(...) ehemalige Studierende, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem endgültig ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen. Alle diejenigen, die sich ohne Abschluss aus einem Zweitstudium, auch in Form von Aufbau-, Zusatz- oder Ergänzungsstudien, exmatrikulieren, verfügen schon über einen ersten Hochschulabschluss und sind keine Studienabbrecher\_innen]. Auch Studiengang-, Fach- und Hochschulwechsler\_innen sind, dieser Bestimmung zufolge, nicht als Studienabbrecher\_innen zu verstehen. Dementsprechend ist die Studienabbruchquote der Anteil der Studienanfänger eines Jahrgangs, die ihr Erststudium beenden, ohne es mit einem Examen abzuschließen“ (Heublein/Schmelzer/Sommer 2008, S. 1f.).

Auf Grundlage von Kohortenvergleichen von Absolvent\_innen- mit den Studienanfängerjahrgängen hat das HIS eine Studienabbruchquote für Studienanfänger\_innen von 21 Prozent ermittelt. In absoluten Zahlen sind dies 55.000 Studienabbrecher\_innen.

Diese Personengruppe liefert aufgrund ihrer (v.a. negativen) Erfahrungen im Hochschulbereich wichtige Aussagen über die Entwicklung und Organisation von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Sie wird in dieser Erhebung daher als Vergleichsgruppe herangezogen.

### *2.2 Methodische Vorgehensweise*

Das Forschungsvorhaben der Bedarfsanalyse wird im Rahmen der methodischen Triangulation durchgeführt. Dabei werden qualitative und quantitative Methoden miteinander verbunden und es wird im Sinne Denzins dem „between-method“ Ansatz gefolgt. (vgl. Flick 2004, S. 12)

Konkret werden folgende vier methodische Ansätze gewählt:

- Sekundäranalyse bestehender Weiterbildungsliteratur und statistischer Daten
- OMNIBUS (Mehrthemenbefragung) zur Quantifizierung der Zielgruppen
- Qualitative Experteninterviews mit Vertreter\_innen aus den Zielgruppen
- Quantitative Erhebung

Die einzelnen Forschungsphasen werden sequenziell durchgeführt, ihre Reihenfolge trifft jedoch keine Aussage über einen eventuellen unter- bzw. übergeord-

neten Stellenwert in dem Forschungsprojekt. Daher werden am Ende des Forschungsprojektes sowohl die Erkenntnisse aus der qualitativen als auch aus den quantitativen Erhebungen in die Bedarfsanalyse integriert. Die im Vorfeld der qualitativen und quantitativen Erhebung durchgeführten Forschungsschritte der Sekundäranalyse sowie der repräsentativen Mehrthemenbefragung können dabei als Vorstudien gewertet werden, um das umfangreiche Thema der (wissenschaftlichen) Weiterbildung nicht-traditioneller Zielgruppen zu erfassen.

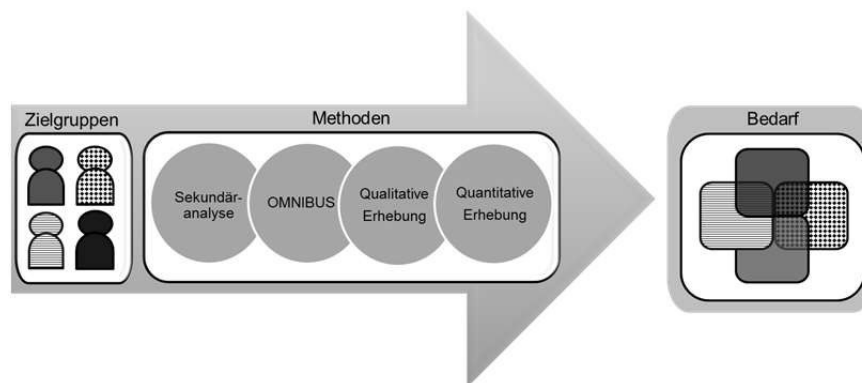


Abbildung 3: Vier Forschungsphasen der Bedarfsanalyse (Eigene Darstellung)

Die Verbindung von qualitativen Experteninterviews mit einer quantitativen Fragebogenerhebung hat zum Ziel, das Weiterbildungsverhalten in der mittelhessischen Bevölkerung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Die qualitative Erhebung generiert dabei (zusätzliche) Hypothesen und Denkanstöße für die quantitative Erhebung und liefert zugleich tiefere, das einzelne Subjekt betreffende Aspekte, während es die quantitative Phase ermöglicht, breite, verallgemeinernde Aussagen treffen zu können. Zudem können die Erkenntnisse aus der qualitativen Studie die Interpretation von statistischen Zusammenhängen erleichtern. Somit ist es auf der einen Seite möglich, hemmende und fördernde Aspekte der Teilnahme an Weiterbildung aus Subjektperspektive zu beschreiben, die auf quantitativer Ebene nur schwer fassbar sind. Beispielsweise kann das Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten vertiefend untersucht werden. Auf der anderen Seite können aus bestimmten Ergebnissen und Tendenzen zusätzliche Hypothesen für die quantitative Erhebung aufgestellt werden. Ferner werden Forschungsfragen, wie gewünschte Weiterbildungsthematiken, auf quantitativer Ebene beantwortet, die auf qualitativer Ebene nicht zu treffen sind. Die Verknüpfung der beiden me-



thodischen Zugänge zeichnet somit ein vielschichtigeres, tieferes Bild des Bedarfes an Weiterbildung. (vgl. Flick 2004, S.12ff.)

### 2.3 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den insgesamt vier forschungsmethodischen Ansätzen werden in den Punkten „Sekundäranalyse“, „OMNIBUS“, „Qualitative Erhebung“ sowie „Quantitative Erhebung“ dargestellt. Dabei nehmen die Befunde aus den qualitativen Experteninterviews sowie die Erkenntnisse aus der quantitativen Erhebung – aufbauend auf den ersten beiden Forschungsphasen – einen Schwerpunkt ein. Darüber hinaus strebt die Bedarfsanalyse an, zwischen den empirischen Befunden und den wissenschaftlichen Fragestellungen sowie zwischen diesen Erhebungsphasen und anderen Untersuchungsergebnissen Vergleiche zu ziehen.

Die Unterkapitel stellen zum einen die zentralen zielgruppenübergreifenden Faktoren dar, aus denen sich der Weiterbildungsbedarf zusammensetzt. Unter diese zentralen Punkte fallen „Die Hochschule als Ort für Weiterbildung“, „Motivationen zur Weiterbildungsteilnahme“, „Barrieren der Weiterbildungsteilnahme“ sowie „Anforderungen an (wissenschaftliche) Weiterbildung“. Zum anderen rücken in den Unterkapiteln der zielgruppenspezifischen Befunde diese vier Themenfelder in den Hintergrund und etwaige Zielgruppenspezifika werden herausgearbeitet.

Zur Kennzeichnung der einzelnen Interviews werden diese durchnummeriert und mit „B“, welches für Bedarfsanalyse steht, abgekürzt. Zudem werden der Absatz bzw. die Absätze angegeben (z.B. *B1, Abs. 1*). Ein derartiger Quellenverweis folgt am jeweiligen Ende des Zitats. Auslassungen oder Ergänzungen bzw. Anmerkungen durch die Autorin werden mit „[...]“ gekennzeichnet.

Zur Visualisierung werden Tabellen und Diagramme als Hilfe herangezogen. Im Falle einer zielgruppenspezifischen Betrachtung wird in der Überschrift oder im Untertitel darauf verwiesen. Die beschriebenen Befunde der quantitativen Daten werden durch die angewandten Tests als signifikant gewertet. Sollten Ergebnisse verwendet werden, welche von den angewandten Tests als nicht signifikant ausgewiesen sind, wird dies im Text kenntlich gemacht. An dieser Stelle wird weiterhin darauf verwiesen, dass bei dem angewandten nominalen statistischen Prüfverfahren der Chi<sup>2</sup>-Test bei einer Vierfeldertafel nach Yates, ab einer Sechs-Felder-Tafel der Chi<sup>2</sup>-Test nach Pearson angewandt wird.

### 3 Sekundäranalyse

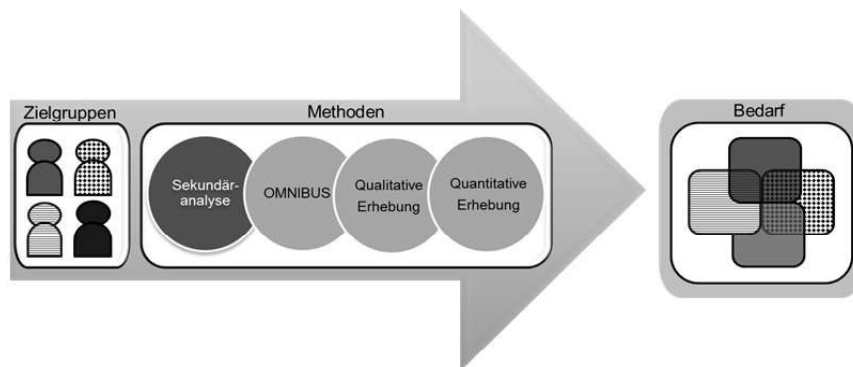


Abbildung 4: Sekundäranalyse im Forschungsprozess (Eigene Darstellung)

Der erste Teil des vierstufigen Forschungsprozesses – die Sekundäranalyse – befasst sich mit der Recherche von aktuellen statistischen Daten über die im Antrag genannten Zielgruppen sowie mit der Auswertung bestehender quantitativer und qualitativer Studien zum zielgruppenspezifischen und –übergreifenden Weiterbildungsbedarf bzw. Weiterbildungsverhalten. Dabei haben sich bereits nach den ersten Recherchetätigkeiten günstige und ungünstige Voraussetzungen zur Teilnahme an Weiterbildungen herauskristallisiert, die in Abbildung 5 „Voraussetzungen zur Weiterbildungsteilnahme“ exemplarisch dargestellt werden.

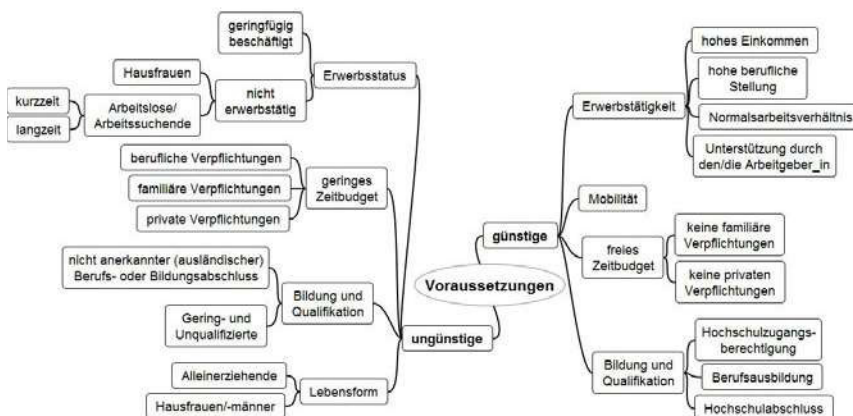


Abbildung 5: Voraussetzungen zur Weiterbildungsteilnahme (Eigene Darstellung)

Des Weiteren werden Studien untersucht, die sich mit Motivationen und Hindernissen der Teilnahme an Weiterbildung auseinandersetzen und die gesellschaftlichen Bedingungen für die (Nicht-)Teilnehmer\_innen näher betrachten. Darunter fällt beispielsweise der Bericht der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) „Bildung in Deutschland 2012“, welcher sich mit den Bildungsprozessen im Lebenslauf und daher mit der Weiterbildung im Erwachsenenalter beschäftigt. Der Bericht stützt sich auf verschiedene Datenquellen, wie der amtlichen Statistik sowie dem Adult Education Survey (AES). Letzterer wird auch im Sammelwerk „Weiterbildungsbeteiligung, Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES“ herausgegeben von Bilger und Rosenblatt (2011), näher betrachtet und die aktuellen Entwicklungen der Weiterbildungsbeteiligung aufgezeigt. Für diese Untersuchung von Belang ist v.a. der Beitrag von Kuwan und Seidel über „Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive“. Während sich die erst genannten Berichte auf berufliche und allgemeine Weiterbildung konzentrieren, werden auch Analysen über wissenschaftliche Weiterbildung hinzugezogen. Berichterstattungen wie die „Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“ herausgegeben von Hanft und Knust (2007), „Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung“ herausgegeben von Jütte und Weber (2005) sowie die „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung“ herausgegeben von Schaeper et al. (2006) beschäftigen sich dabei nicht nur mit der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf nationaler Ebene, sondern ziehen auch einen internationalen Vergleichsrahmen hinzu.

Zudem werden verschiedene empirische Untersuchungen ausgewertet, welche sich mit dem Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen und Bachelorabsolvent\_innen auseinandersetzen. Da es kaum empirische Untersuchungen über die zielgruppenspezifische Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung gibt, werden auch Studien hinzugezogen, die sich auf die allgemeine und berufliche Weiterbildung beziehen und wissenschaftliche Weiterbildung nicht explizit betrachten. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Motivationen und Barrieren zur Teilnahme an Weiterbildung in zentralen Punkten gleichen. Empirische Erkenntnisse über die Motivationslage von potentiellen Weiterbildungsteilnehmer\_innen sind insofern wichtig, da sie Hinweise auf die Struktur und Organisation von Weiterbildungsangeboten geben. Aus der Vielzahl der vorhandenen Studien werden diejenigen ausgewählt, welche Motivationen und Barrieren der Weiterbildungsteilnahme untersuchen, um herauszustellen, welche Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung aus Sicht der Zielgruppen erfüllt sein müssen. Diese Zusammenstellung und Auswertung dient als Grundlage für die qualitative Erhebung des Forschungsprojektes, in der Interviews mit einzelnen Vertre-

ter\_innen oder in diesem Sinne Expert\_innen der Zielgruppen geführt werden (siehe Punkt 5 Qualitative Erhebung). Des Weiteren fungieren die Ergebnisse in Teilen der Fragebogenerstellung der quantitativen Erhebung.

### *3.1 Zielgruppenübergreifende Befunde*

In den nachfolgenden Erläuterungen werden die zentralen zielgruppenübergreifenden Befunde aus der Sekundäranalyse herausgestellt. Aus den analysierten Studien haben sich die Themenbereiche „Die Hochschule als Ort für Weiterbildung“, „Motivationen zur Weiterbildungsteilnahme“, „Barrieren der Weiterbildungsteilnahme“ sowie „Anforderungen an Weiterbildungsangebote“ ergeben. Diese thematische Struktur wird – soweit möglich – auch bei den folgenden forschungsmethodischen Ansätzen beibehalten.

#### *Die Hochschule als Ort für Weiterbildung*

Obwohl das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung in den letzten zehn bis 15 Jahren zugenommen hat, rangiert „[d]as Thema lebenslanges Lernen [...] auf der hochschulpolitischen Agenda ganz weit unten“ (Wolter zit. n. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, S. 581). Hochschulen führen auf dem Weiterbildungsmarkt ein „doppeltes Nischendasein“ (Barz/Kosubek 2011, S. 89). Einerseits spielt wissenschaftliche Weiterbildung nur eine marginale Rolle innerhalb des Hochschulsystems. Andererseits nehmen Hochschulen nur einen geringfügigen Anteil am Gesamtangebot der Weiterbildung ein.

Wengleich wissenschaftliche Weiterbildung als „dritte Säule der Hochschule“ neben Forschung und Lehre schon seit 1976 im Hochschulrahmengesetz verankert ist und mit der Novellierung der Hochschulrahmengesetzgebung von 1998 aufgewertet wurde, gibt es in Deutschland weitaus weniger Weiterbildungsangebote an Hochschulen als in anderen europäischen Ländern wie beispielsweise Frankreich, Finnland, Schweden oder Großbritannien. (vgl. Brämer/Heufers 2010, S. 3, Steimle 2012, S. 103)

„Die Stärke des deutschen Bildungssystems, nämlich über ein gut ausgebautes System der beruflichen Aus- und Fortbildung zu verfügen, hat dazu beigetragen, dass deutsche Hochschulen sich – im internationalen Vergleich – der Aus- und Weiterbildung weitgehend verschlossen haben. Die Systeme haben sich entkoppelt voneinander entwickelt, mit der Konsequenz, dass Berufstätigen ohne vorherige Hochschulbildung der Weg zu einem Hochschulabschluss erschwert war. Während andere Hochschulsysteme die berufliche mit der hochschulischen Bildung verzahnen und die berufliche Fort- und Weiterbildung auch an Hochschulen stattfindet, haben sich deutsche Hochschulen der beruflichen Bildung nicht geöffnet“ (Hanft/Brinkmann 2013, S. 276).

Laut einer Studie des HIS (2011) sind berufsbegleitende Studiengänge weder institutionell noch strategisch an Hochschulen eingebunden. Das Angebot ist intransparent und relativ klein und die Hochschule als Ort für Weiterbildung kaum im öffentlichen Bewusstsein verankert. (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 8) Dies bestätigt die internationale Studie herausgegeben von Hanft/Knust (2007), in der sechs Länder vergleichend auf die Struktur und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung untersucht werden. Zentrales Ergebnis der Studie ist, dass im deutschen Hochschulsystem noch keine Strategie des lebenslangen Lernens existiert. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern bietet Deutschland wenige Möglichkeiten für nicht-traditionelle Zielgruppen, sich auf Hochschulebene weiterzubilden und verhindert damit eine Aufweichung der Grenze zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote konzentrieren sich vornehmlich auf berufstätige oder berufserfahrene (nicht jedoch arbeitssuchende) Hochschulabsolvent\_innen. Fast die Hälfte aller Programme (46%) verlangt einen Hochschulabschluss, während Berufserfahrung in nur sechs Prozent aller untersuchten Programme eine Rolle spielt. Als positiv hervorgehoben wird, dass 91 Prozent aller analysierten Angebote in Teilzeitform absolvierbar sind und somit eine bessere Vereinbarkeit von Weiterbildung mit Beruf und Familie gewährleistet wird. (vgl. Hanft/Knust 2007)

Zwar wurde mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2009 der Hochschulzugang für Absolvent\_innen einer Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister, Fachwirt) sowie für Absolvent\_innen dualer Ausbildung mit mehrjähriger Berufserfahrung in allen Bundesländern geöffnet (KMK Beschluss vom 5./6.3.2009), dennoch sind kaum berufsbegleitende Bachelorstudiengänge vorhanden, und die Aufnahme eines weiterbildenden Masters ist faktisch ohne einen vorherigen Studienabschluss nicht möglich. Ein neuerer Beschluss der KMK aus dem Jahr 2010 erlaubt es jedoch in bestimmten Fällen, den Master auch ohne den Bachelor durch eine Eignungsprüfung aufzunehmen. Die Implementierung dieser Regelung steht jedoch noch am Anfang. (vgl. Hanft/Maschwitz 2012)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle betrachteten Studien der Hochschule als Ort für Weiterbildung keinen großen Stellenwert zuweisen. Die Weiterbildung an Hochschulen ist für viele Personen intransparent und Personen bilden sich größtenteils außerhochschulisch weiter.

#### *Motivationen zur Weiterbildungsteilnahme*

Motivationen und Barrieren für die (Nicht-)Teilnahme an einer Weiterbildung stehen in einem engen Zusammenhang und können sich gegenseitig beeinflus-

sen. Sie sind zentrale Variablen, um die (Nicht-)Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung zu erforschen bzw. zu erklären.

Es gibt eine Vielzahl an Studien, welche die Motivationslagen<sup>4</sup> von Weiterbildungsteilnehmer\_innen an beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung untersuchen.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse einiger dieser Studien zusammenfassend dargestellt. Es stellen sich drei Motivebenen heraus, an Weiterbildung teilzunehmen. Zum einen werden aus extrinsischer Motivlage<sup>5</sup> heraus Items auf der fachlichen Ebene sowie auf der Stausebene als wichtiges Weiterbildungsziel benannt, zum anderen ist aus intrinsischer Motivation<sup>6</sup> heraus die persönliche Entwicklungsebene zentral. Unter fachliche Motive fallen beispielsweise die Erweiterung sowie die Generierung fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen, das Interesse für das Fachgebiet (vgl. Jütte/Schilling 2005, S. 145), die bessere Bewältigung der Arbeitsanforderungen sowie die Erweiterung des Tätigkeitsspektrums (vgl. Schaeper et al. 2006). Darüber hinaus sind Karrieremotive wie die Verbesserung der Karrierechancen, der berufliche Aufstieg sowie die Suche nach einer neuen Erwerbstätigkeit bzw. eines neuen Arbeitsplatzes bei einer Weiterbildungsteilnahme von Bedeutung. (vgl. Schaeper et al. 2006; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; vgl. Kujan/Seidel 2011; vgl. Gorges/Konradt 2011) Zu den intrinsischen Motivationen, an Weiterbildung teilzunehmen, zählen beispielsweise, die persönliche

---

4 In dieser Studie wird sich auf die Motivationstheorie der Selbstbestimmung von Deci bzw. Deci und Ryan bezogen sowie deren späteren Ausdifferenzierungen. Deci und Ryan's Motivationstheorie geht auf das Konzept der Intentionalität zurück. Dieses ist definiert als motiviertes Handeln, um einen bestimmten Zweck oder ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dabei gibt es unterschiedliche qualitative Ausprägungen von intentionalen Handlungen bzw. von motivierten Handlungen. Je nachdem, wie hoch das Maß der Selbstbestimmung bzw. der Kontrolle erlebt wird, ist auch die Handlung als autonom bzw. als kontrolliert einzustufen. Die Autoren unterscheiden hierbei zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Unkontrollierte oder ziellose Handlungsimpulse werden als Amotivation definiert. (vgl. Deci/ Ryan 1993, S. 223ff.)

5 *Extrinsische Motivation* wird nach Deci und Ryan's Motivationsthorie i.d.R. nicht spontan, sondern durch Aufforderungen mit positiven oder negativen Anreizen herbeigeführt. Hinter der Handlung steht eine instrumentelle Funktion, denn die Verhaltensweisen sind auf bestimmte Ziele und Zwecke hin ausgerichtet. Beispielsweise können materielle Anreize, wie die Aussicht auf ein höheres Gehalt oder die Anerkennung durch Freunde oder Eltern motivierend sein, um ein Studium aufzunehmen. (vgl. Pelletier et al. 1995, S. 38)

6 Handlungen, die aus persönlichen Interessen heraus passieren, werden als *intrinsische Motivation* definiert. Dies umfasst beispielsweise das Bedürfnis zu lernen, Neugier, Exploration, Spontaneität oder das Interesse an der unmittelbaren Aktivität. (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 225) Das Individuum führt diese Aktivitäten unabhängig von materiellen Anreizen oder externen Zwängen durch. Beispielsweise nimmt ein/e Teilnehmer\_in ein Studium aus Interesse an der Thematik wahr oder weil er/sie neugierig ist und etwas über die Thematik erfahren möchte. Der Person macht es Spaß und sie ist zufrieden, wenn sie lernt, erforscht oder versucht, Neues zu verstehen. (vgl. Pelletier et al. 1995 S. 36)

Weiterentwicklung, neue Erfahrungen zu machen (vgl. Jütte/Schilling 2005, S. 145), die eigene Leistungsfähigkeit zu steigern, eine höhere Zufriedenheit durch ein größeres Wissen zu erlangen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) oder besser mit den Anforderungen aus anderen Lebensbereichen klarzukommen (vgl. Schaeper et al. 2006).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die zentralen Motivationen, an beruflicher bzw. an wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen, die Erweiterung der fachlichen sowie der sozialen Kompetenzen sind. Damit verbunden sind Ziele der Einkommens- und Statussteigerung, des beruflichen Weiterkommens, der Sicherung des Arbeitsplatzes oder der Aneignung neuen Wissens.

#### *Barrieren der Weiterbildungsteilnahme*

Ähnlich der Weiterbildungsmotivationen sind auch die Weiterbildungsbarrieren heterogen. Je nachdem, ob das Hemmnis aufgrund äußerer Faktoren besteht oder einer inneren Einstellung folgt, kann dieses unter Umständen von außen beeinflusst und in der Angebotsgestaltung abgebaut werden. Die Anforderungen, die aus den (von außen beeinflussbaren) Motivationen und Barrieren für (wissenschaftliche) Weiterbildungsangebote folgen, werden jedoch erst unter *Anforderungen an Weiterbildungsangebote* expliziert. Es werden allgemeine Weiterbildungsbarrieren hinsichtlich verschiedener Dimensionen betrachtet.

#### *Dimensionen von Weiterbildungsbarrieren*

Der AES differenziert Barrieren der Weiterbildungsteilnahme in sieben Dimensionen, die sich auch in der qualitativen und quantitativen Erhebung dieser Bedarfsanalyse wiederfinden lassen. Darunter fallen:

- Angebotsbezogene Barrieren
- Allgemeine Einstellungen bzw. fehlende Nutzenerwartung
- Lerndispositionen
- Präferenzen für bestimmte Lernmethoden
- Persönliche Lebenssituation
- Hemmendes oder förderndes persönliches Lernumfeld
- Weiterbildungstransparenz

An dieser Stelle sei exemplarisch auf angebotsbezogene Barrieren und das hemmende persönliche Umfeld als Weiterbildungsbarriere verwiesen. In Bezug auf angebotsbezogene Barrieren stellen beispielsweise Schaeper et al. (2006) mit der Weiterbildung verbundene (direkte und indirekte) Kosten als bedeutende Weiterbildungsbarriere heraus. (vgl. Schaeper et al. 2006, S. 116f.) Im AES

zählen unter der Gruppe der Nicht-Teilnehmer\_innen familiäre Verpflichtungen und fehlender beruflicher Nutzen sowie fehlender privater Bedarf zu den größten Weiterbildungsbarrieren. (vgl. Kuwan/Seidel 2011, S. 160f.)

#### *Anforderungen an (wissenschaftliche) Weiterbildungsangebote*

Auch die Anforderungen an (wissenschaftliche) Weiterbildungsangebote können in mehrere Unterpunkte untergliedert werden.

#### *Flexibilität in der Angebotsorganisation*

Ein Weiterbildungsangebot sollte mit den beruflichen und/oder familiären Verpflichtungen der Teilnehmer\_innen vereinbar sein. Zu diesem Ergebnis kommen auf Grundlage einer Untersuchung von berufsbegleitenden und dualen Studienangeboten die Autor\_innen des HIS. Hochschulinterne Rahmenbedingungen können die Attraktivität eines Weiterbildungsangebotes enorm beeinflussen. Ein Teilzeitstudium bietet die Möglichkeit, den zeitlichen Aufwand pro Semester zu reduzieren und kann auf diese Weise das Abbruchrisiko bzw. einen Verzug des Abschlusses verringern. Zudem bietet die Kombination aus Präsenzzeiten und Fernstudienanteilen größere Freiheiten innerhalb der zeitlichen Einteilung, ohne dabei den Bezug zur Hochschule zu verlieren. Ist die Weiterbildung hingegen als reines Fernstudium konzipiert, steigt das Abbruchrisiko angesichts der fehlenden sozialen und akademischen Bindung an das Studium, an die Mitstudierenden und an die Hochschule. Eine umfassende Beratung ist für Studierende nicht nur vor, sondern auch während der Weiterbildung sehr wichtig. Während des Studiums können Beratungsangebote bei fachlichen Schwierigkeiten, organisatorischen Fragen, persönlichen Problemen oder als Karriereberatung die Qualität des Studiums verbessern und damit für Erwerbstätige attraktiver gestaltet werden. (vgl. Minks/Netz/Völk 2011) Nach Röbbken und Mertens (2013) ist ein größeres Angebot an berufsbegleitenden (wissenschaftlichen) Weiterbildungsangeboten mit zeitlich und räumlich flexiblen, modularen Studienbedingungen erforderlich. Die beiden Autor\_innen empfehlen die Entwicklung bedürfnisgerechter Lerndesigns, welche auf die spezifischen Interessen der jeweiligen Zielgruppe eingehen. Ferner sollten Kommunikationsräume für den Austausch mit anderen Teilnehmenden und offene Prüfungsformen geschaffen werden. (vgl. Röbbken/Mertens 2013, S. 44ff.)

#### *Lehr-Lern-Setting*

Einen wichtigen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit bieten Blended-Learning-Konzepte. Die meisten Weiterbildungsstudierenden in der Untersuchung von Gorges und Konradt (2011) empfinden die Arbeit im virtuellen Klassenzimmer



als unproblematisch. Der zeitlich unbegrenzte Zugang wird ebenso positiv bewertet wie das Nutzen der Plattform zur Absprache außerhalb offizieller Termine. Die Autor\_innen ziehen den Schluss, dass aufgrund der großen Heterogenität der Weiterbildungsstudierenden entsprechende Angebote in unterschiedlicher Weise flexibel gestaltet sein müssen. Dazu betrachten sie eine Kombination aus E-Learning und Präsenzveranstaltungen als vorteilhaft, da sie sowohl Flexibilität als auch die notwendige Bindung an das Studium bieten und damit das Abbruchrisiko vermindern. Zudem wirkt die Arbeit in Lerngruppen, die intensive Betreuung sowie die Möglichkeit, das Studium zu verlängern, motivierend. (vgl. Gorges/Konradt 2011)

#### *Mögliche Themenbereiche*

Das Weiterbildungsangebot der Hochschulen ist weniger nachfrage- als viel mehr angebotsorientiert. In vielen Fällen richten sich wissenschaftliche Weiterbildungsangebote nach den wissenschaftlichen Schwerpunkten der Hochschulen. Eine vollständige Nachfrageorientierung nach Markt-, beruflichen oder politischen Interessen wird in der Literatur jedoch kritisch bewertet, denn dies kann den Bildungs- und gesellschaftlichen Auftrag der Hochschulen unterlaufen. Das hohe Ansehen basiert auf der nachgewiesenen Wissens- und Forschungs-kompetenz der jeweiligen Hochschule. (vgl. Jütte/Schilling 2005, S. 141 ff.)

Die häufigsten Themen in der Erhebung „Bildung in Deutschland 2012“ sind die Anpassung der fachlichen Kenntnisse an sich verändernde Arbeitsabläufe und eher individuelle Kompetenzen, wie selbstständiges Arbeiten und Kommunikation. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012)

### *3.2 Zielgruppenspezifische Befunde*

Die Weiterbildungsteilnahme ist trotz verschiedener Maßnahmen aus der Politik, Wirtschaft und Wissenschaft durch Ungleichheitsmuster gekennzeichnet. Verschiedene Studien (u.a. „Bildung in Deutschland 2012“, „Den Studierenden ein Gesicht geben“, „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung“) belegen die Abhängigkeit der Weiterbildungsteilnahme von bestimmten soziodemographischen Merkmalen, wie beispielsweise *Alter* (z.B. Jüngere haben eine höhere Teilnahmequote an Studienprogrammen), *Geschlecht* (z.B. Frauen nehmen insgesamt seltener an wissenschaftlicher Weiterbildung teil), *Familienstatus* (z.B. Mütter nehmen seltener an wissenschaftlicher Weiterbildung teil als kinderlose Frauen.), *Erwerbsstatus* und *Bildung* (z.B. Hochqualifizierte partizipieren am häufigsten an Weiterbildung). Diese sozio-

demografischen Merkmale können auf die nicht-traditionellen Zielgruppen von Hochschulen zum Teil übertragen werden.

### *Erwerbstätige*

Aus der Analyse der Motivationsfaktoren ist bereits erkennbar, dass der Status der Erwerbstätigkeit für die Partizipation an Weiterbildung von hoher Bedeutung ist. Dass Erwerbstätige am häufigsten an Weiterbildungen teilnehmen, ist auch in anderen Studien belegt worden. (u.a. vgl. Tippelt 2006, S. 219) Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe weisen Erwerbstätige divergente Motivationslagen auf, an Weiterbildung teilzunehmen. Beispielsweise ist die Qualifikation von Berufstätigen von Bedeutung, wie in einer qualitativen Studie von Brämer und Heufers (2010) deutlich wird. Darin werden Teilnehmer\_innen eines Hochschulzertifikats für Berufstätige ohne Hochschulabschluss mit Studierenden eines Masterstudiums (mit einem Hochschulabschluss) verglichen. Während die Masterstudierenden Möglichkeiten für ihre Weiterbildung in Form eines Studiums selbstbestimmt ermitteln und gezielt nach entsprechenden Angeboten suchen, werden die nicht-traditionell Studierenden von ihrer/ihrer Arbeitgeber\_in zur Teilnahme aufgefordert. Die Erwartungshaltung der Teilnehmer\_innen ist von der jeweiligen Vorbildung abhängig. Den Zertifikatsteilnehmer\_innen ist das Spezifikum der Weiterbildung an der Hochschule – neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zu erlangen – nicht bewusst. Sie wünschen sich eine Weiterbildung, die handlungsrelevantes, anwendbares Wissen vermittelt. Hingegen sucht die „traditionelle“ Zielgruppe bewusst im Bereich der Hochschule nach Weiterbildungsangeboten und erwartet dementsprechend eine dem wissenschaftlichen Standard entsprechende Weiterbildung. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Einstellungen sehen die Autorinnen die Fachhochschulen aufgrund der durchlässigeren Struktur des Wissenschaft-Praxis-Konflikts als Anbieter für nicht-traditionelle Zielgruppen ohne akademische Vorbildung als geeigneter an als Universitäten. (vgl. Brämer/Heufers 2010)

Im AES benennen Erwerbstätige vor allem Weiterbildungsbarrieren, die mit ihrer Berufstätigkeit in Beziehung stehen. Darunter fallen überdurchschnittlich häufig ein fehlender beruflicher Bedarf und berufliche Belastungen. (vgl. Kuwan/Seidel 2011) Die Analyse von Gorges und Konradt stellt überdies heraus, dass berufstätige Weiterbildungsteilnehmer\_innen über knappe zeitliche Ressourcen verfügen, weil sie zum einen ihre Arbeitszeit nicht reduzieren und ein Studium möglicherweise zusätzlich zur Vollzeitstelle aufnehmen. Zudem wird das Gros der Teilnehmer\_innen nicht vom/von der Arbeitgeber\_in freigestellt und absolviert die Präsenzphasen in der Freizeit. Zum anderen haben über

ein Drittel der Teilnehmer\_innen Kinder und daher zusätzlich familiäre Verpflichtungen. (vgl. Gorges/Konradt 2011)

Der international vergleichsweise niedrige Anteil an Erwerbstätigen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung wird von Freitag (2009) anhand von vier Faktoren erklärt, welche sich bereits in der zielgruppenübergreifende Analyse wiederfinden lassen. Es fehlen:

1. Beratung und Informationen über nicht-traditionelle Hochschulzugangsberechtigungen.
2. Modelle zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen sowie Einstufungsprüfungsregelungen.
3. berufsbegleitende Studienangebote, weiterbildende Studienangebote auf Bachelorniveau und Zugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte ohne Abitur in weiterbildende Masterstudiengänge, die es ermöglichen, Studium, Beruf und Familie zu vereinbaren.
4. Konzepte zur Finanzierung eines Studiums. (vgl. Freitag 2009, S. 18 ff.)

Im Anschluss daran können die vier zentralen Anforderungen von Bascherus betrachtet werden, die im Sinne des lebenslangen Lernen von hoher Bedeutung für ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot sind, nämlich:

- „[Die] Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf das Studium;
- [Der] Ausbau und [die] Förderung nicht-traditioneller Zugangswege;
- [Die] Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie
- [Die] Anpassung von Organisation und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens“ (Bascherus zit. n. Wolter 2011, S. 25).

#### *Bachelorabsolvent\_innen*

Bisher gibt es kaum Erhebungen über das Weiterbildungsverhalten von berufstätigen Bachelorabsolvent\_innen. Eine repräsentative Befragung des HIS über die Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden (2011) hat ergeben, dass die Mehrzahl der Bachelorstudierenden die Aufnahme des Masters unmittelbar an das Bachelorstudium anzuschließen plant und nur ein kleiner Teil beabsichtigt, zwischen Bachelor und Master Berufserfahrung zu sammeln. Als Motive für die Aufnahme eines Masterstudiums werden die persönliche Weiterbildung und die Verbesserung der Berufschancen gesehen sowie der Anspruch, den fachlichen bzw. beruflichen Neigungen besser nachkommen zu können. Ferner sind auch die Vertiefung des eigenen Faches sowie das geringe

Vertrauen in die Berufschancen mit einem Bachelorabschluss von Bedeutung. Letzteres ist v.a. unter Universitätsabsolvent\_innen prominent. Aus der HIS Studie geht weiterhin hervor, dass die Entscheidung gegen das Masterstudium am häufigsten mit den Aussagen begründet wird, schnell in die Berufstätigkeit einsteigen zu wollen und sich nicht die Finanzierung eines weiteren Studiums leisten zu können. Je ein Fünftel der Befragten ist vom Bachelorstudium enttäuscht bzw. findet das Studienangebot zu unübersichtlich und möchte daher kein weiteres Studium aufnehmen. (vgl. Grützmacher/Ortenburger/Heine 2011)

Die HIS-Studie lässt erkennen, welches Weiterbildungspotential hinter der Zielgruppe der Bachelorabsolvent\_innen steckt. Berufstätige Bachelorabsolvent\_innen kehren mit großer Wahrscheinlichkeit an die Hochschule zurück, um sich durch einen Masterabschluss weiter zu qualifizieren und ihre Aufstiegschancen zu verbessern. Daraus lässt sich ableiten, dass Karrieremotive eine große Motivation für die Aufnahme eines (weiterbildenden) Masterstudiengangs sind.

Auch in der Studie „Mit dem Bachelor in den Beruf“ (2011) wird die hohe Weiterbildungsaaffinität von Bachelorabsolvent\_innen bestätigt. Darin werden die aktuelle Arbeitsmarktsituation und die Perspektiven von Bachelorstudierenden und –absolvent\_innen erörtert. Die Analyse setzt sich aus drei Befragungen zusammen; von Bachelorstudierenden und Studierenden traditioneller Studiengänge, einer Bachelorabsolvent\_innen-Befragung sowie einer Unternehmensbefragung. Interessant sind hierbei die Ergebnisse der Absolvent\_innen-Befragung. Die hohen Übergangsquoten in ein direkt anschließendes Masterstudium werden am häufigsten damit begründet, die eigenen Berufschancen zu verbessern. Zum Zeitpunkt der Befragung waren 44 Prozent der Bachelorabsolvent\_innen von Fachhochschulen und 21 Prozent von Universitäten regulär berufstätig. Übergangstätigkeiten wie beispielsweise eine zweite Ausbildungsphase oder eine Traineeestelle wurden eher selten in Anspruch genommen. Während 40 Prozent der FH-Bachelorabsolvent\_innen (v.a. in den Natur- und Ingenieurwissenschaften) in einer unbefristeten Vollzeitstelle angestellt waren, traf dies nur auf knapp ein Viertel der Universitätsabsolvent\_innen zu.

Bachelorabsolvent\_innen erhalten am häufigsten Weiterbildungsangebote von ihren Arbeitgeber\_innen. Danach folgen strukturierte Einarbeitungsprogramme. Dies stimmt mit den Wünschen der sich noch im Studium befindenden Bachelorstudierenden überein, welche zum Großteil vom/von der zukünftigen Arbeitgeber\_in unterstützende Maßnahmen, insbesondere in Form von Weiterbildungsangeboten erwarten. Aber auch strukturierte Einarbeitungsprogramme werden in der Mehrzahl gewünscht. Etwa jede/r zehnte Bachelorabsolvent\_in erhält vom/von der Arbeitgeber\_in die Möglichkeit, für einen weiteren Abschluss freigestellt zu werden. Von der Seite der befragten Unternehmen bieten

etwa 80 Prozent Entwicklungsmaßnahmen für Berufseinsteiger\_innen an. Darunter sind Fachtrainings und Produktschulungen die häufigsten Maßnahmen, gefolgt von individuellen Entwicklungsplänen und Mentoringprogrammen. Etwa 13 Prozent der befragten Unternehmen haben zum Befragungszeitraum im Jahr 2010 Bachelorabsolvent\_innen beschäftigt und sieben Prozent beschäftigten Masterabsolvent\_innen. Dabei zeigen sich Dienstleistungsunternehmen offener gegenüber Bachelor- und Masterabsolvent\_innen als Industrieunternehmen. (vgl. Briedis et al. 2011)

#### *Personen mit Familienpflichten*

Die Literaturrecherche hat für Personen mit Familienpflichten eine vielfältige, jedoch nicht zielgruppenspezifische Motivationslage ergeben. Dahingegen sind mit den Familienpflichten verbundene Barrieren in den betrachteten Studien von Bedeutung. In vielen Partnerschaften werden die traditionellen Geschlechterrollen mit Beginn der Familiengründung praktiziert. Oftmals übernehmen Frauen den Hauptteil der Kinderbetreuung und der Haushaltsführung. Zusätzlich zur (meist Teilzeit-)Erwerbstätigkeit führt diese Doppelbelastung häufig zu einer eingeschränkten Weiterbildungsteilnahme von Müttern. Ein Grund hierfür kann in dem erschwerten Zugang von Teilzeitbeschäftigten zur beruflichen Weiterbildung gesehen werden. In diesem Zusammenhang stellen im AES familiäre Verpflichtungen für ein Viertel der Frauen die größte Weiterbildungsbarriere dar, während diese nur für ca. fünf Prozent der männlichen Befragten relevant sind. Dahingegen sind für Männer doppelt so häufig berufliche Belastungen ein Hindernis für Weiterbildung als für Frauen. Am häufigsten benennen Männer den fehlenden beruflichen Bedarf als Grund für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildungen. (vgl. Kuwan/Seidel 2011)

Friebel (2007) analysiert den Zusammenhang zwischen Weiterbildungsverhalten und Familienpflichten unter der Fragestellung des Ausschlusses der Mütter aus der Weiterbildung und dem Einschluss der Väter in die Weiterbildung. Aufgrund des Ausschlusses von betrieblicher Weiterbildung verlieren Mütter unter Umständen genau in der Phase die Motivation, an Weiterbildung teilzunehmen, wenn zum Qualifikationserhalt eine verstärkte Partizipation vonnöten wäre. Befinden sich Kleinkinder im Haushalt, geht das Weiterbildungsverhalten von Müttern und Vätern weit auseinander: In dieser Zeit setzt eine „(Soll-)Bruchstelle“ ein. Während Väter in der beruflichen Weiterbildung dominieren und die Weiterbildungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz nutzen, stechen Mütter bei nicht-beruflichen Weiterbildungen auf dem außerberuflichen Weiterbildungsmarkt hervor. Sind die Kinder älter, gleicht sich das Weiterbildungsverhalten wieder leicht an. Bei der Berufsrückkehr nehmen Mütter sogar häufi-

ger als Väter berufliche Weiterbildungen wahr. (vgl. Friebel 2007) Auch die Ergebnisse des Mikrozensus deuten auf diesen Zusammenhang hin. Befinden sich Kinder unter sechs Jahren im Haushalt, sinkt die Teilnahmequote von Frauen stark ab, während die der Männer stark ansteigt. Mit steigendem Alter des jüngsten Kindes im Haushalt nähern sich auch die weiblichen Teilnahmequoten der männlichen an, aber erreichen nicht (mehr) das Niveau kinderloser Frauen. (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2008, S. 74)

Brödel (2007) untersucht in einer Studie die Auswirkungen der Betreuungssituation auf das Weiterbildungsverhalten. In den meisten Fällen übernehmen die Frauen die Kinderbetreuung mit der Folge einer geringeren Weiterbildungsquote. Ein gegenteiliges Bild der Weiterbildungspartizipation bietet sich, wenn sich beide Partner die Kinderbetreuung teilen. Die Teilnahmequote ist in diesen Fällen überdurchschnittlich hoch. Für Personen mit Familienpflichten könnte es hinderlich sein, an einer Weiterbildung teilzunehmen, wenn zusätzliche Kosten für die Kinderbetreuung entstehen. Daher leitet Brödel die Empfehlung ab, kostengünstige Betreuungsregelungen anzubieten, um die Partizipation und das Abschließen von Weiterbildungen zu fördern, insbesondere für Personen, die alleinerziehend sind oder über keine sozialen Unterstützungsstrukturen verfügen. (vgl. Brödel 2007, S. 333 f.)

#### *Berufsrückkehrer\_innen*

Die Analyse der Weiterbildungsliteratur zur Zielgruppe der Berufsrückkehrer\_innen deutet auf vielfältige Motivationen zur Weiterbildungsteilnahme hin. Frauen weisen beim zweiten Berufseinstieg im Vergleich zur Gesamtheit aller Männer und Frauen ein überdurchschnittlich hohes Interesse an beruflichen Weiterbildungen auf. Neben immateriellen Beweggründen (z.B. das Streben nach Unabhängigkeit und Bestätigung) und berufsimmanenten Motiven (z.B. der Spaß am Beruf) werden für den beruflichen Wiedereinstieg häufig auch finanzielle Gründe (z.B. Erwirtschaften eines eigenen Einkommens) genannt. Es treten zwei Lerninteressen in den Vordergrund: die Auffrischung und Anpassung vorhandener Qualifikationen sowie das Nachholen von Abschlüssen bzw. das Interesse an Umschulungen. (vgl. Bujok/Kuwan 1988)

Obwohl ein überdurchschnittliches Interesse bei der Zielgruppe der Berufsrückkehrer\_innen an Weiterbildung besteht, ist jedoch der Anteil der tatsächlichen Weiterbildungsteilnahme unterdurchschnittlich. Herley et al. (1993) identifizieren hierfür mehrere Barrieren: familien- und altersbedingte Hemmnisse, negative Lernerfahrungen, fehlendes Bewusstsein für die Notwendigkeit oder fehlender Ehrgeiz, Intransparenz der Angebote oder unpassende Angebote. (vgl. Herley/Vogel/Kistner 1993, S. 40ff.)

In Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung untersucht Sander in der Studie „Jetzt könnt‘ ich mir das erlauben, jetzt sind die Kinder groß“ (2000) Frauen in der nachfamilialen Phase, der sogenannte „empty-nest“-Phase, die sich neu orientieren (müssen) und dabei weiterbildende hochschulische Zertifikatsstudiengänge wahrgenommen haben. Die Würdigung der Familienarbeit bei der Zulassung und die damit öffentliche Aufwertung wirken sich in dieser Untersuchung motivierend für diese Frauen aus. Oftmals erhoffen sich die Teilnehmerinnen durch die Weiterbildung, Kontakte zu knüpfen und Erfahrungen mit anderen Frauen mit ähnlichen Lebenswegen auszutauschen sowie geistige Anregungen in der Hochschule zu erhalten und ihren eigenen Interessen nachzugehen. Der Inhalt und die Verwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung spielen für die Frauen eine weniger wichtige Rolle, vielmehr ist von Bedeutung, die neu gewonnene Freiheit, die mit der „empty-nest“-Phase eintritt, sinnvoll zu nutzen. (vgl. Sander 2000)

Weiterhin arbeitet Sander in ihrer Analyse Problematiken einer Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten für die betrachtete Zielgruppe heraus. Auch wenn die Lebenserfahrung für die Frauen in der Studienplanung von Vorteil ist, spielt deren fortgeschrittenes Alter im Vergleich zu den jüngeren Studierenden eine große Rolle. Die Hochschule symbolisiert einen Platz v. a. für junge Menschen und deren Bedürfnisse und so bezweifeln einige Befragte – zumindest anfänglich – die Hochschule als richtigen Ort für Weiterbildung. Beispielsweise bestehen Bedenken hinsichtlich der Erfüllung der eigenen oder fremden Erwartungen, Versagensängste oder die Furcht vor Reaktionen von Lehrenden sowie jüngeren Studierenden. In den meisten Fällen weichen diese Besorgnisse am Ende der Maßnahme einem gewachsenen Selbstbewusstsein und einer erfolgreichen Eingliederung in die Hochschule. Sander beschreibt in ihrer Analyse weiterhin, dass ähnlich wie in Zeiten der Berufstätigkeit sich auch während der wissenschaftlichen Weiterbildung die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als ein Problem gestaltet. (vgl. Sander 2000, S. 137ff.)

Dies wird auch in einer Studie der Arbeitsagentur Darmstadt (2006) bestätigt. In der Erhebung wurden unter anderem präferierte Organisationsstrukturen von Berufsrückkehrer\_innen bei beruflichen Weiterbildungsangeboten erhoben. Es werden Teilzeitkurse an Vormittagen favorisiert, da zu dieser Zeit die Kinderbetreuung geregelt ist. Alleinerziehende bevorzugen hingegen häufiger Vollzeitweiterbildungen, da sie stärker auf ein eigenes Einkommen angewiesen sind und Anspruch auf einen Vollzeitkindergartenplatz haben. (vgl. Feider 2006, S. 29ff.) Aufgrund des Konfliktpotentials sollten daher sowohl familiäre und private als auch berufliche Verpflichtungen in die Angebotsentwicklung einbezogen werden.

### 3.3 Zwischenfazit

Die Sekundäranalyse bringt zum Ausdruck, dass die Hochschule als Ort für Weiterbildung nicht im öffentlichen Bewusstsein verankert ist. Hinzu kommt, dass Weiterbildung in der Hochschulpolitik eine untergeordnete Rolle spielt. Die fehlende Informationspolitik und das geringe Angebot an Weiterbildung können daher als eine bedeutende Weiterbildungsbarriere für nicht-traditionelle Zielgruppen betrachtet werden. Des Weiteren können Rahmenbedingungen eine große Hürde darstellen. Nicht-traditionelle Zielgruppen der Hochschulen sind meist in Beruf und Familie verwurzelt und benötigen daher andere, spezielle Studienformate. Zielgruppenübergreifend bietet sich eine Weiterbildung in flexibler Teilzeitform an, die sowohl Präsenzanteile als auch Fernstudienanteile verbindet. Zusätzliche finanzielle Belastungen durch eine Weiterbildung werden oftmals als Begründung zur Nicht-Teilnahme angeführt. Neben finanziellen Aspekten kommen andere hinderliche Faktoren hinzu. Hierunter zählt der erwartete Nutzen, der sich von dem Weiterbildungsangebot erhofft wird. In Bezug auf die Hochschule spielen auch die Praxisorientierung sowie die Erwartung, anwendbares Wissen aus der Weiterbildung zu erhalten, eine wichtige Rolle. Diesen Praxis-Wissenschaft-Konflikt haben Fachhochschulen aufgrund ihrer größeren Praxisnähe besser gelöst als Universitäten, die einen Forschungsschwerpunkt haben und sich bisher in der Weiterbildung auf die „High Potentials“ konzentrieren. Dabei müssen die Praxisorientierung auf der einen und die Wissenschaftsorientierung auf der anderen Seite nicht zwangsweise konfliktbeladen sein. Der Konflikt kann laut Mintzberg mittels „experienced reflection“ gelöst werden. Praxiserfahrungen werden im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung reflektiert und dadurch werden neue Erkenntnisse gewonnen. Umgekehrt profitieren die Wissenschaftler\_innen von den Praktiker\_innen, indem neue Probleme definiert und erforscht werden. (vgl. Mintzberg 2004)

Aus der Analyse können wichtige Erkenntnisse über die Hochschule als Ort für Weiterbildung sowie Motivationen und Barrieren, an (vornehmlich allgemeiner und beruflicher) Weiterbildung teilzunehmen, gezogen werden. Jedoch gehen nur wenige zielgruppenspezifische Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung hervor.

Vielmehr ergeben sich Unterschiede aus den soziodemografischen Merkmalen Geschlecht, Alter, Bildung und Erwerbstätigkeit. Diese können mehr oder weniger auf die einzelnen Zielgruppen übertragen werden. In Deutschland leben Familien mit Kleinkindern bevorzugt das Modell des Allein- oder Hauptverdieners. Dies bedeutet in den meisten Fällen, dass der Mann das (Haupt-)Einkommen über seine Erwerbsarbeit erbringt und die Frau die Hauptverantwortung der Kindererziehung und Hausarbeit übernimmt und wenn, dann häufig



in Teilzeit tätig ist. Die Weiterbildungsstudien belegen, dass insbesondere Erwerbstätige weiterbildungsaffin und vom Weiterbildungssystem bevorteilt werden. Dies führt dazu, dass Hausfrauen, die an einer Berufsrückkehr interessiert sind, nur erschwert Zugang zu beruflichen Weiterbildungsangeboten finden. Hinzu kommt, dass es nur wenige wissenschaftliche Angebote gibt, die sich speziell mit den Bedürfnissen (z.B. der Aufarbeitung der Familienzeit) von Berufsrückkehrer\_innen auseinandersetzen. Generell werden – auch erwerbstätige – Mütter von der beruflichen Weiterbildung benachteiligt. Während Väter häufiger als kinderlose Männer berufliche Weiterbildungen besuchen, ist dieser Zusammenhang bei Frauen genau umgedreht. Dieser Unterschied in der Weiterbildungsteilnahme liegt jedoch nicht nur an fehlenden und unpassenden Angeboten, sondern ist vielmehr in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und persönlichen Lebenszusammenhängen begründet. Lebensläufe sind sehr individuell und können kaum auf eine ganze Zielgruppe übertragen werden. Bei der Entwicklung von zielgruppenspezifischen Angeboten ist jede Zielgruppe näher einzugrenzen (z.B. über das Berufsfeld).

Die Mehrzahl der herangezogenen Studien analysiert Teilnahmeaspekte der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung unter soziodemografischen Merkmalen; Erhebungen hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung sind jedoch kaum vorhanden. Zudem spielen die hier fokussierten nicht-traditionellen Zielgruppen von Hochschulen eine untergeordnete Rolle. Zwar können aus der Sekundäranalyse erste Erkenntnisse zum Bedarf abgeleitet werden, es braucht jedoch weitere forschungsmethodische Ansätze, um die aufgeworfenen Thematiken auf Zielgruppenspezifika zu untersuchen. Insbesondere in Bezug auf die Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote besteht weiterer Forschungsbedarf. Bevor die im Forschungsantrag genannten nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule jedoch näher analysiert werden, stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit diese überhaupt quantifizierbar sind. In anderen Worten: Aufgrund der geringen zielgruppenspezifischen Erkenntnisse erscheint es als Voraussetzung für weitergehende Untersuchungen notwendig, die Zielgruppen quantitativ zu ermitteln, um deren Vorhandensein zu belegen. Sollte sich abzeichnen, dass eine oder mehrere Zielgruppen unter quantitativen Gesichtspunkten sich als nicht relevant herausstellen, werden auf weitere Analysen für diese Zielgruppe(n) verzichtet. Sollten dahingegen alle Zielgruppen quantitativ ermittelbar sein, werden diese auch in der darauffolgenden qualitativen und quantitativen Erhebung näher betrachtet.

#### 4 OMNIBUS

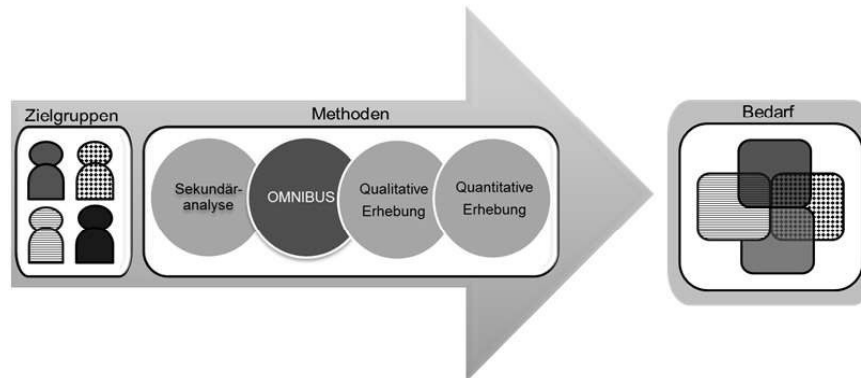


Abbildung 6: OMNIBUS im Forschungsprozess (Eigene Darstellung)

Der repräsentative OMNIBUS ist eines von zwei quantitativen Elementen und zielt darauf, die im Antrag benannten Zielgruppen zahlenmäßig zu ermitteln. Er ist eine Form der Primärerhebung in der Marktforschung, welcher neben allgemeinen (sozio-)demografischen Merkmalen mehrere Fragen verschiedener Auftraggeber\_innen erhebt. Die Vorteile liegen in der relativ schnell erhobenen bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe und in den verhältnismäßig geringen Kosten, die sich die verschiedenen Auftraggeber\_innen teilen. Des Weiteren treten keine Paneffekte auf, denn die Befragten werden für jeden Omnibus neu ausgewählt. (vgl. GfK 2009, S. 3) So ist es möglich, vor den qualitativen Interviews den Größenumfang der verschiedenen Gruppen zu erfassen und die (quantitative) Relevanz einzelner im Antrag genannten Gruppen zu überprüfen. Ferner ist ein erster Überblick möglich, ob die Zielgruppen ein Interesse an Weiterbildung aufweisen.

Da die Einstellung zu Weiterbildung insbesondere in der hessischen Bevölkerung überprüft werden soll, ist zusätzlich zu den 1.000 Befragten ein Oversampling der hessischen Befragten in Auftrag gegeben worden, welches die Fallzahl um ca. 150 hessische Befragte erhöht. Trotz der Überproportionalität der Hessen ist eine Fallzahl von knapp 200 Befragten zu gering, um repräsentative Aussagen über das hessische Weiterbildungsverhalten treffen zu können. Deshalb bezieht sich die Auswertung nicht ausschließlich auf die hessischen Daten, sondern betrachtet zugleich die bundesweiten Ergebnisse, um insbesondere in Zielgruppen mit kleinen Fallzahlen repräsentative Aussagen treffen zu können.

Der Fragebogen setzt sich aus fünf Fragen zusammen. Diese erfassen auf der einen Seite die berufliche Weiterbildungsabsicht in den kommenden zwei Jahren sowie – unabhängig von einer geplanten Teilnahme – relevante Themengebiete für eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme. Die Beschränkung auf berufliche Weiterbildungen soll die Nennung von Themen der allgemeinen Weiterbildungen verhindern (z.B. Kochkurse, Tanzkurse etc.), denn der Bedarf wird für potentielle Angebote der berufs begleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ermittelt. Die Antworten auf die Frage nach relevanten Feldern sind zu neun großen Themengebieten zusammengefasst worden. Unter *Allgemeinbildung* fallen Nennungen wie „Sprachkenntnisse erweitern“ oder aktuelle Themen, der *MINT* Bereich umfasst alle Antworten zu den Thematiken Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Ferner werden Themen wie Pädagogik, Politik und Geschichte zu *Gesellschaftswissenschaften* und Nennungen wie Management und Jura zum Themenbereich *Wirtschaft und Recht* zusammengefasst. Weiterhin werden die Kategorien *soziale Kompetenzen*, *Gesundheit*, *Dienstleistung* sowie *berufliche Weiterbildung* gebildet.

Auf der anderen Seite verfolgt der OMNIBUS das Ziel, jene Zielgruppen quantitativ zu erfassen, welche in der Weiterbildungsforschung traditionell nicht vertreten sind. Darunter fallen v.a. Berufsrückkehrer\_innen sowie Studienabbrecher\_innen. Zur Ermittlung der Zielgruppe der Berufsrückkehrer\_innen wird die Sozialstatistik des Anbieters genutzt, welche u.a. den Erwerbsstatus jeder/jedes Befragten erfasst. Bei Angabe einer Nichterwerbstätigkeit wird darüber hinaus ermittelt, wie lang das letzte Beschäftigungsverhältnis zurückliegt. Dieser Frage liegt der Tatsache zu Grunde, dass mit zunehmender Dauer der Erwerbslosigkeit die Dequalifizierung steigt. Um schließlich die Berufsrückkehrer\_innen zu erfassen, wird nach dem Wunsch der Rückkehr in die Erwerbstätigkeit gefragt. Die zweite anvisierte Gruppe der Studienabbrecher\_innen wird anhand der Frage „Haben Sie schon einmal ein Universitätsstudium oder Fachhochschul-Studium abgebrochen und dann auch kein weiteres Studium begonnen?“ erfasst. Zusätzlich zu den beiden fokussierten Zielgruppen ermöglicht die Sozialstatistik des Anbieters durch die Erfassung des Erwerbsstatus sowie des Vorhandenseins von Kindern unter 14 Jahren Aussagen über Erwerbstätige sowie Personen mit Familienpflichten. Auf eine quantitative Ermittlung der Zielgruppe der Bachelorabsolvent\_innen wird verzichtet, da die Erkenntnisse der Sekundäranalyse verdeutlichen, dass von der übergeordneten Gruppe der Hochschulabsolvent\_innen traditionell eine hohe Weiterbildungsaffinität ausgeht sowie aufgrund der Bologna-Reform zukünftig von einem steigenden Anteil dieser Zielgruppe auf dem Arbeitsmarkt zu rechnen ist.

Die Auswertung erfolgt zielgruppenspezifisch unter Einsatz der Statistik-Software SPSS. Es werden die Weiterbildungsabsicht sowie die relevanten Wei-

terbildungsthemen für alle Zielgruppen analysiert und mit dem Profil der Hochschulen verglichen. Die ansässigen Hochschulen der mittelhessischen Region stellen die Expertise für die wissenschaftliche Weiterbildung. Als statistische Prüfverfahren werden Chi-Quadrat, Cramer-V sowie der Korrelationskoeffizient für unabhängige Stichproben benutzt. Die Irrtumswahrscheinlichkeit wird auf kleiner als 0,01 festgelegt.

#### 4.1 Befunde zur quantitativen Ermittlung der Zielgruppen

Im Vordergrund der quantitativen Ermittlung der Zielgruppen steht die nähere Beschreibung über die Verteilung der Zielgruppen im Sample. Dabei werden vorerst die beiden größten Gruppen der Erwerbstätigen sowie der Personen mit Familienpflichten betrachtet. Im Anschluss daran werden die Zielgruppe der Berufsrückkehrer\_innen und die Studienabbrecher\_innen näher charakterisiert.

*Erwerbstätige* bilden erwartungsgemäß die größte Kohorte unter den nicht-traditionellen Zielgruppen (54%) in der Befragung. Darunter sind knapp drei Viertel (72%) in Vollzeit beschäftigt und etwas mehr als ein Viertel der Befragten (28%) weisen ein Arbeitsverhältnis in Teilzeit auf. Ferner gibt es Geschlechterunterschiede in der Verteilung von Vollzeit- und Teilzeittätigkeit. Männer sind signifikant häufiger in Vollzeit beschäftigt als Frauen.

*Personen mit Familienpflichten*<sup>7</sup> bilden die zweitgrößte Gruppe (18%) in der OMNIBUS-Erhebung. Bei dieser Zielgruppe wird das Problem der mangelnden definitorischen Trennschärfe besonders deutlich, denn die große Mehrzahl (72%) der Personen mit Familienpflichten ist erwerbstätig (Vollzeit- und Teilzeitberufstätig) und kann damit zur Zielgruppe der Erwerbstätigen gezählt werden. Davon ist die Mehrzahl der Befragten in Vollzeit beschäftigt (58%). Auch hier gibt es signifikante Geschlechterunterschiede in der Vollzeit-Teilzeit-Verteilung. Während die überwiegende Mehrzahl (58%) der familienpflichtigen Frauen in Teilzeit tätig ist, kehrt sich das Verhältnis bei den familienpflichtigen Männern nahezu um. Gerade einmal etwa jeder fünfte Vater (22%) ist in Teilzeit tätig. Bezogen auf die unterschiedliche Erwerbsbeteiligung der Geschlechter bestätigen die Daten die These, dass in Deutschland die klassische Rollenverteilung zwischen familienpflichtigen Männern und Frauen vorherrscht.

---

7 In dieser Erhebung werden Personen mit Kindern unter 14 Jahren als familienpflichtige Personen bezeichnet, da laut §1 Abs. 1 des Jugendschutzgesetzes dieses Alter als Grenze für Kinder definiert wird.

In dieser Untersuchung sind insgesamt 36 Hausfrauen<sup>8</sup> erhoben worden. Diese machen einen Anteil von 3,2 Prozent aller Befragten aus. Zwar entspricht der Anteil damit in etwa der Verteilung der Grundgesamtheit (vgl. Punkt 2.1), jedoch lassen sich aufgrund der geringen Fallzahlen nur tendenzielle Aussagen ableiten. Eine wichtige Prämisse für die Teilnahme an einer berufsbezogenen Weiterbildung ist die Bereitschaft von Nichterwerbspersonen, wieder in den Arbeitsmarkt zurückzukehren. Denn oftmals sind Personen, die dem Arbeitsmarkt längere Zeit nicht zur Verfügung stehen, dequalifiziert und benötigen Weiterbildungsmaßnahmen. Die Frage „Haben Sie den Wunsch, wieder in die Erwerbstätigkeit zurückzukehren also wieder eine bezahlte Arbeit zu haben?“ beantworten die nichterwerbstätigen Frauen eher gespalten. 58 Prozent wünschen sich die Rückkehr in den Beruf (= Berufsrückkehrer\_innen), während 37 Prozent sich eine Rückkehr in den Beruf nicht vorstellen können. Darauf bezugnehmend besteht ein signifikant mittelstarker Zusammenhang ( $C= 0,538$ ,  $p<0,01$ ) zwischen dem Rückkehrwunsch und der Weiterbildungsabsicht, d.h. Hausfrauen, die wieder in die Erwerbstätigkeit zurückkehren wollen, sind potentielle Weiterbildungsteilnehmerinnen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Finanzierung von Weiterbildung durch die Zielgruppe. Obwohl potentielle Berufsrückkehrerinnen über kein (relevantes) eigenes Einkommen verfügen, liegt das Haushaltsnettoeinkommen nicht wesentlich unterhalb des durchschnittlichen Haushaltseinkommen aller Befragten. Daher kann davon ausgegangen werden, dass andere Haushaltsmitglieder in der Lage sind, diese Zielgruppe finanziell zu unterstützen.

*Studienabbrecher\_innen* haben in der Erhebung einen Anteil von 4,4 Prozent ( $N=50$ ). Etwa drei Viertel der befragten Studienabbrecher\_innen (74%) steht im Berufsleben und etwa jede/r Fünfte (16%) hat Kinder unter 14 Jahren. Die Zielgruppe fällt daher zu Teilen in die Zielgruppen der Erwerbstätigen und der Personen mit Familienpflichtigen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass erwartungsgemäß die Gruppen der Erwerbstätigen und der Personen mit Familienpflichtigen den größten Anteil einnehmen. Aufgrund der geringen Fallzahl der Gruppen der Studienabbrecher\_innen sowie der Berufsrückkehrer\_innen sind nur Aussagen mit begrenzter Reichweite über deren Zusammensetzung sowie deren Weiterbildungsabsicht möglich. Ferner wird bei der Zielgruppenermittlung das Problem

---

<sup>8</sup> Hausfrauen werden in dieser Untersuchung anhand des Erwerbsstatus und des Alters aus der Sozialstatistik definiert, d. h. Personen, die angeben, früher einmal oder noch nie berufstätig waren, aber noch keine Rentner\_innen/ Pensionäre und nicht älter als 65 Jahre sind. Aufgrund der bereits bestätigten These des modifizierten Alleinverdienermodells und des wesentlich größeren Anteils an Frauen unter den potentiellen Berufsrückkehrer\_innen werden in den folgenden Analysen nur Hausfrauen – und nicht Hausmänner – betrachtet.

deutlich, dass eine klare Trennung der betrachteten Zielgruppen nicht möglich ist.

#### *4.2 Zielgruppenspezifische und -übergreifende Befunde*

Jede/r Vierte (25%) hat in den nächsten zwei Jahren eine berufliche Weiterbildungsabsicht. Davon planen 15 Prozent mit Sicherheit, an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. Als relevant werden vor allem Themen aus Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT), Allgemeinbildung sowie Wirtschaft und Recht erachtet. Darauf folgen die Themenbereiche Gesundheit, Gesellschaftswissenschaften sowie berufliche und fachliche Weiterbildung. Eine eher untergeordnete Rolle spielen die Themenbereiche soziale Kompetenzen und Dienstleistung mit unter fünf Prozent der Nennungen. Es ist kein spezifischer thematischer Bedarf für die einzelnen Zielgruppen erkennbar. Alle betrachteten Zielgruppen weisen den Themenbereichen in etwa die gleiche Bedeutung zu. Dieser Bedarf entspricht dem Profil der drei mittelhessischen Hochschulen. Die zu entwickelnden weiterbildenden Masterstudiengänge sowie Zertifikatslehrgänge und Einzelmodule könnten daher von den existierenden Strukturen profitieren und vorhandene Synergien genutzt werden.

Erwerbstätige zählen aufgrund des hohen Anteils an betrieblicher Weiterbildung zu den häufigsten Weiterbildungsteilnehmer\_innen (vgl. BMBF 2011a). Die hohe Weiterbildungsbereitschaft unter den Erwerbstätigen wird auch in dieser Erhebung bestätigt. Etwa jede/r Dritte (32%) plant in den kommenden zwei Jahren eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme. Darunter hat jede/r Fünfte (20%) eine sichere Weiterbildungsabsicht. Mit etwa 40 Prozent ist der Anteil unter den Personen mit Familienpflichten am größten, in den nächsten zwei Jahren an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. Auch der Anteil der „festen“ Weiterbildungsplanung ist mit 27 Prozent weitaus höher als bei den anderen betrachteten Zielgruppen. Aufgrund der geringen Fallzahlen bezüglich der Gruppen der Berufsrückkehrer\_innen und der Studienabbrecher\_innen sind aus dem OMNIBUS nur Tendenzen für die Weiterbildungsabsicht abzuleiten. Aufgrund dessen wird von einer Darstellung der relativen Häufigkeiten abgesehen. Von den erhobenen Hausfrauen sowie den Studienabbrecher\_innen können sich jeweils zwölf Personen eine berufliche Weiterbildung in den kommenden zwei Jahren vorstellen. Die Weiterbildungsbereitschaft dieser beiden Zielgruppen entspricht damit tendenziell der Weiterbildungsabsicht der Gesamtbefragten. Aus diesem Vergleich kann geschlossen werden, dass sowohl Berufsrückkehrer\_innen als auch Studienabbrecher\_innen potentielle Weiterbildungsteilnehmer\_innen sind.

### 4.3 Zwischenfazit

Der zweite Forschungsschritt der Bedarfsanalyse bestätigt, dass potentiell alle Personengruppen für berufsbezogene Weiterbildungen an Hochschulen in Betracht gezogen werden können. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass zielgruppenübergreifend jede/r Vierte eine berufliche Weiterbildung plant und Interesse bzw. Bedarfe an Weiterbildungen bestehen. Dieser Anteil variiert in den einzelnen Zielgruppen, unterläuft jedoch nicht die 25-Prozent-Marke. Zum anderen entsprechen die am häufigsten genannten Themenbereiche „MINT“, „Wirtschaft und Recht“ sowie „Allgemeinbildung“ auch dem Profil der drei mittelhessischen Hochschulen. Jedoch ist anzumerken, dass in diesem Forschungsschritt die Zielgruppen der Berufsrückkehrer\_innen und der Studienabbrecher\_innen unterrepräsentiert sind. Aufgrund der geringen Fallzahlen sind lediglich tendenzielle Aussagen über deren Weiterbildungsaffinität zu treffen. Es sind daher weitere Ansprachekanäle notwendig, um diese Zielgruppen zu erreichen und näher zu betrachten.

Auch in diesem Forschungsschritt wird die mangelnde definitorische Trennschärfe zwischen den Zielgruppen evident. Damit die Zielgruppen und ihre Bedürfnisse in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung konkreter abgebildet werden können und um Trennungsmerkmale bzw. (zielgruppenspezifische) Bedarfe herauszuarbeiten, wird daher im dritten Schritt des Forschungsprozesses ein Perspektivenwechsel von der Makro- hin zur Mikroebene vollzogen. Da der quantitative Bedarf an berufsbezogener Weiterbildung in dieser Forschungsphase nachgewiesen ist, wird nicht mehr die Zielgruppe als Gesamtes betrachtet. Vielmehr tragen Perspektiven aus Individuumssicht als ein weiterer Schritt dazu bei, die Zielgruppen und deren Bedürfnisse zu erfassen und unter Umständen stärker voneinander abzugrenzen.

## 5 Qualitative Erhebung

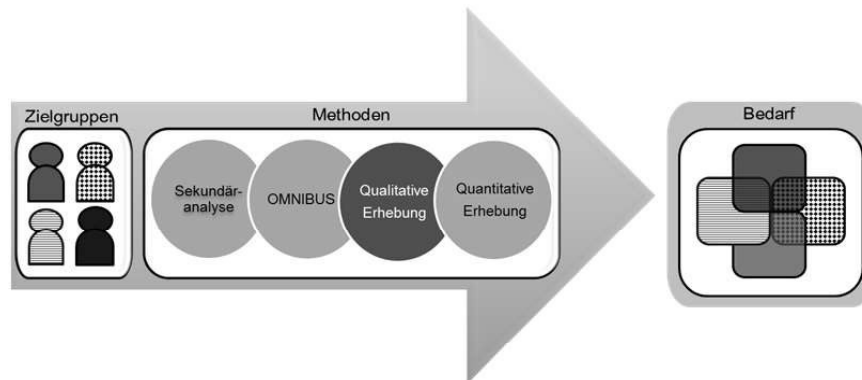


Abbildung 7: Qualitative Erhebung im Forschungsprozess (Eigene Darstellung)

Die Vorteile einer qualitativen Erhebung bestehen darin, dass Zusammenhänge sichtbar gemacht werden können, die aus rein quantitativer Perspektive nicht offen gelegt werden können. Dies kann gerade in explorativen Forschungsfeldern zur Identifizierung bisher unentdeckter Zusammenhänge führen. Zudem ist es möglich, Untersuchungsergebnisse in komplexe soziale und biografische Zusammenhänge zu integrieren (vgl. Nuissl 2010, S. 59). In diesem Sinne steht weniger die statistische Repräsentativität im Vordergrund als vielmehr die sozialen Prozesse.

Die Sekundäranalyse hat zentrale Erkenntnisse über Weiterbildungsbedarfe herausgestellt, jedoch beziehen sich diese vornehmlich auf den beruflichen und allgemeinen Weiterbildungsbereich und fassen daher nicht die Zielgruppenproblematik der Hochschulen ins Auge. Die qualitative Erhebung als dritte Stufe dieser Untersuchung dient daher vornehmlich dazu, einen Einblick in die Lebenswelt der nicht-traditionellen Zielgruppen zu erhalten, um deren Motive und Barrieren sowie deren Anforderungen an Weiterbildung insb. in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung besser begreifen zu können.

Im Anschluss an die Erläuterung der methodischen Vorgehensweise werden die zielgruppenübergreifenden und –spezifischen Befunde dargestellt. Der Aufbau dieser beiden Unterkapitel gleicht dem der Sekundäranalyse. Dies ist zum einen dadurch bedingt, dass sich die Themenfelder aus der Sekundäranalyse auch in der qualitativen Analyse widerspiegeln. Zum anderen vereinfacht der kongruente Aufbau, das Ziehen von Vergleichen bzw. das Herausstellen von neuen Erkenntnissen. Während der Schwerpunkt der zielgruppenübergreifenden



Ergebnisse auf den vier Themenfeldern „Die Hochschule als Ort für Weiterbildung“, „Motivationen zur Weiterbildungsteilnahme“, „Barrieren der Weiterbildungsteilnahme“ sowie „Anforderungen an Weiterbildungen“ liegt, fokussiert die Zielgruppenspezifika die Charakteristika der einzelnen Adressatengruppen und rückt die Themenfelder in den Hintergrund. Im Zwischenfazit werden die wichtigsten Erkenntnisse mit Blick auf die vierte Stufe des Forschungsprozesses noch einmal resümiert.

### *5.1 Leitfadengestützte Experteninterviews*

In der vorliegenden Untersuchung wird sich für die Form des Experteninterviews entschieden. Dabei wird der/die Befragte in seiner/ihrer Funktion als *Expert\_in* für ein bestimmtes Handlungsfeld und als *Repräsentant\_in* einer Gruppe (nicht als Einzelfall) interviewt. Als *Expert\_in* gilt, wer einen privilegierten Zugang zu Informationen über Prozesse hat, langjährige Erfahrung in seinem Tätigkeitsfeld bzw. Fachgebiet aufweist oder eine bestimmte Funktion in einem institutionellen Kontext wahrnimmt. Somit kann jede Person in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsinteresse *Expert\_in* sein. Das Ziel des Interviews ist es, das Wissen und die Erfahrungen der *Expert\_innen* möglichst umfassend zu rekonstruieren. In der Regel ist es ausreichend, die Inhalte der Äußerungen wiederzugeben. (vgl. Nuissl 2010, S. 56) Nichtverbale Äußerungen wie Lachen oder Räuspern werden nur dann verschriftlicht, wenn sie der Aussage eine andere Bedeutung geben. (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 194)

### *5.2 Sample*

Das Sample ist exemplarisch und ergibt sich aus der Fragestellung der Untersuchung, den theoretischen Vorüberlegungen. Es setzt sich daher aus den im Antrag genannten und in den beiden vorherigen Forschungsstufen näher konkretisierten Zielgruppen zusammen. Der Fokus liegt daher auf Erwerbstätigen mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung bzw. ohne ersten akademischen Abschluss, Bachelorabsolvent\_innen, Personen mit Familienpflichten sowie Berufsrückkehrer\_innen. Des Weiteren werden Studienabbrecher\_innen hinzugenommen. Da diese Zielgruppen eher den Charakter von Merkmalsträgern aufweisen und sehr abstrakt gehalten sind, gestaltet sich die Zusammensetzung des Samples entsprechend schwierig. Dementsprechend werden möglichst viele Kriterien einbezogen. Dabei ist der Umfang der durchzuführenden Interviews auf ein bis zwei Interviews pro Zielgruppe beschränkt worden. Dies ist zum

einen mit dem engen zeitlichen Rahmen sowie den damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Interviewpartner\_innen geschuldet (vgl. Punkt 5.4). Zum anderen sind die im Vorfeld definierten Expert\_innen sehr heterogen, sodass es – wie bereits in den vorherigen Forschungsschritten ersichtlich – zu Merkmalsüberschneidungen zwischen den Gruppen kommen kann. Beispielsweise ist es möglich, dass ein/e Berufstätige/r sowohl Familienpflichten hat als auch einen Bachelorabschluss besitzt oder ein Studium abgebrochen hat und daher gleichzeitig verschiedene zielgruppenspezifische Sichtweisen in einem Interview schildern kann. Um das Spektrum der Befragten möglichst breit abzustecken, beinhaltet das Sample daher Personen, die die verschiedensten Umstände und Situationen abbilden. Kontrastierende Darstellungen sind beispielsweise möglich über jung – alt (Alter), Mann – Frau (Geschlecht), Kinder – kinderlos (Familienpflichten) oder erwerbstätig – nicht erwerbstätig (Erwerbsstatus). Auch hier ist es möglich, die verschiedenen Faktoren miteinander zu verbinden und vergleichend darzustellen, beispielsweise eine junge erwerbstätige Frau mit und ohne Familienpflichten gegenüber einem älteren Berufstätigen etc.

Zu jedem Interview werden Dokumentenvariablen angelegt, welche die Zielgruppe, das Geschlecht, das Alter, den Erwerbsstatus und die berufliche Stellung, den höchsten Bildungsabschluss, den familiären Status sowie das Vorhandensein von Kindern und die Anzahl der Kinder dokumentieren (vgl. Anhang 1.2).

### 5.3 Leitfaden

Aufgrund des explorativen Charakters der Forschung wird mit einer teilstrukturierten Form der Befragung gearbeitet. Im Zentrum des Verfahrens steht das Leitfadeninterview. Darin enthalten sind Themenkomplexe mit offen formulierten Fragen. Das Ziel des Leitfadeninterviews ist es, den Befragten ausreichend Gelegenheit zu bieten, in eigenen Worten und so ausführlich wie möglich auf eigene Erfahrungen einzugehen. „Nur wenn die Befragten in selbst gewählten Formulierungen berichten, kann sich ihre Sicht [...] im Interview abbilden“ (Hopf/Schmidt 1993, S. 10).

Dabei fungiert der Leitfaden als eine Art Checkliste und kann flexibel gehandhabt werden. Die Reihenfolge der Fragen gibt Anhaltspunkte über die Abfolge der Fragen, ist aber nicht verbindlich. Zudem können je nach Gesprächssituation neu auftretende Themen aufgegriffen werden. (vgl. Atteslander 2008, S. 124f.) Die Fragen sollten so kurz und prägnant sein wie möglich und zugleich verständlich und eindeutig. Des Weiteren sollten sie einen großen Antwortspiel-

raum ermöglichen und keine Antworttendenz provozieren. Inhaltlich ähnliche Themen sollten nacheinander stehen sowie sinnvolle Übergänge zwischen Themenblöcken entwickelt werden. Die ersten Fragen dienen als „Eisbrecher“, um den/die Befragte/n an die Interviewsituation zu gewöhnen und an das Thema heranzuführen. (vgl. Diekmann 2008, S. 439 ff.)

Die Schwierigkeit für den/die Interviewer\_in besteht während des Interviews darin, sensibel und zugleich neutral zu sein, den Überblick zu wahren sowie zwischen Interviewverlauf und dem Leitfaden zu vermitteln. Vorteile des Leitfadeninterviews liegen in der Strukturierung des Interviews und der damit verbundenen leichteren Aufarbeitung und Vergleichbarkeit. Zugleich besteht jedoch die Gefahr eines Frage-Antwort-Dialogs, wenn keine ausführliche Beantwortung erfolgt. (vgl. Flick 2012, S. 221 ff.)

Da die generelle Forschungsintention bei der Durchführung der qualitativen Erhebung darin besteht, die spezifische Lebenssituationen der Zielgruppen darzustellen und deren besondere Weiterbildungsbedarfe herauszustellen, ist nicht für jede einzelne Zielgruppe ein eigener Fragebogen entwickelt worden, sondern es gibt je spezifische Frageblöcke zusätzlich zu den Fragen, die sich an alle Interviewpartner\_innen richten. Dadurch wird ein Vergleich der Zielgruppen ermöglicht, der die Herausarbeitung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten erleichtert. Zugleich kann der/die Interviewer\_in flexibel auf die unterschiedlichen Facetten eines/r Befragten eingehen.

Vor der eigentlichen Feldphase ist der Leitfaden durch drei Pretests erprobt worden, um die Abfolge und das Verständnis der Fragen zu testen sowie die Dauer des Interviews abzuschätzen. Dabei waren die Testpersonen vertraute Personen, die mindestens ein Merkmal der Zielgruppen aufwiesen. Nach dem jeweiligen Pretest wurde der Leitfaden kritisch diskutiert und problematische Fragen umformuliert. Der abgeänderte Leitfaden wurde dann in den weiteren Pretests getestet.

Nach einer kurzen Einführung über das Forschungsprojekt und der Datenschutzaufklärung dient die Darstellung der Bildungs- und Berufsbiografie als Eisbrecher und als Hinführung zum Thema. Daran anschließend folgen zielgruppenspezifische Frageblöcke. Diese Blöcke sind zusätzlich mit Filterfragen ausgestattet, da im Vorfeld des Interviews oftmals nicht klar war, welche zusätzlichen Zielgruppen eine Person vereint. Es oblag der Einschätzung des/der Interviewer\_in, diese Fragen zu stellen, wenn aus der Schilderung der persönlichen Bildungs- und Berufsbiografie die Zielgruppenbestimmung nicht eindeutig getroffen werden konnte. Die Filterfragen beinhalten Fragen zur spezifischen Bildungs-, Erwerbs- und Lebenssituation der Zielgruppen. Der zweite Fragenblock enthält Fragen über die bisherige Weiterbildungserfahrung sowie über zukünftige Weiterbildungsabsichten. Hierin wird auch die Rolle der Hochschule

als Ort für Weiterbildung thematisiert. Der letzte Fragenblock beschäftigt sich mit Motiven und Hindernissen, an Weiterbildung teilzunehmen. Der Leitfaden schließt mit der Erfassung sozialstatistischer Angaben ab (vgl. Anhang 1.1).

#### *5.4 Interviewdurchführung*

Im Zeitraum von Juni bis Oktober 2012 wurden 14 Interviews geführt. Die Zielgruppenansprache erfolgte über verschiedene Kanäle. Es wurden Aushänge entworfen, die das Forschungsprojekt beschreiben und einen Aufruf zur Teilnahme enthalten. Um eine zielgruppenspezifische Ansprache zu gewährleisten, wurden diese mit jeweils angepassten Inhalten in verschiedenen regionalen Kindergärten ausgehängt sowie online auf die Alumniwebsite und die Facebookwebsite der Technischen Hochschule Mittelhessen veröffentlicht. Da es keine Rückmeldung auf die Aushänge im Internet und in den Kindertagesstätten gab, wurden zusätzlich dazu Flyer über verschiedene Mailverteiler versendet, beispielsweise über „Frauen unternehmen Zukunft“ (ein Qualifizierungsprojekt für Existenzgründerinnen in Gemeinschaftsarbeit der Wirtschaftsförderungen und Frauenbüros von Stadt und Landkreis Gießen) und im Büro des Vereins „Eltern helfen Eltern e.V.“. In diesem Zuge konnten einige Interviewpartner\_innen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer\_innen generiert werden. Daneben wurden zusätzlich mittels eines Schneeballsystems durch Kontakte über Dritte und in informellen Gesprächen nach den Interviews weitere Kontakte erschlossen. D.h. die Interviewten gaben die Flyer oder Kontaktdaten der/des Interviewer\_in an Personen weiter, die in eine Zielgruppe passen könnten. Diese wiederum konnten sich bei Interesse melden und einen Interviewtermin vereinbaren. Insgesamt gestaltete sich die Rekrutierung von Studienteilnehmer\_innen als sehr zeitintensiv und wesentlich aufwendiger als in der Projektplanung vorgesehen. Vor allem die unpersönliche Ansprache über Aushänge sowie fehlende (u.U. materielle) Anreize, an der Untersuchung teilzunehmen, können dabei als die größten Hemmnisse herausgestellt werden.

Für jede der fünf Zielgruppen konnten mindestens zwei Interviews realisiert werden. Die Interviewdurchführung erfolgte in Zweierteams bestehend aus einem/r Interviewer\_in und einem Protokollanten/einer Protokollantin. Um das Interview möglichst genau rekonstruieren zu können und für eine gesteigerte Konzentration des/r Interviewer\_in auf das Interview, sind alle Einzelinterviews auf Tonband aufgezeichnet. Die Tonaufzeichnungen sind vollständig transkribiert und anonymisiert worden, sodass im Auswertungsprozess keine Schlussfolgerungen auf die einzelne Person möglich ist. Die Interviewpartner\_innen

haben eine mündliche und schriftliche Zusicherung der Anonymität nach forschungsethischer Richtlinie erhalten.

Zur Organisation, Analyse und Interpretation ist im Auswertungsprozess mit der Software MAXQDA gearbeitet worden. Die EDV-gestützte Auswertung bietet den Vorteil, das Interviewmaterial mitsamt den demographischen Daten, Memos und Kodierungen zentral zu organisieren.

### 5.5 Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring herangezogen. Die qualitative Inhaltsanalyse verfolgt das Anliegen, mit einer systematischen, regel- und theoriegeleiteten Vorgehensweise Texte zu analysieren und zu interpretieren. Theoriegeleitete Analyse meint in diesem Zusammenhang eine Offenlegung der Fragestellung (vgl. Punkt 2.1) sowie den Einbezug von bzw. das Anknüpfen an der aktuellen Forschung aus ähnlichen Gegenstandsbereichen (vgl. Punkt 3), um zu neuen, weiterführenden Erkenntnissen zu gelangen. Um darüber hinaus die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, stellt die Entwicklung eines Kategoriensystems einen essentiellen Bestandteil der Inhaltsanalyse dar. Dieses wird „in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (Mayring 2010, S. 59). Mayring betont jedoch, dass nicht die Technik, sondern der Inhalt der Analyse im Vordergrund steht, und folglich eine Anpassung der jeweiligen Verfahrensweisen der *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* an den jeweiligen Kontext von Nöten ist. (vgl. ebd. 2010, S. 49 ff.)

#### *Deduktiv-Induktive Kategorienbildung*

Für die Analyse und Interpretation der Interviews ist eine deduktiv-induktive Vorgehensweise gewählt worden. Dabei haben sich die Hauptkategorien deduktiv auf Grundlage der im Vorfeld betrachteten Studien und Erhebungen (vgl. Punkt 3) sowie aus den daraus entwickelten Themenblöcken des Leitfadens ergeben. Aus dieser Vorgehensweise resultieren die vier Hauptkategorien „Die Hochschule als Weiterbildungsort“, „Teilnahmemotivationen“, „Teilnahmebarrieren“ sowie „Anforderungen an Weiterbildungsangebote“.

Zur Ausdifferenzierung dieser Hauptkategorien ist in Anlehnung an Mayring die induktive Kategorienbildung herangezogen worden. Diese verwendet die Technik der Zusammenfassung. Das Ziel der zusammenfassenden Inhalts-

analyse ist es, das zu analysierende Material in mehreren Schritten auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren. Am Ende steht ein kompaktes Kategoriensystem, welches die ursprünglichen Paraphrasen auf einem höheren Niveau abstrahiert. (vgl. Mayring 2010, S. 67 ff.)

Die induktive Kategorienbildung zielt darauf, relevante Textstellen durch intensives Textstudium zu identifizieren und in einen sinnvollen Zusammenhang zu gruppieren, um somit möglichst viele Lesarten zu generieren. (vgl. Strübing 2004, S. 31) Die Kategorien werden aus dem Material abgeleitet und sind weniger durch theoretische Vorannahmen des/der Forscher\_in geprägt. Schrittweise wird hierdurch das Kategoriensystem entlang des Materials gebildet. Die gebildeten Kategorien werden im Verlauf des Prozesses gebündelt und ineinander integriert. Ist der Großteil des Materials durchgearbeitet, steht dem Kategoriensystem eine erneute Überprüfung und Bündelung bevor. (vgl. Mayring 2010, S. 84 ff.)

Die gesamte Inhaltsanalyse ist aus einem Team von zwei bis drei Personen zum Zwecke der Inter-coder-Reliabilität, d.h. der Unabhängigkeit der Ergebnisse von den Forscher\_innen, durchgeführt worden. Dabei hat vorerst jede einzelne Person für sie/ihn wichtige Textstellen kodiert. Im Anschluss daran sind die gesetzten Kodierungen verglichen und kritisch im Team diskutiert worden. Diese Vorgehensweise ist für jedes neu geführte Interview wiederholt worden. Mit jedem neuen Interview ist das Subkategoriensystem weiter differenziert und permanent überarbeitet worden. Nach Abschluss der Erhebungsphase ist das gesamte Kategoriensystem nochmals kritisch im Forschungsteam diskutiert sowie auf Trennungsschärfe (semantische Gültigkeit) untersucht und entsprechend revidiert worden. Des Weiteren wurde überprüft, ob alle gebildeten Subkategorien eindeutig zu den Textstellen zugeordnet werden können. Es haben sich folgende zentrale Kategorien herausgebildet:

- Die Hochschule als Weiterbildungsort
  - Weiterbildungserfahrungen
  - Weiterbildungseinrichtungen
    - Allgemeine Weiterbildungsorte
    - Berufliche Weiterbildungsorte
    - Wissenschaftliche Weiterbildungsorte
- Teilnahmemotivationen
  - Intrinsische Motivationsfaktoren
  - Extrinsische Motivationsfaktoren:
    - Finanzielle Motivation
    - Berufliche Motivation
    - Erwartungen Dritter

- Amotivation
- Teilnahmebarrieren
  - Zeitliche Barrieren
  - Örtliche Barrieren
  - Finanzielle Barrieren
  - Lernbarrieren
  - Private Faktoren
- Anforderungen an Weiterbildungen:
  - Affinität
  - Lerntechniken
  - Rahmenbedingungen
  - Teilnehmer\_innenorientierung

Alle Kategorien können die Weiterbildungsteilnahme von Individuen unterschiedlich stark beeinflussen. Insbesondere dann, wenn das Weiterbildungsverhalten zielgruppenunspezifisch betrachtet wird. Aber auch innerhalb der Zielgruppe können einzelne Faktoren einen unterschiedlich starken Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung ausüben. Zudem kann im Nachhinein nicht geprüft werden, ob das Weiterbildungsverhalten eines/r Befragten unter Umständen durch andere Aspekte beeinflusst wird, die er/sie im Interview aus verschiedenen Gründen nicht benannt hat. Dennoch stellen sich für die Forschungsfrage der Bedarfsanalyse die Anforderungen aus Subjektperspektive als zentral heraus. Anforderungen, die an die Weiterbildung gestellt werden, können sich als Schlussfolgerungen aus Barrieren und Motivationen ergeben. Weiterhin lassen sich aus der Bekanntheit (bzw. der Unkenntnis) von Weiterbildungseinrichtungen Schlüsse auf Anforderungen von Weiterbildungsangeboten ziehen.

#### *Reichweite der Ergebnisse*

Die qualitative Analyse erhebt aufgrund der recht geringen Interviewanzahl nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein. Vielmehr liefern die Ergebnisse Hinweise auf Strukturen und Zusammenhänge, auf deren Basis die quantitative Untersuchung folgt. Die Resultate dienen jedoch nicht nur der reinen Hypothesengewinnung, sondern betrachten die Fragestellung aus einem anderen Blickwinkel und tragen auf diese Weise zur Erkenntnisgewinnung bei. Daher ist sie nicht nur als eine Vorstudie zur quantitativen Erhebung zu betrachten, sondern als Unterstützung und Perspektivenerweiterung der quantitativen Resultate.

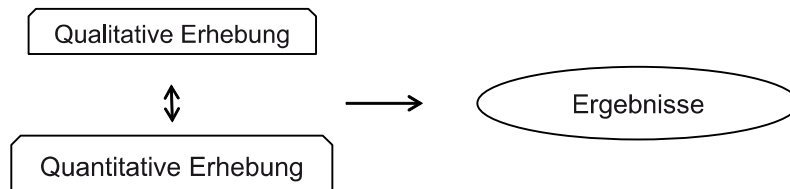


Abbildung 8: Triangulationsmodell qualitativer und quantitativer Methoden (nach Mayring) (Eigene Darstellung)

### 5.6 Zielgruppenübergreifende Befunde

Das folgende Kapitel gliedert sich in die aus der Sekundäranalyse bereits herauskristallisierten vier großen Themenbereiche der Bedarfsanalyse. Dabei wird vorerst die Wahrnehmung der Befragten über das Feld der Weiterbildung und insbesondere über wissenschaftliche Weiterbildung eruiert. Daran anschließend folgen Motive und Barrieren der Weiterbildungsteilnahme. Zuletzt werden die Anforderungen an Weiterbildungsangebote geschildert.

#### *Die Hochschule als Ort für Weiterbildung*

Um zu prüfen, inwieweit die Hochschulen in Mittelhessen als Ort für Weiterbildung wahrgenommen werden, wird erhoben, welche Weiterbildungsinstitutionen den Befragten allgemein bekannt sind. Dabei hat sich herausgestellt, dass den Interviewpartner\_innen eine Vielzahl an Weiterbildungsinstitutionen geläufig ist. Oftmals werden spezielle berufliche Weiterbildungen über den/die Arbeitgeber\_in wahrgenommen. Abhängig von vielfältigen Faktoren wie beispielsweise der Branche oder der Unternehmensgröße können diese sowohl intern von Unternehmen, „speziell für [die] Mitarbeiter[\_innen] [...] aus dem eigenen Haus“ (B7, Abs. 8) konzipiert sein als auch über externe (Weiter-)Bildungszentren angeboten werden.

„Das ist so einfach eher spezifisch von meinem, ich sag mal, bezüglich meines Arbeitsbereiches. Das sind ja einige, viele Fortbildungsstätten, Orte oder Menschen, die das machen, bekannt [sind]“ (B1, Abs. 39).

„[G]anz klar [...] als klassischste Weiterbildungsmöglichkeit“ (B13, Abs. 13) stellen sich jedoch die Volkshochschulen heraus. Volkshochschulen sind im Bewusstsein der meisten Befragten als Anbieter von Weiterbildungen bekannt und werden am häufigsten als Weiterbildungsanbieter assoziiert. Dies bezieht



sich nicht nur auf allgemeine Weiterbildungsangebote, sondern „*da gibt es auch immer mal interessante berufsrelevante Kurse*“ (ebd., Abs. 20).

„[D]ie größte ist ja die Volkshochschule. Also die kennt, denke ich, jeder und die fällt mir auch jetzt sofort ein. [...] So das wäre jetzt, wenn ich mich jetzt irgendwo weiterbilden wollen würde, wäre auf jeden Fall die VHS, wo ich dann mal gucken würde“ (B6, Abs. 24).

Die Einstellung, Volkshochschulen als erste Anlaufstelle für sowohl allgemeine als auch berufliche Weiterbildungen wahrzunehmen, wird jedoch nicht von allen Befragten geteilt. Während der Volkshochschule auf dem Gebiet der persönlichen oder allgemeinen Weiterbildung Expertise zugewiesen wird, werden für berufliche bzw. fachliche Weiterbildungen andere Anbieter bevorzugt, welche in den entsprechenden Gebieten als Experten ausgewiesen und angesehen sind.

„Letztendlich, für eine richtige Weiterbildung würde ich die Volkshochschule nicht ansehen, weil es nach meiner Ansicht nach nicht anerkannt wird, vielleicht für irgendwelche Sprachkurse, das weiß ich nicht“ (B5, Abs. 18).

Die Hochschule als Ort für Weiterbildung ist dagegen von wenig Relevanz. Lediglich eine Befragte berichtet die Möglichkeit, über eine bestehende Kooperation des/der Arbeitgeber\_in an „*interessante[n] Fortbildungsreihen*“ (B4, Abs. 26) einer Verbundhochschule des WM<sup>3</sup>-Projektes teilzunehmen. Dies bleibt das einzig genannte Beispiel für Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen und Unternehmen bzw. Institutionen. In den Interviews spielen weniger die öffentlichen Hochschulen als vielmehr die Fernuniversitäten oder Studiengemeinschaften eine Rolle. Diese sind z.B. „*durch Freunde*“ (B11, Abs. 32) bekannt. Es wird das vielfältige Angebot der Fernuniversitäten und der privaten Hochschulen hervorgehoben.

„Also da wäre ich zum Beispiel jetzt hier auf die Uni nicht gekommen. Da kenn ich [die] Fernuni Hagen logischerweise, durch Freunde und so weiter. Und, ja ansonsten wäre mir jetzt – außer [den] privaten Hochschulen – keine bekannt gewesen“ (B11, Abs. 32).

„Staatliche Hochschulen als Weiterbildungsort weiß ich jetzt nicht so genau, was man machen kann. Aber halt so die privaten Hochschulen. Ja, da kann man ja wirklich dann alles machen. Wenn man dann auch das Kleingeld hat, das nötige“ (B2, Abs. 29).

Aufschlussreich ist die Aussage eines Bachelorabsolventen, der bereits eine Ausbildung im Hochschulsystem abgeschlossen hat, und sich darüber hinaus über Masterstudiengänge informiert hat. Er kritisiert die Informationspolitik der Hochschulen, welche keine oder nur geringe Informationen über nicht-konsequente Masterstudiengänge zur Verfügung stellen.

„Eigentlich sollte ich was davon gehört haben, wahrscheinlich weil ich auch hier in [Stadt X] studiert hab', aber irgendwie glaub' ich so richtig ist das nicht so an uns herangetragen worden. Ich weiß natürlich, dass ich meinen Master machen kann nach meinem Bachelor in meinem Bereich, das ist mir klar. Aber das es noch Weiterbildungsangebote darüber hinaus großartig existieren, das ist mir eigentlich neu“ (B6, Abs. 30).

Weiterbildungsangebote der regionalen Hochschulen werden eher zufällig entdeckt („*da habe ich lange recherchiert*“ (B5, Abs. 28)) oder entsprechen nicht den Anforderungen der Interviewpartner\_innen, „*weil das, was ich brauche, gibt es da nicht, jedenfalls nicht in der Art und Weise, wie ich das brauchen könnte*“ (B9, Abs. 57). Letzterer Aspekt verdeutlicht die Diskrepanz vor allem zweier Befragten aus der Gruppe der Studienabbrecher\_innen, die sie mit wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten verbinden. Die Befragten halten wissenschaftliche Weiterbildung für ihre Berufsfelder als ungeeignet, denn sie erwarten, dass ihr Bedarf an Praxisnähe nicht von einem hochschulischen Angebot gedeckt werden kann.

„Das ist ja auch eine sehr komprimierte Sache und eine ziemlich spezielle Sache. Das kann ich mir nicht vorstellen, dass eine Hochschule das anbietet, weil, das macht auch keinen Sinn“ (ebd.).

Als Möglichkeit der privaten oder persönlichen Weiterbildung werden Angebote aus dem grundständigen Studium aufgegriffen. Eine Befragte etwa nutzt das vielfältige Sprachenangebot der Hochschulen. Im Bereich des grundständigen Studiums ist einigen Interviewpartner\_innen darüber hinaus das duale Hochschulstudium „Studium Plus“ der technischen Hochschule geläufig und wird insbesondere unter dem Aspekt der berufsbegleitenden Bildung als ansprechend empfunden.

„Also beispielsweise, was das Studium Plus anbietet ist für mich super interessant. Da gibt es gleich mehrere Studiengänge, die ich interessant finde“ (B3, Abs. 36).

Ferner scheint die technische Hochschule im Vergleich zu den Universitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung stärker in der Region verankert zu sein. Auf die Frage, welche Weiterbildungsinstitutionen im Allgemeinen bekannt seien, wird beispielsweise berichtet:

„Also, hier vor Ort die [technische Hochschule] ganz eindeutig. [...] also bei der Uni wüsste ich glaube ich nichts. Vielleicht in irgendwelchen Sachen, die mich jetzt nicht interessieren, aber sonst (lacht) wüsste ich jetzt glaube ich nicht, nee“ (B5, Abs. 28).

In Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung führt ein Befragter die in der internationalen Vergleichsstudie von Hanft und Knust (vgl. Hanft/Knust 2007)

aufgeworfene Problematik der fehlenden Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf. Er wünscht sich die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Personengruppen, die keine Hochschulzugangsberechtigung oder einen ersten Hochschulabschluss vorweisen können und plädiert dafür, die Zulassungsregelungen zu öffnen und im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens gleichwertige Kompetenzen anzuerkennen. Dementsprechend spielen für ihn aus der Erwerbsbiografie erlangte Kompetenzen eine ebenso große Rolle wie formal erworbene Kompetenzen aus der Bildungsbiografie. Aufgrund positiver Erfahrungen als „Gasthörer [...] an der FH [...] über persönliche *Connections*“ (B13, Abs. 52) scheint er die (Fach-)Hochschule gegenüber der Universität zu präferieren.

„Ich denke, so etwas würde ich mir auf jeden Fall noch einmal sehr gerne antun. Ja, wenn dann die FH so etwas anbietet. Ich sag mal so, vielleicht auch nicht nur für Leute, die Abitur haben, sondern halt auch für Leute, die entweder eine gewisse Berufserfahrung haben oder vielleicht auch gestaffelt ab Realschule oder ab einer abgeschlossenen Ausbildung, dass sich das Bildungsprogramm sich nicht nur an, ich sag mal, Leute wendet, die einfach schon auf der Uni einmal waren. Sondern irgendwie wie die Volkshochschule, die halt nicht fragt, wo kommst du her. Sondern im Grunde genommen, was weißt du, bist du in der Lage, diese Agenda, die wir dir beibringen auch zu verstehen. Und wenn so etwas angeboten wird, dann würde ich auf jeden Fall und wenn ich natürlich die Erwartungshaltung erfülle, würde ich mir sicherlich wissenschaftliche Themen gern einmal rein holen oder vielleicht auch Vertiefungen in der BWL oder Vertiefungen in der Technik. Ich denke, da kann die FH eine Menge machen“ (B13, Abs. 52).

#### *Motivationen zur Weiterbildungsteilnahme*

Auch in der qualitativen Erhebung sind sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivationsfaktoren erkennbar. In diesem Abschnitt werden sich vorerst den extrinsischen Motivationsfaktoren, darauffolgend den intrinsischen Motiven zur Teilnahme an Weiterbildung gewidmet.

Die Weiterbildungsteilnahme wird oftmals durch äußere Anregungs- und Steuerungsfaktoren external reguliert. Dabei handelt es sich beispielsweise um die Teilnahme an Weiterbildungen, die vom/von der Arbeitgeber\_in als verpflichtend angesehen werden oder „*einfach, weil das damals mein Job erwartet hat*“ (B13, Abs. 52). Es besteht kein innerer Antrieb, sich weiterzubilden, sondern Weiterbildung wird als Notwendigkeit betrachtet, um die beruflichen Anforderungen besser lösen zu können. Die Weiterbildungsteilnahme ist durch die antizipierten Erwartungen Dritter motiviert. Darunter fallen etwa die Erwartungen aus dem Familien- und Freundeskreis, aber auch die Anforderungen aus dem Arbeitsumfeld, beispielsweise von der Arbeitsagentur oder des/der (mögliche/n) Arbeitgeber\_in. Dementsprechend wird auch der Inhalt der Weiterbildung von den Erwartungen Dritter abhängig gemacht.

„Ich kann mir nur überlegen, was brauche ich auf jeden Fall und was muss nicht unbedingt sein. Aber wie gesagt, das richtet sich dann immer nach dem nächsten Auftraggeber beziehungsweise Arbeitgeber, der dann kommt“ (B9, Abs. 74).

Aber auch die Verständigung über den Arbeitsalltag sowie die Ansprache der darin existierenden Probleme werden als wichtige Gründe zur Weiterbildungsteilnahme in den Experteninterviews genannt. Dabei wird insbesondere der fachliche Austausch mit anderen Teilnehmer\_innen positiv hervorgehoben, „weil meistens ist man in der Firma sehr, sehr isoliert“ (B13, Abs. 34).

„[A]ber ich möchte auch die Blickwinkel von anderen Leuten hören, und dass man sich ein bisschen austauscht und dadurch eben auch über den Tellerrand blickt und dann für seine eigene Arbeit weiterkommt“ (B7, Abs. 53).

Eine beruflich bezogene Weiterbildung geschieht bei den meisten Befragten häufig in Absprache mit dem/der Arbeitgeber\_in. Dessen/Deren Unterstützung ist stark mit einer tatsächlichen Teilnahme verbunden. Der/Die Arbeitgeber\_in kann daher als externe/r Initiator\_in betrachtet werden, denn „wenn der Vorgesetzte damit einverstanden ist, ist Einiges möglich“ (B14, Abs. 71). Er/Sie kann das Weiterbildungsverhalten seiner/ihrer Arbeitnehmer\_innen beeinflussen.

„Also generell, finde ich, ist das A und O, ja, ist auch immer der Arbeitgeber. Wenn der Arbeitgeber es auch forciert und trotz alledem keine Resonanz findet, das gibt es ja auch, dann denke ich, wäre es auch nicht schlecht, wenn man einfach Auflagen machte, zum Beispiel. Das man sagt, okay, an einer Fortbildung muss jeder teilnehmen“ (B4, Abs. 74).

Dabei kann die Unterstützung des/der Arbeitgeber\_in stark variieren. Beispielsweise werden Weiterbildungen, die direkt mit dem Arbeitsfeld zusammenhängen und vom/von der Arbeitgeber\_in als wichtig für die Bewältigung der Arbeitsanforderungen betrachtet werden, „empfohlen[...] oder auch vorgeschrieben“ (B7, Abs. 28). Dagegen wird die Unterstützung des/der Arbeitgeber\_in als unsicher erachtet, wenn der Nutzen der vom/von der Arbeitnehmer\_in gewünschten Weiterbildung nicht unmittelbar für das Tätigkeitsfeld erkennbar ist.

„Ja, das ist bei uns, sag ich mal, liegt sehr, sehr stark im Fokus des Vorgesetzten. Also, wenn man einen Vorgesetzten hat, der so etwas befürwortet, dann kann es sehr einfach sein“ (B13, Abs. 58).

Die Unterstützung des/der Arbeitgeber\_in kann daher als wichtiger Motivator betrachtet werden. Dies kann sich in Form von (anteiliger) finanzieller Unterstützung sowie einem Ausgleich der Arbeitszeit äußern, beispielsweise durch Freistellung während der Arbeitszeit oder durch flexible Arbeitszeitmodelle.

Abgesehen von der Unterstützung bzw. der Forcierung durch den/die Arbeitgeber\_in spielt aus Befragtensicht der mit einer Weiterbildung verbundene Erwerb eines Zertifikats oder akademischen Abschlusses eine Rolle. Der Anreiz, ein (hochwertiges) Zertifikat oder Zeugnis für die Weiterbildung zu erhalten, wird häufig als Statussymbol betrachtet. Darüber hinaus wird sich mit dem Erwerb eines Zeugnisses erhofft, Anerkennung von dritter Seite zu erhalten, denn es ist *„natürlich besser dann noch ein Studium im Rücken einfach zu haben“* (B11, Abs. 8). Als Beispiel kann ein Befragter herangezogen werden, welcher über mehrere (Weiter-)Bildungsstufen den beruflichen Aufstieg verfolgt. Die Berechtigung zum berufs begleitenden Studium an einer Fernuniversität hat er über den dritten Bildungsweg erworben. In dieser Hinsicht dient der Erwerb eines Zertifikats nicht nur der Förderung der Karriere, sondern auch als Zulassungsvoraussetzung für andere Weiterbildungen.

„Ich wusste, dass ich danach auf jeden Fall auf eine normale Uni oder bei einer, also [eine] Hochschulzugangsberechtigung hab im Endeffekt ohne jetzt ein klassisches Abi nachzumachen. Und ich wollte natürlich auch irgendwas weiter machen nach meiner Ausbildung. Also es sollte nicht einfach das gewesen sein, ja“ (ebd., Abs. 40).

An die mit dem beruflichen Aufstieg verbundenen immateriellen Gewinne sind häufig auch materielle Vorteile gekoppelt, etwa *„[d]ass es einem natürlich auch im Berufsleben weiterhilft, [und] um in der Gehaltsstufe einen Schritt weiter nach oben zu kommen“* (B2, Abs. 53) oder *„[d]amit ich mich irgendwann weiterentwickeln kann, Optionen offen habe“* (B5, Abs. 36). Das mit der Weiterbildung verbundene Ziel eines beruflichen Fortschrittes kann als eine große Motivation betrachtet werden, sich (auch ohne die Unterstützung des/der Arbeitgeber\_in) weiter zu qualifizieren. In den qualitativen Interviews wird deutlich: Je höher der materielle Vorteil eingeschätzt wird, der mit einer Weiterbildung erreicht werden kann, desto größer ist auch die finanzielle Investitionsbereitschaft bzw. desto höher ist die Motivation, an einer kostenpflichtigen Weiterbildung teilzunehmen. Hinsichtlich dieses Aspektes unterzieht ein Interviewpartner in zugespitzter Weise die Investition in eine Weiterbildung einer Kosten-Nutzen-Rechnung:

„Natürlich muss dann auch erkennbar sein, was am Ende steh[t]. Wenn ich eine Weiterbildung mache, muss das irgendeinen Nutzen für mich haben und ich würde sagen, umso größer mein beruflicher oder finanzieller Vorteil von dieser Weiterbildung ist, umso mehr bin ich bereit, da rein zu investieren. Also ich würde jetzt keine 10.000 Euro für einen Kochkurs bezahlen, nur um privat einmal die Woche meine Spaghetti al dente kochen zu können, sag ich mal. Aber 30.000 Euro, um dann irgendwann mal zu wissen: dann verdienst du das doppelte oder das dreifache vielleicht von dem, was du jetzt verdienst, dann ist es mir das wert, das zu tun. Also ich denk solch berufliche Dinge zahlt man mehr als für private Sachen“ (B6, Abs. 60).

Neben externen Regulatoren ist für die Weiterbildungsteilnahme auch die intrinsische Motivation von hoher Bedeutung. Diese ist vor allem durch den persönlichen Antrieb gekennzeichnet, sich weiterzubilden, „um für sich etwas zu tun“ (B2, Abs. 53). Der Gedanke des lebenslangen Lernens ist verinnerlicht. Weiterbildung wird nicht hauptsächlich als Mittel für den beruflichen Aufstieg angesehen, sondern soll darüber hinaus der persönlichen Entwicklung dienen und den Horizont erweitern.

Darunter ist beispielsweise die Aufnahme eines Studiums aus Interesse an der Erforschung eines bisher unbekanntes Themenfeldes zu verstehen. Das folgende Zitat gibt die Aussage einer Familienpflichtigen wieder. In diesem begründet sie die Aufnahme eines grundständigen BWL-Studiums neben ihrer Erwerbstätigkeit.

„Es ist kein Druck bei mir dahinter, weil ich ja auch schon einen Berufsabschluss habe. Ich habe auch einen Job, also aber es ist halt eine schöne Form der Weiterbildung für mich“ (B5, Abs. 8).

Weiterbildung wird aus diesem Blickwinkel als eine Selbstverständlichkeit angesehen und die Teilnahme ist mit einem starken persönlichen Interesse verbunden. Darüber hinaus kann die Motivation zur Teilnahme an einer Weiterbildung auch aus dem persönlichen Anspruch entspringen. In diesem Sinne ist mit dem beruflichen Aufstieg nicht primär das Ziel der Status- und Einkommensverbesserung verbunden, sondern die Intention, mit einer höheren Qualifikation anspruchsvollere und erfüllendere Aufgaben bzw. Berufe ausüben zu können.

„Also auf jeden Fall ist es das noch nicht, es reicht mir noch nicht, ich bin mit der Aufgabe, die ich hier mache, noch nicht erfüllt oder zufrieden, dass ich sagen könnte die nächsten 30 oder 40 Jahre zufrieden weitermachen“ (B6, Abs. 8).

Die mit einer höheren Qualifikation verbundenen Ziele sind stärker auf die selbstgesetzten Ansprüche zurückzuführen als auf Erwartungen von dritter Seite, „[w]eil man will ja auch im Leben so ein bisschen weiterkommen, auch geistig“ (B10, Abs. 2).

Resümierend sind die entscheidenden intrinsischen Faktoren, an Weiterbildung teilzunehmen, der innere Antrieb, neues Wissen zu generieren sowie die damit verbundenen Herausforderungen zu bewältigen. Im Unterschied zu extrinsischen Motivlagen sind daher die Erwartungen aus der Umwelt des Individuums von nachrangiger Bedeutung. Das Bedürfnis, kompetent und professionell arbeiten zu können und der Antrieb, neue herausfordernde Aufgaben zu übernehmen, sind die zentralen intrinsischen Motive, sich (lebenslang) weiterzubilden.

*Barrieren der Weiterbildungsteilnahme*

Die Aussagen der Interviewpartner\_innen über hinderliche Faktoren der Weiterbildungsteilnahme lassen sich zu den im AES erhobenen Dimensionen der Weiterbildungsbarrieren zuordnen. Folgende Dimensionen haben sich in der Auswertung als zentral herausgestellt: Weiterbildungstransparenz, angebotsbezogene Barrieren, fehlende Nutzenerwartung, hemmendes persönliches Umfeld sowie Lerndisposition und Überforderung.

Wie bereits im Punkt „Die Hochschule als Ort für Weiterbildung“ dieses Kapitels expliziert, führt die unübersichtliche Struktur des Weiterbildungsfeldes und das vielfältige Angebot an Weiterbildungsanbietern in einigen Fällen zu einer Unsicherheit darüber, welcher Weiterbildungsanbieter im jeweiligen Feld anerkannt ist.

„Das ist nämlich auch immer noch so ein Problem. Ja, es gibt so viel, ein Überangebot dann doch, von diesen ganzen privaten, aber man weiß nicht, ob das wirklich dann auch im Berufsleben weiterhilft, ja“ (B2, Abs. 49).

Dies kann sich als große Barriere zur Teilnahme herausstellen, denn für Weiterbildungsinteressierte ist es oft schwer einschätzbar, welche Anbieter eine hohe Reputation genießen. Hierbei ist das „Label“ der öffentlichen Hochschulen vor allem im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung vorteilhaft. Demgegenüber wird privaten (Hoch-)Schulanbietern mit einer gewissen Skepsis oder gar Ablehnung begegnet.

„Das Angebot ist mittlerweile fast unüberschaubar geworden. Und es ist auch erstaunlich aus meiner Sicht, wer mittlerweile alles Masterabschlüsse anbieten kann“ (B3, Abs. 20).

Diesen Vorteil gegenüber privaten Weiterbildungsanbietern scheinen die Hochschulen jedoch nicht zu nutzen. (Weiter-)Bildungsangebote der Hochschulen werden eher zufällig entdeckt. Die Interviewpartner\_innen kritisieren die mangelnde Informationspolitik gegenüber potentiellen Teilnehmer\_innen,

„dass man auf viele Weiterbildungsmöglichkeiten nicht aufmerksam gemacht wird und man die gar nicht kennt. Und dann muss man die Eigeninitiative ergreifen und selber suchen, ob es was gibt und wer was überhaupt anbietet“ (B7, Abs. 47).

Neben der *fehlenden Transparenz des Weiterbildungsfeldes* spielen in den Experteninterviews *angebotsbezogene Weiterbildungsbarrieren* die größte Rolle. Darunter fallen beispielsweise die zeitliche Organisation der Angebote, die Kosten, der Aufbau oder die Erreichbarkeit.

Von vielen Interviewpartner\_innen wird die mit der Weiterbildung verbundene zeitliche Investition thematisiert. Weiterbildungsveranstaltungen werden unter diesem Aspekt als „*ein gewisser Einschnitt in das Privatleben*“ (B10, Abs. 42) erlebt. Das Gefühl tritt insbesondere dann auf, sofern Weiterbildungstermine über einen längeren Zeitraum mit der Arbeitszeit konfliktieren, „*[w]eil, wenn man sagt, ‚pass mal auf, ich muss drei Jahre lang jeden Mittwoch und jeden Freitag um zwei Uhr nachmittags schon gehen‘, dann wird kein Chef der Welt das erstmal so unterschreiben*“ (B13, Abs. 58). Dies verstärkt sich, wenn von Seiten des/der Arbeitgeber\_in wenig zeitliche Kulanz besteht und Weiterbildungstermine zusätzlich zur bzw. außerhalb der Arbeitszeit wahrgenommen werden müssen. Ist die Person nicht bereit, ihre Freizeit beispielsweise in Form von Urlaub oder Überstundenabbau in die Weiterbildung zu investieren, kann dies die Weiterbildungsbereitschaft stark einschränken.

Hinsichtlich der zeitlichen Organisation können zwei Differenzierungen getroffen werden. Zum einen wird von den Interviewpartner\_innen die Zeitspanne einer Weiterbildung thematisiert. Dabei ist es von verschiedenen Faktoren abhängig, wie z.B. vom Themengebiet oder der eingeschätzten Notwendigkeit, inwieweit der zeitliche Rahmen als unangemessen betrachtet wird. Die Einschätzung darüber kann von einigen Monaten bis hin zu einigen Jahren variieren.

„Wenn es ewig dauert, ja, wenn es sich über drei Jahre oder so erstreckt, das ist, sprengt dann doch den Rahmen“ (B3, Abs. 28).

Insbesondere der mit einem weiterbildenden Studium verbundene Zeitraum über mehrere Jahre hinweg wird kritisch betrachtet und da „*muss man vielleicht auch ein bisschen betriebswirtschaftlich gucken*“ (B10, Abs. 77). Das bedeutet, die aufgewendeten zeitlichen Ressourcen werden in ein Verhältnis „*Preis-Leistung*“ (ebd.) gesetzt, und müssen sich am Ende der Weiterbildung in anderer Form, beispielsweise in Gestalt eines beruflichen Aufstiegs, wieder auszahlen. Eine *fehlende Nutzenerwartung*, wie beispielsweise nach eigener Einschätzung keine Weiterbildung zu benötigen, kann sich daher zusätzlich zur Angebotsorganisation hemmend auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken.

„Also, ich bin eigentlich gesättigt. Ich habe eine Ausbildung, ich habe Praktika gemacht, ich habe ein Studium absolviert. Und da habe ich momentan keinen Bedarf“ (B4, Abs. 48).

Zum anderen wird der zeitliche Aspekt auch aus dem Gesichtspunkt der terminlichen Organisation heraus betrachtet. Präsenzzeiten werden von einigen Interviewpartner\_innen als hinderlich wahrgenommen, wenn sie die Freizeit zu stark in Anspruch nehmen. Als Beispiel wird das Ausüben eines Ehrenamtes genannt,



welches aufgrund der Teilnahme an einer Weiterbildung deutlich eingeschränkt werden müsste. Gleichwohl kann auch die mögliche Einschränkung des privaten Erholungszeitraums die Weiterbildungsteilnahme hemmen, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„[A]ber es ist immer so die Zeit, denke ich, also wenn man das dann nach der Arbeit machen muss, sodass man eigentlich froh ist, wenn man zuhause ist und sich dann nochmal aufzurufen, um sich abends weiterzubilden oder so (lachend). Ich denke, das ist eigentlich so der Hauptgrund, weshalb man sich nicht weiterbildet. Wenn das während der Arbeitszeit wäre, würde man das wahrscheinlich eher in Anspruch nehmen“ (B7, Abs. 45).

Der zeitliche Aufwand wird als große Belastung sowohl für die einzelne Person als auch für ihr privates Umfeld wahrgenommen.

„Zeitlich, natürlich ist das immer ein wichtiger Punkt. Wann findet die Schulung statt? Wenn es abends zu spät ist, wer will dann abends wirklich nochmal, sagen wir von 7 bis 8, irgendwo eine Schulung machen“ (B14, Abs. 108).

Die in der qualitativen Analyse aufgeworfenen zeitlichen Aspekte werden in der quantitativen Erhebung näher unter den bevorzugten Veranstaltungs- und Angebotsformaten im Punkt 6.4 betrachtet. Im Zusammenhang mit dem zeitlichen Ressourcenmanagement kann sich auch *das persönliche Umfeld* als Hemmnis herausstellen. Darunter fallen in dieser Betrachtung vor allem private Verpflichtungen, die das persönliche Umfeld an den/die Teilnehmer\_in stellt und deren Erfüllung sich der/die Teilnehmer\_in aus verschiedenen Gründen verpflichtet sieht. Als hemmend kann sich, wie bereits erwähnt, ein ehrenamtliches Engagement herausstellen. Je nach Intensität der Ausübung des Ehrenamtes ist mitunter ein hoher Organisationsaufwand erforderlich, um dieses mit der Weiterbildung und anderen Verpflichtungen zu vereinbaren. Ferner kann nicht nur ein ehrenamtliches Engagement einer Weiterbildung entgegenstehen, sondern auch der Anspruch, sich in der Freizeit nicht mit beruflichen Dingen auseinandersetzen zu wollen. Die Freizeit wird als wichtiger Raum für die Regeneration gesehen, „weil irgendwo hat ja jeder Privatleben und eigentlich sehr wenig Zeit. Was bleibt noch? Die meiste Zeit verbringt man auf der Arbeit“ (B14, Abs. 108). Einen Großteil des persönlichen Umfeldes machen neben diesen beiden Faktoren jedoch die mit der Familie verbundenen Pflichten aus, welche in der zielgruppenspezifischen Analyse näher betrachtet werden.

Bezugnehmend auf die Organisation können beides, die Präsenztage sowie die Präsenzzeiten, einer Weiterbildungsteilnahme hemmend gegenüberstehen. Zudem wird eine zu hohe Frequentierung der Präsenztage, wie „drei Tage unter der Woche abends oder [...] Freitagabend, Samstag bis in den frühen Nachmittag“ (B10, Abs. 42) als strapazierend wahrgenommen. Eng mit der zeitlichen

Organisation verbunden ist auch die Erreichbarkeit des Weiterbildungsortes. Die Entfernung vom Wohn- respektive Arbeitsort kann sich hinderlich auf die Weiterbildungsteilnahme auswirken, wenn mit der Weiterbildung lange Anfahrtswege verbunden sind.

„Also, ich würde jetzt zum Beispiel nicht [...] nach Gießen fahren nach der Arbeit. Also bis 18 Uhr arbeiten und dann jetzt hier einen Studiengang, irgendwie ins Gebäude C fahren eine Stunde lang oder so, das würde ich nicht machen. Auf keinen Fall“ (B11, Abs. 68).

Ferner kann die Bereitschaft, den damit verbundenen zusätzlichen Zeitaufwand auf sich zu nehmen, sinken, wenn die Präsenzveranstaltungen mehrmals wöchentlich und/oder nach der regulären Arbeitszeit stattfinden.

Die aufzubringenden Investitionen in eine Weiterbildung umfassen neben den zeitlichen Ressourcen auch finanzielle Aufwendungen. Die Teilnahmebereitschaft kann dementsprechend sinken, wenn die zeitlichen und finanziellen Ressourcen nicht der Nutzenerwartung entsprechen. In diesem Hinblick werden zu hoch wahrgenommene Kosten als Barriere thematisiert. Darunter fallen auch Kalkulationen, die im Falle eines mehrjährigen weiterbildenden Studiums von einer verminderten Erwerbstätigkeit und damit von geringeren Einkommensbezügen ausgehen.

„Gut, ich mein Zeit und Finanzen. Das sind zwei wichtige Punkte einfach. Weil desto mehr man jetzt im Berufsleben steht, desto mehr stellt man eher die Weichen darauf, dass man ein festes Einkommen hat. [...] Und dann wird die Luft auch irgendwann schon dünn, sag ich mal. Dann hat man nicht mehr so die Flexibilität und Spielräume, wenn ich dann jeden Monat noch Geld finanzieren muss fürs Studium oder muss die Zeit aufbringen oder muss dann dafür hier meinen Stellenanteil verkürzen, verdiene dann weniger Geld, dann geht die Rechnung nach hinten nicht mehr auf“ (B6, Abs. 22).

Im Speziellen können die finanziellen Investitionen, die mit einem weiterbildenden Studium zu erbringen sind, eine große Barriere darstellen – insbesondere, wenn diese Kosten ungeteilt von dem/der potentiellen Teilnehmer\_in getragen werden. Auch wenn das Angebot inhaltlich und organisatorisch überzeugend ist, wird beispielsweise von einer Befragten das Weiterbildungsangebot der technischen Hochschule ausgeschlossen, „weil mir das einfach zu teuer ist, das Geld habe ich nicht“ (B5, Abs. 6).

Des Weiteren wird in einem Interview in Bezug auf die Organisation der Weiterbildung eine modular aufgebaute Weiterbildung abgelehnt. Der Befragte kritisiert aufgrund eigener Erfahrung den modularen Aufbau, „weil jederzeit konnte eingestiegen werden und jederzeit war es quasi fertig. Und das ist, das bringt sehr viel Unruhe“ (B9, Abs. 76). Die in diesem Fall sehr flexible Ausgestaltung der Ein- und Austrittzeiten führte zu einer hohen Fluktuation der Teil-

nehmer\_innen, sodass kein Gruppenzusammenhalt entstehen konnte. Vielmehr wurde die ständig wechselnde Zusammensetzung der Teilnehmer\_innen als störend und gar „chaotisch“ (ebd., Abs. 78) wahrgenommen. Daher wird in diesem Fall eine vorstrukturierte Weiterbildung bevorzugt, die sich in diesem Sinne an eine „feste“ Gruppe richtet.

Im Kontext der Flexibilisierung von Weiterbildungsangeboten stehen auch die E-Learning-Konzepte. Im Allgemeinen verbinden die meisten befragten Interviewpartner\_innen damit keine *Lerndispositionen*. Jedoch zeichnet sich ab, dass insbesondere Personen, die nicht medienaffin sind, sich mit dieser Lehrmethodik überfordert fühlen könnten. So wird beispielsweise von einer Interviewpartnerin beschrieben, dass die für die Auseinandersetzung mit dieser Lernmethodik benötigten zeitlichen Ressourcen fehlen. Auch wenn das grundsätzliche Interesse gegeben ist, werden in diesem Fall traditionelle Lehrmethoden bevorzugt.

#### *Anforderungen an Weiterbildungsangebote*

Anforderungen an Weiterbildungsangebote werden zum großen Teil aus den drei vorherigen Punkten abstrahiert. Dies betrifft vor allem „von außen“ beeinflussbare Faktoren. Beispielsweise können angebotsbezogene Barrieren durch eine entsprechende Gestaltung der Weiterbildungsformate abgebaut werden. Des Weiteren stammen die Anforderungen von den Aussagen der Interviewpartner\_innen, welche Faktoren zu einer optimalen Organisation einer Weiterbildung beitragen. Als wichtige Anforderungen haben sich betreffend der Angebotsorganisation deren flexible Ausgestaltung sowie die Erreichbarkeit und Finanzierbarkeit der Weiterbildung herausgestellt. Weiterhin werden Anforderungen bezüglich des Lehr-Lern-Settings und der Informationstransparenz gestellt.

Eine *flexible Organisation* der Weiterbildung wird von den meisten Interviewten präferiert. In Bezug auf die zeitliche Ausgestaltung der Angebote wird eine Teilnehmer\_innenorientierung gewünscht, welche die beruflichen und privaten Lebenssituationen berücksichtigt und eine Vereinbarkeit gewährleistet.

„Vom Grundprinzip muss man sich natürlich, zu zeitlichen Fragen, muss man sich an die Zielgruppe richten“ (B10, Abs. 48).

Dabei werden vor allem Tagesveranstaltungen und Blockveranstaltungen bevorzugt. Wochenendveranstaltungen werden vor allem von Berufstätigen präferiert, da sich diese gut mit der Erwerbstätigkeit in Einklang bringen lassen.

„Freitag, Samstag beziehungsweise Freitagmittag und am Samstag, das gliedert oder fügt sich halt perfekt, um gleichzeitig noch beruflich tätig zu sein“ (B3, Abs. 40).

Dahingegen werden Präsenzveranstaltungen an Sonntagen zielgruppenübergreifend abgelehnt, „*wo man eigentlich gerne was mit der Familie machen würde oder so*“ (B7, Abs. 56). Insbesondere bei längerfristigen Weiterbildungen sollte es vermieden werden, Präsenzveranstaltungen zeitlich zu nah beieinander zu legen. Fehlt der Raum für Freizeit und Regeneration, kann dies zu Überforderung führen.

„Also für mich wäre an den Wochenenden definitiv besser. Aber dann darf's auch nicht jedes Wochenende wiederum sein, weil fünf Tage arbeiten und zwei Tage Wochenend-Seminar und das über ein paar Wochen, das machst du ja auch nicht mit. Also irgendwann braucht man ja noch ein bisschen Luft zum Atmen, einfach“ (B6, Abs. 58).

Des Weiteren stellt sich in Bezug auf eine bessere Vereinbarkeit zielgruppenübergreifend die örtliche *Erreichbarkeit* der Weiterbildung als eine wichtige Anforderung heraus. Insbesondere für Personen, die ein knappes Zeitbudget aufgrund von beruflichen und/oder familiären Verpflichtungen aufweisen, spielt dieses Thema eine Rolle. Der mit der An- und Abreise verbundene Zeitaufwand hat daher einen entscheidenden Einfluss auf die Teilnahme. Lange Anfahrtswege werden als Verlust von Freizeit oder auch als Verringerung der Vorbereitungszeit für die Weiterbildung beschrieben.

Die Vereinbarkeit mit den beruflichen und privaten Verpflichtungen besteht jedoch nicht nur darin, die Präsenzveranstaltungen mit den örtlichen und zeitlichen Gegebenheiten der Teilnehmer\_innen abzustimmen. Es wird sich die Unterstützung des/der Vorgesetzten gewünscht, um beispielsweise Veranstaltungstermine als Arbeitszeit anrechnen zu können. Dies könnte die Vereinbarkeitsproblematik, welche insbesondere Präsenzveranstaltungen hervorrufen, verringern.

„Wenn das während der Arbeitszeit wäre, würde man das wahrscheinlich eher in Anspruch nehmen“ (B7, Abs. 46).

Des Weiteren kann die *finanzielle Unterstützung* des/der Arbeitgeber\_in auch Teilnahmebarrieren reduzieren. Wie aus der Analyse der hemmenden Faktoren ersichtlich, können die mit einer Weiterbildung verbundenen direkten Kosten eine große Hürde für die Partizipation darstellen. Obwohl die Bereitschaft erkennbar ist, einen eigenen – wenn auch begrenzten – Beitrag zu leisten, werden sich entsprechende Finanzierungsmodelle gewünscht. Die finanzielle Investitionsbereitschaft steigt insbesondere, wenn Weiterbildung als eine Zukunftsinvestition betrachtet wird, die sich früher oder später amortisiert.

„Also aus finanzieller Sicht, wie gesagt, würde ich sonst wie alles zurückschrauben, dass das klappen würde“ (B10, Abs. 66).

Eine Variante hierbei wäre der Einbezug der Unternehmen beispielsweise in Form von Kooperationsverträgen. Ein Befragter verweist auf bereits existierende Kooperationsstrukturen zwischen Hochschule und ansässiger Wirtschaft.

„[G]anz toll wäre natürlich, wenn die [technische Hochschule] ähnlich wie das bei StudiumPlus läuft, [...] was Kooperationen mit Unternehmen macht“ (B13, Abs. 56).

Diese erfolgreiche Institutionalisierung im Bereich der dualen Hochschulausbildung könnte als Beispiel in Teilen auf die wissenschaftliche Weiterbildung übertragen werden. Die qualitativen Befunde zeigen auf, dass bei einer berufsbezogenen Weiterbildung die finanzielle (und auch zeitliche) Unterstützung des/der Vorgesetzten erwünscht und auch gefordert bzw. vorausgesetzt wird.

„Das [...] ist mittlerweile mein Eindruck, alle Firmen die ich kenne, unterstützen Weiterbildung sehr aktiv. Und mein Arbeitgeber insbesondere. Das ist denke ich heute ganz üblich“ (ebd., Abs. 32).

Ferner werden unternehmensunabhängige Finanzierungsmöglichkeiten angesprochen. Beispielsweise werden sich staatliche Unterstützungsmodelle gewünscht, die in Anlehnung an das Bundesausbildungsförderungsgesetz Leistungen auch für Weiterbildungsstudierende offerieren.

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit leisten auch *Blended-Learning-Konzepte*. Die meisten Interviewpartner\_innen halten Blended-Learning-Konzepte für geeignet, um die Wissensvermittlung flexibler zu gestalten. Eine virtuelle Partizipation an Veranstaltungen über internetfähige Endgeräte wird als Lösungsansatz betrachtet, um ortsunabhängig teilnehmen zu können.

„Aber ich fände es sehr toll eigentlich, wenn man sich sowieso für einen Kurs anmeldet und man kann leider ihn nicht wahrnehmen, weil man vielleicht zu lang auf der Arbeit sitzt oder aus irgendwelchen Gründen verhindert ist, dass man sich halt mit der neuen Medientechnik einfach dazu einwählt. Dass man halt die Skypeverbindung aufmacht oder irgendwo einen Channel, wo man sich irgendwo einloggen kann. Und man sieht den Referenten, der einfach seine Message überbringt und natürlich wäre das dann noch ganz klasse, wenn man sich interaktiv daran beteiligen könnte“ (B13, Abs. 46).

Zudem kann elektronisch gestütztes Lernen eine individuelle Zeiteinteilung ermöglichen. Beispielsweise schaffen Selbstlernphasen Raum für die Ausrichtung nach den individuellen zeitlichen (aber auch fachlichen) Bedürfnissen, sodass die Weiterbildung besser in den Alltag integriert werden kann. Ferner wird

Webcontent als zusätzliches didaktisches Mittel angesehen, sich Wissen anzueignen, zu vertiefen oder Inhalte zu wiederholen.

„Das fände ich ganz gut, wenn man das individuell gestalten könnte. Also ähnlich wie ein Fernstudium vielleicht so ein bisschen, wo ich mir auch selbst einteilen kann, wann setz ich mich hin und mach es, in was für einem Zeittempo mache ich es. Das finde ich eigentlich ganz wichtig heutzutage“ (B6, Abs. 56).

Die Kombination von E-Learning-Formaten und Präsenzveranstaltungen wird ebenso wie in der Studie von Gorges und Konradt (vgl. Gorges/Konradt 2011) von den Interviewpartner\_innen als vorteilhaft beschrieben. E-Learning-Phasen erfordern nicht nur die Anwendung selbstbestimmter Lernformen, sondern auch ein hohes Maß an Selbstdisziplin. Obgleich Präsenzveranstaltungen oftmals als aufwendig und anstrengend empfunden werden, dienen diese zugleich als wichtige Phase der fachlichen Rückmeldung sowie der Gruppenzugehörigkeit. Der fachliche und persönliche Austausch „*oder allgemein das gemeinsame Durchleben*“ (B11, Abs. 54) ist für die Bindung an die Weiterbildung von nicht zu unterschätzender Bedeutung und kann daher die Gefahr eines Abbruchs verringern.

„Aber im Endeffekt so einen Kurszusammenhalt finde ich schon wichtig, aber auch wiederum anstrengend und zeitraubend, ja“ (ebd., Abs. 12).

Aus den qualitativen Befunden geht hervor, „*dass eigentlich das Spektrum in so einer Schulung breit sein sollte. Das eigentlich alles einmal vorkommen sollte*“ (B14, Abs. 69). Es wird sich eine abwechslungsreiche Gestaltung der (Präsenz-)Veranstaltung gewünscht. Als klassische Methoden werden hierbei das Halten von Präsentationen, die Arbeit in Gruppen oder auch das Durchführen von Rollenspielen genannt. Dabei wird die (Klein-)Gruppenarbeit hervorgehoben, als Mittel zur Anwendung des neu erlernten Wissens sowie zur Stärkung des Gruppenverbundes.

Weiterhin wird ersichtlich, dass die Bereitschaft für E-Learning stark von der persönlichen Medienaffinität abhängig ist. Bestehen Vorbehalte gegenüber dem Einsatz neuer Medien und wenig Vorerfahrungen in diesem Bereich, wird auch dem computergestützten Lernen kritisch gegenüber gestanden. E-Learning wird in diesen Fällen als Mehraufwand betrachtet. Aber auch das Alter sowie das Berufsfeld können Gründe dafür sein, dem Lernen im virtuellen Klassenraum distanziert gegenüber zu stehen. Beispielsweise erfährt in sozialen Arbeitsfeldern die unmittelbare zwischenmenschliche Interaktion eine herausragende Bedeutung, sodass dies zu einer kritischen Haltung gegenüber E-Learning-Formaten führen kann.

„Da habe ich persönlich überhaupt keine Lust zu. Weil ich nicht gerne vor dem Bildschirm sitze. Schon gar nicht stundenlang, um mich weiterzubilden. Mir ist Präsenz auch wichtig. Und mir ist der Kontakt zu den Menschen auch wichtig. Und dass nicht so viel über elektronische Medien läuft. Also eher ganz im Gegenteil“ (B8, Abs. 56).

Ferner ist die Organisation des elektronisch unterstützten Lernens mit Herausforderungen verbunden. Gestaltet sich aufgrund von organisationalen oder administrativen Hürden die Lernplattform nicht als Erleichterung, sondern als zusätzliche Last, kann auch dies zu einer Ablehnung führen. Zudem sollte die Oberfläche benutzerfreundlich gestaltet sein und kompetente E-Learning-Berater\_innen bei aufkommenden Problemen zur Verfügung stehen. Eine weitere Herausforderung ist mit dem Erstellen des E-Learning-Contents verbunden, welcher entsprechend aufgearbeitet sein sollte. Um auf diese potentiellen Probleme einzugehen, wird im Allgemeinen bei computergestützten Lehr-Lern-Settings eine hohe Serviceorientierung von den Teilnehmer\_innen erwartet.

„Ja, eine gute Organisation ist wichtig. Also praktisch dass die Skripte stimmen, dass der/natürlich auch der ganze Verwaltungsaufwand, den man selber hat, praktisch sich über die Systeme gut anmelden kann meinetwegen oder so. Halt dass man sich da nicht irgendwie praktisch unnötig schwer tun muss oder so. Und dass die Skripte halt klar sind und auch genau kommen und auf den Punkt sind und so weiter, ja“ (B11, Abs. 62).

Abgesehen von einer flexiblen Organisation des Lehr-Lern-Settings wird gefordert, dass das Weiterbildungsangebot berufliche und andere Erfahrungen einbezieht und neben theoretischem auch anwendungsrelevantes Wissen vermittelt. Das fachliche Wissen erfahrener und kompetenter Praktiker\_innen wird dabei sehr geschätzt. Die Interviewpartner\_innen schreiben den Fachhochschulen eine größere Praxisorientierung zu als den Universitäten, welchen eher eine theoretische Ausrichtung zugewiesen wird. Als gelungenes Beispiel der Kombination von Theorie und Praxis wird das duale Hochschulstudium der technischen Hochschule genannt.

„Da sind also acht Leute dabei, die wirklich mit Berufserfahrung und teilweise aus Geschäftsführerpositionen oder so kommen und eben wissen, worüber sie reden. Das ist ziemlich gut. Das ist ein Vorteil“ (B3, Abs. 40).

Der Praxisbezug wird als Bereicherung für die Qualität der Lehre erlebt. Die Teilnehmer\_innen bringen oftmals berufsspezifische Probleme und Interessenlagen mit in die Weiterbildung, deren Lösung respektive Ansprache zumindest in Teilen der Weiterbildung erwartet wird. Daher stellt sich die Anforderung, nicht ausschließlich angebotsorientierte Weiterbildungen zu entwickeln, sondern auch auf die Bedürfnisse der Teilnehmer\_innen einzugehen. Die Interviewten sind weniger an der Vermittlung ganzheitlicher theoretischer Zusammenhänge

interessiert, als vielmehr an einer Spezialisierung und Erweiterung ihres bisherigen Fachgebietes.

„Ja, das es irgendwie passgenau ist. Also das ich das finde, wo ich auch wirklich denke: das ist das, was ich genau brauche und nicht noch einen Rattenschwanz mitmachen muss, weil es irgendwie ins Konzept passt, sondern je genauer ich eigentlich eine Sache angehen kann, desto lieber ist es mir [...]“ (B5, Abs. 52).

Bei einigen Interviewpartner\_innen spielt bei der Auswahl eines Weiterbildungsangebots auch die *Reputation* des Anbieters bzw. des Abschlusses eine wesentliche Rolle. In Abhängigkeit vom Arbeitsfeld ist auch eine internationale Bekanntheit respektive Anerkennung des Zertifikats bzw. des Abschlusses von Bedeutung. In diesem Zusammenhang werden die mit der Bologna-Reform eingeführten Bachelor- und Masterabschlüsse als vorteilhaft im Bereich der Weiterbildung bewertet, da diese in Deutschland und darüber hinaus Anerkennung genießen. Hierbei werden die Hochschulen für die Vergabe dieser Titel als Orte mit entsprechender Reputation gewertet. Es wird davon ausgegangen, dass mit einem Hochschulabschluss (internationale) Standards erfüllt werden.

„Generell Master of Science, einfach als relativ hochwertige[r] und [...] anerkannter Abschluss. Ist halt eine Sache, wo sich überall auf der Welt jemand was drunter vorstellen kann. Finde ich grundsätzlich besser als irgendwelche Zertifikate mit Buchstabenkombinationen. [...] Deswegen finde ich es halt sehr gut, dass dieses Bachelor-Master System gekommen ist. Und ich denke Weiterbildungsangebote, sofern das jetzt nicht kürzere Veranstaltungen sind, sollten sich da irgendwo drauf einstellen“ (B3, Abs. 47).

Jedoch spielen die Hochschulen im Feld der Weiterbildung eine eher nachrangige Rolle. Aufgrund fehlender gezielter Informationskanäle wird der Weiterbildungsmarkt von einigen Befragten als intransparent wahrgenommen. Ein passendes Weiterbildungsangebot zu finden, ist mit einem hohen Maß an Eigeninitiative verbunden. Folglich werden ein transparentes Informationssystem sowie eine gezielte Ansprache gefordert. Je nach Zielgruppe könnten sich beispielsweise Unternehmen, Anzeigen in branchenspezifischen Magazinen oder Werbung über Social Media als geeignete Ansprachekanäle herausstellen. Als positives Beispiel für eine transparente Informationspolitik sieht der folgende Befragte die Volkshochschulen an.

„Da gibt es einen Katalog, da hole ich mir die Informationen selber runter. Ohne, dass die VHS eigentlich groß Werbung macht. Und das sollte eigentlich dann auch irgendwann natürlich auch bei der [Hochschule] so weit kommen, dass man automatisch, bei, sag ich mal, hochentwickelten oder vielleicht auch sehr, sehr speziellen Weiterbildungen, man nicht nur an die VHS denkt, sondern auch an die [Hochschule] denkt. Und das ist, glaube ich, das Ziel“ (B13, Abs. 60).



### 5.7 Zielgruppenspezifische Befunde

Die folgende Betrachtung stellt die möglichen Zielgruppenspezifika in den Vordergrund. Dabei wird aufgrund der engen inhaltlichen Nähe zwischen Erwerbstätigkeit und berufsbezogener Weiterbildung auf eine spezifische Betrachtung der Zielgruppe der Erwerbstätigen verzichtet. Motivationen, Barrieren und Anforderungen an Weiterbildung hängen oftmals eng mit beruflichen Verpflichtungen zusammen, sodass diese bereits in den zielgruppenübergreifenden Befunden analysiert wurden. Für die Zielgruppe der Erwerbstätigen haben sich daher in der qualitativen Analyse keine weiteren charakteristischen Aspekte ergeben.

#### *Bachelorabsolvent\_innen*

Die Bereitschaft, an wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen, kann bei den befragten Bachelorabsolvent\_innen unter dem Blickwinkel einer Aufstiegsfortbildung betrachtet werden. In den Experteninterviews weisen sie eine hohe Motivation auf, an die Hochschule zurückzukehren. Die Rückkehr wird als zukünftige Option der berufsbezogenen Weiterbildung betrachtet, die mit dem Bachelorabschluss verbundenen Unsicherheiten von Seiten der Wirtschaft bzw. möglicher zukünftiger Arbeitgeber\_innen zu beseitigen. Der Masterabschluss wird als „Türenöffner“ betrachtet,

„um alle Unklarheiten auszuräumen und Klarheit reinzukriegen, sodass diese Fragen gar nicht mehr aufkommen: Was hast du für einen Abschluss? Reicht das aus, usw.? Dann hat man einen Master und dann sind auch alle Zweifel aus der Welt geräumt und dann gibt's auch keine Fragen mehr“ (B6, Abs. 14).

Des Weiteren wird wissenschaftliche Weiterbildung – insbesondere die Erlangung des Mastergrades – als Möglichkeit dafür gesehen, mithilfe eines höheren akademischen Abschlusses beruflich aufsteigen zu können. Dies verdeutlicht, dass ein mögliches Masterstudium starken extrinsischen Motivationen unterliegt. Insbesondere in Bezug auf die zukünftige Karriereplanung wird der Erwerb des Mastertitels als positiv „für die Außenwirkung“ (*ebd.*) betrachtet und als „teilweise notwendig“ (*ebd.*, Abs. 16) für das berufliche Weiterkommen angesehen. Dabei spielen auch monetäre Anreize eine Rolle, denn

„vielleicht braucht man den Abschluss oder so, um karrieremäßig weiterzukommen und auch gehaltsmäßig weiterzukommen“ (B7, Abs. 18).

Es wird als wichtig angesehen, dass das Angebot berufsbegleitend und in Teilzeit studierbar ist, um die Vereinbarkeit mit der eigenen Erwerbstätigkeit zu

meistern. Diese Anforderungen finden sich auch in Aussagen anderer berufstätiger Zielgruppen wieder. Aufgrund der relativ kurzen Erwerbstätigkeit besitzt für die befragten Bachelorabsolvent\_innen jedoch gegenwärtig eine (längerfristige) Weiterbildung auf Hochschulebene keine Priorität; im Vordergrund steht das Sammeln von Berufserfahrung.

„Aber ich glaube so für die Außenwirkung einfach ist es schon ganz gut, einen höheren Abschluss noch zu haben und deswegen überlege ich schon mit dem Gedanken, das entweder Teilzeit oder Fernstudium oder so was, – wenn sich halt die Zeit findet – das auf jeden Fall noch nachzuholen“ (B6, Abs. 14).

Da sich die Bachelorabsolvent\_innen noch am Anfang ihrer Berufslaufbahn befinden, wird die erneute Aufnahme eines Studiums weiterhin als Möglichkeit aufgefasst, sich persönlich weiterzuentwickeln oder sich aufgrund veränderter beruflicher Anforderungen neu zu orientieren. Es wird das Ergebnis der HIS-Studie (vgl. Grützmaker/Ortenburger/Heine 2011) bestätigt, dass das Master-Studium auch als eine Chance zur Spezialisierung oder Vertiefung in das eigene bzw. in ein neues Fachgebiet angesehen wird.

„Aber ich sehe es eigentlich eher dazu, um sich in einem Gebiet zu spezialisieren oder vielleicht, dass man feststellt, ich möchte doch in eine andere Richtung. Sich z.B. umschulen oder so dann eher so als Weiterentwicklung, denn die Themen ändern sich oder es spielen andere Themen in der Wirtschaft eine Rolle oder man möchte auf ein anderes Pferd aufspringen“ (B7, Abs. 18).

Abschließend kann die Zielgruppe der Bachelorabsolvent\_innen als hochmotivierte Zielgruppe betrachtet werden, die ein großes Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung aufweist. Bachelorabsolvent\_innen sind vor allem extrinsisch motiviert, sich weiterzuqualifizieren, denn der *„Bachelor, so wahnsinnig viel ist der ja jetzt auch nicht mehr wert“* (B10, Abs. 77).

#### *Personen mit Familienpflichten*

Die Analyse des Interviewmaterials stellt heraus, dass aufgrund der beruflichen und familiären Verpflichtungen zeitliche Ressourcen für die Zielgruppe der Personen mit Familienpflichten besonders begrenzt sind. Daher kann der/die Arbeitgeber\_in als äußere/r Motivator\_in, die Teilnahme an Weiterbildung aktiv beeinflussen, wenn die Veranstaltungen während der regulären Arbeitszeit stattfinden oder ein zeitlicher Ausgleich gewährleistet wird.

„Er muss das dann ja auch, irgendwie muss er auch dahinter stehen und dann auch wissen, dass es dann vielleicht auch einmal, wenn man zu einer Institution hin muss, dass man dann

auch einmal früher geht. Oder auch zu einer bestimmten Zeit weg sein muss. Oder halt auch gerade mit den Kindern“ (B2, Abs. 33).

Des Weiteren sind in der qualitativen Analyse Geschlechterunterschiede erkennbar. Tendenziell sehen die befragten Väter ihre Weiterbildungsteilnahme nicht durch die mit der Familie verbundenen Verpflichtungen eingeschränkt.

„Dass ich jetzt auf irgendetwas verzichten musste oder irgendetwas nicht machen konnte, weil ich ein Kind hatte? Nein, das gab es nicht“ (B9, Abs. 20).

Vielmehr verweisen sie auf eine geteilte oder hauptsächliche Versorgung der Kinder durch die Mutter, sodass Familienpflichten kein vordergründiges Hemmnis einer Weiterbildungsteilnahme darstellen. Der Anteil der Frau an der Erziehungsaufgabe, insbesondere ihr Verzicht auf einen beruflichen Aufstieg zugunsten der Familie, wird geschätzt.

Dahingegen spielen Familienpflichten als Weiterbildungshemmnis bei den befragten Müttern eine wesentlich größere Rolle. Es ist ein qualitativer Unterschied in den Aussagen zwischen den befragten Müttern und Vätern zu erkennen. Die Befunde aus der Sekundäranalyse werden in der qualitativen Analyse bestätigt. Familienpflichten stellen für Frauen eine wesentlich größere Weiterbildungsbarriere dar als für Männer. Dabei empfinden es die Mütter als schwierig, die Haushaltsführung, Kindererziehung und berufliche Tätigkeit mit der Weiterbildung zu vereinbaren. Vor diesem Hintergrund werden vor allem die mangelnden zeitlichen Ressourcen thematisiert. Die Investition in die eigene Weiterbildung fällt häufig hinter den Belangen der Familie zurück. Es wird keine Möglichkeit gesehen, die Weiterbildung in den Zeitplan zu integrieren.

„Also, Weiterbildungen habe ich als die Kinder klein waren, hatte ich einfach keine Zeit. Ich war froh, dass ich stundenweise arbeiten konnte“ (B4, Abs. 22).

Die befragten Frauen priorisieren die Versorgung der Kinder, insbesondere wenn sich diese im Kleinkindalter befinden, gegenüber ihren eigenen Wünschen. In dieser Phase können Familienpflichten zu den zentralen Hemmnissen der Weiterbildung zählen. In Bezug darauf bestätigt sich der Befund von Reich-Claasen (2010), dass familienpflichtige Frauen Weiterbildung oftmals als zusätzliche Belastung und Freizeitverlust, insbesondere bei hoher beruflicher Belastung empfinden. (vgl. Reich-Claassen 2010, S. 172 ff.)

„Weil man kann sich ja nicht zweiteilen und klar sind die Kinder erst einmal viel wichtiger als alles andere. Und ich glaube, das ist halt so ein bisschen das Problem auch, ja, womit man dann auch als Mutter kämpft“ (B2, Abs. 19).

Des Weiteren spielen auch die Interessen des Partners eine entscheidende Bedeutung. Die Unterstützung des Partners oder auch weiter gefasst, die Unterstützung aus dem Familien- und Bekanntenkreis wird als wichtige Voraussetzung für eine mögliche Teilnahme an einer Weiterbildung betrachtet.

„Und wenn da auch der Partner mitspielt, weil der will auch noch einiges machen und das könnte sich dann halt irgendwie überschneiden. Und da muss dann halt schauen, wie es dann funktioniert“ (ebd., Abs. 41).

Die familienpflichtigen Frauen scheinen in Bezug auf eine mögliche Weiterbildungsteilnahme weniger flexibel zu sein als die befragten Männer dieser Zielgruppe. Die Spielräume, Weiterbildung mit den familiären und beruflichen Belastungen zu vereinbaren und nicht als „*Doppel- oder Dreifach-Belastung*“ (B6, Abs. 22) zu konstruieren, werden insbesondere durch die knappen zeitlichen Ressourcen eingeengt.

Im Hinblick darauf spielt die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes eine wesentliche Rolle. Lange Anfahrtswege können dazu führen, die Teilnahme an einer Weiterbildung abzulehnen. Aber auch die Einstellung, die Bedürfnisse der Familie über die eigenen zu stellen, kann das Weiterbildungsverhalten hemmen.

„Ich kann jetzt nicht sagen, ich nehme jetzt das BWL Studium einfach so [...], weil Kinder brauchen sehr viel Aufmerksamkeit, brauchen sehr viel Zeit, und darum hab ich auch definitiv einen Halbtags-Job, weil ich das sonst auch nicht gebacken bekommen würde [...]“ (B5, Abs. 22).

Diese Aussage einer alleinerziehenden Mutter verdeutlicht die zusätzliche Belastung von Familienpflichtigen, die keine/n Partner\_in als zweite/n Erziehungsberechtigte/n haben. Aufgrund der geringeren sozialen Unterstützungsstrukturen in Bezug auf die Betreuungssituation ist ein wesentlich höherer Koordinationsaufwand notwendig. Vor allem Termine außerhalb der Öffnungszeiten institutioneller Betreuungseinrichtungen stellen sich als schwierig heraus.

„Freitagsabends hat nichts mehr auf, samstags sowieso nicht und das heißt, es liegt in meinen eigenen Kosten, das ich das dann stemme und daran hapert's auf jeden Fall auch“ (ebd., Abs. 38).

Termine am Wochenende oder am Abend können unter Umständen nicht wahrgenommen werden, wenn die Betreuung der Kinder nicht sichergestellt ist. Nicht immer kann der Familien- und Bekanntenkreis die Betreuung übernehmen. Beispielsweise, wenn die Familienangehörigen nicht in unmittelbare Nähe wohnen oder Personen aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis anderweitige Termine haben. Daher ist eine langfristige Planung für diese Zielgruppe notwendig. Zudem können zu diesen Präsenzzeiten zusätzliche Betreuungskosten entstehen. Wie in der Sekundäranalyse verdeutlicht und aus dem OMNIBUS

abgeleitet, reduzieren Frauen häufig mit der Familiengründung ihre Erwerbstätigkeit, sodass das Gesamteinkommen verringert ist. Daher können sich zusätzlich anfallende Betreuungskosten, wie von Brödel (2007) herausgestellt, hinderlich auf eine Weiterbildungsbeteiligung sowohl für familienpflichtige Frauen als auch Männer auswirken (vgl. Brödel 2007). In Bezug auf die Betreuungssituation wird auch das Thema der fehlenden Infrastruktur für Kinder unter drei Jahren angesprochen. Dies kann ein entscheidender Faktor sein, sich gegen eine Weiterbildungsteilnahme zu entscheiden, insbesondere wenn keine privaten Ressourcen zur Betreuung zur Verfügung stehen.

Aus den genannten Gründen präferieren vornehmlich Mütter von Kleinkindern Tagesveranstaltungen. Ungeregelte Betreuungssituationen – wie beispielsweise Veranstaltungszeiten am Abend oder Blockveranstaltungen über das Wochenende – können ein Hemmnis darstellen

„und von der Seite aus fände ich es persönlich immer am besten, es würde in der Zeit sein, wo meine Kinder regulär betreut sind“ (B5, Abs. 42).

#### *Berufsrückkehrer\_innen*

Die qualitative Erhebung bringt als besondere Zielgruppenspezifika zum Ausdruck, dass Hausfrauen bei ihrer Berufsrückkehr die während der Familienphase veränderten Anforderungen in der Berufswelt verstärkt wahrnehmen und als problematisch identifizieren. Aufgrund ihres Erwerbsstatus finden Berufsrückkehrer\_innen allerdings nur erschwerten Zugang zu Weiterbildung. Angesichts ihrer Distanz zum Arbeitsmarkt sind sie von dessen Informationssystem ausgeschlossen und erhalten nur unsystematisch und unzulänglich Informationen. Die schnelllebige Arbeitswelt kommt dabei insbesondere in „berufsalltäglichen“ Dingen zum Vorschein, wie beispielsweise einer veränderten Benutzeroberfläche bei Softwareerneuerungen.

„Klar haben sich jetzt in den vier Jahren sicherlich auch viele Dinge geändert. Schon allein, was am Computer, die ganzen Geschichten. Ja, Power Point habe ich neulich einmal gesehen, hat sich komplett verändert; da die neuen Versionen. Wo ich früher mit gearbeitet habe, komme ich jetzt überhaupt nicht zu Recht“ (B2, Abs. 19).

Die Berufsrückkehrer\_innen sind daher motiviert, vor allem an Weiterbildungen teilzunehmen, die ihnen die notwendige Sicherheit geben, sich in ihrem Berufsalltag wieder zurecht zu finden.

„Also, dieser Bereich, wieder sich zu bewerben, weil da verändert sich ganz Vieles. Also ich muss mein Zeug natürlich völlig umgestalten. Also, das ist absolut nicht mehr aktuell. Und von der Herangehensweise auch absolut nicht mehr aktuell“ (B1, Abs. 67).

In diesem Fall wird weniger die Entwertung der Qualifikation durch den Austritt aus dem Arbeitsmarkt und damit den Bedarf an einer berufsbezogenen Weiterbildung thematisiert, als vielmehr die Veränderungen und die Herausforderungen, die mit der Rückkehr in das Erwerbsleben verbunden sind.

„Also, es ist jetzt nicht so, dass ich denke[...], ich brauche jetzt dringend eine Weiterbildung, um wieder reinzukommen. Ich glaube, was eher oft nochmal anstrengend ist oder was so Kraft braucht, ist der Wechsel von diesem Leben auch hier drin und dann nach außen“ (ebd., Abs. 24).

### *Studienabbrecher\_innen*

Die Aussagen der Studienabbrecher\_innen vereinen eine gewisse Skepsis gegenüber der Hochschule als Ort für Weiterbildung. Es sticht ein Interview hervor, in dem Lern dispositionen, vor allem aus dem abgebrochenen grundständigen Studium, dazu führen, dass die Hochschule „wahrscheinlich eher weniger“ (B10, Abs. 79) als Ort für Weiterbildung in Betracht gezogen wird.

„Also Studium wird auch schon gefragt, „Ja, Studium weiter? Wie sieht es danach aus?“ Aber ich sag mal, in Vollzeit hat das jetzt schon nicht so optimal geklappt. Teilzeitstudium? Mhm (verneinend), weiß nicht, das würde mir Bauchschmerzen bereiten“ (ebd., Abs. 2).

Insbesondere die Gruppe der Studienabbrecher\_innen kann aufgrund ihrer – auch negativen – gemachten Erfahrungen im Hochschulbereich bei der Angebotsgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote wichtige Informationen liefern. Häufig waren die Interviewten beim Abbruch des Studiums amotiviert.<sup>9</sup> Das Studium brachte Gefühle der Inkompetenz mit sich, da die gestellten Anforderungen als zu hoch empfunden wurden. Die Vorstellungen über das Studium wichen von der Realität ab. In Hinblick darauf wird die Theorielast des Studiums kritisiert, „dass man halt die ganze Zeit irgendeinen Krempel auswendig lernen muss, wo man sich fragt, wofür braucht man das dann irgendwann“ (ebd., Abs. 69). Insbesondere für die Personengruppe der Studienabbrecher\_innen ist daher die Vermittlung von praxisrelevantem Wissen auf Hochschulebene von Bedeutung. Werden die Erwartungen an die wissenschaftliche Weiterbildung enttäuscht und negative Lernerfahrungen, die im grundständigen Studium gesammelt wurden, wiederholt, steigt das Abbruchrisiko im Speziellen für diese Teilnehmer\_innengruppe. Hinzu kommt die Belastung durch Prü-

9 Der Begriff „Amotivation“ geht auf Deci und Ryan’s Motivationstheorie zurück. Unkontrollierte und ziellose Handlungsimpulse werden hiernach als Amotivation definiert. (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 223ff.) Ein amotiviertes Individuum kann zwischen seinen Handlungen und Ergebnissen keinen Zusammenhang erkennen. Es treten Gefühle von Inkompetenz und Kontrollverlust auf. In dieser Situation ist beispielsweise die Gefahr, ein Studium abzubrechen, sehr hoch, denn es fehlt der Grund, weiter in das Studium zu investieren. (vgl. Röbbken/Mertens 2013, S. 44)

fungsdruck und Lernstress, insbesondere wenn die Sinnhaftigkeit der Inhalte und der Lehrmethode in Frage gestellt wird. Der Umfang des zu bewältigenden Stoffes kann zu Überforderung gerade in Prüfungssituationen führen, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Aber da ging es eher weniger darum, die ganzen Zusammenhänge zu begreifen, halt, dass man richtig praktisch, etwas mitbekommt, weil das ist ja [...] alles Theorie. Lernen, lernen, lernen. Dann hier fünf Klausuren innerhalb von zwei Wochen. Dann dreht man den Monat vorher am Rad. Dann hofft man, dass das alles geklappt hat. Und ich weiß auch nicht, das ist, also ich persönlich hab jetzt nicht die Einstellung, dass das jetzt die beste Lösung ist, wenn man jetzt, sagt man hat, Personen, den möchte man etwas beibringen, dass man sagt, nach ein paar Jahren sollen die richtig etwas drauf haben. Ist halt die Frage, ob das der optimale Weg ist in der Richtung“ (ebd., Abs. 16).

Dieser Befragte kann sich eine Rückkehr an die Hochschule in Form eines weiterbildenden Studiums nur unter bestimmten Bedingungen vorstellen. Generell steht er diesem jedoch aufgrund seiner negativen Erfahrungen kritisch gegenüber, denn *„das Studium ist jetzt nicht an der falschen Fachrichtung gescheitert, sondern ja, es hat halt nicht so richtig gepasst“* (ebd., Abs. 22). Kommen zu diesen Problemen private Verpflichtungen und beruflicher Stress hinzu, steigt die Gefahr zunehmend, dass das Studium abgebrochen wird. Die Aussage verdeutlicht, wie komplex die genannten Faktoren zusammenwirken und sich gegenseitig verstärken können.

„Und ich hatte dann einfach auch nicht den Ehrgeiz oder mich da richtig reinzuknien. Und es war auch schwierig, wie gesagt, ich war in dieser Werbeagentur und da ging es dann halt auch einmal bis abends um 10. Und da hatte ich einfach keinen Nerv mehr, danach noch irgendwie daran zu setzen und irgendetwas zu studieren, was ich halt überhaupt nicht verstehe, wo ich gar nicht mit klar komme“ (B2, Abs. 35).

Des Weiteren wird sich eine bessere Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen gewünscht. Dies kann am Beispiel der Anerkennung und Anrechnung (außer)hochschulischer Kompetenzen verdeutlicht werden. Ein mögliche Anerkennung und Anrechnung vormals erbrachter Leistungen eines abgebrochenen Studiums wird von den Interviewpartner\_innen als positiv hervorgehoben. Der Investition in das Studium kommt eine Bedeutung zu, wenn das Geleistete in einer anderen Bildungsphase als gleichwertig anerkannt und auf den zu erbringenden Workload angerechnet werden kann. Das folgende Zitat beschreibt die unbefriedigende Situation, die ein Studiumsabbruch mit sich bringen kann:

„Da waren es zwei Jahre, ich will nicht sagen vergeudete Lebenszeit, weil aus dem Studium habe ich definitiv etwas mitgenommen. Man hat nur leider kein Papier in der Hand, wo man sagen könnte, man hätte etwas geschafft in der Richtung“ (B10, Abs. 77).

Des Weiteren ist das Anerkennen und das Anrechnen von gleichwertigen Kompetenzen, welche beispielsweise innerhalb der Berufsausbildung und -erfahrung erworben wurden, von Bedeutung. Sie stellen einen zentralen Faktor dar, um die Permeabilität der beruflichen und akademischen Bildung zu verbessern und damit dem Anspruch des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gerecht zu werden.

### 5.8 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Befragten die Hochschule als Ort für Weiterbildung eher weniger assoziieren. Es bestätigt sich das Ergebnis der Sekundäranalyse, dass die Hochschule als Weiterbildungsort für die nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule eine randständige Rolle spielt. Des Weiteren wird konstatiert, dass die Weiterbildungsteilnahme stark mit Verwertungs- und Nutzenaspekten verbunden ist. Dabei spielt der/die Arbeitgeber\_in als externe/r Motivator\_in zur Weiterbildungsteilnahme eine große Rolle. Er/Sie hat unter Umständen einen großen Einfluss auf die Motivation der Befragten, an einer berufsbezogenen Weiterbildung teilzunehmen. Dies liegt zum einen darin, dass er/sie finanzielle und/oder zeitliche Entlastung bieten kann. Zum anderen können die mit der Weiterbildung erworbenen und angeeigneten Kompetenzen dazu beitragen, den eigenen Status sowie das Einkommen zu verbessern. Gerade im Hinblick auf längerfristige Weiterbildungen sind jedoch auch intrinsische Motivationsfaktoren, wie die Verinnerlichung des Konzepts vom lebenslangen Lernen, von großer Bedeutung für wissenschaftliche Weiterbildung. Darüber hinaus können als wichtigste zielgruppenübergreifende Anforderungen an Weiterbildungen – ebenso wie in der Sekundäranalyse – eine flexible Angebotsorganisation, die sich mit den beruflichen und privaten Verpflichtungen vereinbaren lässt, sowie die Schaffung einer transparenten Informationspolitik herausgestellt werden.

Zielgruppenspezifisch betrachtet, weisen insbesondere die erwerbstätigen Bachelorabsolvent\_innen eine hohe Motivation auf, an wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen, wohingegen die befragten Studienabbrecher\_innen eine gewisse Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Weiterbildungsformaten aufweisen. Vor allem negative Erfahrungen am Lernort Hochschule könnten ein großes Hemmnis zur Teilnahme darstellen. Für Personen mit Familienpflichten, insbesondere für Mütter von Kleinkindern, könnte sich demgegenüber die Belastung durch Beruf und Familie als Teilnahmebarriere herauskristalisieren. Der Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt und damit von wichtigen Informations- und



Unterstützungskanälen für berufsbezogene Weiterbildungen erweist sich als eine zielgruppenspezifische Barriere für Berufsrückkehrer\_innen.

Die Erkenntnisse aus der qualitativen Erhebung geben wichtige Impulse für die Fragebogengestaltung der vierten Forschungsphase. Darüber hinaus vermitteln die individuellen Einblicke in die jeweiligen Lebenssituationen eine weitere Perspektive auf die Weiterbildungsbedarfe von nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule. Die Subjektperspektive hat zudem dazu beigetragen, die Zielgruppen weiter zu konkretisieren und schärfer in ihren Bedarfen voneinander abzugrenzen. Jedoch ist die Reichweite dieser Befunde aufgrund der recht geringen Anzahl der geführten Interviews begrenzt. Es wird daher eine quantitative Erhebung durchgeführt, welche die Ergebnisse der bisherigen drei Phasen überprüft und unter Umständen erweitert. Zudem ist eine weitere Fokussierung der speziellen Bedarfe und Bedürfnisse in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung notwendig.

## 6 Quantitative Erhebung

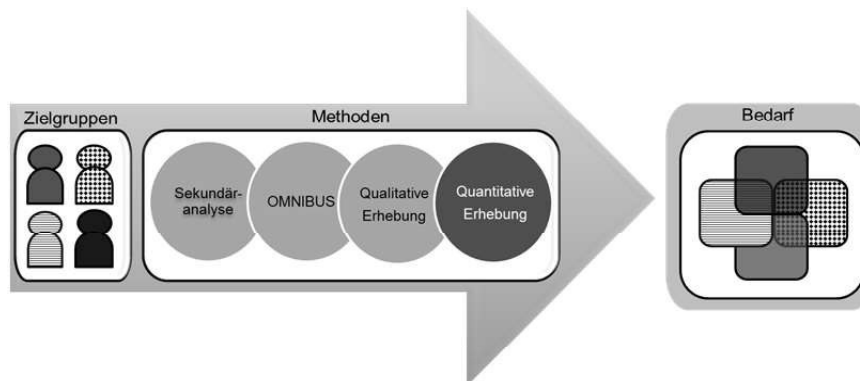


Abbildung 9: Quantitative Erhebung im Forschungsprozess (Eigene Darstellung)

Das Ziel dieses Forschungsschrittes ist es, die Befunde aus den vorherigen Forschungsphasen möglichst zu quantifizieren, um allgemeinere Aussagen insbesondere über wissenschaftliche Weiterbildung zu ermöglichen. Dabei liegen die Schwerpunkte auf den Anbietern von Weiterbildungen, den Gründen zur (Nicht-)Teilnahme sowie auf den Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungen.

Das Kapitel schließt sich dem Aufbau des vorherigen an: Nach der Erläuterung der methodischen Vorgehensweise erfolgt die Darstellung der zielgruppenübergreifenden und –spezifischen Befunde aus der quantitativen Erhebung.

### 6.1 Sample

Die Befragung „Weiterbildung in der mittelhessischen Bevölkerung“ (vgl. Anhang 1.3) richtete sich hauptsächlich an die Bevölkerung in Mittelhessen, da in dieser Region die drei am Projekt beteiligten Hochschulen angesiedelt sind und das übergeordnete Ziel die Entwicklung möglichst bedarfsorientierter, an der (mittelhessischen) Bevölkerung ausgerichtete Weiterbildungsangebote gewesen ist. Aber auch Personen aus anderen Regierungsbezirken in Hessen und darüber hinaus konnten sich beteiligen. Aus dieser Distributionsstrategie bildeten Teilnehmer\_innen aus dem Regierungsbezirk Gießen die Mehrheit, wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich wird:

<i>Herkunft der Teilnehmer_innen</i>		<i>Häufigkeit</i>
Gültig	Andere Bundesländer	34
	Regierungsbezirk Kassel	23
	Regierungsbezirk Gießen	403
	Regierungsbezirk Darmstadt	46
	Fehlend	37
Gesamt		543

*Tabelle 2:* Herkunft der Teilnehmer\_innen

Des Weiteren lag ein Schwerpunkt auf der Ansprache nicht-traditioneller Zielgruppen von Hochschulen. Die Distributionsstrategie umfasste daher die Ansprache von Erwerbstätigen, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen sowie Bachelorabsolvent\_innen.

In das Sample wurden Personen ab 18 Jahren aufgenommen. Dies ist damit begründet, dass diese, mit Ausnahme der Studierenden, größtenteils eine erste Form der Ausbildung abgeschlossen haben und erwerbstätig sind. Personen jüngeren Alters sind für die Untersuchung nicht von Relevanz, denn wissenschaftliche Weiterbildung wird von der Kultusministerkonferenz definiert als

„die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche

Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK 2001).

Die Durchführung der Befragung erfolgte im Zeitraum von Ende Mai 2013 bis Anfang Oktober 2013. Aufgrund der Anlage des Projektes und des umfassenden Fragebogens ist es nicht möglich gewesen, eine repräsentative Stichprobe durch ein professionelles Forschungsinstitut ziehen zu lassen. Daher wurden verschiedene Wege genutzt, um die mittelhessische Bevölkerung im Allgemeinen und die Zielgruppen im Speziellen zu erreichen und zur Teilnahme an der Befragung aufzurufen. Eine genaue Definition der Stichprobe konnte aufgrund der offenen Ansprache nicht vorgenommen werden. Die zielgruppenübergreifende Ansprache erfolgte über Aufrufe in verschiedenen regionalen Zeitungen. Des Weiteren wurden City Cards („*Weiter(durch)Bildung*“) entworfen und mit einer Auflage von 10.000 Stück in gut frequentierten Auslagen (z.B. Cafés und Bars, Kinos) in sechs mittelhessischen Städten verteilt. Zudem wurden die bestehenden Kooperationen und Kontakte genutzt. Beispielsweise wurde der WM<sup>3</sup>-Weiterbildungsbeirat, der sich aus Vertreter\_innen der Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Bildungspolitik konstituiert, gebeten, den Aufruf zur Teilnahme an der Befragung in seinen Netzwerken zu verteilen. Auch wurden vorhandene Kontakte zum Netzwerk Bildung des Regionalmanagements Mittelhessen genutzt sowie Kontakte zu den Qualifizierungsbeauftragten gesucht, um v.a. Erwerbstätige als potentielle Zielgruppe anzusprechen. Es konnte auf die Mitarbeiter\_innen-Verteilerlisten der im Projekt beteiligten Hochschulen zugegriffen werden sowie Aufrufe auf verschiedenen Homepages<sup>10</sup> geschaltet werden. Zur Ansprache der Bachelorabsolvent\_innen wurden die Alumni-Ansprechpartner\_innen der WM<sup>3</sup>-Verbundhochschulen kontaktiert. Die Zielgruppe der Berufsrückkehrer\_innen wurde unter anderem über Netzwerke, wie „Eltern helfen Eltern Gießen e.V.“, „Existenzgründerinnen Stadt und Landkreis Gießen“, „Frauennetzwerk“, „Jumpp“ und „Businessnetzwerk“ auf die Befragung aufmerksam gemacht. Darüber hinaus wurden selbige sowie Personen mit Familienpflichten durch die Verteilung von 600 schriftlichen Exemplaren in verschiedenen regionalen Kindergärten angesprochen. Aus der Abbildung 10: Distributionskanäle in Mittelhessen, welche die drei größten Distributionsstrategien darstellt, geht die potentielle Strahlkraft der gewählten Ansprachekanäle hervor.

---

10 Z.B. auf der Homepage der THM, des HZW, WM<sup>3</sup>, FRIDA e. V.

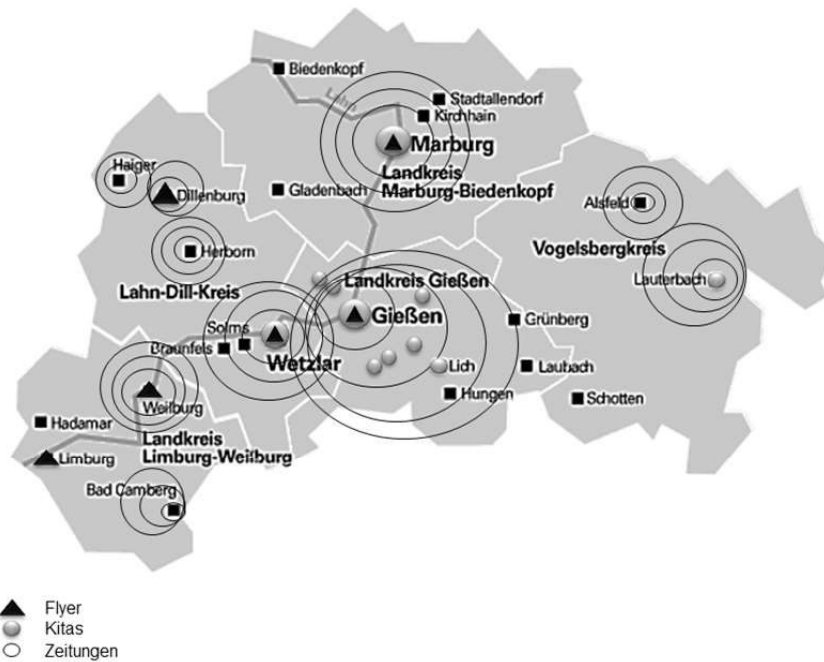


Abbildung 10: Distributionskanäle in Mittelhessen (Eigene Darstellung)

Insgesamt umfasst die realisierte Stichprobe  $N=543$  Befragungsteilnehmer\_innen. Darunter befinden sich 131 schriftliche Fragebögen als Rücklauf aus den Befragungen der örtlichen Kindergärten. Dies macht für dieses Teilsegment eine Rücklaufquote von 22 Prozent aus. Aufgrund der unterschiedlichen Distributionskanäle ist keine Aussage über die realisierte Stichprobe der Online-Befragung möglich. Dies stellt sich als problematisch für die Repräsentativität der Stichprobe heraus. Beispielsweise konnte es nicht beeinflusst werden, ob die Fragebögen in den zufällig ausgewählten regionalen Kindergärten von den Eltern ausgefüllt wurden oder ob die Aufrufe über verschiedene mediale Zugänge wahrgenommen wurden und zu einer Beteiligung führten.

Tabelle 3 veranschaulicht die Kanäle, über welche die Teilnehmenden am häufigsten auf die Befragung aufmerksam geworden sind. Die meisten Teilnehmenden sind über einen Newsletter adressiert worden, gefolgt von dem Aufruf über ein soziales Netzwerk und über Freunde und Bekannte. Hingegen konnten die Auslage der City-Cards („Weiter(durch)Bildung“) sowie die Artikel mit Aufrufen zur Teilnahme und Informationen über die Studie in regionalen Zeitungen kaum Teilnehmer\_innen akquirieren und mobilisieren. Lediglich drei

Prozent der Befragten geben an, über einen dieser beiden Wege auf die Befragung aufmerksam geworden zu sein. Unter die Nennung von „Sonstiges“ werden v. a. Personen fallen, welche über die Auslage des Fragebogens in den verschiedenen Kindergärten aufmerksam geworden sind. Aber auch die Aufrufe über die Mailingverteiler der Hochschulen könnten darunter fallen.

<i>Distributionskanal</i>		<i>Häufigkeit</i>	<i>Gültige Prozente</i>
Gültig	Über eine City-Card	2	0,4
	Über einen Zeitungsartikel	13	2,6
	Über einen Newsletter	143	28,7
	Über ein soziales Netzwerk	72	14,5
	über Freunde/Bekannte	87	17,5
	Sonstiges	181	36,3
	Gesamt	498	100,0
	Fehlend	40	
Gesamt		538	

*Tabelle 3:* Distributionskanäle

Wie sich anhand des Anstiegs des Rücklaufs unmittelbar nach Versenden des Teilnahmeaufrufs sowie an verschiedenen Stellen der Analyse herausgestellt hat, ist das Segment der Hochschulangehörigen in dieser Stichprobe überproportional vertreten. Die Ansprache über die Mailinglisten der Hochschulen hat sich zwar für dieses Segment der Bevölkerung als erfolgreich herausgestellt, dies zieht jedoch Probleme in der Repräsentativität der Aussagen nach sich. Erschwerend hinzu kommt, dass Hochschulangehörige nicht unbedingt zu der nicht-traditionellen Zielgruppe der Hochschule gezählt werden können.

Die gewählten Distributionskanäle zeigen auf, dass trotz der gesellschaftlichen Aktualität und (bildungs)politischen Brisanz des Themas lebenslanges Lernen, dieses nicht automatisch zu einer regen Beteiligung der Bevölkerung an Forschungsvorhaben dieser Thematik führt.

#### *Beschreibung der Stichprobe*

Im Folgenden werden die wichtigsten demografischen Daten der Stichprobe dargestellt. Das folgende Mindmap (Abbildung 11) zeigt die Zusammensetzung der zu betrachtenden Stichprobenmerkmale.

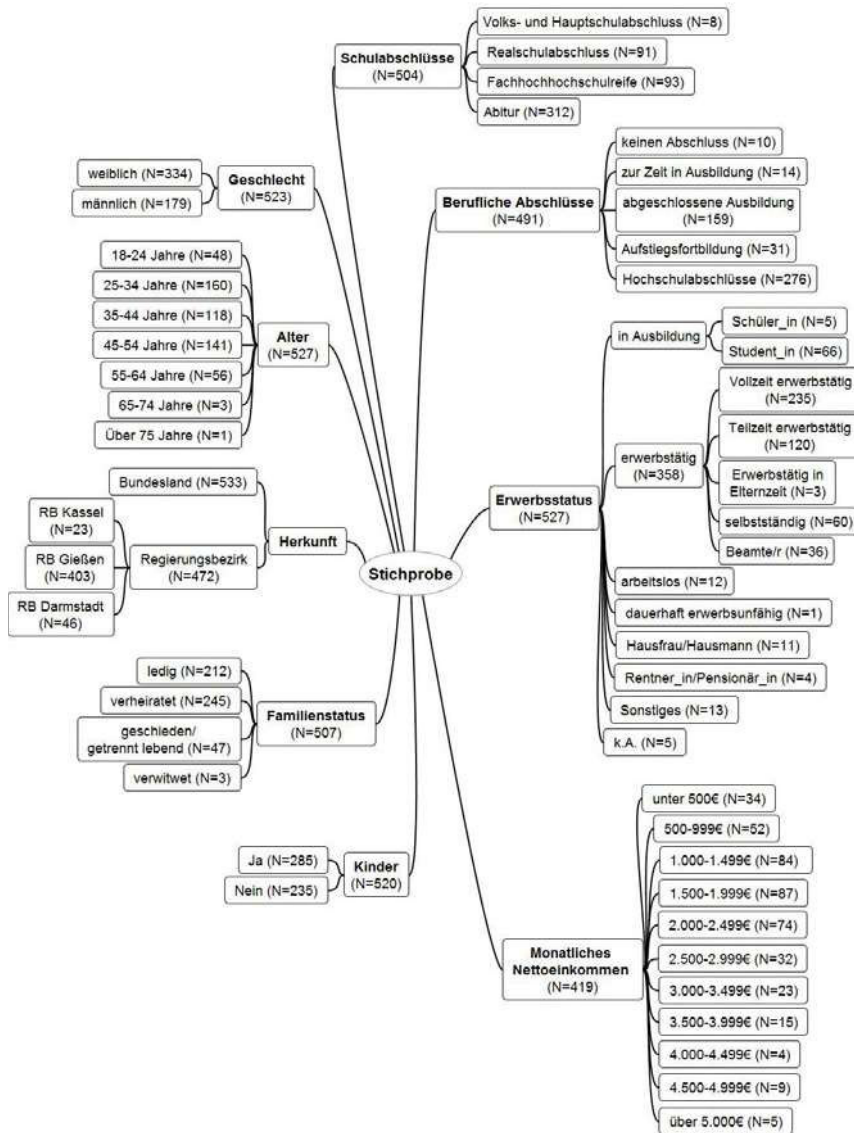


Abbildung 11: Stichprobenzusammensetzung (Eigene Darstellung)

*Herkunft:* Der/Die durchschnittliche Befragte stammt wie weiter oben erwähnt aus Hessen. Genauer gesagt kommen etwa drei Viertel der Befragten (74%) aus dem Regierungsbezirk Gießen.

*Geschlecht:* Die Stichprobe teilt sich, betrachtet nach dem Geschlechterverhältnis, ungleichmäßig auf. Zwei Drittel der befragten Personen sind Frauen (66%). Dies könnte der Distributionsstrategie geschuldet sein. Zum einen ist ein Teil der Fragebögen in Kindertagesstätten verteilt worden, um Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer\_innen anzusprechen. Da sich in Deutschland oftmals Frauen um die Kinderbetreuung und –versorgung kümmern<sup>11</sup> wurde erwartet, dass sich über diesen Distributionskanal v.a. Frauen beteiligen. Dies bestätigen auch die empirischen Daten. Das Geschlechterverhältnis der schriftlichen Fragebögen verteilt sich demnach noch extremer, mit einem Frauenanteil von 73 Prozent. Zum anderen ist der Fragebogen über die Mitarbeiter\_innen-Verteiler der drei Hochschulen verteilt worden. Auch im öffentlichen Bereich ist ein hoher Anteil von Frauen bekannt<sup>12</sup> und trägt daher zum überproportionalen Frauenanteil bei.

*Alter:* Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist auf eine Erhebung des genauen Geburtsjahres verzichtet worden. Stattdessen ist das Alter in Intervallen abgebildet. Das durchschnittliche Alter bewegt sich in der Alterspanne zwischen 35 bis 44 Jahren. Je ein Viertel der Befragten lag in der Alterspanne zwischen 24 bis 34 Jahren und zwischen 45 bis 54 Jahren.<sup>13</sup>

*Familienstatus:* Mit 48 Prozent sind die meisten Befragungsteilnehmer\_innen verheiratet. Darauf folgen 42 Prozent Ledige, 9 Prozent Geschiedene bzw. getrennt Lebende und knapp 1 Prozent Verwitwete. Mehr als die Hälfte der Befragten (55%) gibt an, Kinder zu haben. Bei der Altersangabe der Kinder sind Mehrfachnennungen möglich. Die häufigsten Nennungen fallen auf die Angabe, Kinder über 18 Jahre sowie Kinder zwischen 7 und 12 Jahren zu haben. Die wenigsten Nennungen fallen auf Unter-Drei-Jährige. Die Altersverteilung der Kinder stellt Tabelle 4 dar.

---

11 Laut Familienreport 2011 schränken v.a. Mütter junger Kinder ihre Berufstätigkeit ein, während „Väter durchgängig häufiger erwerbstätig [sind] als Männer ohne Kind im Haushalt.“ (BMFSFJ 2011, S. 49)

12 Laut Statistischem Bundesamt beträgt der Frauenanteil am Hochschulpersonal knapp 52 Prozent. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/FrauenanteileAkademischeLaufbahn.html>, zuletzt geprüft am 11.11.13.

13 Tabelle 17 im Anhang 1.6 listet die genaue Altersverteilung auf:

Wenn Sie Kinder haben, sind darunter Kinder...	Häufigkeit
unter 3 Jahren?	47
zwischen 3 bis 6 Jahren?	73
zwischen 7 und 12 Jahren?	83
zwischen 13 und 18 Jahren?	66
über 18 Jahren?	99

Tabelle 4: Altersverteilung der Kinder

*Schulabschluss:* Das Sample zeigt beim Schulabschluss eine deutliche Überrepräsentativität der (fachgebundenen) Hochschulreife. Dies könnte vor allem an dem größeren Interesse von höhergebildeten Bevölkerungsgruppen an (wissenschaftlicher) Weiterbildung liegen, wie etwa der AES belegt. Zudem weisen Hochschulangehörige, welche im Sample überproportional vertreten sind, eine höhere schulische Ausbildung auf. Der durchschnittliche Schulabschluss unter den Befragten ist das Abitur. Knapp zwei Drittel der Befragten (63%) verfügt über die allgemeine Hochschulreife. Hinzu kommen 19 Prozent mit einer fachgebundenen Hochschulreife. Insgesamt machen Personen mit einer (fachgebundenen) Hochschulzugangsberechtigung 80 Prozent der Stichprobe aus und sind damit im Vergleich zur amtlichen Statistik von 27 Prozent<sup>14</sup> überproportional vertreten. Personen mit niedrigeren Schulabschlüssen belaufen sich demnach auf 20 Prozent. Sie setzen sich aus Personen mit Hauptschul- und Realschulabschlüssen zusammen. In der Stichprobe gibt es keine Personen, die über einen Sonderschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss verfügen bzw. noch Schüler\_innen sind.

*Berufsabschluss:* Diese Struktur findet sich auch in den beruflichen Abschlüssen wieder. Durchschnittlich geben die Befragten als ihren höchsten beruflichen Abschluss einen (Fach-)Hochschulabschluss an (56%). Etwa ein Drittel (32%) hat als höchsten beruflichen Abschluss eine abgeschlossene Ausbildung, darauf folgen mit großem Abstand Personen mit Aufstiegsfortbildungen (wie z.B. Meisterlehrgang) mit anteilig 6 Prozent und Personen, die sich noch in Ausbildung befinden oder die über keinen beruflichen Abschluss verfügen mit jeweils 3 bzw. 2 Prozent. Die überproportional großen Anteile an hohen Bildungs- und Berufsabschlüssen ist ähnlich der Geschlechterverteilung den Distributionskanälen (u.a. über die Mitarbeiter\_innen-Verteilerlisten der drei Hochschulen) geschuldet.

<sup>14</sup> Die Prozentzahl wurde entnommen von der Statistik „Bildungsstand“ auf der Website des Statistischen Bundesamt. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/Bildungsabschluss.html>, zuletzt geprüft am 11.11.13.



*Erwerbsstatus:* Den Befragten ist es bezüglich ihres Erwerbsstatus möglich gewesen, Mehrfachnennungen anzugeben. Über zwei Drittel der Befragten gibt an, erwerbstätig zu sein, wobei etwa 235 Personen davon Vollzeit erwerbstätig sind und 120 Personen in Teilzeit erwerbstätig sind. Weitere 60 Personen bezeichnen sich als selbstständig und 36 Personen sind Beamt\_innen. 71 Personen befinden sich in der Ausbildung bzw. sind Schüler\_innen oder Studierende. 28 Personen sind nicht erwerbstätig. Sie geben an, Rentner\_innen, Erwerbsunfähige, Arbeitslose (bzw. -suchende) oder Hausfrauen bzw. Hausmänner zu sein.

Status	Häufigkeit	Prozentanteile an Fällen (N=527)
Schüler_in, Auszubildende/r	5	0,9%
Student_in	66	12,5%
vollzeit erwerbstätig	235	44,6%
teilzeiterwerbstätig	120	22,8%
(erwerbstätig) in Elternzeit	3	0,6%
Beamte/r	36	6,8%
selbstständig	60	11,4%
arbeitslos	12	2,3%
dauerhaft erwerbsunfähig	1	0,2%
Hausfrau/Hausmann	11	2,1%
Rentner_in, Pensionär_in	4	0,8%
Sonstiges	13	2,5%
keine Angabe	5	0,9%

Tabelle 5: Verteilung des Erwerbsstatus der Befragten (Mehrfachantworten möglich)

*Monatsnettoeinkommen:* Aus Datenschutzgründen sind Einkommensklassen gebildet worden. Da die Angabe des monatlichen Einkommens zu den sensibelsten Daten gehört und in der Regel zu hohen Missings führt, zielt der Verzicht auf die genaue Angabe des monatlichen Nettoeinkommens auf die Erhöhung der Antwortbereitschaft der Befragten.<sup>15</sup> Im Durchschnitt ordnen sich die Befragten der Netto-Einkommensklasse von 1.500 bis 2.000 Euro zu. Je ein Viertel ordnen sich der Einkommensklasse 1.000 bis unter 1.500 Euro sowie 2.000 bis unter 2.500 Euro zu. Weniger als 10 Prozent haben ein monatliches Nettoeinkommen von mehr als 3.500 Euro zur Verfügung.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Trotz dessen haben 124 Personen ihre Antwort verweigert.

<sup>16</sup> Tabelle 19 im Anhang 1.6 gibt einen Überblick über die Einkommensklassen.

Die Beschreibung der realisierten Stichprobe legt offen, dass die Daten nicht repräsentativ sind. Die erhobenen Daten sind daher unter Vorbehalt zu interpretieren. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Befunde nicht auch in der Grundgesamtheit zu finden sind. Vielmehr sind zur Überprüfung der in dieser Analyse herausgestellten Erkenntnisse weitere Studien notwendig, die mit einer gut realisierten Zufallsstichprobe diese Befunde verifiziert respektive falsifiziert.

## 6.2 Operationalisierung und Auswahl der Indikatoren

In diesem Abschnitt werden die Operationalisierung und die damit zur Messung der Forschungsfragen verwendeten Indikatoren näher beleuchtet. Der Fragebogen „Weiterbildung in der mittelhessischen Region“ (vgl. Anhang 1.3) ist auf Grundlage von Hypothesen, welche aus den vorherigen Forschungsphasen abgeleitet wurden, konzipiert. Anhand dessen sind die Variablen und Items teilweise aus anderen bereits bestehenden und getesteten Erhebungen über Weiterbildung entnommen.<sup>17</sup> Da diese jedoch oftmals allgemeine und berufliche, nicht jedoch wissenschaftliche Weiterbildung abfragen, sind die Fragebatterien, die speziell wissenschaftliche Weiterbildung betreffen, selbst konzipiert. Die Einteilung aus den vorherigen Punkten in die vier Themenfelder der Bedarfsanalyse bleibt erhalten.

### *Die Hochschule als Ort für Weiterbildung*

Die Hochschule als Ort für Weiterbildung umfasst mehrere Dimensionen. Hierbei ist interessant, ob die Hochschule als Anbieter für Weiterbildung bisher in Betracht gezogen wurde, und ob sie für zukünftige Weiterbildungen eine Rolle spielen könnte.

Die erste Dimension der Weiterbildungserfahrung umfasst mehrere Indikatoren, um zu messen, ob die Hochschule in der bisherigen Weiterbildungsbio-graphie eine Rolle gespielt hat. Dabei ist die Frage „Welche Anbieter von Weiterbildungsveranstaltungen fallen Ihnen spontan ein?“ offen gestaltet mit dem Ziel, Tendenzen bei der Nennung von Weiterbildungsveranstaltern zu identifizieren und damit herauszustellen, welche Weiterbildungsinstitutionen bereits im Be-

---

<sup>17</sup> Die Items wurden u. a. aus folgenden Befragungen entnommen: TNS Infratest (2007): Berichtssystem Weiterbildung (BSW-AES 2007); Bilger/ Rosenblatt (2008): Das deutsche AES-Fragenprogramm; Broncel et al. (2010): Projektbericht. Personalentwicklungsportal FSU Jena: Wegweiser Wissen, Kompetenz, Karriere; Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013): Mikrozensus; Tippelt et al. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung

wusstsein der Befragungsteilnehmer\_innen verankert sind. Im Anschluss wird das (berufliche oder hochschulische) Weiterbildungsverhalten der letzten zwei Jahre gemessen und erfasst, welche Weiterbildungsinstitutionen tatsächlich wahrgenommen wurden bzw. welche nicht.<sup>18</sup> Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang erhoben, ob für die letzte berufsbezogene Weiterbildung finanzielle Unterstützung oder ein zeitlicher Ausgleich erhalten worden ist. Dahinter steht die Hypothese, dass berufsbezogene Weiterbildungen meist mit Unterstützung von dritter Seite durchgeführt werden.<sup>19</sup>

Die zweite Dimension der Weiterbildungserfahrung misst das Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei werden sowohl die bisherige Weiterbildungserfahrung als auch die zukünftigen Weiterbildungsabsichten auf Hochschulniveau gemessen. Wurde in der Vergangenheit bereits ein Weiterbildungsangebot einer Hochschule wahrgenommen, wird in der darauffolgenden Frage diejenige Hochschule erfasst, an der das Weiterbildungsangebot stattgefunden hat. Eine Auszählung dieser Nennungen kann unter Umständen Aufschlüsse darüber geben, welche Hochschule sich im wissenschaftlichen Weiterbildungssektor hervorhebt.

Ferner wird auch die zukünftige Weiterbildungsabsicht gemessen. Die Frage „Würden Sie in Zukunft (wieder) an Weiterbildungsangeboten von Hochschulen teilnehmen?“ ist zugleich eine Filterfrage für mögliche Barrieren bzw. Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote.

#### *Motivationen zur Weiterbildungsteilnahme*

Die Teilnahme an (wissenschaftlichen) Weiterbildungsangeboten liegt unterschiedlichen Motivationsfaktoren zugrunde. Diese sind zu den vier Dimensionen „beruflicher Aufstieg“, „berufliche Notwendigkeit“, „Bildungsziele“ sowie „persönliche Ziele“ zusammengefasst. Jedes Item der Fragebatterie wird anhand einer Vierer-Skala („trifft genau zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“) von den Befragten bewertet.<sup>20</sup> Folgende Items lassen sich den jeweiligen Dimensionen zuordnen:<sup>21</sup>

18 Diese Frage mitsamt Antwortkategorien ist angelehnt an die Frage 83g aus der Befragung „Leben in Deutschland“ durchgeführt von der TNS-Infratest Sozialforschung. Sie wurde von der Autorin ergänzt um den Anbieter „Hochschule“.

19 Diese Frage mitsamt Antwortkategorien stammt ebenfalls aus der oben genannten Befragung und ist in modifizierter Form angelehnt an die Frage 83h.

20 Die Items entstammen v.a. aus dem Fragebogen des Adult Education Surveys sowie dem Fragebogen „Weiterbildung in München“ von Tippelt et al. (2003).

21 Es wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, um die theoretisch gebildeten Dimensionen statistisch zu prüfen. Die Ergebnisse verweisen auf eine Item-basierte Auswertung. Die Beschreibung der Durchführung sowie die Ergebnisse befinden sich im Anhang 1.4.

<i>Dimension</i>	<i>Itemnummer</i>	<i>Itembezeichnung</i>
<i>Beruflicher Aufstieg</i> <sup>22</sup>	3.2	Berufliche Kenntnisse erweitern und damit zusätzliche Tätigkeiten übernehmen
	3.7	Beruflich aufsteigen können
	3.9	Mehr Geld verdienen können
	3.10	Mehr Anerkennung bekommen
<i>Berufliche Notwendigkeit</i> <sup>23</sup>	3.1	(Veraltete) Berufliche Kenntnisse wieder auffrischen
	3.5	Beruflich nicht so festgelegt sein und im Notfall Ausweichmöglichkeiten haben
	3.6	Berufliche Verschlechterungen vermeiden
	3.8	Sich ständig an neue Entwicklungen und Anforderungen anpassen
<i>Bildungsziele</i>	3.3	Einen Hochschulabschluss nachholen <sup>24</sup>
	3.4	Einen höheren Hochschulabschluss erreichen
	3.18	Eine Veranstaltung, bei der ich kein Zeugnis/Zertifikat erhalte, besuche ich erst gar nicht.
<i>Persönliche Ziele</i> <sup>25</sup>	3.11	Netzwerke aufbauen und Kontakte knüpfen
	3.12	Aus Interesse an der Thematik
	3.14	Ein Kurs ist nur dann gut, wenn er Spaß macht
	3.17	Vor allem möchte ich Neues lernen und meinen Horizont erweitern.
	3.19	Für mich ist vor allem wichtig, dass eine Weiterbildung der Persönlichkeitsentwicklung dient.

Tabelle 6: Dimensionen der Weiterbildungsmotivation

*Barrieren der Weiterbildungsteilnahme*

Den Motivationsfaktoren, an Weiterbildung teilzunehmen, stehen die Barrieren gegenüber. Unter die Weiterbildungsbarrieren werden die folgenden fünf Dimensionen gezählt<sup>26</sup>: Angebotsbezogene Barrieren, Lerndisposition und Überforderung, fehlende Nutzenerwartung, hemmendes persönliches Umfeld sowie

22 Die Items der Dimension wurden entnommen aus: BSW-AES 2007 (Item modifiziert aus Frage F098), Tippelt et al. 2003 (Frage 10) sowie Mahler (2008) (Frage 1.3).

23 Die Items dieser Dimension wurden entnommen aus: Tippelt et al. 2003 (teils modifiziert Frage 10).

24 Das Item wurde entnommen aus Tippelt et al. (2003) (Frage 10).

25 Die Items 3.14, 3.17, 3.19 der Dimension wurden entnommen aus: Tippelt et al. (2003) (Frage 9).

26 Auch hier wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, welche auf eine Item-basierte Auswertung schließen lässt. Die Ergebnisse sind im Detail im Anhang 1.5 zu finden.

Weiterbildungstransparenz.<sup>27</sup> Auch die Items, welche die Gründe für eine Nichtteilnahme an Weiterbildungen messen, werden anhand der obigen Vierer-Skala abgebildet. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Dimensionen der Weiterbildungsbarrieren und die dazugehörigen Items.

<i>Dimension</i>	<i>Itemnummer</i>	<i>Itembezeichnung</i>
<i>Angebotsbezogene Barrieren</i> <sup>28</sup>	4.1	Die Veranstaltungstermine liegen für mich ungünstig.
	4.2	Die Weiterbildung ist zu teuer.
	4.3	Der Veranstaltungsort ist für mich schwer erreichbar.
<i>Lern disposition und Überforderung</i> <sup>29</sup>	4.6	Die Anforderungen sind zu hoch.
	4.7	Der Leistungsdruck bei Weiterbildungen ist mir zu hoch.
	4.13	Der administrative Aufwand ist mir zu hoch.
<i>Fehlende Nutzenerwartung</i> <sup>30</sup>	4.5.	Ich bin zu alt für Weiterbildung
	4.8	Ich benötige keine Weiterbildung.
	4.9	Von informellen Lernformen (z. B. Fachzeitschriften, Gesprächen) profitiere ich mehr.
	4.12	Ich möchte mich nicht außerhalb des Dienstes mit beruflichen Dingen beschäftigen.
	4.14	Familiäre Verpflichtungen (z. B. Kinderbetreuung) lassen mir keine Zeit.
<i>Hemmendes persönliches Umfeld</i> <sup>31</sup>	4.15	Berufliche Verpflichtungen lassen mir keine Zeit
	4.16	Aktivitäten in meiner Freizeit lassen mir keine Zeit.
	4.17	Ich nehme aus gesundheitlichen Gründen nicht teil.
	4.18	Mein Arbeitgeber unterstützt mich nicht.
<i>Weiterbildungstransparenz</i> <sup>32</sup>	4.4	Es gibt keine geeigneten Angebote hier in der näheren Umgebung.
	4.10	Das Weiterbildungsangebot ist zu unübersichtlich.

Tabelle 7: Dimensionen der Weiterbildungsbarrieren

27 Auch diese Items wurden größtenteils vom Fragebogen des AES sowie dem Fragebogen „Weiterbildung in München“ von Tippelt et al. (2003) entnommen.

28 Die Items 4.1 und 4.3 sind angelehnt an die Items aus dem Fragebogen von Tippelt et al. (2003) (Frage 8).

29 Die Items aus dieser Dimension stammen aus verschiedenen Fragebögen: 4.6, 4.7 finden sich in ähnlicher Form bei Tippelt et al. (2003) (Frage 8), 4.12 bei Mahler (2008) (Frage 1.4); 4.13 im Fragebogen von Broncel et al. (2010).

30 Die Items 4.5 sowie 4.9 entstammen von bzw. sind angelehnt an Tippelt et al. 2003 (Frage 8), 4.8 und 4.17 sind angelehnt an BSW-AES 2007 (F122).

31 Die Items 4.14 und 4.15 sind angelehnt an BSW-AES 2007 (F122); das Item 4.18 ist angelehnt an Tippelt et al. 2003 (Frage 8).

32 Das Item 4.4 ist angelehnt an das Item zur Frage F122 aus dem Fragebogen BSW-AES 2007.

Zusätzlich zu diesen Items ist ein Indikator hinzugenommen worden, welcher Barrieren misst, die speziell mit wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden sind. Darunter fallen der fehlende Bekanntheitsgrad der Hochschule als Weiterbildungsort sowie ungeeignete wissenschaftliche Weiterbildungsangebote, die Annahme, dass die Zulassungsvoraussetzungen nicht erfüllt werden, dass der Leistungsdruck als zu hoch oder das Weiterbildungsangebot als zu theorielastig eingeschätzt wird.

#### *Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung*

Die Anforderungen an ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot werden anhand von verschiedenen Faktoren abgeleitet. Diese umfassen die *Informationsquellen* potentieller Teilnehmer\_innen, *desiderable Bedingungen* rund um die Weiterbildungsveranstaltung, bevorzugte *Angebotsformen* sowie mögliche *Weiterbildungsthematiken*.

Die Dimension der *Information* enthält die Frage<sup>33</sup> nach den Informationskanälen für Weiterbildungen. Neben dem Bezug der Informationen über Dritte (z.B. Familien- und Bekanntenkreis, Arbeitgeber), über Bildungsberatungen und -institutionen sind auch verschiedene Medien aufgelistet.

Die Dimension der *Bedingungen*<sup>34</sup> rund um die Weiterbildungsveranstaltung umfasst beispielsweise Items über die Rolle des Preises oder der Kursräume bei der Auswahl eines Weiterbildungsangebotes.

Die Dimension *Angebotsformat* enthält Indikatoren darüber, welche Form des Angebots sowie der einzelnen Veranstaltungen bevorzugt werden bzw. welche Kriterien<sup>35</sup> für ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot als wichtig eingeschätzt werden. Die Items werden in Form einer Vierer-Skala („sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“, „unwichtig“) abgefragt.

Mögliche *Themen* für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote bilden den dritten Block der Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung. Im Vergleich zu Forschung und Lehre verlangt die wissenschaftliche Weiterbildung eine stärkere Bedarfsorientierung. Daher werden in dieser Dimension ausgehend von den Fachgebieten der drei Projekthochschulen mögliche Themenbereiche für Weiterbildung aufgezählt, die in dem darauffolgendem Item von den Teilnehmenden konkretisiert werden können.

---

33 Die Frage ist angelehnt an die Frage F128 aus dem Fragebogen BSW-AES 2007.

34 Die Items der Dimension wurden entnommen aus: Tippelt et al. (2003) (Frage 9).

35 Die Frage wurde in modifizierter und ergänzter Form übernommen von Broncel et al. (2010).

### *Zielgruppenerfassung*

Um Aussagen über die einzelnen Zielgruppen treffen zu können, umfasst der soziodemografische Teil des Fragebogens zielgruppenspezifische Items.

Die Zielgruppe der *Erwerbstätigen* wird anhand der Frage über die derzeitige berufliche Situation erfasst. Sie ist mit Abstand die größte Gruppe unter den Befragten. Vollzeit- und Teilzeiterwerbstätige haben unter allen Befragten einen Anteil von 65 Prozent. Hinzu kommen Selbstständige (11%), Beamte (7%) sowie Erwerbstätige in Elternzeit (0,6%).

*Personen mit Familienpflichten* werden anhand des Vorhandenseins von Kindern sowie der Angabe, welches Alter diese aufweisen, ermittelt. Über die Hälfte der Befragten (55%) gibt an, Kinder zu haben (genauere Beschreibung siehe Punkt 6.1 Sample).

*Bachelorabsolvent\_innen* und *Studienabbrecher\_innen* werden anhand des höchsten beruflichen Abschlusses und den darauffolgenden Filterfragen gemessen. Gibt eine Person als ihren höchsten beruflichen Abschluss einen (Fach-)Hochschulabschluss an, wird er/sie um dessen Konkretisierung gebeten. Eine Auflistung der verschiedenen Hochschulabschlüsse ermöglicht die Einordnung in die Zielgruppe der Bachelorabsolvent\_innen. Gibt die Person hingegen an, keinen (Fach-)Hochschulabschluss erworben zu haben, wird mit einer Filterfrage erfasst, ob in der Vergangenheit ein Hochschulstudium abgebrochen wurde, um die Zielgruppe der Studienabbrecher\_innen zu erfassen.

Insgesamt sind 17 (3%) Bachelorabsolvent\_innen und drei (0,6%) Studienabbrecher\_innen in der Stichprobe erhoben worden. Dies lässt darauf schließen, dass die gewählten Kommunikationswege diese beiden Zielgruppen im Besonderen nicht erreicht haben. Eine quantitative Auswertung ist mit lediglich drei Personen nicht möglich. Die Gruppe der Studienabbrecher\_innen kann daher in diesem Forschungsschritt nicht als Vergleichsgruppe herangezogen werden.

Ebenfalls enttäuschend ist die Erhebung der *Berufsrückkehrer\_innen*. Auch diese Zielgruppe konnte mittels der gewählten Anspracheinstrumente quantitativ nicht erfasst werden. Um diese Zielgruppe zu messen und zu beschreiben, ist in der Frage nach der derzeitigen beruflichen Situation der Status der Hausfrau/des Hausmanns hinzugenommen worden. Zudem ist die Frage einer möglichen Berufsrückkehr aufgenommen worden. Diese konkretisiert den Zeitraum, der für die Rückkehr geplant ist. Ferner wird für eine detaillierte Beschreibung der Berufsrückkehrer\_innen die frühere Erwerbstätigkeit der betreffenden Personen erfasst.

Insgesamt sind elf (2%) Hausfrauen erfasst worden. Darunter haben zehn Frauen ihre letzte Tätigkeit aus familiären Gründen aufgegeben bzw. unterbrochen. Bei fünf Frauen liegt die letzte Erwerbstätigkeit mindestens zehn Jahre

zurück, bei vier Frauen wurde diese vor maximal drei Jahre unterbrochen.<sup>36</sup> Darunter möchten acht Frauen in die Erwerbstätigkeit zurückkehren.<sup>37</sup>

Nach dieser umfassenden Darstellung der Operationalisierung der vier zentralen Themenbereiche dieser Forschungsarbeit sowie der Zielgruppenerfassung folgt nun die Darstellung des Aufbaus des Fragebogens „Weiterbildung in der mittelhessischen Region“.

### 6.3 Fragebogen

Aufgrund der zielgruppenspezifischen Distributionskanäle ist der Fragebogen „Weiterbildung in der mittelhessischen Region“ als Hybridform konzipiert, so dass er sowohl in Schriftform (als Auslage in Kindergärten zur Ansprache von Familienpflichtigen und Berufsrückkehrer\_innen) als auch als Onlinetool verwendet werden kann. Die Fragebögen unterscheiden sich bis auf wenige Aspekte weder inhaltlich noch im Aufbau. Während die Filterführung in der Onlinebefragung elektronisch gelöst ist und die Befragten automatisch zu den entsprechenden Fragen geführt werden, gibt es in der schriftlichen Befragung Anweisungen für die entsprechende Filterführung. Um Fehlantworten zu vermeiden und die Datenqualität zu sichern, werden dabei Ablaufhinweise hinter die Antwort der Filterfrage („bitte weiter mit Frage...“) sowie vor die darauffolgenden Filterfragen („Wenn ja, ...“) gesetzt. Ein Aspekt, in dem sich die Fragebogenformen unterscheiden, ist die Bereitstellung der Information über die Gewinnspielteilnahmebedingungen. Während die Online-Teilnehmenden mittels eines Links ([go.thm.de/teilnahmebedingungen](http://go.thm.de/teilnahmebedingungen)) auf die Gewinnspielteilnahmebedingungen verwiesen werden, werden diese in der schriftlichen Form auf der letzten Seite angehängt.

#### *Der Aufbau des Fragebogens*

Aufgrund dieser formalen Aspekte hat der Fragebogen in Schriftform einen Umfang von elf Seiten und ist in sieben Teile gegliedert. Der Online-Fragebogen hingegen umfasst zehn Seiten mit sechs Gliederungspunkten. Das *Deckblatt* informiert den/die Teilnehmer\_in über den Inhalt des Fragebogens, stellt die Auftraggeber sowie die Ansprechpartnerin vor, informiert über das Gewinnspiel und gibt allgemeine Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens sowie Verweise auf Datenschutz und Anonymität. Der inhaltliche Teil des Fragebogens ist in die bereits bekannten vier Themenfelder gegliedert. Dabei beziehen sich die ersten drei Befragungsblöcke nicht speziell auf wissenschaftliche

---

<sup>36</sup> Zwei Frauen machten keine Angaben.

<sup>37</sup> Zwei Frauen machten keine Angaben.



Weiterbildung, sondern auf berufliche Weiterbildung. Zum Einstieg werden die Teilnehmer\_innen nach ihrer bisherigen Weiterbildungserfahrung gefragt. Darauf folgend werden verschiedene Aussagen über die Motivationen, an Weiterbildung teilzunehmen aufgelistet, welche von den Befragten bewertet werden sollen. Daran schließen Aussagen über mögliche Gründe an, nicht an Weiterbildung teilzunehmen. Der fünfte Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit den Anforderungen, die speziell an wissenschaftliche Weiterbildung gestellt werden. Dies beinhaltet bereits gemachte Erfahrungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, gewünschte Themenbereiche und Veranstaltungsformen sowie die Bewertung von Kriterien, die bei der Auswahl einer Weiterbildungsveranstaltung eine Rolle spielen. Zum Schluss folgen die Erhebung von demografischen Merkmalen sowie die Gewinnspielteilnahmebedingungen.

#### *Der Einsatz von Incentives*

Im Rahmen der Erhebung wurde sich dafür entschieden, Incentives einzusetzen. Diese Strategie ergibt sich aus den Erfahrungen der qualitativen Erhebung, bei der keinerlei Rückmeldungen auf Aushänge zur Befragungsteilnahme erzielt werden konnten. Die Verlosung von vier kleineren Gewinnen ist mit dem Ziel verbunden, potentielle Teilnehmer\_innen zum Ausfüllen des Fragebogens zu bewegen und somit die Rücklaufquote zu erhöhen. Der Einsatz von Incentives folgt den Empfehlungen von Stadtmüller und Porst (2005). Sie regen die Verwendung von kleinen monetären oder geldwerten Geschenken zur Steigerung der Rücklaufquote sowie zur Steigerung der Datenqualität an. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Incentive als zusätzlicher Nutzen zu der Befragungsteilnahme – nämlich die Chance, die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten zu beeinflussen – „den symbolischen Charakter eines „kleinen Dankeschöns““ (Stadtmüller/Porst 2005, S. 5) hat, um nicht den Eindruck einer Vergütung zu erwecken, die zumeist als nicht kompensatorisch für die aufgewandten Mühen erlebt wird. Zudem können zu hohe Incentives aus reaktanztheoretischer Perspektive unter Umständen zu einer bewussten Verweigerung der Teilnahme führen, wenn sich die potentiellen Befragungsteilnehmer\_innen „in ihrer Wahlfreiheit über Teilnahme und Nichtteilnahme eingeschränkt“ (ebd., S. 5) fühlen. Stadtmüller und Porst empfehlen weiterhin zielgruppenorientierte Incentives, die idealerweise direkt an die potentiellen Teilnehmer\_innen vergeben werden. Da jedoch keine postalische Befragung durchgeführt wurde, war eine direkte Ausgabe der Incentives ausgeschlossen. Des Weiteren wurde sich aufgrund der Zielgruppendifferenz und des Ausschlusses von monetären Incentives für mobile MP3-Player entschieden. (vgl. Stadtmüller/Porst 2005) Im Anschluss an die Befragung konnten sich die Befragungsteilnehmer\_innen unter der freiwilligen

Angabe ihrer E-Mail-Adresse an der Verlosung der Gewinne beteiligen. Diese wurde nach Beendigung der Erhebungsphase unter Berücksichtigung der Teilnahmebedingungen verlost.

#### *6.4 Zielgruppenübergreifende Befunde*

Im folgenden Abschnitt werden die zielgruppenübergreifenden Befunde der quantitativen Erhebung dargestellt und mit den Ergebnissen aus den vorherigen Forschungsphasen in Bezug gesetzt. Die Analyse folgt entlang der in der Operationalisierung dargestellten Themenfelder. Dabei wird quantitativ überprüft, inwieweit in diesem Sample die Hochschule als Weiterbildungsort bekannt ist, welche Erfahrungen im hochschulischen Weiterbildungssektor bestehen und wie hoch die Teilnahmebereitschaft für mögliche wissenschaftliche Weiterbildungsangebote unter den Befragten ist. Darauffolgend werden extrinsische und intrinsische Motivationslagen, an Weiterbildung teilzunehmen sowie Gründe, die gegen eine Teilnahme sprechen könnten nach ihrem Stellenwert dargestellt. Im Anschluss folgen die Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungen in Bezug auf Angebots- und Veranstaltungsformate, mögliche Themenfelder, wichtige Auswahlkriterien und relevante Informationskanäle.

##### *Die Hochschule als Ort für Weiterbildung*

Zu den am häufigsten genannten beruflichen Weiterbildungsanbietern zählen in der quantitativen Erhebung die Industrie- und Handelskammer, die Verbände der freien Wohlfahrtspflege (z.B. Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonie), die Gewerkschaften, die Deutsche Angestellten Akademie sowie Berufsbildungszentren.

Auch die Hochschulen werden als Anbieter für Weiterbildungsangebote genannt. Auffällig ist hierbei der Unterschied zwischen der qualitativen und der quantitativen Befragung. In der quantitativen Erhebung rangieren unter den Nennungen von Weiterbildungsanbietern die Hochschulen direkt nach den Volkshochschulen. Neben der allgemeinen Nennung der Institution „Hochschule“ oder „Universität“ als Anbieter von Weiterbildungsveranstaltungen fallen die meisten konkretisierten Nennungen auf die drei Verbundpartner. Darunter werden im Vergleich zu den beiden Universitäten die technische Hochschule sowie das angeschlossene Weiterbildungszentrum mit Abstand am häufigsten genannt. Des Weiteren werden häufig interne wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschule, wie das hochschuldidaktische Netzwerk sowie die Arbeitsgruppe wissenschaftliche Weiterbildung der Fachhochschulen ange-

geben. Dieser vergleichsweise hohe Anteil an (internen) wissenschaftlichen Weiterbildungsanbietern ist auf die Distributionsstrategie zurückzuführen, welche u.a. auf die Verteilerlisten der drei Verbundpartner zugegriffen hat. Als Vergleich werden daher ausschließlich die Daten der schriftlichen Fragebögen betrachtet, die in den regionalen Kindergärten verteilt worden sind. Hier ergibt sich ein ähnliches Bild: Die Hochschulen weisen die meisten Nennungen nach der Volkshochschule auf – lediglich deren internen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote werden weitaus weniger genannt. Dies lässt darauf schließen, dass auch in diesem Segment, die Hochschule als Ort für Weiterbildung bekannt ist.

#### *(Zukünftige) Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung*

Abgesehen von der Nennung bzw. dem Bewusstsein, dass Hochschulen Anbieter von Weiterbildungen sind, ist die tatsächliche Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung ein weiterer Indikator dafür, inwieweit die Hochschulen tatsächlich im Feld der Weiterbildung verankert sind. In den letzten zwei Jahren hat eine große Mehrheit von 74 Prozent der Befragten an einer beruflichen oder hochschulischen Weiterbildung teilgenommen. Davon geben die meisten Befragten an, dass diese durch den/die Arbeitgeber\_in, den Betrieb oder die beschäftigende Behörde durchgeführt wurde. Dahinter folgen die Hochschule sowie private Schulungszentren oder Institute als Weiterbildungsanbieter. Im Vergleich zu den spontanen Assoziationen mit Weiterbildungsanbietern spielt die Volkshochschule bei beruflicher bzw. hochschulischer Weiterbildung, wie bereits in der qualitativen Analyse erkennbar, eine untergeordnete Rolle.

Von denjenigen, die eine berufliche oder hochschulische Weiterbildung wahrgenommen haben, erhielt die Mehrzahl der Befragten eine Förderung. Dabei spielt die Unterstützung vom/von der Arbeitgeber\_in – wie in der qualitativen Erhebung – eine wichtige Rolle. 43 Prozent der Befragten geben an, finanziell unterstützt worden zu sein, weitere 40 Prozent erhielten einen zeitlichen Ausgleich. Hingegen wurde kaum öffentliche Unterstützung (z.B. in Form von Bildungsgutscheinen) (8%) wahrgenommen. Diese Tendenz lässt sich zielgruppenübergreifend bestätigen.

Der Anteil derjenigen, die schon einmal an einem Weiterbildungsangebot einer Hochschule teilgenommen haben, fällt erwartungsgemäß wesentlich kleiner aus. Mit 44 Prozent liegt dieser Anteil jedoch im Vergleich zu den bisherigen Befunden wesentlich höher. Es ist zu vermuten, dass aufgrund der Überrepräsentativität von Hochschulangehörigen, die Befragten unter die Bezeichnung „Weiterbildungsangebot einer Hochschule“ sowohl interne als auch externe wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zählen. Die Befragung bezieht sich

jedoch ausschließlich auf Weiterbildungsformate für externe Zielgruppen. Folglich wird angenommen, dass der Anteil an Teilnehmer\_innen wissenschaftlicher Weiterbildungen verzerrt ist und tatsächlich geringer ausfällt als diese Erhebung vermuten lässt. Daher wird das Sample aus der Papierform der quantitativen Erhebung vergleichend hinzugezogen. Die Vermutung bestätigt sich, denn in diesem Sample halbiert sich die Zahl der Teilnehmer\_innen an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten nahezu auf 23 Prozent.

Weiterbildungsveranstalter	Antworten	Prozentanteil an Fällen (N=398)
	N	
Arbeitgeber, Betrieb, beschäftigende Behörde	187	47,0%
Hochschule	109	27,4%
privates Schulungszentrum/Institut	90	22,6%
Wirtschafts- oder Berufsverband/Kammer/Innung	61	15,3%
Volkshochschule	56	14,1%
besondere Ausbildungsstätte der Firma/Behörde	52	13,1%
Gewerkschaft	22	5,5%
Kirche	14	3,5%
Fachschule (z.B. Meisterschule)	7	1,8%
Sonstiges	91	22,9%

*Tabelle 8:* Häufigkeiten von Weiterbildungsveranstaltern (Mehrfachantworten möglich)

Die Mehrheit der Befragten äußert sich positiv in Bezug auf eine mögliche zukünftige Teilnahme an einem hochschulischen Weiterbildungsangebot. 88 Prozent der Befragten können sich vorstellen, in Zukunft (wieder) ein Weiterbildungsangebot einer Hochschule wahrzunehmen. Auch in diesem Fall wird das schriftliche Sample vergleichend dazu betrachtet. Es stellt sich heraus, dass auch in dieser Stichprobe eine Mehrheit von 73 Prozent (wieder) an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten teilnehmen würde. Diese positive Einstellung zu (wissenschaftlicher) Weiterbildung fällt im Vergleich zu den im OMNIBUS erhobenen Daten hoch aus. Im Unterschied zu dieser wurde jedoch ein Zeitraum für die zukünftige Weiterbildungsabsicht von zwei Jahren festgelegt sowie nach der Teilnahmeabsicht für eine berufliche und nicht einer wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahme gefragt. Der Anteil derjenigen, die eine Weiterbildung planen, fällt mit 25 Prozent wesentlich kleiner aus.

Des Weiteren bestätigt sich die These, dass mit steigender Schulbildung die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung zunimmt. Keiner unter den Be-

fragten mit einem Volks- und Hauptschulabschluss hat schon einmal ein Weiterbildungsangebot einer Hochschule wahrgenommen und unter denjenigen mit einem Realschulabschluss hat nur etwa jeder Fünfte schon einmal an einem hochschulischen Weiterbildungsangebot teilgenommen. Dahingegen haben bereits knapp 48 Prozent bzw. 52 Prozent derjenigen, die über eine Fach- bzw. über eine allgemeine Hochschulreife verfügen, an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilgenommen. Auch die angewandten statistischen Tests attestieren einen signifikanten Zusammenhang ( $\chi^2(3) = 31,72$ ,  $p < 0,001$ ;  $C = 0,249$ ,  $p < 0,001$ ). Kendalls-Tau-c bestätigt einen signifikant schwachen negativen Zusammenhang (Kendall  $\tau = -0,216$ ,  $p < 0,001$ ). D.h. mit steigender Schulbildung steigt auch die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Auch die Bereitschaft, zukünftig Weiterbildungsangebote von Hochschulen wahrzunehmen, unterscheidet sich je nach Bildungsniveau. Es ist dieselbe Tendenz zu erkennen: Mit steigender schulischer Ausbildung, steigt auch die Teilnahmebereitschaft für wissenschaftliche Weiterbildung, wobei kein Unterschied zwischen Personen mit Fachhochschulreife und allgemeiner Hochschulreife erkennbar ist. Ferner belegen die durchgeführten statistischen Tests einen signifikanten Unterschied zwischen den Bildungsgruppen und der Teilnahmebereitschaft. Kendall-Tau-c dokumentiert einen signifikant (sehr) schwachen negativen Zusammenhang (Kendall  $\tau = -0,102$ ,  $p < 0,001$ ).

Es bestätigt sich die These aus der Sekundäranalyse, dass Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung deutlich weniger an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen als Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung. Wird die Gruppe der Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung betrachtet, fällt auf, dass nur 19 Prozent dieser Personengruppe an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilgenommen haben, während das Verhältnis bei der Gruppe der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung in etwa ausgeglichen ist. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Hochschulzugangsberechtigung und der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung mit  $\chi^2(1) = 28,78$ ,  $p < 0,001$ . Auch auf die Frage der zukünftigen Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung sind Unterschiede erkennbar. 93 Prozent der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung würden zukünftig (wieder) an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen, während unter den Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung dies lediglich zu 70 Prozent in Betracht ziehen. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Hochschulzugangsberechtigung und zukünftiger Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung mit  $\chi^2(1) = 30,31$ ,  $p < 0,001$ , der jedoch relativ schwach ist ( $\phi$  und  $V = 0,278$ ,  $p < 0,001$ ).

Abgesehen davon hat auch das Einkommen einen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme. Je höher das Einkommen, desto höher ist die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Zur Überprüfung der These ist eine logisti-

sche Regression durchgeführt worden. Diese hat ergeben, dass der Effekt des Einkommens signifikant ist ( $p < 0,001$ ). Es besteht ein schwacher Zusammenhang zwischen der Höhe des Einkommens und der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung (Nagelkerkes R-Quadrat=0,036). In dieser Erhebung erhöht sich die Chance einer Weiterbildungsteilnahme mit steigendem Einkommen um 17,1% ( $\text{Exp}(b) = 1,171$ ).

#### *Motivationen zur Weiterbildungsteilnahme*

Ebenso wie in der qualitativen Erhebung ist auch in der quantitativen Studie eine Einordnung der Dimensionen der Weiterbildungsmotivation in extrinsische und intrinsische Motivation möglich. Während die Dimensionen des beruflichen Aufstiegs, der beruflichen Notwendigkeit sowie der Bildungsziele unter extrinsische Motivationsfaktoren fallen, ist die Dimension der persönlichen Ziele den intrinsisch motivierten Teilnahmefaktoren zuzuordnen.

Die mit berufsbezogener Weiterbildung verbundenen Ziele, die beruflichen Kenntnisse zu erweitern und damit zusätzliche Tätigkeiten zu übernehmen einerseits sowie, sich ständig an neue Entwicklungen und Anforderungen anzupassen andererseits, werden wie in der qualitativen Analyse auch in der quantitativen Erhebung als Weiterbildungsziele von hoher Bedeutung beurteilt. Diese beiden Motivatoren erhalten mit einem jeweiligen arithmetischen Mittel von 1,46 („Berufliche Kenntnisse erweitern und damit zusätzliche Tätigkeiten übernehmen“) bzw. 1,49 („Sich ständig an neue Entwicklungen und Anforderungen anpassen“) die höchsten Zustimmungswerte innerhalb der extrinsischen Motivationsfaktoren. Sie werden von den Befragten im Mittel als sehr wichtige Ziele einer Weiterbildungsteilnahme eingeschätzt.

Generell bewerten die Befragten extrinsische Motive, die mit dem beruflichen Aufstieg verbunden sind, als wichtig. Darunter werden neben der Erweiterung der beruflichen Kenntnisse, der mit einer Weiterbildung erhoffte berufliche Aufstieg ( $\bar{x}=2,03$ ) sowie die damit verbundene Perspektive, mehr Geld verdienen zu können ( $\bar{x}=2,25$ ), von den Befragungsteilnehmenden als bedeutend eingeschätzt. Auch das Ziel, mit einer Weiterbildung mehr Anerkennung zu bekommen, wird von den Befragten als wichtiger Motivator empfunden, ist jedoch im Vergleich zu den anderen Motivationsfaktoren dieser Dimension eher nachrangig ( $\bar{x}=2,40$ ).

Wie aus den Ergebnissen anderer Studien ersichtlich, werden Weiterbildungen häufig wahrgenommen, um die beruflichen Aufgaben besser bewältigen zu können. Externe, vom Individuum nicht steuerbare Einflüsse, wie etwa technische Neuerungen oder innovative Fertigkeiten, die das Berufsfeld ständig verändern, stellen neue Anforderungen dar, um weiterhin professionell agieren zu

können. Weiterbildungen werden daher als Notwendigkeit betrachtet, um auf dem aktuellen (beruflichen, technischen etc.) Stand zu bleiben. Dabei wird es als wichtig empfunden, sowohl berufliche Kenntnisse anzupassen als auch aufzufrischen ( $\bar{x}=2,21$ ). Damit im Zusammenhang steht die Motivation, mit einer Weiterbildung berufliche Verschlechterungen zu vermeiden ( $\bar{x}=2,49$ ). Hingegen wird von den Befragten mit einer beruflichen Weiterbildung eher weniger das Ziel verbunden, beruflich flexibel zu sein und im Notfall Ausweichmöglichkeiten zu haben ( $\bar{x}=2,57$ ). Dies kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass eine Weiterbildung möglichst passgenau und teilnehmerorientiert gestaltet sein sollte.

Die Items unter der Dimension der Bildungsziele sind für die Befragten von geringer Bedeutung. Die mit dem Erwerb eines Zertifikats bzw. eines Abschlusses erhoffte Anerkennung von dritter Seite spielt eine untergeordnete Rolle. Den Motiven, mit einer beruflichen Weiterbildung einen höheren Hochschulabschluss erreichen zu wollen ( $\bar{x}=3,22$ ) sowie einen Hochschulabschluss nachholen zu wollen ( $\bar{x}=3,46$ ), ordnen die Teilnehmer\_innen mit Abstand die geringste Bedeutung zu. Diese beiden Ziele scheinen von keiner oder geringer Bedeutung für die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung zu sein. Zudem kann die These aus der qualitativen Analyse nicht bestätigt werden, dass die Aushändigung eines (hochwertigen) Zertifikates einen großen Anreiz zur Teilnahme darstellt, denn die Vergabe eines Zertifikats bzw. eines Zeugnisses hat für die Befragten keinen hohen Stellenwert ( $\bar{x}=2,89$ ).

Berufsbezogene Weiterbildungen werden nicht nur aus rein fachlicher und beruflicher Notwendigkeit besucht, sondern können auch als eine Selbstverständlichkeit angesehen werden. Die Motivation zur Teilnahme ist in diesem Fall mit einem starken persönlichen Interesse verbunden. Generell scheinen für die Befragten intrinsische Motivationsfaktoren eine große Rolle bei Weiterbildungen zu spielen. Dies wird insbesondere in den Items aus Interesse an einem Thema ( $\bar{x}=1,5$ ) sowie Neues zu lernen und den Horizont zu erweitern deutlich. Letzteres der beiden Weiterbildungsziele wird von den Befragten unter allen Items der höchste Stellenwert beigemessen ( $\bar{x}=1,33$ ). Damit im Zusammenhang steht das mit einer Weiterbildungsteilnahme verbundene Ziel der Persönlichkeitsentwicklung, welches ebenfalls als bedeutend angesehen ( $\bar{x}=2,14$ ) wird.

Weiterbildungen werden auch auf der Ebene der persönlichen Beziehungen als Kommunikationsforum genutzt. Dies beinhaltet vor allem den informellen Austausch, um Kontakte zu knüpfen und Hintergründe zu erfahren. Die Auswertung der quantitativen Erhebung bestätigt den hohen Stellenwert des Aufbaus von Netzwerken sowie des Knüpfens von Kontakten bei der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungen mit einem Mittelwert von 2,11.

Im Hinblick auf das Verhältnis von intrinsischen und extrinsischen Motivationen zur Weiterbildungsteilnahme lassen sich signifikante Unterschiede zwi-

schen Frauen und Männern feststellen. Für Männer ist es bedeutender als für Frauen, einen Hochschulabschluss nachzuholen oder einen höheren akademischen Grad zu erreichen. Dahingegen sind der Aufbau von Netzwerken, die Horzionterweiterung sowie die Persönlichkeitsentwicklung bedeutendere Weiterbildungsbildungsziele für Frauen als für Männer. Die Unterschiede verdeutlichen, dass Männer im Vergleich eher extrinsisch motiviert sind, an Weiterbildung teilzunehmen, während Frauen im Vergleich zu Männern eher dazu tendieren, mit einer Weiterbildung persönliche Ziele zu erreichen.

#### *Barrieren der Weiterbildungsteilnahme*

Sowohl in der Sekundäranalyse als auch in der qualitativen Analyse haben sich die *angebotsbezogenen* Barrieren als die bedeutendsten Hemmnisse herausgestellt. Diese Erkenntnisse bestätigen sich auch in dieser Forschungsphase. Dabei stellen ungünstig gelegene Veranstaltungstermine ( $\bar{x}=1,90$ ) sowie die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes ( $\bar{x}=2,29$ ) die größten Barrieren für die Befragten dar. Es ist ein signifikanter Geschlechterunterschied bezüglich ungünstig gelegener Veranstaltungstermine zu erkennen. Obwohl in der zentralen Tendenz sowohl Männer als auch Frauen dies als hohes Hemmnis einschätzen, sind für Frauen ungünstig gelegene Veranstaltungstermine ein größeres Hemmnis als für Männer. Als Erklärung lässt sich die in Deutschland oftmals gelebte Rollenverteilung hinzuziehen. Frauen, insb. Mütter, weisen aufgrund familiärer Aufgaben (zusätzlich zu den beruflichen Verpflichtungen) größere Vereinbarkeitsproblematiken in Bezug auf die Termingestaltung auf als Männer.

Auch der finanzielle Aufwand stellt für die Befragten eine große Barriere dar. Knapp 68 Prozent der Befragten stimmen der Aussage (eher) zu, dass einer Weiterbildungsteilnahme zu hohe Kosten entgegenstehen. In Abhängigkeit von der individuellen Lebensphase können andere Ausgaben den finanziellen Rahmen bereits füllen und Investitionen in die eigene Bildung in den Hintergrund treten lassen. Hierbei können familienbezogene Kosten oder berufsbezogene Kosten, wie etwa ein unregelmäßiges Einkommen durch eine Selbstständigkeit, als Beispiele aus der qualitativen Untersuchung hinzugezogen.

Als zweite bedeutende Barriere der Weiterbildungsteilnahme ist nach den angebotsbezogenen Barrieren die *mangelnde Transparenz* der Weiterbildungsangebote zu nennen. Wie aus den Befunden der Sekundäranalyse sowie der qualitativen Erhebung bereits aufgezeigt, wird aufgrund der heterogenen, vielschichtigen Angebotsstruktur des Weiterbildungsfeldes dieses häufig als unübersichtlich empfunden. Das unübersichtliche Angebot an Weiterbildungsanbietern kann zu einer Unsicherheit darüber führen, welcher Weiterbildungsanbieter im jeweiligen Feld anerkannt und damit vertrauenswürdig ist. Knapp 45



Prozent der Befragten bewerten die Aussage, dass das Weiterbildungsangebot zu unübersichtlich ist, als (eher) zutreffend ( $\bar{x}=2,57$ ). Zugleich stimmen die Befragten im Mittel der Aussage (eher) zu, dass es für sie keine geeigneten Angebote in der näheren Umgebung gibt ( $\bar{x}=2,48$ ).

Die in der Operationalisierung gebildeten Dimensionen des hemmenden persönlichen Umfeldes, der fehlenden Nutzenerwartung sowie der Lerndisposition und Überforderung stellen sich in diesem Erhebungsschritt als Weiterbildungsbarrieren von nachrangiger Bedeutung heraus.

Während berufliche und familiäre Verpflichtungen in der qualitativen Erhebung durchaus einen hohen Stellenwert einnehmen, sprechen diese in der quantitativen Studie nicht gegen eine Weiterbildungsteilnahme. Differenziert betrachtet, haben berufliche Verpflichtungen die größte Bedeutung. Knapp 48 Prozent der Befragten schätzen diese Verpflichtungen als hinderlich für eine Weiterbildungsteilnahme ein. Darauf folgen familiäre Verpflichtungen, welche von 36 Prozent der Befragten als hemmend eingeschätzt werden. Aktivitäten in der Freizeit sowie die fehlende Unterstützung des/der Arbeitgeber\_in werden lediglich von 17 bzw. 20 Prozent der Befragten als Gründe, die gegen eine Weiterbildungsteilnahme sprechen, identifiziert. Letzteres verweist auf die erhobenen Daten im ersten Block des Fragebogens, dass die Befragten häufig in Bezug auf berufliche Weiterbildungen von ihren Arbeitgeber\_innen unterstützt werden. Hingegen scheinen Freizeitaktivitäten, wie beispielsweise das Ausüben eines Ehrenamtes, anders als in der qualitativen Erhebung, nicht als Barriere wahrgenommen zu werden. Auch gesundheitliche Gründe werden im Mittel nicht als Hemmnis betrachtet, an einer Weiterbildung teilzunehmen. Dieses Item erhält unter allen betrachteten Werten mit drei Prozent die geringsten Zustimmungswerte.

Die Erkenntnisse über die *fehlende Nutzenerwartung* aus der qualitativen Analyse bestätigen sich auch in der quantitativen Auswertung. Die Befragten stehen dem lebenslangen Lernen und der Weiterbildung positiv gegenüber und sind – wie aus der Analyse der Motivationsfaktoren ersichtlich – durchaus intrinsisch motiviert, an Weiterbildung teilzunehmen. Im Mittel bewerten die Befragten daher die Aussage, dass sie keine Weiterbildung benötigen ( $\bar{x}=3,71$ ), als nicht zutreffend. Des Weiteren lehnen die meisten die Aussage (eher) ab (85%), dass sie sich nicht außerhalb ihrer Arbeitszeit mit beruflichen Dingen beschäftigen wollen. Ferner wird das Alter nicht als Hemmnis angesehen ( $\bar{x}=3,77$ ). Interessant ist, dass sich Männer und Frauen in ihrem Antwortverhalten über informelle Lernformen signifikant voneinander unterscheiden. Zwar ist auch bei der Aussage, dass man von informellen Lernformen, wie beispielsweise dem Lesen von Fachzeitschriften, mehr profitiere als von formellen Lernfor-

men, die gleiche Tendenz zu erkennen ( $\bar{x}=3,15$ ), dennoch scheinen Männer dieser Lernform positiver gegenüber zu stehen als Frauen.

Unter *Lerndispositionen* werden negative Lernerfahrungen gezählt, die u. a. zur Angst vor Misserfolgen führen und daher die Teilnahme an Weiterbildungen hemmen können. Im weiteren Sinne sind auch die mit der Weiterbildung verbundenen Anforderungen sowie der empfundene Leistungsdruck im besagten Zusammenhang zu betrachten. Diese Items stellen für die Befragten kaum ein Hindernis dar, an Weiterbildung teilzunehmen. Im Mittel spielen zu hohe Anforderungen ( $\bar{x}=3,46$ ) genauso wie ein zu hoher Leistungsdruck ( $\bar{x}=3,50$ ) kaum eine Rolle. Auch der mit einer Weiterbildung verbundene administrative Aufwand spielt als Hinderungsgrund im Mittel kaum eine Rolle ( $\bar{x}=3,28$ ).

#### *Barrieren der wissenschaftlichen Weiterbildung*

Dieser Abschnitt behandelt Barrieren, die die Teilnehmer\_innen der quantitativen Studie nach eigener Ansicht daran hindern, (wieder) an einem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot teilzunehmen. 14 Prozent der Befragten empfinden die Weiterbildung an der Hochschule als zu theorielastig. Die größte Hürde scheint jedoch zu sein, noch kein passendes Weiterbildungsangebot an einer Hochschule gefunden zu haben (27%). Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, schließlich spielt der Weiterbildungssektor an den Hochschulen bisher nur eine marginale Rolle. Im Zusammenhang damit steht, dass für 17 Prozent der Befragten die Hochschule als Ort für Weiterbildung nicht bekannt ist. 19 Prozent sind der Meinung, dass sie die Zulassungsvoraussetzungen nicht erfüllen. Wie auch in der Dimension der Lerndispositionen ist der mit einer wissenschaftlichen Weiterbildung verbundene Leistungsdruck von nachrangiger Bedeutung. Für lediglich fünf Prozent der Befragten stellt dies eine Barriere dar.

Insgesamt stellt sich heraus, dass Gründe für eine mögliche Nicht-Teilnahme an Weiterbildungen vor allem in der konkreten Organisation des Angebotes liegen. Darunter fallen vor allem ungünstige örtliche und terminliche Ausgestaltungen sowie der finanzielle Aufwand. Als weitere bedeutende Barriere, die im Besonderen die wissenschaftliche Weiterbildung betrifft, ist die mangelnde Transparenz des Weiterbildungsfeldes. Es besteht Aufklärungsbedarf nicht nur über die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern auch über deren Formate. Darunter zu verstehen sind beispielsweise Zulassungskriterien für nicht-traditionelle Zielgruppen der Hochschulen durch entsprechende Anerkennungs- und Anrechnungsmodelle im Vorfeld einer Veranstaltung, aber auch organisatorische Aspekte, die eine gewisse örtliche und zeitliche Mobilität und damit eine bessere Vereinbarkeit gewährleisten. Im Vergleich zu den Erkenntnissen aus der ersten und dritten Forschungsphase ist überraschend, dass

familiäre und berufliche Verpflichtungen im Mittel nicht als hinderlich in Bezug auf Weiterbildungsaktivitäten wahrgenommen werden.

<i>Barrieren</i>	<i>Antworten</i>	<i>Prozentanteil an Fällen (N=110)</i>
	<i>N</i>	
Ich habe noch kein passendes Weiterbildungsangebot gefunden.	30	27,3%
Ich erfülle die Zulassungsvoraussetzungen nicht.	21	19,1%
Die Hochschule als Ort für Weiterbildung ist mir nicht bekannt.	19	17,3%
Die Weiterbildung an der Hochschule ist mir zu theoriebelastig.	15	13,6%
Der Leistungsdruck ist mir zu hoch.	6	5,5%
keine Angabe	45	40,9%

*Tabelle 9:* Häufigkeiten von Barrieren wissenschaftlicher Weiterbildung (Mehrfachantworten möglich)

#### *Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote*

Dieser Abschnitt zeigt die Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf. Ein wichtiger Unterschied zu den vorherigen Forschungsphasen ist die Konzentration auf die speziellen Anforderungen im hochschulischen Weiterbildungsbereich. Im Vordergrund stehen die zielgruppengerechte Ansprache, die Ausgestaltung der Angebotsorganisation und der Lehr-Lern-Settings sowie die Darstellung der wichtigsten Themenfelder möglicher Weiterbildungsangebote.

Die Analyse der Weiterbildungsbarrieren hat ergeben, dass das Feld der (wissenschaftlichen) Weiterbildung als intransparent wahrgenommen wird. Vor dem Hintergrund der oftmals unübersichtlichen Informationsstruktur sollte daher der Informationsgehalt der Weiterbildungsangebote möglichst transparent und strukturiert sein. Dabei sollte zuvor geklärt werden, auf welchem Wege sich potentielle Weiterbildungsteilnehmer\_innen informieren. Der am häufigsten gewählte Informationskanal unter den Befragten ist das Internet. Daher stellt eine Internetpräsenz eine notwendige Voraussetzung für die Vermarktung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten dar. Wie aus Tabelle 10: Informationskanäle für Weiterbildungsangebote ablesbar, sind für die Mehrheit der Befragten (54%) jedoch auch Informationsmaterialien, wie z.B. Broschüren von Bedeutung. Aber auch die Empfehlungen oder Ratschläge von Familienangehörigen, Freund\_innen, Nachbar\_innen oder Arbeitskolleg\_innen (37%) können als wichtige Informationsquelle bezeichnet werden. Etwa je ein Viertel der Be-

fragten erhält bzw. sucht über andere mediale Zugänge oder über Bildungseinrichtungen Auskünfte über Weiterbildungsveranstaltungen. Dabei unterscheiden sich die befragten Bachelorabsolvent\_innen von den übrigen Befragungsteilnehmer\_innen. Für die Bachelorabsolvent\_innen sind neben der herausragenden Rolle des Internets als Informationsquelle, Bildungseinrichtungen ein wichtiger Kanal zur Informationsbeschaffung. In dieser Hinsicht ist vor allem großes Potential in den Alumnis einer Hochschule zu sehen. Die Bindung von Bachelorabsolvent\_innen über regelmäßige Informationen durch Newsletter oder Internetauftritte können von dieser Warte aus einen wichtigen Beitrag zur Teilnehmer\_innenakquise leisten.

Ein weiterer wichtiger Informationskanal für Weiterbildungen sind die Arbeitgeber\_innen. Mit 57 Prozent stellt der/die Arbeitgeber\_in die am zweithäufigsten gewählte Quelle für Auskünfte über Weiterbildungsangebote dar. Folglich sind aus Sicht der zielgruppengerechten Ansprache Unternehmen eine zentrale Stellschraube. Die Ansprache der potentiellen Teilnehmer\_innen sollte daher nicht ausschließlich über den direkten Kommunikationsweg erfolgen, sondern auch über die Arbeitgeber\_innen bzw. die Institutionen im Feld, da diese – wie in der qualitative Analyse herausgestellt – wichtige Initiatoren für die Teilnahme an Weiterbildung sein können. Die Herausforderung einer zielgruppenspezifischen Ansprache besteht insbesondere bei Zielgruppen, die nicht über diese Kanäle erreichbar sind (z.B. Berufsrückkehrer\_innen). In der quantitativen Erhebung ist bei der Zielgruppe der Berufsrückkehrer\_innen tendenziell zu erkennen, dass diese – im Unterschied zu den übrigen Befragten – auch Anbieter von Berufsberatung oder Arbeitsagenturen als Informationskanäle nutzen. Die Ansprache dieser Zielgruppe könnte daher in Kooperation mit diesen Anbietern erfolgen.

Wie sich in den qualitativen Befunden bereits angedeutet hat, ist für die Mehrheit der Befragten bei der Auswahl eines hochschulischen Angebots die Erreichbarkeit der Weiterbildungsstätte von hoher Bedeutung. 77 Prozent der Befragten schätzen die Nähe zum Arbeitsort als (sehr) wichtig ein. Des Weiteren ist für 69 Prozent der Befragten von Relevanz, dass das Weiterbildungsangebot in der Nähe des Wohnortes stattfindet. Dabei ist die Nähe zum Wohnort für Personen mit Familienpflichten signifikant wichtiger als für Kinderlose. Das Weiterbildungsangebot sollte daher eine räumliche Nähe zum Arbeits- und/oder Wohnort aufweisen oder in Teilen zeit- bzw. ortsungebunden sein. Letzteres könnte beispielsweise in Form von Blended-Learning-Konzepten erfolgen.

Informationskanäle	Antworten	Prozentanteil an Fällen (N=534)
	N	
über das Internet	452	84,6%
über meinen Arbeitgeber	302	56,6%
über Informationsmaterialien (z.B. Broschüren)	288	53,9%
über die Familie, Freunde, Nachbarn, Arbeitskollegen	199	37,3%
in einer Bildungseinrichtung (z.B. Schule, Uni)	177	33,1%
in den Medien (z.B. TV, Radio, Zeitung)	130	24,3%
über Anbieter von Berufsberatung oder Arbeitsagentur	46	8,6%
in Büchern	34	6,4%
Sonstiges	76	14,2%
keine Angabe	9	1,7%

*Tabelle 10:* Informationskanäle für Weiterbildungsangebote (Mehrfachantworten möglich)

Zeitlich und örtlich flexiblere Blended-Learning- und E-Learning-Konzepte finden auch unter den Befragten hohe Zustimmungswerte. Circa ein Drittel der Befragten wünscht sich Veranstaltungen in E-Learning- sowie Blended-Learning-Formaten, wobei die Bereitschaft unter der Zielgruppe der Bachelorabsolvent\_innen tendenziell etwas höher liegt (47%).

Wenngleich mit Flexibilitätseinbußen und möglichen Erreichbarkeitsproblematiken verbunden, stellt die Präsenzphase insbesondere bei längerfristigen Weiterbildungen eine wichtige Konstante dar, um die Motivation und die Bindung der Teilnehmer\_innen an die Weiterbildung aufrecht zu erhalten. Darauf bezogen, können präferierte Formen von Präsenzphasen abgeleitet werden. Wie aus Tabelle 11 ersichtlich, erhalten kurze und konzentrierte Präsenzphasen die höchsten Zustimmungswerte. 46 Prozent bzw. 44 Prozent der Befragten wünschen sich Tages- bzw. Blockveranstaltungen. Unter den sonstigen Antworten werden diese Veranstaltungsformen beispielsweise als fachliche Vortragsreihen, Workshops oder Seminare ausgeführt. Hingegen finden Fernkurse und wöchentlich wiederkehrende Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum unter den Befragten einen geringeren Zuspruch. Weiterhin präferiert knapp ein Drittel (32%) der Befragten halbtägige Veranstaltungen. Werden die gewünschten Tageszeiten miteinander verglichen, so werden Veranstaltungen am Abend über jene am Vormittag favorisiert.

Veranstaltungsform	Antworten	Prozentanteil an Fällen (N=525)
	N	
Tagesveranstaltung	240	45,7%
Blockveranstaltungen	229	43,6%
Blended-Learning (Präsenzveranstaltung plus E-Learning)	180	34,3%
halbtägige Veranstaltung	170	32,4%
E-Learning (computergestütztes Lernen)	169	32,2%
Abendveranstaltung	153	29,1%
wöchentlich wiederkehrende Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum	144	27,4%
Fernkurs	125	23,8%
Vormittagsveranstaltung	65	12,4%
Sonstiges	17	3,2%

*Tabelle 11:* Häufigkeiten von Veranstaltungsformen (Mehrfachantworten möglich)

Gerade im Bereich der Veranstaltungsorganisation kann es zu Zeitkonflikten mit dem/der Arbeitgeber\_in kommen, sollten die Präsenztermine über einen längeren Zeitraum mit der Arbeitszeit konfligieren. Für die Angebotsorganisation lässt sich mit Bezug auf die qualitativen Erkenntnisse festhalten, dass eine Kooperation mit ansässigen Stakeholdern im Profit- und Non-Profit-Bereich sowie mit Stiftungen hinsichtlich der Ausgestaltung der Präsenzphasen von Vorteil ist. Dies spiegelt sich auch in den quantitativen Befunden wider. Mehr als die Hälfte der Befragten findet es (sehr) wichtig, dass ein hochschulisches Weiterbildungsangebot als Teil der regulären Arbeit stattfindet (56%) und mit einem möglichst geringen Zeitaufwand verbunden sein sollte (54%). Kooperationsverträge mit institutionellen Interessengruppen könnten zur zeitlichen Flexibilität der potentiellen Teilnehmer\_innen beitragen und daher die Vereinbarkeit mit Familie und Beruf verbessern.

Des Weiteren könnten Kooperationsverträge finanzielle Barrieren abbauen. Sowohl aus den qualitativen als auch aus quantitativen Befunden ergibt sich, dass die mit einer Weiterbildung verbundenen direkten Kosten eine große Hürde für die Partizipation darstellen können. Ein günstiger Preis als Auswahlkriterium für ein hochschulisches Weiterbildungsangebot spielt für die Mehrheit der Befragten eine entscheidende Rolle ( $\bar{x}=2,43$ ).

Die Analyse der zeitlichen Präferenzen geben bereits erste Hinweise auf bevorzugte Angebotsformate. Wie bereits in der qualitativen Analyse angedeu-

tet, werden kurzfristige Angebotsformate vor langfristig angelegten Studiengängen bevorzugt. Circa zwei Drittel der Befragten, die in Zukunft (wieder) ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot wahrnehmen würden, würden an einem Zertifikatskurs teilnehmen. Etwa jeder Dritte könnte sich vorstellen, ein Studienmodul zu belegen. Hingegen kann sich etwa nur jeder Vierte bzw. jeder Fünfte ein weiterbildendes Masterstudium bzw. ein berufsbegleitendes Bachelorstudium vorstellen. (vgl. Tabelle 12)

Angebotsform	Antworten	Prozentanteil an Fällen (N=443)
	N	
Berufsbegleitendes Bachelorstudium	83	18,7%
Weiterbildendes Masterstudium	112	25,3%
Studienmodul	151	34,1%
Zertifikatskurs/-lehrgang	300	67,7%
Keine Angabe	63	14,2%

Tabelle 12: Häufigkeiten von Angebotsformen (Mehrfachnennungen möglich)

Aus der Präferenz kurzfristiger Angebotsformate kann als eine Anforderung an wissenschaftliche Weiterbildungen abgeleitet werden, dass neben der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auch die Anerkennung und Anrechnung hochschulisch erworbener Kompetenzen von hoher Bedeutung für potentielle Weiterbildungsteilnehmer\_innen sein kann. Vorstellbar sind beispielsweise die Anrechnung einzelner Studienmodule auf einen Zertifikatskurs oder je nach Niveau die Anrechnung einzelner Module eines Zertifikatskurses auf ein weiterbildendes Bachelor- bzw. Masterstudium. Es bietet sich daher ein modularer Aufbau an, der zum einen eine individuelle und kompetenzbasierte Gestaltung des Curriculums ermöglicht und zum anderen die zeitlichen Verfügungsräume der Teilnehmer\_innen berücksichtigt.

Für eine nachfrageorientierte Ermittlung des Weiterbildungsbedarfes ist es unerlässlich, neben den Rahmenbedingungen der Angebotsorganisation auch die inhaltlichen Aspekte zu erheben. In der Erhebung stellt sich die soziale und persönliche Kompetenzentwicklung als der am meisten nachgefragteste thematische Weiterbildungsbereich heraus. 62 Prozent der Befragten würden ein Angebot hierzu wahrnehmen. Die sogenannten Softskills scheinen fachübergreifend von hoher Relevanz zu sein. Darunter fallen beispielsweise Stress-, Konflikt- und Zeitmanagement, Teamleitung und -entwicklung, aber auch der Erwerb von Sprachkompetenzen. Zu den am meisten genannten fachlichen Themenbereichen zählen der Medienbereich (29%), die Sozial- (27%) und Wirtschaftswis-

senschaften sowie der Bereich Medizin und Gesundheit (25%). Im Bereich der Medien werden Weiterbildungen im medienpädagogischen Bereich respektive Weiterbildungen zum Umgang und zum Einsatz neuer Medien, beispielsweise im Feld elektronisch gestützter Lehr-Lern-Methoden (E-Learning) gewünscht, aber auch die Bereiche Medieninformation oder Medienmanagement werden genannt. Im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich sehen die Befragten vor allem in den Themen Management und Marketing Weiterbildungsbedarf. Beispielsweise besteht ein Bedarf an Weiterbildungen zu den Themen Personalführung, Projekt-, Innovations-, Gesundheits- oder Unternehmensmanagement sowie Onlinemarketing oder eBusiness. Im Bereich Medizin und Gesundheit wünschen sich die Befragten Weiterbildungen zu den Themen Pflege, (Krankenhaus)Hygiene, Naturheilkunde, aber auch in der Ernährungsmedizin. Etwa jeder Fünfte (21%) kann sich eine Weiterbildung im geisteswissenschaftlichen Bereich vorstellen. Dahinter folgen die Themenbereiche aus dem MINT-Sektor: Umwelt und Ökologie (19%), Ingenieurwissenschaften (18%), Informatik (17%) sowie Naturwissenschaften und Mathematik. In diesem Feld werden beispielsweise Weiterbildungen im bio-, energie- sowie informations- und kommunikationstechnischen Bereich nachgefragt. Im Vergleich der Themenbereiche spielen die Rechtswissenschaften (13%) sowie der Energiebereich (11%) eine eher nachrangige Rolle. Im rechtswissenschaftlichen Bereich werden die Themen (internationales) Wirtschaftsrecht, Steuerrecht, aber auch Umwelt- und Naturschutzrecht ausgeführt. Im Energiebereich herrscht beispielsweise ein Bedarf zur Vertiefung der Kenntnisse über alternative Energien.

Aus den explizierten Nennungen der einzelnen Themenbereiche ist festzustellen, dass diese oftmals interdisziplinär verzahnt sind und keine eindeutige Zuordnung zu einem der aufgeführten Themenbereiche möglich ist. Zudem betreffen die Ausführungen häufig aktuelle Themen aus den jeweiligen Fachbereichen. Daher kann für die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote eine fachliche Kooperation von Vorteil sein. Um die existierenden Potentiale auszuschöpfen, kann diese fachbereichsübergreifend oder gar hochschul(typen)übergreifend gestaltet sein. Ferner ist es denkbar, auch hochschulexterne Expertise einzubeziehen.

Der Einbezug hochschulexterner Expertise verweist zugleich auf einen weiteren Aspekt der inhaltlichen Ausgestaltung. Aufgrund der bereits gesammelten beruflichen Erfahrungen und Lebenserfahrungen neigen Weiterbildungsstudierende zu einem praxisorientierten und problembasierten Lernstil. (vgl. Stöter 2013, S. 58) Das Angebot sollte daher berufliche und andere Erfahrungen einbeziehen und neben theoretischem auch anwendungsrelevantes Wissen vermitteln. Das fachliche Wissen erfahrener und kompetenter Praktiker\_innen wird dabei sehr geschätzt. Dies spiegelt sich auch in den quantitativen Befunden wi-



der. Der Praxisbezug zählt bei der Auswahl eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes für die allermeisten Befragten zusammen mit dem Inhalt des Angebots zu den wichtigsten Kriterien ( $\bar{x}=1,44$ ). 61 Prozent der Befragten erachten den Praxisbezug als sehr wichtiges, für weitere 35 Prozent der Befragten ist dies ein wichtiges Auswahlkriterium. Die hohen Zustimmungswerte unterstreichen noch einmal die Relevanz der praxisorientierten Wissensvermittlung.

Themenbereiche	Antworten	Prozentanteil an Fällen (N=525)
	N	
soziale/persönliche Kompetenzentwicklung	328	62,1%
Medien	155	29,4%
Sozialwissenschaften	142	26,9%
Wirtschaftswissenschaften	136	25,8%
Medizin und Gesundheit	132	25,0%
Geisteswissenschaften	111	21,0%
Umwelt und Ökologie	99	18,8%
Ingenieurwissenschaften	95	18,0%
Informatikbereich	91	17,2%
Naturwissenschaften und Mathematik	88	16,7%
Rechtswissenschaften	70	13,3%
Energiebereich	57	10,8%
keine Angabe	29	5,5%

Tabelle 13: Häufigkeiten von Themenbereichen (Mehrfachantworten möglich)

Im Zusammenhang damit ist für die Befragten bei der Auswahl eines hochschulischen Weiterbildungsangebotes auch der/die Dozent\_in von Bedeutung. Dabei spielt die Betreuung durch den/die Dozent\_in eine außerordentlich hohe Bedeutung ( $\bar{x}=1,80$ ). 87 Prozent empfinden eine entsprechende Betreuung durch den/die Dozent\_in als (sehr) wichtig bei der Teilnahme an einer Weiterbildung. Aber auch die fachliche Reputation des/der Dozent\_in spielt eine große Rolle bei der Auswahl eines hochschulischen Weiterbildungsangebotes ( $\bar{x}=1,80$ ). Darüber hinaus steht in der quantitativen Bedarfserhebung bezogen auf die Auswahlkriterien eines hochschulischen Weiterbildungsangebotes nicht nur die Reputation der/des einzelnen Dozent\_in im Fokus, sondern auch die Reputation der Hochschule im Allgemeinen. Für etwas mehr als die Hälfte der Befragten (51%) ist diese bei der Auswahl eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes (sehr) wichtig.

### 6.5 Zielgruppenspezifische Befunde

Die zielgruppenspezifischen Befunde basieren sie auf Mittelwertvergleichen entlang des Erwerbs-, Familien- sowie Bildungsstatus. Darüber hinaus fassen sie die erlangten Erkenntnisse der vier Forschungsphasen in einem Schaubild zusammen. Im Zentrum stehen die Zielgruppenspezifika der vier Themenfelder, welche im vorherigen Abschnitt zielgruppenübergreifend dargestellt wurden.

#### *Erwerbstätige*

Die folgenden Analysen stellen signifikante Unterschiede der Zielgruppe der Erwerbstätigen in den vier behandelten Themenfeldern dar. Dabei werden auf die Unterscheidungsmerkmale des Erwerbsstatus sowie des Bildungsniveaus eingegangen.

In der Erhebung hat sich die These bestätigt, dass ein schwacher Zusammenhang zwischen Erwerbsstatus und Weiterbildungspartizipation besteht ( $\phi = (-)0,129$ ,  $p < 0,01$ ). Erwerbstätige partizipieren häufiger an wissenschaftlicher Weiterbildung als Nichterwerbstätige. Während innerhalb der Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen<sup>38</sup> die Mehrheit von 70 Prozent noch nie an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilgenommen hat, ist das Verhältnis in der Gruppe der Erwerbstätigen<sup>39</sup> ausgeglichener. Nahezu die Hälfte (47%) hat schon einmal an einem Weiterbildungsangebot einer Hochschule teilgenommen. Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen ist hoch signifikant ( $\chi^2 (1) = 7,57$ ,  $p < 0,01$ ). Nicht-Erwerbstätige partizipieren deutlich weniger an wissenschaftlicher Weiterbildung als Erwerbstätige.

Auch in der Teilnahmeabsicht unterscheiden sich Erwerbstätige und Nicht-Erwerbstätige. Zwar können sich mehrheitlich beide Gruppen vorstellen, in Zukunft an einem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot teilzunehmen. Jedoch ist auch hier der Anteil in der Gruppe der Erwerbstätigen mit 90 Prozent höher als in der Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen, welche sich zu knapp 80 Prozent vorstellen können, ein hochschulisches Weiterbildungsangebot wahrzunehmen. Chi-Quadrat nach Pearson bestätigt einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen ( $\chi^2 (1) = 6,911$ ,  $p < 0,01$ ). Die Effektgröße für diesen Zusammenhang weist einen hochsignifikanten, jedoch schwachen Zusammenhang aus ( $\phi = 0,135$ ,  $p < 0,01$ ).

---

38 Darunter fallen Schüler\_innen/Auszubildende, Student\_innen, Arbeitslose, Erwerbsunfähige, Hausfrauen/ Hausmänner sowie Renter\_innen/Pensionär\_innen.

39 Darunter werden Vollzeit- und Teilzeiterwerbstätige, Beamte\_innen sowie Selbstständige gezählt.

Darüber hinaus werden divergente Motivationslagen, an Weiterbildung teilzunehmen, im Vergleich zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen deutlich. Insgesamt haben der Erwerb eines (höheren) Hochschulabschlusses sowie der Erhalt eines Zertifikats bzw. eines Zeugnisses bei Erwerbstätigen keine Bedeutung für die Teilnahme an einer Weiterbildung. In dieser Ansicht unterscheiden sich die Nicht-Erwerbstätigen. Auch wenn diese Ziele im Vergleich zu anderen Motivationen von geringerer Bedeutung sind, spielen sie für Personen, die nicht im Erwerbsleben stehen, eine signifikant größere Rolle als für Erwerbstätige. Des Weiteren sind auch Karrieremotive bzw. Motive, die mit einem Eintritt in den Arbeitsmarkt verbunden sind, von höherer Bedeutung. Dahingehend bewerten nicht-erwerbstätige Personen die Aussagen mit einer Weiterbildung berufliche Verschlechterungen vermeiden zu wollen bzw. beruflich nicht so festgelegt zu sein und im Notfall Ausweichmöglichkeiten zu haben, im Schnitt als eher zutreffend, während erwerbstätige Personen dies eher zurückweisen. Unter den nicht-erwerbstätigen Personen erfährt das Motiv, durch Weiterbildung den eigenen Status sowie die Einkommensklasse zu steigern, zudem eine signifikant höhere Zustimmung. Der Vergleich von Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen weist darauf hin, dass Personen, die nicht im Erwerbsleben stehen, mit einer Weiterbildung wesentlich stärker extrinsische Motive verfolgen als erwerbstätige Personen.

Auch in der Bewertung der Weiterbildungsbarrieren sind einige signifikante Unterschiede zu erkennen. Nicht überraschend ist, dass für Erwerbstätige berufliche Verpflichtungen eine signifikant größere Barriere darstellen als für Nicht-Erwerbstätige. In derselben Dimension sind jedoch für Nicht-Erwerbstätige Freizeitaktivitäten sowie die fehlende Unterstützung eines/r Arbeitgeber\_in von höherer Bedeutung als für Erwerbstätige. Letzteres könnte in engem Zusammenhang damit stehen, dass für Nicht-Erwerbstätige die mit einer Weiterbildung verbundene finanziellen Aufwendungen eine signifikant größere Weiterbildungsbarriere darstellen als für Erwerbstätige. Darüber hinaus gibt es signifikante Unterschiede in den Dimensionen „fehlende Nutzenerwartung“ sowie „Lerndisposition und Überforderung“. Für Erwerbstätige stellen die Anforderungen und der Leistungsdruck einer Weiterbildung eine geringere Belastung dar als für Nicht-Erwerbstätige. Des Weiteren sind auch die mit einer fehlenden Nutzenerwartung verbundenen Barrieren von geringerer Bedeutung.<sup>40</sup>

Bezüglich der Auswahlkriterien von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten schätzen Nicht-Erwerbstätige die zeitlichen Komponenten wesentlich wichtiger ein als Erwerbstätige. Sie bewerten die Nähe zum Wohnort sowie ei-

---

40 Das Item „Ich bin zu alt für Weiterbildung“ in dieser Dimension bildet hier die Ausnahme. Dort wurden keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt.

nen mit der Weiterbildung verbundenen geringen Zeitaufwand wesentlich höher als Erwerbstätige. Dies überrascht anhand der vorherigen Analysen, welche eher vermuten ließen, dass Erwerbstätige aufgrund ihrer beruflichen Verpflichtungen ein engeres Zeitfenster aufweisen.

Ferner können auch bezüglich der Vorqualifikation der Zielgruppe der Erwerbstätigen unterschiedliche Motivlagen festgestellt werden. Im Vergleich messen Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss den Zielen, (veraltete) berufliche Kenntnisse wieder aufzufrischen sowie berufliche Verschlechterungen zu vermeiden, eine signifikant höhere Bedeutung zu als Erwerbstätige mit einem Hochschulabschluss. Berufstätige Akademiker\_innen ordnen diese hingegen als eher nicht zutreffende Motivationen ein, an Weiterbildungen teilzunehmen. Darüber hinaus werden die Motive, mit einer Weiterbildung mehr Geld verdienen zu können und mehr Anerkennung zu bekommen, von erwerbstätigen Personen ohne Hochschulabschluss höher bewertet. Auch das Nachholen eines Hochschulabschlusses spielt bei dieser Adressatengruppe eine wesentlich größere Rolle als bei jenen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen. Dagegen ist für Erwerbstätige mit einem Hochschulabschluss die Teilnahme aus thematischem Interesse von höherer Bedeutung als für jene ohne einen akademischen Abschluss. Die unterschiedliche Bedeutung signalisiert, dass Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss eher extrinsisch motiviert sind, während erwerbstätige Akademiker\_innen tendenziell eher intrinsisch motiviert sind, an Weiterbildung teilzunehmen.

Auch bezogen auf die Auswahlkriterien eines hochschulischen Weiterbildungsangebotes sind signifikante Unterschiede ersichtlich. Während erwerbstätige Akademiker\_innen den Inhalt des Angebots als signifikant wichtigeres Kriterium bewerten, spielt bei denjenigen ohne Hochschulabschluss die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes eine signifikant größere Rolle. Sowohl die Nähe zum Arbeitsplatz als auch zum Wohnort wird höher bewertet. Dies lässt darauf schließen, dass die befragten Akademiker\_innen eine größere Bereitschaft aufweisen, für ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot insbesondere zeitliche Ressourcen aufzuwenden.

Aufbauend auf den Erkenntnissen der vier Forschungsphasen haben sich folgende zielgruppenspezifische Anforderungen der Erwerbstätigen ergeben. Um die Hochschule als Ort für Weiterbildung attraktiver zu gestalten und für die Gruppe der Erwerbstätigen zu öffnen, ist an den folgenden Stellschrauben zu drehen. Zur besseren Vereinbarkeit mit den beruflichen Verpflichtungen bietet sich eine Flexibilisierung der Wissensvermittlung, beispielsweise durch Blended-Learning-Konzepte sowie Teilzeit- und Fernstudienmöglichkeiten an. Zudem ist der Ausbau von Beratungsstellen notwendig, die beispielsweise über Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten (außer)hochschulisch erworbe-

ner Kompetenzen und Zulassungsbedingungen informieren. Des Weiteren stellt insb. für diese Zielgruppe eine praxisorientierte bzw. anwendungsnahe Gestaltung des Curriculums ein wichtiges Auswahlkriterium dar.

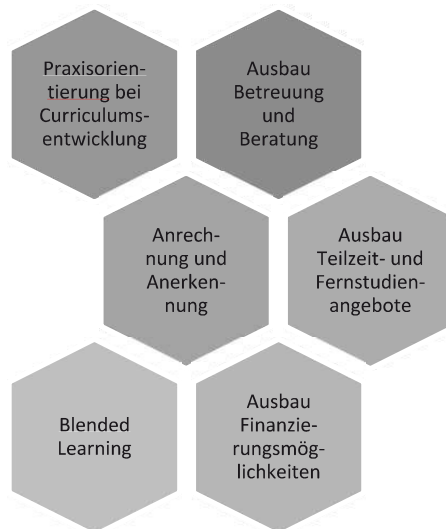


Abbildung 12: Zielgruppenspezifische Anforderungen der Erwerbstätigen (Eigene Darstellung)

#### *Bachelorabsolvent\_innen*

Um zielgruppenspezifische Aspekte der Bachelorabsolvent\_innen in Abgrenzung zu anderen Merkmalsgruppen herauszustellen, werden zum einen Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Akademiker\_innen und Nicht-Akademiker\_innen aufgezeigt. Dies liegt darin begründet, dass Hochschulabsolvent\_innen (und daher auch Bachelorabsolvent\_innen) traditionell eine höhere Weiterbildungspartizipation aufweisen als Nicht-Akademiker\_innen. Zum anderen werden Unterschiede innerhalb der Gruppe der Hochschulabsolvent\_innen aufgezeigt, um eventuelle Zielgruppenspezifika der Bachelorabsolvent\_innen zu überprüfen.

Mit steigender Qualifikation steigt auch die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei sind die Gruppen der Personen mit abgeschlossener Ausbildung, mit einer Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister\_innen, Techniker\_innen) sowie Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss relevant. Dies ist damit zu begründen, dass wissenschaftliche Weiterbildung einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss sowie einschlägige Berufserfahrung voraus-

setzt.<sup>41</sup> Diese Erfordernisse sind bei Personen, die keine Ausbildung abgeschlossen haben oder sich in Ausbildung befinden, nicht gegeben.<sup>42</sup> Es ist ein sprunghafter Anstieg in der Teilnahme bei Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss zu erkennen. Während Personen ohne Hochschulabschluss zu weniger als 30 Prozent bereits ein Weiterbildungsangebot einer Hochschule wahrgenommen haben, verdoppelt sich dieser Anteil bei Personen mit einem Hochschulabschluss auf 61 Prozent. Das Qualifikationsniveau hat somit Auswirkungen auf die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Die durchgeführten Zusammenhangsmaße geben einen hochsignifikanten negativen Zusammenhang aus (Kendall  $\tau\text{-b}=-0,372$ ,  $p < 0,000$ ). Das heißt, der Qualifikationsabschluss hat einen signifikanten, schwachen Einfluss auf die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Dies lässt darauf schließen, dass die berufliche Qualifikation nur eine von zahlreichen Variablen ist, durch die die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung beeinflusst wird.

Der Einfluss kann auch für die Bereitschaft zur Teilnahme an zukünftigen Weiterbildungsangeboten bestätigt werden. Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss unterscheiden sich von denjenigen mit einer abgeschlossenen Ausbildung und einer Aufstiegsfortbildung. 95 Prozent aller Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss würden zukünftig (wieder) an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen. Zwar bejaht auch die große Mehrheit der Personen ohne Hochschulabschluss diese Frage, jedoch fällt auf, dass Personen mit einer Aufstiegsfortbildung zu 64 Prozent bereit sind, zukünftig an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilzunehmen, während Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung dies zu 80 Prozent sind. Der statistische Test bestätigt diesen Zusammenhang als hochsignifikant. Demnach besteht eine schwache negative Beziehung, d.h. je höher der Qualifikationsabschluss, desto größer ist Teilnahmebereitschaft (Kendall  $\tau\text{-c}=-0,142$ ,  $p < 0,000$ ).

Im Vergleich zu anderen Hochschulabsolvent\_innen ist für Bachelorabsolvent\_innen der Erwerb eines höheren Hochschulabschlusses von großer Bedeutung, während dies für die anderen Akademiker\_innengruppen nur einen nachrangigen Stellenwert besitzt. Aus den Experteninterviews ist die dahinter stehende Motivation erkennbar, einen (leichteren) Zugang zu höheren Stellen zu erreichen und die mit dem Bachelorabschluss verbundenen Unsicherheiten von Seiten der Wirtschaft bzw. möglicher zukünftiger Arbeitgeber\_innen zu beseitigen. In die-

---

41 Laut Beschluss der KMK vom 21.09.2001 ist „[w]issenschaftliche Weiterbildung [...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“

42 In dieser Befragung ist keine Aussage über Teilfacharbeiter\_innen möglich. Keiner der Befragten hat sich dieser Berufsstatusgruppe zugeordnet.

sem Hinblick ist es nicht überraschend, dass auch die Motivationsfaktoren des beruflichen Aufstiegs und die damit einhergehende steigende Anerkennung sowie die womöglich höhere Gehaltsklasse von signifikant höherer Bedeutung sind. Des Weiteren spielt das Ziel, beruflich nicht so festgelegt zu sein, eine größere Rolle als bei anderen Hochschulabsolvent\_innen, wohingegen das Motiv, (veraltete) berufliche Kenntnisse aufzufrischen, im Mittel signifikant von geringerer Bedeutung ist. Dies könnte vor allem damit zusammenhängen, dass sich berufstätige Bachelorabsolvent\_innen am Anfang ihrer Erwerbsbiographie befinden und daher vornehmlich die Generierung neuen Wissens im Vordergrund steht. Auch ist das Interesse an der Thematik gegenüber extrinsischen Motivationen von nachrangiger Bedeutung. Im Gegensatz zu anderen Hochschulabsolvent\_innen bewerten Bachelorabsolvent\_innen den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung aus thematischem Interesse heraus signifikant niedriger. Weniger die persönlichen Motive, an einer Weiterbildung teilzunehmen, sondern extrinsische Motivatoren scheinen bei den befragten Bachelorabsolvent\_innen eine Rolle zu spielen.

Die Analyse der Weiterbildungsbarrieren hat keine zielgruppenspezifischen Aspekte für diese Zielgruppe hervorgebracht. Auch für die Bachelorabsolvent\_innen stehen angebotsbezogene Barrieren im Vordergrund. Dabei bilden die finanziellen Kosten einer Weiterbildung die größte Hürde, an einer Weiterbildung teilzunehmen. Dieser Unterschied stellt sich jedoch nicht als signifikant verschieden im Vergleich zu anderen Hochschulabsolvent\_innen heraus.

Resümierend weist die Zielgruppe der Bachelorabsolvent\_innen die folgenden Anforderungen auf. Obwohl Bachelorabsolvent\_innen bereits eine erste Ausbildung an der Hochschule absolviert haben, ist eine umfassende Beratung über mögliche Weiterbildungsangebote notwendig. Aufgrund ihrer Hochschulkenntnisse liegt in dieser Gruppe ein großes Potential in der Teilnehmer\_innenakquise. Aus der ersten und dritten Forschungsstufe geht hervor, dass Bachelorabsolvent\_innen mit einer wissenschaftlichen Weiterbildung die Spezialisierung ihres Fachwissens verfolgen.

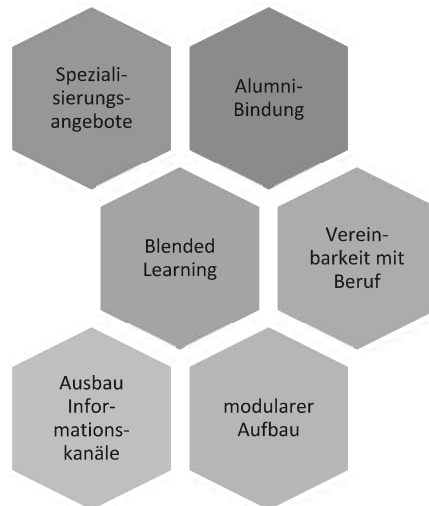


Abbildung 13: Zielgruppenspezifische Anforderungen von Bachelorabsolvent\_innen (Eigene Darstellung)

#### *Personen mit Familienpflichten*

In diesem Abschnitt werden die Zielgruppenspezifika der Personen mit Familienpflichten dargestellt. Von Relevanz sind dabei die Überprüfung von Geschlechterunterschieden innerhalb der Zielgruppe und die Unterschiede zwischen Personen mit und Personen ohne Familienpflichten.

Die These „familienpflichtige Frauen nehmen weniger an wissenschaftlicher Weiterbildung teil als familienpflichtige Männer“ kann nicht bestätigt werden. Darauf deutet hin, dass die Antworten sich nahezu indifferent verteilen. Dies wird durch das Zusammenhangsmaß bestätigt, welches nicht signifikant ist ( $\chi^2(1)=0,042$ ,  $p>0,05$ ). Ein Zusammenhang zwischen Familienpflichten, Geschlecht sowie einer damit verbundenen Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung kann in dieser Stichprobe nicht festgestellt werden. Mütter und Väter unterscheiden sich nicht in ihrem Weiterbildungsverhalten. Somit stellen Familienpflichten für Frauen in diesem Sample kein größeres Hemmnis dar, an Weiterbildung teilzunehmen, als für Männer. Dasselbe gilt für die Weiterbildungsteilnahme von Frauen und Männern ohne Kinder. Auch hier ist von der Unabhängigkeit der Variablen auszugehen. Männer ohne Kinder unterscheiden sich in ihrer Weiterbildungsteilnahme nicht von kinderlosen Frauen ( $\chi^2(1)=0,113$ ,  $p>0,05$ ).



Jedoch kann die Hypothese, dass familiäre Verpflichtungen für Frauen eine größere Weiterbildungsbarriere darstellen, während für Männer berufliche Belastungen ein größeres Hemmnis sind, in Teilen bestätigt werden. Die beiden Geschlechter unterscheiden sich – im Gegensatz zu den qualitativen Befunden – in Bezug auf die Aussage, ob familiäre Verpflichtungen, wie beispielsweise Kinderbetreuung, sie daran hindern, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, nicht signifikant. Sowohl Männer als auch Frauen betrachten familiäre Verpflichtungen als eher nachrangige Weiterbildungsbarriere. Es kann jedoch ein signifikanter Unterschied im Antwortverhalten zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Weiterbildungsbarriere „berufliche Verpflichtungen“ ausgemacht werden. Auch wenn mit dem Beruf verbundene Pflichten von beiden Geschlechtern im Mittel als hohe Barriere zur Weiterbildungsteilnahme eingeschätzt werden, wird anhand der Mittelwerte ersichtlich, dass Männer dieser Barriere eine signifikant größere Bedeutung beimessen als Frauen.

Der Vergleich der Aussagen bezüglich der mit einer beruflichen Weiterbildung verbundenen Ziele lässt signifikante Unterschiede in der Bewertung einiger Aussagen zwischen Personen mit und ohne Familienpflichten erkennen. Familienpflichtige verfolgen mit einer Weiterbildung weniger Karrieremotive als Personen ohne Familienpflichten. Dies lässt sich daraus ableiten, dass Personen mit Familienpflichten die mit einer Weiterbildung verbundenen Motivationen, beruflich aufzusteigen und mehr Geld verdienen zu können sowie mit Hilfe einer Weiterbildung beruflich flexibel zu sein, signifikant niedriger bewerten als Personen ohne Familienpflichten. Des Weiteren ist der Erwerb eines (höheren) Hochschulabschlusses für Familienpflichtige von geringerer Bedeutung.

Bezogen auf mögliche Vereinbarkeitsproblematiken, die mit einer Weiterbildungsteilnahme verbunden sind, zeigt sich im Vergleich zu den Befragten ohne Kinder ein signifikanter Unterschied in der Bewertung des persönlichen Umfeldes. Für die befragten Eltern sind familiäre und berufliche Verpflichtungen von signifikant größerer Bedeutung, während Freizeitaktivitäten für die kinderlosen Befragten ein signifikant größeres Hemmnis darstellen. Des Weiteren spielt die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes eine signifikant größere Bedeutung für Eltern. Für sie ist eine schwere Erreichbarkeit eine größere Barriere als für Kinderlose.

Für die Zielgruppe der Personen mit Familienpflichten kann in Bezug auf Weiterbildung festgehalten werden, dass berufliche und familiäre Belastungen und damit verbundene Vereinbarkeitsproblematiken durch den Ausbau bzw. das Angebot von Betreuungsmöglichkeiten reduziert werden können.

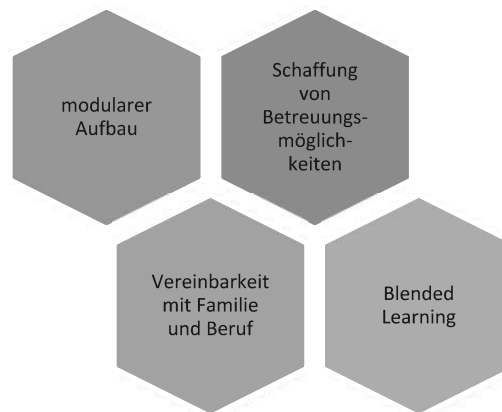


Abbildung 14: Zielgruppenspezifische Anforderungen der Personen mit Familienpflichten (Eigene Darstellung)

#### *Berufsrückkehrer\_innen*

Für die Zielgruppe der Berufsrückkehrer\_innen werden als Vergleichsgruppe Personen mit einem anderen Erwerbsstatus herangezogen.

Im Vergleich zu den anderen Erwerbsstatusgruppen ist für Berufsrückkehrer\_innen das Ziel, mit einer Weiterbildung berufliche Verschlechterungen zu vermeiden und beruflich nicht so festgelegt zu sein, signifikant bedeutender. Auch wenn das Interesse an der Thematik in Relation zu anderen Items innerhalb der Zielgruppe als bedeutendes Ziel bewertet wird, erachten Berufsrückkehrer\_innen das Interesse an der Thematik einer Weiterbildung signifikant weniger wichtig als andere Erwerbsgruppen. Hinzu kommt, dass die befragten Berufsrückkehrer\_innen das Ziel, mit einer Weiterbildung mehr Geld zu verdienen und mehr Anerkennung zu bekommen, als weniger bedeutend einschätzen als andere Erwerbsgruppen. Vielmehr steht die Horizonterweiterung im Vordergrund. Das Item „Vor allem möchte ich Neues lernen und meinen Horizont erweitern“ wird von den Berufsrückkehrer\_innen mit Abstand als wichtigstes Ziel einer Weiterbildung bewertet ( $\bar{x}=1,36$ ).

Auch bei den Berufsrückkehrer\_innen sind vornehmlich angebotsbezogene Barrieren von Bedeutung. Im Vergleich unterscheiden sich die befragten Hausfrauen signifikant von Personen mit einem anderen Erwerbstatus in der Barriere der beruflichen Verpflichtungen. Aufgrund ihres Erwerbsstatus ist es nicht überraschend, dass berufliche Verpflichtungen keine Barriere für Hausfrauen darstellen.

Für diese Zielgruppe kann eine Weiterbildung interessant werden, wenn die Familienzeit auf das Angebot angerechnet werden kann und die Möglichkeit besteht, die darin informell erworbenen Kompetenzen wissenschaftlich aufzuarbeiten. Weiterbildungen, die multidisziplinär angelegt sind und daher nicht nur eine fachliche Schwerpunktsetzung (wie z.B. die Auffrischung und Anpassung vorhandener Qualifikationen) haben, sondern auch Möglichkeiten bieten, sich persönlich weiterzuentwickeln, werden bevorzugt. Möglichkeiten hierfür stellen modular aufgebaute Weiterbildungen dar, die eine freie und individuelle Gestaltung des Curriculums erlauben. Sind betreuungspflichtige Kinder im Haushalt, bieten sich Teilzeitangebote an.

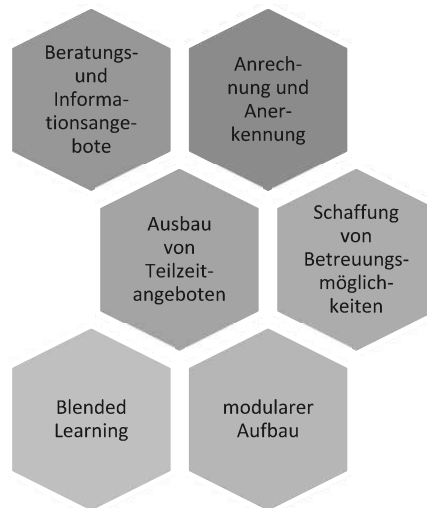


Abbildung 15: Zielgruppenspezifische Anforderungen der Berufsrückkehrer\_innen (Eigene Darstellung)

### 6.6 Zwischenfazit

Die Hochschule ist – im Unterschied zu den vorherigen Forschungsphasen und vermutlich aufgrund der Distributionswege – als Ort für Weiterbildung in der quantitativen Erhebung bekannt. Nach den Volkshochschulen werden die Hochschulen am häufigsten als Anbieter von Weiterbildungsveranstaltungen in Verbindung gebracht. Tatsächlich werden die wahrgenommenen Weiterbildungen jedoch am häufigsten von dem/der Arbeitgeber\_in, dem Betrieb bzw. der beschäftigten Behörde durchgeführt. Dies bestätigt die These, die sich aus der Se-

kundäranalyse sowie aus der qualitativen Erhebung abzeichnet, dass die Hochschule als Ort für Weiterbildung in der Bevölkerung bisher eine eher randständige Rolle spielt. Ein recht hoher Anteil der Befragten hat bereits einmal an einem Weiterbildungsangebot einer Hochschule teilgenommen. Die Teilnahme ist dabei abhängig von soziodemografischen Faktoren. Ferner haben insbesondere die schulische und berufliche Qualifikation einen Einfluss auf die Teilnahme, während sich Familienpflichten nicht auf die Teilnahme auswirken. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein großes Potential für wissenschaftliche Weiterbildung existiert. Die Hochschule ist als Weiterbildungsort bekannt und in Teilen werden (intern und extern) angebotene wissenschaftliche Weiterbildungen wahrgenommen. Dies deutet auf ein weiteres Problem in der quantitativen Erhebung hin. Es besteht sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschule ein Informationsbedarf darüber, was genau unter wissenschaftlicher Weiterbildung zu verstehen ist. Es wird vermutet, dass befragte Hochschulangehörige unter wissenschaftlicher Weiterbildung auch interne Weiterbildungsangebote der Hochschule fassen. Abgesehen von dieser Problematik können sich die meisten Befragten vorstellen, zukünftig (wieder) ein Weiterbildungsangebot einer Hochschule wahrzunehmen.

Ausgehend von der Auswertung der quantitativen Befragung wird ersichtlich, dass Weiterbildungen vor allem unter den Aspekten der beruflichen Notwendigkeit sowie des beruflichen Aufstiegs wahrgenommen werden. In Verbindung dazu können die intrinsischen Motivlagen der Weiterbildungsteilnahme betrachtet werden. Darin spielen vor allem die Horzontenerweiterung sowie das thematische Interesse eine große Rolle. Hingegen ist der Erwerb von Zertifikaten bzw. (Hochschul-)Abschlüssen bei den meisten Befragten – mit Ausnahme der Bachelorabsolvent\_innen – von geringer Bedeutung. Für Bachelorabsolvent\_innen stellt das Erreichen eines höheren akademischen Abschlusses eine hohe Motivation dar, an wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen. Generell spielen in der Zielgruppe der Bachelorabsolvent\_innen extrinsische, mit der Karriere verbundene Motive, eine große Rolle. Bezugnehmend auf die hochschulische Qualifikation können auch bei der Zielgruppe der Erwerbstätigen unterschiedliche Motivationen der Weiterbildungsteilnahme herausgestellt werden. Während für erwerbstätige Personen ohne akademischen Abschluss extrinsische Karrieremotive eine signifikant höhere Bedeutung besitzen, spielt im Vergleich dazu bei erwerbstätigen Akademiker\_innen die intrinsische Motivation, aus Interesse an der Thematik an einer Weiterbildung teilzunehmen, eine größere Rolle. Nicht-erwerbstätige Personen verbinden im Vergleich zu Erwerbstätigen mit der Teilnahme an Weiterbildung stärker extrinsische Karrieremotive. Dies lässt sich für die Teilgruppe der Berufsrückkehrer\_innen nicht bestätigen. Im Vergleich zu anderen Erwerbsgruppen spielen für diese Teil-

gruppe weniger Karrieremotive als vielmehr der berufliche Wiedereinstieg eine Rolle. Ein Unterschied in der Bewertung von Karrieremotiven lässt sich auch im Vergleich von Personen mit und ohne Familienpflichten feststellen. Personen ohne Familienpflichten bewerten mit dem beruflichen Aufstieg verbundene materielle Vorteile signifikant höher als Familienpflichtige.

Abschließend lässt sich festhalten, dass im Mittelwertvergleich der einzelnen Zielgruppen kaum Unterschiede in der intrinsischen Motivation zu finden sind, wohingegen divergente Einstellungen auf der extrinsischen Motivationsebene ersichtlich werden. Während über alle Zielgruppen hinweg die persönliche Entwicklung bei der Teilnahme an Weiterbildung als bedeutend eingeschätzt wird, gibt es durchaus unterschiedliche Bewertungen im Hinblick auf die Einkommens- und Statusverbesserungen, die mit einer Weiterbildung verbunden sind.

Die Analyse der Weiterbildungsbarrieren zeigt auf, dass mit der Angebotsgestaltung die größten Hemmnisse, an Weiterbildung teilzunehmen, verbunden sind. Darauf folgt die Intransparenz des Weiterbildungsfeldes, insbesondere im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Items der beiden Dimensionen sind zum Teil durch eine entsprechende Gestaltung der Weiterbildungsangebote beeinflussbar. Daher ist es möglich, Hemmnisse abzubauen. Sowohl aus qualitativer als auch aus quantitativer Perspektive spielen die mit der Weiterbildung aufzuwendenden zeitlichen Ressourcen eine entscheidende Rolle. Darunter fallen beispielsweise ungünstig gelegene Veranstaltungstermine oder lange Anfahrtswege zum Weiterbildungsort. Auch die Gebühren stellen eine große Barriere dar. Dies kann zudem verstärkt werden, wenn das persönliche Umfeld – wie in der qualitativen Erhebung aufgezeigt – einer Weiterbildung entgegensteht. Dahingegen gibt es quantitativ gesehen, keine Geschlechterunterschiede in der Bewertung der familiären Verpflichtungen als Weiterbildungsbarriere. Werden die Zielgruppen nach spezifischen Weiterbildungsbarrieren betrachtet, so unterscheiden sich diese kaum voneinander. Unterschiede sind vor allem entlang des Erwerbsstatus erkennbar. Dies wird insbesondere im Zielgruppenvergleich der Erwerbstätigen und der Berufsrückkehrer\_innen ersichtlich. Für Erwerbstätige stellen berufliche Verpflichtungen eine weitaus größere Barriere dar als für Nicht-Erwerbstätige, wie z.B. Berufsrückkehrer\_innen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass kaum zielgruppenspezifische Weiterbildungsbarrieren bestehen. Zielgruppenübergreifend stellen vor allem die terminliche Organisation sowie die Finanzierung der Weiterbildung vordergründige Barrieren dar.

Bezüglich der Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote gibt es einige Überschneidungen zwischen den Zielgruppen. Diese Gemeinsamkeiten sind für die Konzeption von Weiterbildungsangeboten, welche die Bedarfe und Bedürfnisse nicht-traditioneller Zielgruppen der Hochschule be-

rücksichtigen, vorteilhaft. Bei der Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten kann es sowohl für erwerbstätige Personen (mit Familienpflichten und/oder einem ersten qualifizierenden Hochschulabschluss) als auch für nicht-erwerbstätige Personen, wie beispielsweise Berufsrückkehrer\_innen von hoher Bedeutung sein, dass erworbene lebensweltliche und/oder berufliche Kompetenzen auf eine Weiterbildung angerechnet werden. Die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen kann einen großen Teil dazu beitragen, den Zugang zur Hochschule für nicht-traditionelle Zielgruppen durchlässiger zu gestalten. Mit der Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen ist zudem eine Anpassung der Angebotsorganisation sowie der Lehr-Lern-Settings notwendig. Die potentiellen Teilnehmer\_innen haben sowohl im beruflichen als auch im privaten Leben Verpflichtungen. Um die Vereinbarkeit mit diesen Bereichen besser zu gewährleisten, ist eine Flexibilität in der räumlichen und zeitlichen Angebotsgestaltung erforderlich. Dazu eignen sich modular aufgebaute Angebote. Ferner können zur Flexibilisierung der Wissensvermittlung elektronisch gestützte Lerneinheiten beitragen. Sogenannte Blended-Learning-Formate kombinieren die Vorteile von orts- und zeitunabhängigem Lernen mit der Bindung an die jeweilige Hochschule und die Mitstudierenden und können daher insbesondere bei längerfristigen Weiterbildungen das Abbruchrisiko verringern. Ebenso kann der Ausbau von Teilzeitangeboten, im Speziellen bei längerfristig angelegten Weiterbildungsstudiengängen, eine bessere Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen sicherstellen. Neben den zeitlichen Ressourcen spielen auch die finanziellen Aufwendungen, die mit einer Weiterbildung verbunden sind, eine große Rolle. Daher stellt sich die Anforderung, geeignete Finanzierungsmodelle zu entwickeln. Eine Möglichkeit wäre hierbei die Kooperation mit Unternehmen und Institutionen im Feld, wie es bereits in der dualen (Hochschul)Ausbildung der technischen Hochschule praktiziert wird. Die Einbindung des Praxisfeldes könnte zudem den geforderten Einbezug praxisrelevanter und anwendungsbezogener Lehrinhalte unterstützen.

Über diese Punkte hinaus, stellt sich ein hoher Beratungs- und Informationsbedarf heraus. Dies betrifft zum einen die inhaltliche Komponente und zum anderen die organisatorische Komponente. Beispielsweise herrschen Unklarheiten über Möglichkeiten, sich auf Hochschulniveau weiterzubilden. Auch während der Weiterbildung ist es von hoher Bedeutung, Beratungsangebote für die Teilnehmer\_innen aufzustellen, um die Bindung zur Hochschule zu verbessern. Resümierend stellen sich die Anforderungen an Weiterbildungsangebote als sehr komplex und vielschichtig dar. Diese können zum Teil in der Angebotsplanung berücksichtigt werden, jedoch existieren auch Bereiche, welche nicht von der Angebotsentwicklung beeinflussbar sind. Diese verschiedenen Ebenen der Einflussnahme werden im Fazit differenziert betrachtet.

## 7 Fazit

Die vorliegende Untersuchung hatte ihren Ausgangspunkt in der Feststellung, dass das Hochschulsystem bisher nicht auf die Bedürfnisse neuer Zielgruppen ausgerichtet ist, die mit dem Ausbau des Weiterbildungssektors verbunden sind. Daher stellte sich die Frage, welche Bedarfe und Anforderungen nicht-traditionelle Zielgruppen der Hochschule hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung mit sich bringen. Die zentralen Erkenntnisse werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt. Bezugnehmend auf die herausgestellten Bedarfe werden Schlussfolgerungen für die Studiengangs- respektive Angebotsentwicklung gezogen.

### 7.1 Ergebnisse der Bedarfserhebung

Der Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung aus der Perspektive potentieller Teilnehmer\_innen wirft ein heterogenes und vielschichtiges Bild an Bedarfen auf. Daher ist eine Betrachtung aus mehreren Blickwinkeln notwendig.<sup>43</sup>

Ausgehend von den Ergebnissen der vier Forschungsphasen der Bedarfsanalyse kann festgehalten werden, dass die Hochschule nur in Teilsegmenten der Bevölkerung als Ort für Weiterbildung wahrgenommen wird. Insbesondere für nicht-traditionelle Zielgruppen der Hochschule stellt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Weiterbildungsbarriere die fehlende Informationspolitik dar. Es ist daher von hoher Relevanz, zielgruppenspezifische Ansprachekanäle zu wählen und auf die Möglichkeit der Weiterbildung an Hochschulen aufmerksam zu machen. Neben direkt gewählten Ansprachekanälen sind auch indirekte Kommunikationswege denkbar. Hierbei wären Kooperationen mit ansässigen Unternehmen und Institutionen denkbar, um wissenschaftliche Weiterbildung breiter zu verankern sowie die Hochschule in der Region zu etablieren.

Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern können zudem die Faktoren der Finanzierung und der Zeitaufwendung positiv beeinflussen. Fehlende finanzielle Ressourcen werden oftmals als Begründung zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten angeführt. Da die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen kostendeckend sein und entsprechend über Gebühren und Entgelte finanziert werden muss, können Kooperationen mit Unternehmen oder anderen Partnern den/die einzelne/n Weiterbildungsteilnehmer\_in entlasten, wenn anfallende Gebühren nicht von der einzelnen Person, sondern beispielsweise

---

43 Im Vorfeld der Betrachtung ist jedoch darauf zu verweisen, dass aufgrund der Distributionsstrategie nicht von einer repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden kann. Vielmehr ist die Bedarfsanalyse als exploratives Forschungsprojekt zu verstehen.

vom/von der Arbeitgeber\_in (anteilig) übernommen werden. Ein weiteres Element zur Finanzierung, welches jedoch nicht von der Angebotsplanung beeinflussbar ist, sind entsprechende staatliche Finanzierungsmodelle für den Weiterbildungsbereich, welche sich an jene aus dem grundständigen Bereich orientieren. Zusätzlich können die Anerkennung und Anrechnung erworbener Kompetenzen das Studium respektive das Angebot verkürzen und daher unter Umständen die aufzuwendenden Kosten reduzieren. Die Auffassung von Kompetenzen unter dem Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit (und nicht der Gleichartigkeit) stellt zudem einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung dar.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der einen großen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme hat, ist der Faktor Zeit. Im Gegensatz zu grundständig Studierenden sind die nicht-traditionellen Zielgruppen häufig in Familie und Beruf verwurzelt, sodass zeitliche Ressourcen deutlich eingeschränkter zur Verfügung stehen. Häufig stellt nicht nur die für die eigentlichen Lernphasen investierte Zeit eine Barriere dar, sondern auch die für die Erreichbarkeit des Weiterbildungsortes aufgewendeten Ressourcen. Es werden daher andere, spezielle Studien- bzw. Angebotsformate benötigt. Zielgruppenübergreifend bietet sich die Organisation in flexibler Teilzeitform an, die sowohl Präsenzanteile als auch Fernstudienanteile beinhaltet. Hierfür eignen sich insbesondere Blended-Learning-Konzepte. Des Weiteren wünschen sich die Befragten auch in diesem Bereich die Unterstützung durch die Vorgesetzten. Eine Form der Zuwendung wird beispielsweise in der Anrechnung der Weiterbildung auf die Arbeitszeit gesehen.

Neben diesen beiden zentralen Aspekten kommen andere Faktoren hinzu. Hierunter zählt z.B. der erwartete Nutzen, der sich von dem Weiterbildungsangebot erhofft wird. In diesem Zusammenhang steht der oftmals geforderte Einbezug praxisrelevanten Wissens. Die Erwartung, beruflich anwendbares Wissen aus der Weiterbildung zu erhalten, stellt eines der wichtigsten Auswahlkriterien für die Befragten im Sinne der Teilnahme dar. Zugleich kann dieses Kriterium dazu beitragen, die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern. Jedoch ist mit dem Praxisbezug ein gewisses Konfliktpotential zwischen Praxisorientierung einerseits und Wissenschaftsorientierung andererseits verbunden. Dieser Konflikt trifft Fachhochschulen aufgrund ihrer größeren Praxisnähe weniger als Universitäten mit dem Schwerpunkt in der Forschungsaktivität. Dies wird auch in dem Verbundprojekt deutlich. Während die technische Hochschule bereits über das duale Hochschulstudium und das Hochschulweiterbildungszentrum in der Region etabliert ist, sind die Universitäten als (Weiterbildungs)Orte für nicht-traditionelle Zielgruppen eher unbekannt. Der Praxis-Wissenschaft-Konflikt kann laut Mintzberg mittels „experienced reflec-



tion“ gelöst werden. Aus Praxiserfahrungen können neue Erkenntnisse gewonnen werden, wenn diese im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung reflektiert werden. Umgekehrt profitieren die Wissenschaftler\_innen von den Praktiker\_innen, indem neue Probleme definiert und erforscht werden. (vgl. Mintzberg 2004)

Aus der Analyse gehen sodann zielgruppenspezifische Bedarfe an (wissenschaftlicher) Weiterbildung hervor. Die Sekundäranalyse belegt, dass insbesondere Erwerbstätige weiterbildungsaffin sind und im Vergleich zu Nicht-Erwerbstätigen vom (beruflichen) Weiterbildungssystem bevorteilt werden. Dies führt dazu, dass Hausfrauen, die in den Beruf zurückkehren wollen, nur erschwert Zugang zu berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten finden. Generell sind – auch erwerbstätige – Mütter von berufsbezogener Weiterbildung benachteiligt (u.a. vgl. Friebel 2007). Die Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme erklären sich jedoch nicht nur durch fehlende und unpassende Angebote, sondern sind vielmehr in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und persönlichen Lebenszusammenhängen begründet. Lebensläufe sind sehr individuell und können kaum auf eine ganze Ziel- oder Merkmalsgruppe übertragen werden. Bei der Entwicklung von zielgruppenspezifischen Angeboten ist daher jede Zielgruppe näher einzugrenzen (z.B. über das Berufsfeld). Bachelorabsolvent\_innen, die nach einiger Berufserfahrung wieder über eine wissenschaftliche Weiterbildung an die Hochschule zurückkehren wollen, können ähnliche Ansprüche an die Rahmgestaltung stellen wie Erwerbstätige oder Familienpflichtige. Während Bachelorabsolvent\_innen jedoch keine Zugangsbeschränkungen zur Hochschule aufweisen, ist ein Weiterbildungsmaster für Erwerbstätige ohne ersten Hochschulabschluss mit entsprechend hohen Hürden verbunden. In dieser Hinsicht wird sich von den Befragten die Öffnung der Hochschulen in Form von durchlässigeren Zugangsregelungen gewünscht.

## 7.2 Schlussfolgerungen zur Angebotsentwicklung

Im Folgenden werden die Schlussfolgerungen für die Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten mit Blick auf die betrachteten nicht-traditionellen Zielgruppen pointiert dargestellt. Die Studiengang- respektive Angebotsentwicklung kann auf folgenden Ebenen in der Entwicklung und Gestaltung auf die spezifischen Bedarfe der Zielgruppen eingehen:

- Auf der informatorischen Ebene
- Auf der thematischen Ebene
- Auf der zeitlichen Ebene

- Auf der finanziellen Ebene
- Auf der Ebene der Durchlässigkeit

#### *Informatorische Ebene*

Auf der informatorischen Ebene unterscheiden sich die Zielgruppen nur in geringfügiger Weise. Das Internet wird zielgruppenübergreifend als wichtigste Informationsquelle gewertet. Jedoch fühlen sich die Befragten häufig durch das unübersichtliche Angebot an Weiterbildungsveranstaltern zum einen und den angebotenen Abschlüssen zum anderen überfordert. Daher ist eine übersichtliche und klare Bereitstellung der Informationen notwendig. Darüber hinaus ist ein hoher Beratungs- und Betreuungsbedarf über alle Zielgruppen hinweg zu erkennen, der nicht nur im Vorfeld einer Weiterbildungsteilnahme, sondern über den gesamten Zeitraum der Maßnahme besteht. Dies ist insbesondere auf Zielgruppen zutreffend, welchen die Hochschule als Ort für (Weiter)Bildung fremd ist. In diesem Zusammenhang ist ein großes Potential in der Bindung der Bachelorabsolvent\_innen an die Hochschule zu sehen. Diese Zielgruppe kehrt mit großer Wahrscheinlichkeit an die Hochschule zurück, um sich weiter zu bilden bzw. zu spezialisieren, insbesondere wenn positive Erfahrungen an diesem Lernort gesammelt wurden. Ein weiterer Unterschied in der Ansprache kann anhand des Merkmals der Erwerbstätigkeit identifiziert werden. Während erwerbstätige Personen indirekt über den/die Arbeitgeber\_in angesprochen werden können, gestaltet sich die indirekte Ansprache bei nicht-erwerbstätigen Personen, wie beispielsweise Berufsrückkehrer\_innen, schwieriger. Diese informieren sich häufiger über Arbeitsagenturen oder Qualifizierungsoffensiven. Es ist daher eine genaue Definition der Zielgruppe des geplanten Angebots notwendig, um einen möglichst zielgruppengerechten Informationsfluss zu realisieren.

Ferner wird aus der Analyse der Weiterbildungsanbieter sichtbar, dass die Volkshochschulen den höchsten Bekanntheitsgrad unter den Weiterbildungsanbietern einnehmen. Hierin könnte ein weiterer Ansprache- und Informationskanal für nicht-traditionelle Zielgruppen der Hochschule liegen. Zwar spielen die Volkshochschulen als Veranstalter berufsbezogener Weiterbildungen bisher eine nachrangige Rolle, jedoch könnten Kooperationen zwischen Hochschulen und Volkshochschulen zum einen den Bekanntheitsgrad der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter insbesondere unter den nicht-traditionellen Zielgruppen erhöhen. Zum anderen könnten Volkshochschulen ihr Angebot auf dem Weiterbildungsmarkt erweitern. Ferner tragen typenübergreifende Kooperationen dazu bei, die Durchlässigkeit der Bildungssysteme zu steigern.

Erwerbstätige/ Familienpflichtige	Berufsrückkehrer_innen	Bachelorab- solvent_innen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansprache über das Internet</li> <li>• Ansprache über Informationsmaterial</li> <li>• Kooperationen mit Unternehmen, Institutionen, Verbänden etc. im Feld</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansprache über das Internet</li> <li>• Ansprache über Informationsmaterial</li> <li>• Kooperationen mit Arbeitsagenturen, Qualifizierungsoffensiven, VHS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansprache über das Internet, insb. über Social Media</li> <li>• Kontaktmanagement mit Alumnis</li> <li>• Ansprache über Informationsmaterial</li> </ul>

Abbildung 16: Zielgruppenspezifische Ansprachekanäle (Eigene Darstellung)

#### *Thematische Ebene*

Die Bedarfsanalyse kann auf der thematischen Ebene lediglich tendenzielle Aussagen über mögliche Weiterbildungsthematiken treffen. Hierbei zeigt sich ein ambivalentes Bild an nachgefragten Themenbereichen. Mit Abstand am häufigsten wird der Weiterbildungsbedarf an persönlichen bzw. sozialen Kompetenzen geäußert. Unter den fachlichen Themenbereichen sind keine repräsentativen Hinweise – lediglich Tendenzen – über mögliche Weiterbildungsbedarfe zu erkennen. Beispielsweise kann ein Bedarf im Medienbereich, insbesondere in dem Bereich neuer Medien, ausgemacht werden. Aber auch Weiterbildungen in den Bereichen der Sozial-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften werden nachgefragt. Das Ergebnis des OMNIBUS hingegen lässt einen hohen Weiterbildungsbedarf in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik erkennen. Aufgrund dieser eher undifferenzierten Erkenntnisse wird an dieser Stelle empfohlen, thematisch angelegte Bedarfsanalysen zur Konkretisierung von geplanten Angebotsinhalten durchzuführen, nicht jedoch um den allgemeinen Bedarf an Weiterbildung zu messen. Dies ermöglicht eine wesentlich detailliertere Analyse des thematischen Bedarfs an Weiterbildung.

#### *Zeitliche Ebene*

Der Verfügungsrahmen an zeitlichen Ressourcen stellt den größten Unterschied zur traditionellen Zielgruppe der Hochschule dar. Zielgruppenübergreifend werden möglichst kurze und speziell ausgerichtete Weiterbildungsformate nachgefragt. Dementsprechend werden Kurse und Zertifikate vor weiterbildenden Studiengängen präferiert. Daher müssen im Speziellen langfristig angelegte Weiterbildungsstudiengänge flexible Lehr-Lern-Settings aufweisen, die die zeitlichen Bedürfnisse der Zielgruppen berücksichtigen. Eine langfristige Verein-

barkeit mit den beruflichen und familiären/privaten Verpflichtungen ist daher unabdingbar. Eine Möglichkeit bieten hierbei Blended-Learning-Konzepte. Aber auch modular aufgebaute Angebote können die Vereinbarkeit verbessern. Zudem ist insbesondere für Mütter von (jungen) Kindern die Regelung der Betreuung während der Weiterbildungsveranstaltung von großer Bedeutung. In der Angebotsplanung sollten daher mögliche Betreuungsregelungen geschaffen werden. Ist dies nicht möglich, scheinen es Mütter zu bevorzugen, wenn die Präsenzphasen mit den institutionellen Betreuungszeiten vereinbar sind. Beispielsweise haben die qualitativen Befunde herausgestellt, dass Präsenzphasen am Wochenende oder am Abend Vereinbarkeitsproblematiken hervorrufen können.

Erwerbstätige/ Bachelorabsolvent_innen	Personen mit Familienpflichten	Berufsrückkehrer_innen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereinbarkeit mit Beruf</li> <li>• Nähe zum Arbeitsplatz/ Wohnort</li> <li>• flexible Lehr-Lern- Settings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereinbarkeit mit Familie und Beruf</li> <li>• Nähe zum Arbeitsplatz/ Wohnort</li> <li>• flexible Lehr-Lern- Settings</li> <li>• günstige Betreuungsregelungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereinbarkeit mit Familie</li> <li>• Nähe zum Wohnort</li> <li>• flexible Lehr-Lern- Settings</li> <li>• günstige Betreuungsregelungen</li> </ul>

Abbildung 17: Zeitliche Ebene aus Zielgruppenperspektive (Eigene Darstellung)

#### *Finanzielle Ebene*

Auf der finanziellen Ebene ist nur eine begrenzte Einflussnahme von Seiten der Angebotsorganisation möglich. Wissenschaftliche Weiterbildung wird im Gegensatz zum grundständigen Studium nicht aus staatlichen Mitteln finanziert, sondern muss kostendeckend Gebühren und Entgelte erheben. Da Fördermittel wie Stipendien, nur eine marginale Rolle spielen und öffentliche Fördermöglichkeiten, wie dem sogenannten BaföG, in der wissenschaftlichen Weiterbildung gänzlich fehlen, stellt die finanzielle Ebene zielgruppenübergreifend eine große Barriere dar. Auf dieser Ebene kann insb. für Erwerbstätige die finanzielle Unterstützung durch den/die Arbeitgeber\_in von Bedeutung sein und zur finanziellen Entlastung beitragen.

#### *Ebene der Durchlässigkeit*

Auf der Ebene der Durchlässigkeit ist der Bedarf an durchlässigeren Strukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung anzusiedeln. Dies ist insbesondere für

Personen ohne einen ersten Hochschulabschluss von Relevanz. Sowohl aus der Zielgruppe der Erwerbstätigen als auch bei den Berufsrückkehrer\_innen wird die Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen befürwortet, im Besonderen, wenn damit die Hochschule für Personen ohne einen ersten Hochschulabschluss geöffnet wird. Zudem werden weiter gefasste Zulassungsregelungen nachgefragt. Um auf diese Bedarfe einzugehen, ist daher in der Angebotsplanung die Entwicklung zielgruppenspezifischer Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren zu empfehlen, die beispielsweise Kompetenzen aus dem beruflichen und familiären Bereich berücksichtigen. In diesem Kontext sollte jedoch auf der Ebene der Hochschulleitung die generelle Frage geklärt werden, ob eine Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen und damit eine durchlässigere Struktur gewünscht ist.

Die Betrachtung der einzelnen Dimensionen lässt insgesamt erkennen, dass jede Zielgruppe eine sehr heterogene interne Struktur aufweist und sich extern zu den anderen Gruppen meist nur durch wenige Merkmale unterscheidet. Daher betrachtet die hier durchgeführte Bedarfsanalyse die Zielgruppen nach ihren vordergründigen Unterscheidungsmerkmalen, die zumeist nach beruflichen (Erwerbstätige) und familiären (Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer\_innen) Verpflichtungen sowie nach den qualifikatorischen Voraussetzungen (Bachelorabsolvent\_innen) unterschieden werden. Die Analyse stellt daher die vordergründigen Bedarfe und Anforderungen von nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule an die Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten heraus. Diese können als generelle Hinweise und Empfehlungen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten betrachtet werden. In der konkreten Angebotsplanung sind jedoch spezifischer ausgerichtete Bedarfsanalysen notwendig, die sich auf enger definierte Zielgruppen beziehen. Die hier vorgelegte Analyse kann daher als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen gewertet werden.

Anhand der Bedarfsanalyse lässt sich demnach abschließend kennzeichnen, dass vielschichtige Faktoren Einfluss auf die (wissenschaftliche) Weiterbildungsteilnahme ausüben. Für möglichst passgenaue und dem gesellschaftlichen Bedarf entsprechende Weiterbildungsangebote ist ein Umdenken von der Angebots- hin zur Nachfrageorientierung notwendig. Dabei ist unter dem Schlagwort der Nachfrageorientierung nicht ausschließlich die inhaltliche Ausrichtung eines Weiterbildungsangebotes nach den Marktbedürfnissen zu fassen. Eine vollständige Orientierung an den (thematischen) Interessen der Zielgruppen ist ohnehin nicht mit der jeweiligen Wissens- und Forschungskompetenz einer Hochschule deckungsgleich. Vielmehr ist darunter die Ausrichtung des Angebotes nach den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe hinsichtlich der Rahmengestaltung zu verstehen. Hierzu zählen beispielsweise die Anpassung

des Angebotsformats und der Organisation hinsichtlich der zeitlichen Bedürfnisse der Zielgruppe. Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der „neuen“ Zielgruppen wird daher kein Standardangebot, sondern ein hoch flexibles Weiterbildungsportfolio benötigt. Dies hat zur Folge, dass in der Angebotsentwicklung die Bedarfe der potentiellen Weiterbildungsteilnehmer\_innen verstärkt einbezogen werden müssen, damit die Hochschulen nicht „nur“ als Orte für Forschung und Lehre, sondern über die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie hinweg als potentielle Weiterbildungsinstitutionen wahrgenommen werden und sich entsprechend dem Bildungsauftrag erfolgreich auf dem Weiterbildungsmarkt platzieren.

Ferner liefern die Befunde Ausgangspunkte für weitere Forschungsprojekte im Bereich der Bedarfserhebung. Daran anschließende Forschungsvorhaben können in diesem Zusammenhang insbesondere enger definierte Zielgruppenanalysen sowie die Eruierung von thematischen Schwerpunkten aufzeigen. Aus forschungsmethodischer Sicht sind weitere Wege hinsichtlich der Ansprache und dem Erreichen der nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule aufzuzeigen.

## 8 Literatur

- Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.) (2009): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage.
- Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller“ Studierender. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4), S. 577-606.
- Atteslander, Peter (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (ESV basics).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bade-Becker, Ursula/Beyersdorf, Martin (Hrsg.) (2012): *DGWF Beiträge 52. DGWF Jahrestagung 2011. Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung*. Hamburg: DGWF.
- Barz, Heiner/Kosubek, Tanja (2011): Soziale Milieus als Zielgruppen-Modell für die wissenschaftliche Weiterbildung? In: Strauß, Annette/Häusler, Marco/Hecht, Thomas (Hrsg.) (2011): *DGWF-Jahrestagung 2010. Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität*, S. 88-96.
- Bastian, Hannelore (1999): Vom Adressaten zum Akteur. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): *Lernkulturen. Innovationen – Preise – Perspektiven*. Frankfurt am Main: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung, S. 183-192.

- Beicht, Ursula/Schiel, Stefan/Timmermann, Dieter (2004): Berufliche Weiterbildung wie unterscheiden sich Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer? In: BWP (1), S. 5-10.
- Bilger, Frauke/Rosenblatt, Bernhard von (Hrsg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bilger, Frauke/Rosenblatt, Bernhard (2008): Adult Education Survey (BSW-AES 2007-Germany). Fragebogen. Online verfügbar unter: <https://dbk.gesis.org/dbk-search/download.asp?db=E&id=35178>, zuletzt geprüft am: 26.08.2014.
- Böhm, Kathrin (2011): Potenziale für den Arbeitsmarkt: Frauen zwischen Beruf und Familie. IAB- Kurzbericht. Hrsg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb2311.pdf>, zuletzt geprüft am 28.07.2014.
- Bohnsack, Ralf (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen [u. a.]: Budrich.
- Brämer, Marie/Heufers, Patricia (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: BWP (19), S. 1-19. Online verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer\\_heufers\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf), zuletzt geprüft am 14.08.2012.
- Briedis, Kolja et al. (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen: Edition Stifterverband.
- Brödel, Rainer (2007): Familie als Gegenstand der Weiterbildungsforschung. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Giesecke. Münster: Waxmann, S. 329-337.
- Broncel, Stefanie et al. (2010): Projektbericht. Personalentwicklungsportal FSU Jena: Wegweiser Wissen, Kompetenz, Karriere. Bedarfsanalyse. Jena.
- Bruchhagen, Verena (Hrsg.) (1989): Frauenstudien. Konzepte, Modelle und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Weinheim/München: Juventa.
- Brüsemeister, Thomas (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Bujok, Eva/Kuwan, Helmut (1988): Die Bedeutung von Weiterbildung für Frauen beim zweiten Berufseinstieg. Bonn: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn. Online verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, zuletzt geprüft am 28.07.2014.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft. Die Kraft der Erwachsenenbildung. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/confintea\\_bericht\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/confintea_bericht_deutschland.pdf), zuletzt geprüft am 28.07.2014.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2011a): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, W.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2011b): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/foerderungen/15990.php>, zuletzt geprüft am: 20.12.2013.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche (BMFSFJ) (Hrsg.) (2011): Familienreport 2011. Leistungen, Wirkungen, Trends. 1. Aufl. Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familienreport-2011,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt geprüft am 28.07.2014.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), S. 223-238.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Müthing, Brigitte (Hrsg.) (1993): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen: Dokumentation der Fachtagung am 15./16. Juni 1992 in Recklinghausen. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Diekmann, Andreas (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 19. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Engelbrech, Gerhard (2001): Erwerbsbeteiligung von Frauen. Wie bringt man Beruf und Kinder unter einen Hut? Hrsg. v. IAB Kurzbericht, Nr. 7.
- Eurostat: Inaktive Bevölkerung als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung, nach Geschlecht und Alter (%). Online Verfügbar unter: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupModifyTableLayout.do>, zuletzt geprüft am 3.7.2012.
- Faulstich, Peter/Graebner, Gernort/Bade-Becker-Ursula/Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Das deutsche Hochschulsystem: Ausrichtung am „Normalstudierenden“. Oldenburg: Waxmann, S. 87-171.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2. Aufl. Weinheim; München: Juventa-Verl.
- Feider, Cornelia (2006): Berufsrückkehrerinnen. Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmassnahmen aus biographischer Perspektive. 1. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, Uwe (2006): Triangulation. In: Bohnsack, Ralf (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 161-162.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Freitag, Walburga (2009): Hochschulzugang öffnen. Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. Hannover: HIS (HIS Hochschul-Informationen-System GmbH).
- Friebel, Harry (2007): Familiengründung als Sollbruchstelle? Zur Interaktion von Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (3). Online verfügbar unter [http://www.diezeitschrift.de/32007/familiengruendung\\_weiterbildung\\_friebel.htm](http://www.diezeitschrift.de/32007/familiengruendung_weiterbildung_friebel.htm), zuletzt geprüft am 27.08.2012.
- Friese, Marianne (2007): Soziale Ungleichheit an der Schnittstelle von Lebenswelt und Beruf. Der Beitrag personenbezogener Arbeit und Bildung zur Transformation des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth



- (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Giesecke. Münster: Waxmann, S. 338-353.
- Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) (2009): Auf Erfolgskurs!. GfK-Omnibussystem -repräsentative Umfragen. deutschland-, -europa-, weltweit. Online verfügbar unter: [http://www.gfk.com/imperia/md/content/gfkmarktforschung/unternehmen/businfo2008\\_deutsch.pdf](http://www.gfk.com/imperia/md/content/gfkmarktforschung/unternehmen/businfo2008_deutsch.pdf), zuletzt geprüft am 28.07.2014.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente Rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS.
- Gorges, Karin/Konradt, Oliver (2011): Student ist nicht gleich Student, die Bedeutung der Zielgruppenorientierung bei der Konzeption und Durchführung von e-learning-Weiterbildungsangeboten. Weimar: o.V.
- Grützmaker, Judith/Ortenburger, Andreas/Heine, Christoph (2011): Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/2010. Hrsg. v. HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Online verfügbar unter [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201107.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf), zuletzt geprüft am 04.02.2013.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Anke (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Anke (2013): Was wurde erreicht – Wo besteht weiterhin Handlungsbedarf? In: Hanft, Anke/Brinkmann, Anke (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 275-279.
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Das deutsche Hochschulsystem: Ausrichtung am „Normalstudierenden“. Oldenburg: Waxmann.
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Das deutsche Hochschulsystem: Ausrichtung am „Normalstudierenden“. Oldenburg: Waxmann, S. 37-82.
- Hanft, Anke/Maschwitz, Annika (2012): Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen – Ein internationaler Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2), S. 113-124.
- Heine, Christoph/Quast, Heiko/Beuße, Mareike (2010): Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. Hannover: HIS (Hochschul-Informations-System GmbH).
- Herley, Ingrid/Vogel, Ulrike/Kistner, Angelika (1993): Begrenzte Freiheit. Familienfrauen nach ihrer aktiven Mutterschaft. Eine Untersuchung von Individualisierungschancen in biografischer Perspektive. Oldenburg: Kleine Verlag.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf Basis des Absolventenjahrgangs 2006, Hannover: HIS (Hochschul-Informations-System GmbH). Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/pubRD/his-projektbericht-studienabbruch.pdf>, zuletzt geprüft am 19.12.2013.

- Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.) (2007): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Giesecke. Münster: Waxmann.
- Hopf, Christel/Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Hildesheim: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim.
- Jütte, Wolfgang/Schilling, Axel (2005): Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. 1. Aufl. Münster: Waxmann, S. 136-153.
- Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.) (2005): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. 1. Aufl. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Sachbestands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21\\_Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21_Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf), zuletzt geprüft am: 31.03.2014.
- KMK: KMK Beschluss vom 5./6.3.2009. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-325-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-5-und-6-maerz-2009-in-stralsund.html>, zuletzt geprüft am: 31.03.2014.
- Kuwan, Helmut/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Gefördert und Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin.
- Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (2011): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, Frauke/Rosenblatt, Bernhard von (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: Bertelsmann, S. 159-172.
- Mahler, Cornelia (1998): Das Fort- und Weiterbildungsverhalten des Pflegepersonals. Aspekte beeinflussender Faktoren. Heidelberg.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Middendorff, Elke et al. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin: BMBF.
- Minks, Karl-Heinz/Netz, Nicolai/Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status Quo und Perspektiven. Hannover: HIS (Forum Hochschule Nr. F11/2011) .
- Mintzberg, Henry (2004): Managers, not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development. 1. Aufl. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Nickel, Sigrun/Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Gütersloh: CHE (Centrum für Hochschulentwicklung).

- Nuissl, Ekkehard (2010): Empirisch Forschen in der Weiterbildung, Bielefeld: Bertelsmann.
- Pelletier, Luc G. et al. (1995): Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). In: *Journal of Sport & Exercise Psychology* 17, S. 35-53.
- Pfeiffer, Harald (2008): Weiterbildungsteilnahme in Deutschland und dem Vereinigten Königreich – eine Frage des individuellen Nutzens? In: *Blickpunkt* (5), S. 25-29.
- Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage.
- Reich-Claassen, Jutta (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens: Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Münster: LIT.
- Röbken, Heinke/Mertens, Anne (2013): Studienmotivationen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In: Hanft, Anke/Brinkmann, Anke (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 42-52.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008): Das deutsche AES-Fragenprogramm. Erstellt und ins Deutsche übertragen von TNS Infratest Sozialforschung, München. Online verfügbar unter: <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?id=35178>, zuletzt geprüft am 28.07.2014.
- Sander, Marianne (2000): „Jetzt könnt‘ ich mir das erlauben, jetzt sind die Kinder groß“. Wissenschaftliche Weiterbildung von Frauen in der „empty-nest“-Phase. Eine qualitative empirische Studie. Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/cgi-bin/zip.cgi/2001/31/Fub-diss200131.zip>, zuletzt geprüft am 28.07.2014.
- Schaeper, Hilde et al. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover: HIS.
- Schaffert, Sandra (2007): Beruflich relevantes Lernen von Frauen in der Familienphase. Empirische Analysen zu den Lernaktivitäten von Müttern während der familienbedingten Berufsunterbrechung. Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Slowey, Maria/Schuetze, Hans (2012): *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Abingdon, New York: Routledge Chapman & Hall.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) Arbeitsförderung – (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594) §20.
- Stadtmüller, Sven/Porst, Rolf (2005): Zum Einsatz von Incentives bei postalischen Befragungen. In: *ZUMA How-to-Reihe* (14), S. 1-13.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013): Mikrozensus 2013. Stichprobenerhebung über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt und Arbeitskräftestichprobe 2013 der Europäischen Union. Online verfügbar unter: [https://www.statistik-nord.de/uploads/tx\\_standocuments/MZ-Fragebogen\\_2013.pdf](https://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standocuments/MZ-Fragebogen_2013.pdf), zuletzt geprüft am: 26.08.2014.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2013): Was sind Erwerbstätige?. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Arbeitsmarkt/2009\\_03/ErwerbstaetigeVGR.html](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Arbeitsmarkt/2009_03/ErwerbstaetigeVGR.html), zuletzt geprüft am 19.12.2013.

- Steimle, Kerstin (2012): Grenzöffnungen für neue Zielgruppen. In: Bade-Becker, Ursula/Beyersdorf, Martin (Hrsg.): DGWF Beiträge 52. DGWF Jahrestagung 2011. Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung. Hamburg: DGWF, S. 103-108.
- Stöter, Joachim (2013): Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In: Hanft, Anke/Brinkmann, Anke (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 53-65.
- Strauß, Annette/Häusler, Marco/Hecht, Thomas (Hrsg.) (2011): DGWF-Jahrestagung 2010. Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Hamburg: DGWF.
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Tippelt, Rudolf (2006): Adressatenorientierte Weiterbildungsplanung. Wie kann das Interesse an Weiterbildung geweckt werden? In: BIBB (Hrsg.): Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung. Ergebnisse der BIBB-Fachtagung vom 2. und 3. Juni 2005 in Bonn. Bielefeld: Bertelsmann, S. 218-231.
- Tippelt, Rudolf/Weiland, Meike/Panyr, Sylva/Barz, Heiner (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- TNS Infratest (2007): Berichtssystem Weiterbildung (BSW-AES 2007). Fragebogen. Online verfügbar unter: <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?id=35175>, zuletzt geprüft am: 26.08.2014.
- Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33 (4), S. 8-35.



## **Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung**

Präißler, Sarah (2017): Lernzeiten: Zeit für Bildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 02, S. 152–163.



## Lernzeiten: Zeit für Bildung

Sarah Präbler

### Zusammenfassung

*Eine Prämisse, lebensentfaltende Bildung in der Erwachsenenbildung zu gewährleisten, war aus Sicht Peter Faulstichs, Lernzeiten und damit verbunden Zeit für Bildung im Konzept des Lebenslangen Lernens abzusichern. Peter Faulstich forderte daher auf politischer Ebene die Einführung gesetzlich, tariflich sowie betrieblich abgesicherter Lernzeiten. In diesem Beitrag werden ausgehend von Faulstichs Ansatz weiterführende Überlegungen zur Etablierung von Lernzeiten auf individueller Ebene sowie organisationaler Ebene näher betrachtet. Darüber hinaus wird die Problematik erörtert, welchen Zwecken – ökonomisch-rationale Bildungsverwertung oder individuelle Identitätsentwicklung – die geschaffenen Zeiträume dienen sollen.*

### 1. Einleitung

Ein zentrales Thema, dem sich Peter Faulstich gewidmet hat, ist das Konzept des Lebenslangen Lernens – einen alle Lebensspannen umfassenden Lernprozess – und dessen Auswirkungen auf das Beschäftigungs- und Bildungssystem, und hierbei insbesondere auf den Weiterbildungsbereich. Eine Prämisse, dass sich Lebenslanges Lernen nicht zu lebenslänglicher Lernobligation mit „bloß funktionalistische(r) Verwendbarkeit und ökonomische(r) Verwertbarkeit“ (Faulstich 2003, S. 246) entwickelt, sondern als Grundlage für eine kontinuierliche Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsentwicklung dient, ist – aus Sicht Faulstichs – die Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg und die Modifizierung der Lernwege. Hierfür ist es notwendig, Lernzeiten (insbesondere in der Erwachsenenbildung) langfristig in die gesellschaftlichen Zeitstrukturen zu integrieren und in ein neues Verhältnis zur (Erwerbs-)Arbeitswelt und Privatleben<sup>1</sup> sowie dem Bildungssystem zu setzen. Jedoch fehlen nach Faulstich bisher konkrete Strategien und Maßnahmen, die die Umsetzung des Konzepts des Lebenslangen Lernens vor allem in der Weiterbildung verfolgen. Als ein mögliches „tragfähiges Konzept“ (Faulstich 2003, S. 270) zur Etablierung von Bildungszeiten im Erwachsenenalter erachtete Faulstich hierbei die Einrichtung kollektiver Lernzeiten (vgl. ebd., S. 246 ff.).



Im Folgenden wird der Fragestellung nachgegangen, wie Lernzeiten in die gesamte Lebensspanne integriert werden können. Dabei werden die politische, individuelle und organisationale Ebene beleuchtet, indem Konzepte und empirische Studien unterschiedlicher Autorinnen und Autoren fokussiert betrachtet werden. Während die Überlegungen von Peter Faulstich primär von der Fragestellung ausgehen, wie Lernzeiten auf politischer Ebene, also auf Grundlage von gesetzlichen, tariflichen und betrieblichen Rahmenregelungen, institutionalisiert und damit abgesichert werden können (2), konkretisiert Sabine Schmidt-Lauff (vgl. u. a. Schmidt-Lauff 2008), wie Lernzeitstrategien auf betrieblicher Ebene aus Perspektive der Lernenden ausgestaltet werden können (3). Auf der organisationalen Ebene hingegen untersuchen Wolfgang Nährstedt et al. (vgl. Nährstedt et al. 1998) die Auswirkungen auf die Lernzeitgestaltung von Weiterbildungsinstitutionen im allgemeinen Weiterbildungsbereich (4). Abschließend werden Überlegungen angestellt, wie Lernzeiten und Zeitformate jenseits zeitökonomischer Effizienzperspektiven für einen lebensentfaltenden Eigensinn ausgestaltet werden können (5).

## 2. Politische Ebene: Schaffung von Lernzeitkonten

Als Hintergründe für den Umbruch temporaler Strukturen im Bildungsbereich benennt Peter Faulstich einerseits einen Wandel der Erwerbsarbeit hin zu mehr Flexibilität, Diversität und Mobilität, welcher im Kontrast zu den langen und häufig starren Zeiten im Ausbildungs- und Hochschulbereich steht, die auf eine kontinuierliche Beruflichkeit im Lebenslauf zielen. Denn Lern- und Erwerbsphasen folgen nicht mehr nacheinander, sondern greifen fortwährend ineinander. Andererseits führen Individualisierungstendenzen (vgl. Beck 2015) zu mehr Eigenverantwortung und einem erweiterten Optionsspektrum. Das Konzept des lebenslangen Lernens erscheint somit als ein Resultat dieser Umbrüche, indem Lern- und Arbeitszeiten bzw. -formen zunehmend verschränkt sowie Lernprozesse verstärkt individuell gestaltet werden sollen. Daraus ergibt sich die Chance, die Bedeutung des Lernens und somit die der Lernzeiten zu erhöhen (vgl. Faulstich 2003, S. 263 ff.).

Hierfür müssen nach Faulstich notwendige Zeitressourcen geschaffen, Zeitkonstrukte hinterfragt, Zeitreglements offenbart und mögliche Zeitpolitiken und Lernzeitstrategien aufgezeigt werden.

### *Zeitressourcen*

Bisher besteht ein Ressourcenproblem für Lernmöglichkeiten vor allem in der Weiterbildung, da ungeklärt ist, woher die temporalen Ressourcen gespeist werden sollen. Diese müssen durch „individuelle Anstrengungen, organisatorische Aufwendungen (...) (und) öffentliche Förderung“ (Faulstich 2005, S. 214) kontinuierlich aktiviert werden. Lernzeiten beanspruchen demnach individuelle wie gesellschaftliche Zeitbudgets. Dabei ist das Verhältnis von Erwerbs- und Nichterwerbszeit sowie Lernzeit zentral.

### *Zeitkonstrukte und Zeitflexibilität*

Zeit ist sozial konstruiert. Dies macht Zeitkonstrukte veränderbar. So ist das Konstrukt Ausbildung, Berufstätigkeit und Ruhestand keine starre Gegebenheit, sondern anpassungsfähig. Zugleich sind Zeitkonstrukte „kollektiv erzeugte, machtbesetzte Resultate sozialer Koordinationen“ (Faulstich 2003, S. 263), die nicht beliebig verhandelbar sind und verschiedene Interessen vertreten. Das Konzept des Lebenslangen Lernens verdeutlicht einen Umbruch der gesellschaftlichen Zeitkonstruktionen, denn es basiert auf flexibleren Modellen der Erwerbsbiographie als dem oben genannten. Folglich ist Lernen nicht mit der Ausbildungsphase abgeschlossen, sondern als kontinuierlicher Prozess zu betrachten, um auf Veränderungen in der Arbeitswelt reagieren zu können (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 165). Die daraus resultierende Vielfalt an Erwerbsformen und Arbeitszeitmodellen eröffnet sowohl neue Verteilungs- und Aushandlungsprobleme, die zum sozialen Ausschluss führen können, als auch neue Konsensmöglichkeiten, aus welchen die Zunahme an Lernchancen erwachsen kann (vgl. Faulstich 2002b, S. 7).

### *Zeitpolitik*

Folglich werden Lernzeiten zum Gegenstand von betrieblichen und gesellschaftlichen Verhandlungen. Faulstich erachtete hierbei eine Regulation auf politischer Ebene als notwendig, um Lebenslanges Lernen und damit die Verfügung über die eigene (Lern-) Zeit zu realisieren. So können Bildungsphasen als „Zeitbrücken“ (Faulstich 2005, S. 222) zwischen verschiedenen Arbeitsformen<sup>2</sup> genutzt werden. Sogenannte „Erwerbs-Lernzeit-Kontingente“ (ebd.) basieren auf Jahresarbeitszeitkonten, welche Ansprüche durch die Verknüpfung von Erwerbsarbeits- und Lernzeiten vorsehen. Die Einrichtung von Lernzeitkonten dient dann nicht nur der individuellen Flexibilität und Zeitsouveränität, sondern auch der kollektiven Absicherung von Ansprüchen (vgl. ebd., S. 217 ff.).

Dies hat weiterhin zur Folge, dass sich das bisherige Bildungssystem wandelt und auf veränderte Zeitstrukturen der individuellen Biographien reagieren sowie verstärkt individuelle Lernchancen bieten kann. Faulstich sah jedoch vorerst Grundzüge eines sich neu formierenden Bildungssystems. In diesem Zusammenhang verwendete er den Begriff der „mittleren Systematisierung“ (Faulstich 2003, S. 289 f.), der den Weiterbildungsbereich im Vergleich zum Schul- und Hochschulsystem als wesentlich offener beschreibt. Dieser kann auf gesellschaftliche Entwicklungen flexibler reagieren, jedoch u. a. durch seine Fragmentierung wie Intransparenz Bildungsteilnahme auch behindern. Faulstich identifizierte daher in verschiedenen politischen Bereichen Handlungsbedarf. So plädierte er für die Schaffung von gesetzlichen Lernzeitanprüchen im Weiterbildungsbereich auf Länder- und Bundesebene, für ein Minimum an staatlicher finanzieller Förderung sowie für infrastrukturelle Unterstützung, um Weiterbildungsinformation und -beratung sowie Qualitätssicherung zu erhöhen (vgl. ebd., S. 289 ff.).

Erst in Ansätzen werden jedoch Lernzeiten auf gesetzlicher, tariflicher und betrieblicher Ebene umverteilt und in spätere Lebensphasen verlagert (vgl. ebd., S. 222 ff.). Ein Beispiel für die Anrechnung von Lernzeiten auf Erwerbsarbeitszeiten ist der

Bildungsurlaub. Darin werden Beschäftigte für berufliche, gesellschaftliche oder persönliche Lernziele von ihrer Erwerbsarbeit freigestellt. Jedoch existieren keine bundeseinheitlichen Regelungen. Zudem sind die Beteiligungsquoten hinsichtlich soziodemographischer Daten (z. B. Geschlecht, berufliche Stellung) ungleich verteilt (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 177). Ein anderes Beispiel sind tarifliche und betriebliche (Weiterbildungs-)Vereinbarungen. Tarifverträge gelten für eine größere Gruppe von Beschäftigten. Dahingegen sind meist zusätzlich getroffene Betriebsvereinbarungen flexibler in ihrer Gestaltung und können individuellere Weiterbildungsabsprachen bieten (vgl. Faulstich 2001a, S. 130 f.). Gleichwohl ist deren Umsetzung vom jeweiligen Unternehmen und den darin bestehenden Machtverhältnissen, aber auch den individuellen Interessen und Durchsetzungsmöglichkeiten abhängig (vgl. Faulstich 2002a, S. 157).

Insgesamt ist – wenn das Prinzip des lebenslangen Lernens umgesetzt werden soll – der Anteil der Lernzeiten am gesamten Zeitbudget – und im Vergleich zur Erwerbszeit, aber auch zur Nichterwerbszeit – zu erhöhen. Folglich müssen Lernzeiten auf spätere Lebensabschnitte verlagert und sowohl in der (betrieblichen) Arbeitszeit als auch außerhalb davon angesiedelt werden. Daher sprach sich Faulstich zusätzlich für eine sogenannte „profilorientierte Modularisierungsstrategie“ (Faulstich 2005, S. 224) aus. Statt einem geschlossenen, vorgelagerten Bildungsweg sieht dieser flexiblere Ansatz fortlaufende, kürzere Lernbausteine mit Zertifikatsabschlüssen vor, welche sich an den jeweiligen Tätigkeitsprofilen orientieren. Dies verändert zum einen das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung, zum anderen das Verhältnis gesellschaftlicher Arbeitstätigkeiten (z. B. Erwerbs-, Eigen- und Gemeinschaftszeiten). Die Umverteilung der Lernzeiten kann insbesondere durch bundeseinheitliche Arbeitnehmerfreistellungsgesetze sowie einer Ausweitung tariflicher und betrieblicher Vereinbarungen (vgl. Faulstich 2001a, S. 124 ff.) umgesetzt werden, denn je höher der Grad der getroffenen Vereinbarungen und je konkreter die Ansprüche auf Weiterbildung sind, desto leichter können sie eingefordert werden. Gleichwohl betonte Faulstich, dass diese Ansprüche nur eine Grundlage bieten, deren Ausgestaltung in Abhängigkeit des einzelnen Unternehmens liegen (vgl. Faulstich 2001b, S. 53 ff.).

### 3. Individuelle Ebene: Etablierung von Lernzeitstrategien

Im Vergleich zu Peter Faulstich bezieht Sabine Schmidt-Lauff ihre Positionen zum lebenslangen Lernen primär aus der individuellen Perspektive der Lernenden. Vornehmlich auf die betriebliche Weiterbildung gerichtet, erforscht sie in diesem Zusammenhang den Einfluss und die Konflikträchtigkeit rationaler Arbeitsprozesse auf den pädagogisch geprägten Lernprozess. Demnach suggeriert der Begriff des lebenslangen Lernens, dass Lernen durch Strategien des Zeitmanagements jederzeit möglich ist; individuelle, interessenbezogene, kontextuale, temporale und lebensphasenspezifische Einflüsse sowie Zeitkonkurrenzen oder auch Zeitpräferenzen bleiben jedoch unberücksichtigt (vgl. Schmidt-Lauff 2008).

Der Weiterbildungssektor ist gekennzeichnet durch einen Mangel an festen Zeitinstitutionen „in Angebotsstrukturen, rechtlichen Regelungen und begleitender Un-

terstützung“ (Schmidt-Lauff 2011, S. 213). Diese können die Weiterbildungsteilnahme jedoch erheblich beeinflussen. So vertritt Schmidt-Lauff ebenso wie Faulstich die Position, dass je konkreter die kollektiven, institutionellen Rahmenbedingungen ausgestaltet und auch anerkannt sind, desto eher Lernzeiträume entstehen und in Anspruch genommen werden können (vgl. Schmidt-Lauff 2004, S. 129).

In der beruflichen Weiterbildung können solche Rahmenregelungen in Form von betrieblichen Lernzeitstrategien ausgestaltet sein. Diese sollen Lernzeiten strategisch in die Erwerbszeit einbinden und dabei in einem Abstimmungsprozess betriebliche wie auch individuelle Faktoren einbeziehen. Darüber hinaus versuchen Lernzeitstrategien „sowohl überbetriebliche Einflüsse wie auch betriebliche Rahmenbedingungen auf temporale Faktoren des Lernens hin zu kalkulieren“ (Schmidt-Lauff 2004, S. 125).

Lernen steht in Konkurrenz zu Erwerbstätigkeit und anderen Tätigkeiten außerhalb davon (z. B. Freizeit, Familienarbeit, Partnerschaft). Zugleich sind Erwerbsarbeits- und Lernzeiten aufgrund von flexibilisierten und individualisierten Regelungen nicht mehr strikt voneinander abgrenzbar, was zu einer Entgrenzung der Tätigkeitsbereiche und einer Diffusion der zeitlichen Ressourcen führt (vgl. ebd., S. 125 ff.). Zunehmend werden Freizeit, Überstunden oder Urlaub als „sekundär-nachträgliche“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 446) Zeitinvestitionen für die betriebliche Weiterbildung aufgewendet. Die damit verbundene Zeitflexibilität kann jedoch dazu führen, dass Lernen als zusätzliche Obligation erlebt wird. Denn in einem Abwägungsprozess über die Relevanz der jeweiligen Tätigkeitsbereiche müssen aufkommende Zeitkonkurrenzen individuell gelöst werden (vgl. Schmidt-Lauff 2004, S. 126 f.) und sind zunehmend weniger betrieblich abgesichert. Dennoch verhalten sich Lernende meist kompetent zu der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit und schaffen im „Time-Sharing“ sowohl primäre (berufliche Zeiten) als auch sekundäre Zeiteinheiten (aus dem Privatbereich) für Weiterbildung. Fördernd wirken hierbei die partnerschaftliche und familiäre Unterstützung aus dem privaten Umfeld sowie gesetzliche und betriebliche Rahmenregelungen, die explizite Lernzeiträume schaffen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 360 ff.). So wirken sich hohe Regelungsgrade in Betrieben, z. B. in Form von Arbeitszeitanrechnung, festgelegten Bildungsplanungsgesprächen sowie transparenten Informationswegen, positiv auf die Lernzeiten der Beschäftigten aus. Besteht hingegen nur ein niedriger Regelungsgrad ohne oder mit wenigen formalen Ansprüchen auf Weiterbildung kann der Aushandlungsprozess konfliktbeladen sein. Darin wird individuell zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitendem über die jeweilige Ausgestaltung der Weiterbildung verhandelt. Weiterbildungsentscheidungen sind dann stark von der Bildungseinstellung und der Führungskompetenz des Vorgesetzten abhängig und können nicht institutionell gewährleistet werden (vgl. Schmidt-Lauff 2004, S. 127 f.).

Die Einführung betrieblich gewährleisteter Lernzeitstrategien kann wichtige Maßstäbe setzen, um der/dem Einzelnen eine gewisse Entscheidungsfreiheit über Lernzeiten zu gewährleisten. Dabei ist nicht nur das Vorhandensein von Lernzeitstrategien notwendig, sondern auch die Existenz einer Lernkultur im Unternehmen, welche die notwendigen Freiräume für Lernzeiten am Arbeitsplatz garantiert (vgl. ebd.,

S. 128 ff.). Zugleich tritt jedoch ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen der individuellen Zeitkompetenz und den kollektiv vereinbarten Lernzeiten zu Tage. Aufgrund der zunehmenden Entgrenzungs- und Diffusionstendenzen der einzelnen Lebensbereiche treten vermehrt Zeitkonkurrenzen zwischen Erwerbstätigkeit, Lernen und anderer Tätigkeitsformen auf. Der auf individueller Ebene erhöhte zeitliche Organisations- und Abwägungsaufwand, Lernzeiten zu schaffen, kann zu physischer und psychischer Überlastung führen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 387 ff.). Ebenso ist mit der Einführung kollektiv abgesicherter Lernzeitfenster nicht geklärt, ob diese tatsächlich eine entsprechend hohe (Lern-)Zeitqualität gewährleisten können oder ob sie der Prämisse zugrunde liegen, dass Lernen jederzeit möglich und eine Frage von Priorisierung und Management ist (vgl. ebd., S. 14).

#### **4. Organisationale Ebene: Schaffung neuer Zeitfenster**

Einen anderen Blickwinkel auf Lernzeiten werfen Nahrstedt et al. (1998). In einer Studie zu Zeitfenstern in der Weiterbildung stellen sie ausgehend von einer Angebotsanalyse von Programmen an Volkshochschulen sowie einer Befragung von Teilnehmenden sowie Bürgerinnen und Bürgern neue Anforderungen an die Zeitgestaltung auf der organisationalen Ebene heraus. Zugleich werden neue Modelle für ein lebenslanges Lernen dargelegt (vgl. Brinkmann 2000, S. 275). Diese symbolisieren – ebenso wie auf der politischen und individuellen Ebene – den Umbruch der gesellschaftlichen Zeitstrukturen hin zu mehr Flexibilität, Beschleunigung und zeitlicher Verdichtung, der sich auch auf die Angebotsorganisation von Weiterbildungsinstitutionen auswirkt. Die Zeitfenster für Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten verändern sich grundlegend. In der Untersuchung der Wechselbeziehung zwischen institutionellen und individuellen temporalen Mustern stellt sich dabei die Frage, wie Weiterbildungsinstitutionen ihre Angebote (z. B. hinsichtlich ihrer Zeitstrukturen, Serviceleistungen) optimieren können. Dabei können zeitliche Aspekte einen wichtigen Faktor in der Modernisierung der Weiterbildungslandschaft bilden.

Eine Voraussetzung ist ein „Zeitfenster“ zu öffnen, d. h. die temporalen Muster der Zielgruppe einerseits mit dem der Institution andererseits abzugleichen. Hierbei stehen die Bildungsinstitutionen vor der Herausforderung, die individuellen Lebensstile und deren vielfältigen (zeitlichen) Möglichkeiten der Weiterbildungspartizipation mit den organisationalen Lernzeiten in Einklang zu bringen (vgl. Nahrstedt et al. 1998, S. 1 ff.). Um lebenslanges Lernen nachhaltig in den Lebensalltag zu integrieren, ist eine verstärkte Orientierung an den temporalen Mustern der Zielgruppen notwendig (vgl. Brinkmann 2000, S. 277). So verändern sich die institutionellen Zeitstrukturen insbesondere bei der berufsbezogenen Bildung an Volkshochschulen hin zu kompakten Blockeinheiten, einer flexiblen Zeitgestaltung, die tendenziell alle „Zeit am Tage, in der Woche, im Jahr, im Leben“ (Nahrstedt 1998, S. 32) einbezieht sowie einer schnelleren Verfügbarkeit von Weiterbildungsdienstleistungen „just in time“, während freizeitorientierte Weiterbildungen (z. B. Sprachkurse) weiterhin zu den bisherigen Zeitstrukturen tendieren. Demnach spielt nicht nur die Lage der Bildungszeit-

ten, sondern auch die Funktion der Bildungsveranstaltung eine Rolle. Die sinkende Halbwertszeit des (v. a. beruflichen) Wissens und die damit verbundene steigende Nachfrage nach kompakten, flexiblen und just in time Weiterbildungen (vgl. Nahrstedt et al., S. 69 ff.) insbesondere in der berufsbezogenen Weiterbildung stellt somit zwar einen zunehmend wichtigen Pfeiler in der Profitabilität von Weiterbildungsinstitutionen dar, zugleich besteht jedoch die Gefahr, Weiterbildungsangebote auf ihre Effizienz und Verwertbarkeit zu reduzieren und zu instrumentalisieren (vgl. Nahrstedt 1998, S. 33).<sup>3</sup> Diese Tendenz bestätigt sich auch aus (potentieller) Teilnehmendensicht. Aufgrund der zunehmend individualisierten und pluralisierten Gestaltung der Erwerbs-, aber auch Nichterwerbsarbeitszeit verschieben sich die subjektiven Zeitpräferenzen der (potentiellen) Teilnehmenden. Die damit einhergehende Beschleunigung, Flexibilisierung und zeitliche Verdichtung erfordern auf individueller Ebene ein zunehmend zeitkompetentes Verhalten (vgl. Punkt 3), um (zeitliche) Abstimmungsprobleme in den verschiedenen Lebensbereichen zu vermeiden (vgl. Brinkmann 2000, S. 275). Dies hat auf organisationaler Ebene zur Folge, dass eine zielgruppenspezifische Gestaltung der (Angebots-)Zeitfenster erforderlich ist (vgl. Nahrstedt 1998, S. 45 f.). Die Schaffung von geeigneten Lernzeitfenstern befindet sich in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis von organisationalen und individuellen Strategien. So müssen Individuen zunehmend eigenverantwortlich und in Abhängigkeit zu anderen Tätigkeiten über für sie geeignete Lernzeiten entscheiden. Wohingegen Weiterbildungsanbieter vor der Herausforderung stehen, diese flexiblen und zum Teil ständigen Veränderungen unterworfenen Entscheidungsprozesse mit den organisationalen Gegebenheiten und Möglichkeiten in Einklang zu bringen.

Hierbei kann ein zeitflexibles Weiterbildungsangebot der Vermarktung einer Weiterbildungsinstitution dienen, denn der Faktor Zeit kann ein zentrales Entscheidungskriterium für die Weiterbildungsteilnahme sein. In einem „flexiblen Netzwerk von Variablen“ (ebd., S. 41) können jedoch auch andere Variablen in den Vordergrund rücken, welche eine Weiterbildungsteilnahme verhindern oder begünstigen. Zeit sollte daher keinesfalls als Alleinstellungsmerkmal vermarktet werden, sondern an andere wichtige Faktoren anschließen. Überdies können Zeitfenster durch „Bildungsereignisse“ (ebd., S. 45) selbst geschaffen werden. Dieses steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zwischen den individuellen Zeitfenstern und einer Fülle an gesellschaftlich angebotenen Zeitfenstern für verschiedene Angebote. Sowohl Individuen als auch Bildungsinstitutionen müssen sich zeitkompetent verhalten, um Lernzeiten zu schaffen (vgl. ebd.). Dies erfordert, auf organisationaler Ebene eine zeitflexible und vielfältige Lernumgebung zu schaffen, welche sich aufgrund der Variationsmöglichkeiten ungemein komplexer ausgestalten dürfte (vgl. Brinkmann 2000, S. 281).

### **5. Abschließende Bemerkungen: Lernzeiten und Zeit für Bildung in der Reflexion**

Die drei betrachteten Ebenen – politische, individuelle und organisationale – haben zum Vorschein gebracht, dass sich der (berufliche und allgemeine) Weiterbildungssektor in einem Umbruch befindet. Gründe hierfür sind u. a. in der Individualisierung, Flexibilisierung oder Deregulierung gesellschaftlicher sowie wirtschaftlicher

Strukturen zu finden. Diese Tendenzen sind auch im Konzept des lebenslangen Lernens verankert. So erscheint es einerseits notwendig, sich konstant weiterzubilden, um erwerbsfähig zu bleiben. Andererseits ergibt sich daraus die Chance, Bildungsprozesse zu entzerren und auszudehnen. In diesem Spannungsverhältnis zwischen Bildungsobligation und lebensentfaltender Bildung bewegen sich die betrachteten Ansätze. Sie untersuchen, wie ein neues Verhältnis von Erwerbsarbeits-, Bildungs- und Freizeit (bzw. anderen Formen der gesellschaftlichen Zeitverwendung) aussehen könnte. Auf den verschiedenen Ebenen spielt nicht nur die Etablierung von institutionell abgesicherten Lernzeiten und die Abstimmung unterschiedlicher Zeitfenster aufeinander eine Rolle, sondern auch die Frage, welchen Zweck geschaffene Bildungszeiträume erfüllen sollten. Dabei steht einer zeitrationalen, effizienten (z.T. kurzweiligen) Bildungsverwertung ein Bildungsverständnis gegenüber, das Raum gewährt für Muße, subjektivem Eigensinn und individueller Entfaltung. Nach einer kurzen Zusammenfassung der verschiedenen Ebenen wird dieser Differenz von Lernen und Bildung abschließend nachgegangen.

Die Gewährleistung von Lernzeitkonten auf politischer Ebene führt nach Faulstich zu einer umfassenden Veränderung der gesellschaftlichen Tätigkeitsbereiche, wonach Lernzeiten sowohl in der Erwerbsarbeit als auch im Privatleben über den gesamten Lebensverlauf verteilt angesiedelt sind. Diese sollten jedoch gesetzlich, tariflich oder betrieblich abgesichert sein und nicht in alleiniger Verantwortung der Individuen liegen. Schmidt-Lauff konstatiert daran anschließend bereits eine Diffusion der Lern-, Erwerbsarbeits- und Freizeit. Darin verhalten sich die Individuen kompetent zu den ihnen zur Verfügung stehenden Zeiten, d. h. in einem individuellen Abwägungsprozess der verschiedenen (z. T. konfligierenden) Zeitverantwortungen wenden sie bereits private und berufliche Zeitanteile für Weiterbildung auf. Fördernd wirken hierbei nicht nur private Unterstützungsstrukturen, sondern auch betrieblich abgesicherte Lernzeitstrategien. Als einen weiteren wichtigen Einflussfaktor benennt sie die Lernzeit- und Arbeitskultur im Unternehmen, die – über die formalen (Zeit-) Vereinbarungen hinaus – auch Lernzeiten am Arbeitsplatz tatsächlich garantieren.

Auch auf der organisationalen Ebene ergeben sich aufgrund der individuelleren Erwerbsarbeits- und Lebensgestaltung Konsequenzen für die Angebotsgestaltung. Ebenso wie auf der individuellen Ebene müssen sich die Weiterbildungsinstitutionen zeitkompetent verhalten, um im Wettbewerb mit anderen Bildungsinstitutionen bestehen zu können. Dies bedeutet, dass sie – wie auf individueller und politischer Ebene – eine Lernumgebung schaffen müssen, die flexibel auf mögliche Lernzeitfenster ihrer Zielgruppen eingeht. Letztlich können durch eine bessere Abstimmung der (zeitlichen) Angebotsorganisation mit den temporalen Mustern der Teilnehmenden Lernzeitfenster sowohl für die persönliche als auch die berufliche Weiterbildung ermöglicht werden.

Die Betrachtung der einzelnen Ebenen lassen darüber hinaus ambivalente Spannungsverhältnisse zwischen kollektiv abgesicherten und individuellen Lernzeiten einerseits sowie individueller und organisationaler Strategien des Lernzeitmanagements andererseits erkennen.

Über die Schaffung von Lernzeiten hinaus wird auf allen drei Ebenen eine weitere Problematik erörtert. Nicht nur die Gewährleistung von Lernzeitfenstern ist erforderlich, sondern auch eine Auseinandersetzung mit dem Gegensatz von ökonomischer Bildungsverwertung und lebensentfaltender Identitätsentwicklung. Die dahinterstehende Frage beschäftigt sich damit, welchen Zweck die gewonnenen Zeiträume erfüllen sollen. Sind diese einem permanenten „beschleunigte[n] Lebenszeitregime“ (Dörpinghaus 2009, S. 9) unterworfen oder bieten sie im Gegensatz dazu Raum für „die Unterbrechung und Verzögerung eines linearen Zeitmusters, die Reflexivität ermöglichen“ (ebd.)? Letztendlich geht es in der Debatte darum, ob ein permanentes (anpassendes) Lernen stattfinden oder ob auch Zeit für die subjektive Bildung(sentfaltung) ermöglicht werden soll.

Auf allen Ebenen wird die Gefahr einer Ökonomisierung und Rationalisierung von vor allem beruflicher Bildung postuliert, die keine (individuelle) Entscheidungsfreiheit mehr gewährleistet und zu einer Überforderung führen kann. Peter Faulstich betrachtete das Konzept des lebenslangen Lernen daher sowohl mit Chancen als auch mit Risiken behaftet. Wird es vordergründig ökonomischen Flexibilitäts- und Mobilitätswängen unterworfen, reduzieren sich die Chancen auf eine solidarische lebensentfaltende Bildung.

*„Wenn lebensentfaltende Bildung nicht zum lebenslänglichen Hinterherhetzen degenerieren, sondern Muße zur Entfaltung öffnen soll, braucht es ein Rückbesinnen auf Eigenzeiten und auf den Eigensinn des Lernens für eine Persönlichkeit, die sich nicht auflöst in Funktionalität für Ökonomie und Politik: also auf die Möglichkeit von Bildung“ (Faulstich 2005, S. 224).*

Lebenslanges Lernen soll daher nicht nur als permanente Anpassungsnotwendigkeit verstanden werden, sondern berufliche und persönliche Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bieten (vgl. Faulstich 2003, S. 278).

Die Gefahr der Ökonomisierung von Bildungszeiten kritisieren auch Schmidt-Lauff und Nahrstedt et al. So sind speziell in der betrieblichen Weiterbildung Lernprozesse einer rational-linearen Logik der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung unterworfen. Darin werden die „Verwertungsfunktion von Lernen“ und die „Effizienzsteigerung des (...) Lernprozesses“ (Schmidt-Lauff 2010, S. 362) betont. Lernen ist jedoch nicht immer durch Linearität, sondern eben auch durch Verzögerung und dem „Herstellen und Aushalten von Zwischenräumen“ (ebd.) gekennzeichnet. Folglich scheinen die Zeitordnungen des (ökonomischen) Arbeitens und die des (pädagogischen) Lernens nach außen hin überwunden, jedoch sind diese auf individueller Ebene kaum zu bewältigen (vgl. ebd.). Darin liegt nach Schmidt-Lauff die Gefahr des Postulats des lebenslangen Lernens. Statt der Entzerrung und Ausdehnung von Bildungsphasen über den gesamten Lebenslauf kann es aufgrund bestehender Zeitkonkurrenzen zu permanenten physischen und psychischen Überforderungen kommen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 389).

Auch von der organisationalen Ebene betrachtet, scheinen die Weiterbildungsinstitutionen zunächst von der Wissensbeschleunigung (z. B. durch kompaktere, flexib-



lere und schnellere Zeit- und Lernformen) zu profitieren, zugleich besteht mit zunehmender ökonomischer Zeitrationalität aber auch die Gefahr, Effizienz- und Verwertungsaspekte auf alle Bildungsbereiche auszuweiten. Von dieser Warte aus betrachtet, drohen Bereiche wie die allgemeine, politische oder ökologische Bildung, die sich nicht primär einer (beruflichen oder ökonomischen) Verwertbarkeit unterziehen lassen, an Bedeutung in der Programmplanung zu verlieren. Hierfür müssen jedoch nach Nahrstedt et al. weiterhin (neue) Zeitfenster offen gehalten werden, um das Konzept des lebenslangen Lernens nicht als Lernobligation, sondern im Sinne Faulstichs als freie Bildungsentfaltung zu gestalten. Dabei ist nicht nur von institutionellen Lernformen auszugehen, sondern auch auf andere Lernformen (z. B. selbstgesteuertes oder -organisiertes Lernen) zuzugreifen, welche sich womöglich flexibler in bestimmte Lebensabschnitte integrieren lassen (vgl. Nahrstedt et al. 1998, S. 33 f.).

Die Auseinandersetzung um Lernzeiten und Zeit für Bildung(senfaltung) zeigt auf, dass alle in diesem Beitrag betrachteten Ebenen auch auf andere Bereiche in der Weiterbildung angewendet und unter den Gesichtspunkten von Lernzeiten und lebensentfaltenden Bildung näher analysiert werden können. Sie erweist sich somit auch im Kontext gegenwärtiger Debatten als hochaktuell.<sup>4</sup>

Resümierend kann festgehalten werden, dass Peter Faulstich durch seine intensive Beschäftigung über die Etablierung von Lernzeiten und der darin existierenden Auseinandersetzung um eine lebensentfaltende Bildung wichtige Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens geliefert hat, die wie in diesem Artikel expliziert, in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt und gedacht wurden bzw. werden können und damit einen wichtigen Beitrag zur (Zeit-)Forschung in der Erwachsenenbildung leisten.

## Anmerkungen

- 1 Peter Faulstich unterschied zwischen Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf(-lichkeit). Diese Differenzierung findet in dem Beitrag Berücksichtigung. In diesem Sinne greift die geläufige Zweiteilung von Arbeits- und Freizeit zu kurz. Arbeit ist nach Faulstich ein übergreifender Begriff für eine Vielzahl gesellschaftlich organisierter Arbeiten und Tätigkeitsformen, der sowohl die einkommenssichernde Erwerbstätigkeit als auch identitätsstiftende Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit, wie ehrenamtliche Arbeit, Eigenarbeit oder Öfentlichteitsarbeit, aber auch Tätigkeiten wie Zwangsarbeit oder Hausarbeit umfasst. Beruf(-lichkeit) wiederum ist eine besondere Tätigkeitsform der generellen Arbeit, welche aufgrund zusammenfassbarer (Erwerbs-)Arbeitstätigkeiten und Muster sowohl zu bestimmten Gehalts- und Lohnansprüchen führt als auch Chancen gesellschaftlicher Anerkennung bzw. individueller Identität bietet (vgl. Faulstich 2015, S. 1 ff.; vgl. Faulstich 2003, S. 171 ff.).
- 2 Arbeitsformen beziehen sich im Sinne der in Endnote 1 getroffenen Unterscheidung auf Erwerbsarbeit, Gemeinschaftsarbeit, Eigenarbeit, Hausarbeit und Erholen.
- 3 Weitere Ausführungen hierzu sind im Punkt 5 zu finden.
- 4 Beispielsweise ist die Betrachtung aktueller Entwicklungstendenzen und Diskussionen um Lernzeit, Lernzeitverausgabung und zeit-sensible Formen der Angebotsgestaltung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung interessant. Mit dem Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden sind sowohl Risiken als auch Chancen, lebenslanges Lernen im Hochschulkontext umzusetzen. Eine Chance bietet z. B. die Möglichkeit, einen Hoch-

schulabschluss durch Angebotsformate, die eine (zeitliche) Vereinbarkeit mit dem Berufs- und Privatleben gewährleisten, auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben zu erreichen und damit Bildungschancen zu eröffnen. Dahingegen besteht ebenso das Risiko der Ökonomisierung und Rationalisierung von akademischer Bildung, wenn Weiterbildungsangebote überwiegend in ein Kosten-Nutzen-Verhältnis gesetzt werden und damit einer individuellen Bildungsentfaltung entgegenstehen.

## Literatur

- Beck, Ulrich (2015): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 22. Aufl. Frankfurt am Main. Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 3326).
- Brinkmann, Dieter (2000): Zeitfenster für Weiterbildung. In: Dollase, Rainer/Hammerich, Kurt/Tokarski, Walter (Hrsg.): Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–281.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung. Ein Plädoyer wider die Verdummung (Forschung & Lehre, Supplement, 9). [www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/studiumgenerale/11.04.12.pdf](http://www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/studiumgenerale/11.04.12.pdf), zuletzt geprüft am 18.01.2017.
- Faulstich, Peter (2001a): Lernzeiten für lebenslanges Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn, S. 122–135.
- Faulstich, Peter (2001b): Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin. Edition Sigma. (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, 32), S. 33–59.
- Faulstich, Peter (2002a): Lernen ohne Ende? Lernzeiten absichern und sichtbar machen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung; eine Initiative von GEW, IG Metall und ver.di. Hamburg. VSA-Verlag, S. 150–163.
- Faulstich, Peter (2002b): Zeit zum Lernen sichern – Lernmöglichkeiten eröffnen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung; eine Initiative von GEW, IG Metall und ver.di. Hamburg. VSA-Verlag, S. 7–17.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München. Oldenbourg (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik).
- Faulstich, Peter (2005): Lernzeiten – Zeit zum Lernen öffnen. In: Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim. Juventa Verlag. (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), S. 213–224.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3., aktual. Aufl. Weinheim, München. Juventa-Verlag (Basistexte Erziehungswissenschaft).
- Faulstich, Peter (2015): Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (29), S. 1–13. Online verfügbar unter: [www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2017.
- Nahrstedt, Wolfgang (1998): Kampf um Bildungszeit – Zum Wandel des Verhältnisses von Zeit und Bildung. In: Nahrstedt u. a., S. 29–47.
- Nahrstedt, Wolfgang/Brinkmann, Dieter/Kadel, Vera/Kuper, Kerstin/Schmidt, Melanie (Hrsg.) (1998): Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel. Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Entwicklung und begleitende Untersuchung von neuen Konzepten der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts des lebenslan-

- gen Lernens und des institutionellen Umgangs mit veränderten temporalen Mustern der Angebotsnutzung; mit Beiträgen der Fachtagung „Zeit für Weiterbildung“ am 10.9.1998 in der VHS Rheine, Bielefeld. IFKA (Dokumentation/IFKA, Bd. 20).
- Schmidt-Lauff, Sabine (2004): Lernzeitstrategien – betriebliche Realitäten und individuelle Wünsche. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 27 (1), S. 124–131. Online verfügbar unter: [www.die-bonn.de/doks/schmidt-lauff0401.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/schmidt-lauff0401.pdf), zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Bd. 509).
- Schmidt-Lauff, Sabine (2010): Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (3), S. 355–365. Online verfügbar unter: [www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed\\_3\\_2010\\_SchmidtLauff\\_Oekonomisierung\\_von\\_Lernzeit.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed_3_2010_SchmidtLauff_Oekonomisierung_von_Lernzeit.pdf), zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2011): Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden. VS, Verl. für Sozialwiss., S. 213–228.

## **Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung**

Präißler, Sarah (2017b): Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. In: *ZHWB - Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (01), S. 24–31.



# Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden

SARAH PRÄßLER

## Kurz zusammengefasst ...

*Der Artikel analysiert zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden im Spannungsverhältnis individueller, beruflicher sowie sozialer Anforderungen. Hierfür werden bereits existierende Befunde aus der Zeit- und Vereinbarkeitsforschung mit ausgewähltem Material einer durchgeführten qualitativen Zeitvereinbarkeitsstudie verglichen. Es werden drei Interviews mit Teilnehmenden eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes analysiert, um aufzuzeigen, wie es nicht-traditionellen Zielgruppen gelingt, Weiterbildung als einen neuen Bereich in ihr Leben zu integrieren, welche Faktoren sich auf die zeitliche Vereinbarkeit auswirken und nicht zuletzt welche individuellen Bewältigungsstrategien angewendet werden. Ziel des Artikels ist es, bereits existierende wissenschaftliche Befunde über die Zeitvereinbarkeit von Weiterbildungsteilnehmenden auf den Hochschulbereich zu übertragen und anhand konkreter Beispiele weiter zu differenzieren.*

Nicht-traditionelle Zielgruppen<sup>1</sup> bringen spezifische Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf unterschiedlichen Ebenen mit sich, wie die des Raumes, der Didaktik oder der Zeit, welche bei der Angebotsentwicklung und -organisation berücksichtigt werden müssen. Dieser Beitrag fokussiert die zeitliche Ebene, insbesondere die damit einhergehenden knappen zeitlichen Ressourcen von Weiterbildungsteilnehmenden. Der zeitliche Verfügungsrahmen von Weiterbildungsteilnehmenden ist im Unterschied zu grundständig Studierenden aufgrund verstärkter beruflicher, familiärer oder sozialer Verpflichtungen deutlich eingeschränkter. Eine (v.a. langfristige) Weiterbildungsteilnahme kommt als weiterer Lebensbereich hinzu und muss in den beruflichen und privaten Kontext eingebunden werden

(Präßler, 2015). Die Integration eines weiteren Bereiches in das bereits bestehende, zum Teil fragile, Geflecht aus beruflichen, sozialen und/oder familiären Verpflichtungen stellt Weiterbildungsteilnehmende vor die Herausforderung, eine Neu- bzw. Umverteilung der zeitlichen Ressourcen zwischen den Lebensbereichen zu bewältigen. Denn im Gegensatz zu den vorherigen Bildungsstufen, zeichnet sich der quartäre (Weiterbildungs-)Bereich durch seine begleitende Wissensaneignung aus. Der Bildungsprozess ist somit nicht mehr die hauptsächlich ausgeübte Tätigkeit, sondern muss in die verschiedenen Lebensbereiche eingebunden werden. Hierbei befinden sich die Weiterbildungsteilnehmenden in einem Spannungsverhältnis. Die zeitlichen Ressourcen unterliegen nicht nur dem individuellen Ermessen; sie sind auch durch eine Integration in das berufliche und soziale Umfeld gekennzeichnet. Zwar verfügt jede Person über einen gewissen Spielraum an freien Zeitkapazitäten, der durch Zeit- und Organisationsmanagementstrategien mehr oder weniger effizient genutzt werden kann. Zugleich befindet sich die Person jedoch auch in einem Berufs- und Sozialumfeld, welches die zur Verfügung stehenden Zeitkapazitäten stark einschränken. Darüber hinaus eignen sich nicht alle verfügbaren Zeitressourcen als Lernzeiten. So gibt beispielsweise die wöchentliche Arbeitszeit eine starke zeitliche Strukturierung vor, die nur wenig beeinflusst werden kann. Daneben engen auch soziale Verpflichtungen, wie beispielsweise Familienaufgaben oder Freizeitaktivitäten, den zeitlichen Verfügungsrahmen ein. Einen weiteren Einfluss übt nicht zuletzt die Angebotsorganisation der Weiterbildung aus, die durch ihr Format flexibler oder rigider auf die zeitliche Vereinbarkeit einwirken kann.<sup>2</sup>

Wie unterschiedlich sich Teilnehmende von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in ebendiesem zeitlichen

<sup>1</sup> Alheit, Rheinländer und Watermann definieren nicht-traditionelle Zielgruppen über die Abgrenzung zu den traditionellen/grundständig Studierenden. Nicht-traditionelle Studierende haben üblicherweise bereits eine Ausbildung abgeschlossen und Berufserfahrung gesammelt, verfügen jedoch nicht unbedingt über die regulären Hochschulzugangsvoraussetzungen. Des Weiteren weisen sie weitere Verpflichtungen im beruflichen und im privaten Bereich auf, sodass sie nicht die übliche Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums absolvieren können (Alheit, Rheinländer & Watermann, 2008, S. 579).

<sup>2</sup> Neben diesen Einflussfaktoren können noch weitere identifiziert werden, die in diesem Artikel jedoch nicht näher betrachtet werden. Beispielsweise spielen nicht nur die Schaffung zeitlicher Ressourcen und die Abstimmung unterschiedlicher Zeitfenster aufeinander eine Rolle, sondern auch die Frage, welchen Zweck geschaffene Bildungszeiträume erfüllen sollten. So befindet sich insbesondere der Weiterbildungsbereich in einem Spannungsverhältnis zwischen einer zeitrationalen, effizienten (z.T. kurzweiligen) Bildungsverwertung und einem Bildungsverständnis, das Raum gewährt für Muße, subjektivem Eigensinn und individueller Entfaltung (u.a. Faulstich, 2005; Schmidt-Lauff, 2010; Nahrstedt, Brinkmann, Kadel, Kuper und Schmidt, 1998).

Spannungsverhältnis bewegen können und welche Faktoren ihre Vereinbarkeitsstrategien beeinflussen, soll im Folgenden anhand von drei Fallbeispielen dargestellt werden. Hierfür wird vorerst die „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ vorgestellt, aus derer diese Erkenntnisse entstammen. Auf Grundlage eines kompakten Überblicks ausgewählter Befunde der Zeit- und Vereinbarkeitsforschung werden sodann individuelle Vereinbarkeitsstrategien der drei Fallbeispiele herausgestellt. Im Fazit werden die fallbezogenen Erkenntnisse mit den bereits existierenden wissenschaftlichen Erkenntnissen verglichen und neue Befunde aufgezeigt.

## 1 Vorstellung der „Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie“

Der vorliegende Beitrag basiert auf ersten Befunden der „Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie“. Diese wird im Rahmen der zweiten Förderphase (2015–2017) des Projektes „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ – gefördert durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – durchgeführt.<sup>3</sup>

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes liegt in der Analyse hinderlicher und förderlicher Einflussfaktoren der Zeitvereinbarkeit und damit einhergehender Bewältigungsstrategien, des Lernverhaltens sowie der Eruiierung von Zeitmanagementstrategien von nicht-traditionell Studierenden (hierbei insb. Berufstätige, [berufstätige] Personen mit Familienpflichten, [berufstätige] Bachelorabsolventinnen und -absolventen<sup>4</sup>). Hierbei wird ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Insgesamt werden 30 leitfadengestützte Einzelinterviews<sup>5</sup> mit Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an den drei Verbundhochschulen des WM<sup>3</sup>-Projektes geführt, um den Befragten ausreichend Gelegenheit zu bieten, in eigenen Worten und so ausführlich wie möglich eigene Erfahrungen zu schildern. Diese werden inhaltsanalytisch nach Mayring (2010) auf Basis eines Kategoriensystems ausgewertet.

Im Rahmen dieses Artikels steht die Analyse von drei Interviews eines zweijährigen Zertifikatskurses im Fokus. Es handelt sich um ein Weiterbildungsangebot, welches in enger Kooperation mit einem Unternehmen entwickelt wurde. Die Teilnehmenden sind vom Kooperationsunternehmen ausgewählt und entsendet worden. Da die drei Befragten denselben Zertifikatskurs besuchen und für dasselbe Unternehmen tätig sind, eignen sie sich besonders für einen Vergleich von Zeitvereinbarkeitsstrategien unter beruflichen, familiären sowie sozialen Einflüssen.

## 2 Aktueller Forschungsstand

Studien zum Thema Vereinbarkeit von Weiterbildung und anderen Lebensbereichen finden sich vornehmlich im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (z.B. Bilger & Rosenblatt, 2011; BMBF, 2006; BMBF, 2011) oder in Studierenden-erhebungen (z.B. Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt, 2014; Middendorff, Apolinarski, Poskowsky & Kandulla, 2013). Aufbauend auf bisherigen Studien in der Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung hat die Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie zum Ziel, neue Erkenntnisse in Bezug auf die zeitliche Vereinbarkeit im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu generieren.

Wie bereits Wolter, Banscherus und Kamm (2016) herausstellen ist die „Studierendenforschung [...] eines der etablierten Felder der (empirischen) Hochschulforschung (Wolter, 2015). Die Zahl der einschlägigen Veröffentlichungen ist hier kaum überschaubar. Auch in der Weiterbildungsforschung ist die Teilnehmer- und Adressatenforschung ein gängiges Feld; hier hat das didaktische Prinzip der Zielgruppenorientierung eine weit längere Tradition als in den üblichen Lehr- und Lernkonzepten der Hochschulen. Dagegen ist die empirische Forschung zu Zielgruppen Lebenslangen Lernens [...] im Kontext um eine Öffnung der Hochschulen ein zwar nicht ganz neues, aber doch noch eher überschaubares Forschungsfeld“ (S. 20f.).

Teilnehmerstudien mit einem Fokus auf den Faktor Zeit in der allgemeinen Weiterbildung (z.B. Nahrstedt et al., 1998; Dobischat, Seifert & Ahlne, 2003; Schmidt-Lauff, 2011) bringen deutlich zum Vorschein, dass Zeitentscheidungen einer Vielzahl von individuellen und situativen Bedingungen zu Grunde liegen. Als wesentlich für eine gelingende Vereinbarkeit erweisen sich Absprachen in den Lebensbereichen Arbeit und Familie. Weiterhin ist die subjektive Bewertung von Lernzeiten relevant. Aktivitäten, die vor der Weiterbildung stattfinden oder danach folgen, bestimmen die Zeitqualität. So besteht das subjektiv größte Aufnahmevermögen am Vormittag. Dagegen wird insbesondere der Sonntag als Rückzugs- oder Ruhetag angesehen. Je länger eine Weiterbildung andauert, desto schwieriger werden die zeitliche Vereinbarkeit mit anderen Lebensbereichen und der Verzicht wahrgenommen, was zu Demotivation oder Abbruch führen kann. Um Lernzeiten zu schaffen, ist eine ständige Neujustierung aller Lebensbereiche – insb. des privaten Lebensbereichs – notwendig (ebd.).

Diese Befunde können auf den hochschulischen Weiterbildungsbereich übertragen werden (Lobe, 2015). Weiterbil-

<sup>3</sup> Die Veröffentlichung des Forschungsberichtes der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ ist mit Abschluss der zweiten Förderphase des WM<sup>3</sup>-Projektes (Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010) im Jahr 2017 geplant.

<sup>4</sup> Dieser Beitrag fokussiert die zwei Zielgruppen Berufstätige und [berufstätige] Personen mit Familienpflichten. [Berufstätige] Bachelorabsolventinnen und -absolventen finden im abschließenden Forschungsbericht der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ eine nähere Betrachtung.

<sup>5</sup> Der Leitfaden umfasst fünf zentrale Fragebereiche: den Zeitumfang des wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiums, die Vereinbarkeit der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung mit anderen Lebensbereichen und damit einhergehenden beruflichen wie privaten Unterstützungsstrukturen, Vereinbarkeitskonflikte und ihre Lösungsstrategien, individuellen Handlungskonzepte und Bewältigungsmuster zeitlicher Konflikte sowie die Zufriedenheit mit dem individuellen Zeitbudget bzw. Zeitwünschen und -visionen.

dung erfolgt im Gegensatz zu früheren Bildungsstationen im Lebenslauf nicht innerhalb gesellschaftlich festgelegter Lernzeitfenster (Schmidt-Lauff, 2011, S. 213), sondern findet „abhängig vom konkreten Weiterbildungsfall im Rahmen der Erwerbstätigkeit, der privaten Zeit oder anteilig in beiden“ (Denninger, Kahl & Präßler, 2017, S. 97) statt. Weiterbildung ist „als eine gesonderte Sphäre neben Arbeit, Familie und Freizeit zu fokussieren“ (ebd.). Da der Lebensalltag bereits durch berufliche und/oder familiäre Verpflichtungen zeitlich verdichtet ist, ist ein berufsbegleitendes Format zwingende Voraussetzung, um die Weiterbildungsteilnahme „als neuen Lebensbereich zu etablieren und [den] Alltag daraufhin neu zu arrangieren“ (Lobe, 2015, S. 211). Nicht-traditionell Studierende stehen vor der Herausforderung, zeitliche Ressourcen für das Studium freizusetzen. Zeitkontingente werden hierbei kaum aus dem beruflichen Alltag freigesetzt. Zur Schaffung von Lernzeiten werden in diesem Bereich meist – wenn dies möglich ist – flexible Arbeitszeitregelungen genutzt. Infolgedessen werden vornehmlich Kapazitäten aus dem privaten Lebensbereich, insb. dem Freizeitbereich, freigesetzt, was eine Umstrukturierung des privaten Alltags zur Folge hat. Die Unterstützung des Partners oder der Partnerin ist dabei von enormer Bedeutung für die Vereinbarkeit, insbesondere wenn betreuungspflichtige Kinder im Haushalt leben. Dies führt zu einem permanenten „Spagat“ (ebd., S. 269) zwischen den verschiedenen Verpflichtungen und in Zeiten besonderer Belastung, wie beispielsweise dem Prüfungszeitraum, stellenweise zu Unvereinbarkeiten (ebd.).

Weitere Erhebungen über Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildung sind aus dem Bund-Ländern-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hervorgegangen (u.a. Präßler, 2015; Rahmfeld & Schiller 2015; Wonneberger, Weidtmann, Hoffmann & Draheim, 2015). Eine Studierendenbefragung des Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“ bestätigt die knappen zeitlichen Ressourcen berufstätiger Weiterbildungsteilnehmenden. Zudem scheint die Weiterbildungsteilnahme mit einem hohen Koordinationsaufwand verbunden zu sein. So wünschen sich Weiterbildungsteilnehmende eine „frühzeitige Bekanntgabe aller relevanten Modultermine (Online- und Präsenzveranstaltungen) und [ihre verlässliche] Einhaltung durch die Veranstaltenden“ (Rahmfeld & Schiller, 2015, S. 32), da Änderungen meist schwer zu arrangieren seien (ebd.). In der Evaluation zweier Weiterbildungsmaster des Projektes „FitWeiter“ wird die Mehrfachbelastung der Teilnehmenden und daraus resultierenden Zeitmanagementprobleme ebenfalls konstatiert. So äußern die Befragten eines Studienganges eine „hohe Zufriedenheit mit den geblockten Präsenzphasen und der zeitlichen Flexibilität durch das ausgedehnte Selbststudium“ (Wonneberger et al., 2015, S. 78). Zugleich ruft der hohe Anteil der Selbststudienphasen Motivationspro-

bleme hervor, regelmäßige Lernzeiten in den Lebensalltag einzubinden und diese mit beruflichen sowie familiären Verpflichtungen zu vereinbaren. Darüber hinaus steigern Fehlzeiten während der Präsenzeinheiten die Gefahr eines Studienabbruchs. Individuelle Betreuungs- und Beratungsangebote werden daher als eine grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss von heterogenen, nicht-traditionellen Studierenden erachtet (ebd.). Diese Erkenntnisse bestätigen auch Hochschulstatistiken, wonach „das Abbruchrisiko bei Studierenden ohne Abitur etwas höher [ist], was neben leistungsbezogenen Faktoren [...] insbesondere auf Probleme der Vereinbarkeit des Studiums mit den beruflichen und familiären Verpflichtungen zurückzuführen ist“ (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2016, S. 10).

Aus verschiedenen Forschungsfeldern der Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung wird ersichtlich, dass nicht-traditionell Studierende vor der Herausforderung stehen, ihre Weiterbildungsteilnahme als neuen Lebensbereich in ihren bisherigen Alltag einzubinden. Dabei stellt sie insbesondere das Selbststudium vor Integrations-, aber auch Motivationsprobleme, wenn dieses vornehmlich im privaten Lebensbereich stattfindet. Im nachfolgenden Abschnitt wird das erhobene Datenmaterial auf die bereits herausgestellten Befunde sowie darüber hinaus auf weitere individuelle Einflussfaktoren, die sich auf die Vereinbarkeit auswirken können, hin untersucht.

### 3 Vereinbarkeitspraktiken von Zertifikatsteilnehmenden

Die hier dargestellten Befunde entstammen aus drei von insgesamt 30 geführten Interviews der Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie. Es wird sich auf diese drei Fälle beschränkt, um individuelle Unterschiede in den Vereinbarkeitspraktiken einer Kohorte zu verdeutlichen und herauszuarbeiten. Die drei Interviewten sind in einem Zertifikatskurs eingeschrieben, welcher in Kooperation mit einem deutschlandweit tätigen Unternehmen entwickelt wurde. Die Auswahl und Anmeldung der Teilnehmenden erfolgt über ein internes Verfahren des Unternehmens. Die Präsenzphasen sind im Vorfeld auf das Geschäftsjahr des Unternehmens abgestimmt, um eine Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen und eine angemessene Vor- und Nachbereitung im Selbststudium zu gewährleisten. Für die Präsenzphasen werden die Weiterbildungsteilnehmenden blockweise freigestellt. Lernzeiten während des Selbststudiums finden hingegen außerhalb der Arbeitszeit statt. Etwaige Absprachen müssen individuell mit jeweiligen Vorgesetzten getroffen werden.

Die Interviewten unterscheiden sich in einigen soziodemografischen Merkmalen voneinander und können unterschiedlichen nicht-traditionellen Zielgruppen zugeordnet

<sup>6</sup> Adressierte Zielgruppen des WM<sup>3</sup>-Projektes sind Berufstätige mit und ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, (berufstätige) Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrende sowie (berufstätige) Bachelorabsolventinnen und -absolventen. Das Forschungsprojekt „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ fokussiert hierbei insbesondere Berufstätige, (berufstätigen) Personen mit Familienpflichten sowie (berufstätigen) Bachelorabsolventinnen und -absolventen.



Interview	Geschlecht	Alter	Familienstand	Kinder	Ausbildung	Position
Z1	Weiblich	37	Ledig	0	(Fach-) Hochschulabschluss	Abteilungsleitung
Z2	Männlich	40	In einer festen Partnerschaft	4	Berufsausbildung	Abteilungsleitung
Z3	Weiblich	32	Ledig	0	Berufsausbildung	Angestellte

Tab. 1: Soziodemografische Daten der Interviewten

werden<sup>6</sup> (vgl. Tabelle 1). Das Alter liegt zwischen 30 und 40 Jahren. Die zwei befragten Frauen sind ledig und haben keine Kinder oder andere pflegebedürftige Angehörige. Der männliche Befragte (Z2) weist familiäre Verpflichtungen auf. Des Weiteren unterscheiden sich die Interviewten in ihrer beruflichen Ausbildung und Position. Zwei von ihnen haben eine Berufsausbildung abgeschlossen. Die dritte Person kann bereits hochschulische Lernerfahrungen nachweisen, da sie einen (ausländischen) (Fach-)Hochschulabschluss erworben hat. Obwohl sich das Zertifikat in der Ausschreibung an künftige Führungskräfte richtet, befinden sich bereits zwei Personen in einer Führungsposition, wobei eine Person (Z1) erst während der Zertifikatsteilnahme in eine Leitungsposition aufgestiegen ist.

### 3.1 Teilnahmemotive

Auf die Frage, weshalb die Befragten an diesem Zertifikat teilnehmen, treten zwei Motivationsfaktoren zu Tage. Während sich Z2 bereits aus eigenem Antrieb über mögliche Weiterbildungswege in diesem Segment informiert hatte und dieses Zertifikat letztendlich wählte, weil „vieles auf unseren Bereich abgestimmt ist“ (Z2, Abs. 2), wurde die Angestellte (Z3) von ihrem Vorgesetzten für das Zertifikat empfohlen. Zusammen mit Z1 eint sie der mit der Weiterbildung erhoffte berufliche Aufstieg und die „Chance im Beruf, einfach weiterzukommen“ (Z3, Abs. 2). Dieser Karrieresprung ist der Befragten Z1 bereits vor Abschluss des Zertifikats gelungen.

### 3.2 Vereinbarkeit mit dem beruflichen Lebensbereich

Die Vereinbarkeit mit dem Lebensbereich Arbeit ist von der beruflichen Stellung der Befragten abhängig. So sind die beiden Führungskräfte (Z1 und Z2) über den Normalarbeitstag hinaus in die Geschäftsabläufe eingebunden und zeichnen sich durch eine zum Teil sehr hohe Arbeitsbelastung aus. Dahingegen beschreibt Z3 einen geregelten Arbeitsalltag mit wenig leitender Tätigkeit und einem Kollegium, welches ihre inhaltliche Vertretung bei Abwesenheit übernehmen kann.

Wie bereits erwähnt, werden alle Zertifikatsteilnehmenden für die Präsenzphasen bei Lohnfortzahlung freigestellt. Diese Lernzeiten scheinen aufgrund der Einwilligung des Arbeitgebers legitimiert zu sein und werden aufgrund der vorab feststehenden Terminplanung als gut vereinbar beschrieben. Zudem müssen diese nicht mit dem Umfeld verhandelt werden, da sie „fremdbestimmt“ festgelegt werden. Die Präsenzzeiten werden daher als für den Lernprozess förderlich bewertet.

„Bei den Präsenzphasen ist ja ganz klar der Vorteil, man weiß schon lange im Voraus, dann und dann muss ich vor Ort sein, das ist dann auch okay und gerade zu Hause kann es halt öfters mal das Problem geben, dass man diese sich selbst genommene oder gewünschte Zeit zum Lernen oder zum Vorbereiten nicht nehmen kann, wenn irgendwas privat mal passiert“ (Z2, Abs. 41).

Diese Aussage verdeutlicht zugleich, dass das Selbststudium der individuellen Absprache mit dem beruflichen und privaten Lebensbereich unterliegt. Während Z3 von ihrem Vorgesetzten auch in der Phase des Selbststudiums unterstützt wird, können bzw. wollen die beiden Führungskräfte nicht auf etwaige Regelungen zurückgreifen. Z3 ist es erlaubt, ihren Arbeitsplatz und auch zeitweilig ihre Arbeitszeit für das Selbststudium zu nutzen. Dies ist in keiner formalen Vereinbarung festgehalten, sondern besteht in der Absprache, bei geringer Arbeitsbelastung oder in Pausenzeiten Vakanz für die Weiterbildung nutzen zu können.

„Ich werde von meinem Chef - Gott sei Dank - auch so unterstützt, dass er sagt, wenn wenig los ist, dann nehmen Sie den Ordner und lernen Sie mal eine Stunde. Das ist wirklich sehr kulant bei mir“ (Z3, Abs. 9).

Aus Sicht der beiden Führungskräfte mangelt es dahingegen an freien zeitlichen Ressourcen während ihrer Arbeitszeit. Aufgrund ihrer Führungsposition und des damit verbundenen erweiterten Verantwortungsbereiches bewerten sie zudem die etwaige Lernzeit von geringer Qualität und als wenig produktiv für den eigenen Lernprozess. Diese unterschiedlichen Abspracheregeln verdeutlichen die Bedeutung der Arbeits- und Lernkultur innerhalb eines Unternehmens und die Rolle des/der Vorgesetzten, wie von Schmidt-Lauff (2004) expliziert wird. Danach ist nicht nur die Gewährleistung von betrieblich gewährleisteten Lern(zeit)strategien für eine Weiterbildungspartizipation entscheidend, sondern auch die Existenz einer Lernkultur im Unternehmen, welche die notwendigen Freiräume für Lernzeiten (in diesem Falle insbesondere während des Selbststudiums) am Arbeitsplatz garantiert (Schmidt-Lauff, 2004, S. 128ff.).

„Also ich führe jetzt auch eine leitende Tätigkeit bei uns aus, da kann ich mir jetzt schlecht immer hier oder da was abzwacken und sagen, da setze ich mich hin und lerne. Also das geht bei mir zum Beispiel definitiv nur in der Freizeit zu Hause, wenn man auch mal sagen kann, Telefon zur Seite und auch keiner, der denn da rumläuft

und sagt, können wir mal eben hier, können wir mal eben da“ (Z2, Abs. 13).

Vielmehr als Z3 müssen die beiden Führungskräfte zeitliche Ressourcen aus dem privaten und familiären Lebensbereich freisetzen. Hierbei werden die Nachmittage und Abende an Wochentagen sowie das Wochenende oder Urlaubstage für das Selbststudium genutzt. Von allen Befragten verlangt die Lernzeit zu Hause ein hohes Maß an Planung und Prioritätensetzung. Dies erfordert „Disziplin“ (Z1, Abs. 57), Überwindung (vgl. Z3, Abs. 45) oder wird als Zwang (vgl. Z2, Abs. 11) beschrieben. Der erste Abschnitt des Tages (morgens, vormittags oder mittags) wird von allen Befragten als idealer Lernzeitraum betrachtet. Dieser kann jedoch nur am Wochenende oder im Urlaub realisiert werden. An einem Arbeitstag verbleibt daher meist nur der Dienstschluss als Lernzeitfenster. Dieses temporale Fenster wird von beiden Führungskräften als problematisch wahrgenommen. Zum einen scheint die Zeitqualität für ein angemessenes Lernen nicht mehr gegeben zu sein. Dies wird mit der bereits erbrachten geistigen Leistung und der investierten Energie begründet, aber auch mit der körperlichen Erschöpfung, die sich nach einem Arbeitstag und mitunter anfallender Fahrtzeit, einstellt.

„Und dann ist es natürlich oftmals, wenn man dann heimkommt, schon schwierig zu sagen okay, jetzt setze ich mich noch hin. Dann ist man einfach oftmals körperlich wie aber auch geistig schon an einem Punkt, wo man sagt okay, jetzt ist dann wirklich eher der Couch-Moment da als der Lernmoment“ (Z2, Abs. 41).

Der Befragte spricht in diesem Zusammenhang auch von altersbedingten Unterschieden in der Leistungsfähigkeit der einzelnen Zertifikatsteilnehmenden. Die Altersspanne der Teilnehmenden reicht von Anfang 20 bis 40 Jahren. Als der Älteste im Kurs sieht er sich im Vergleich zu den jüngeren Teilnehmenden in dieser Hinsicht im Nachteil.<sup>7</sup>

Zum anderen bleibt nach langen Arbeitstagen, die über die reguläre Arbeitszeit hinaus andauern, faktisch nicht mehr viel Zeit, um sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen. Z2 beschreibt einen internen strukturellen Umbau, der sich kurz nach Beginn des Zertifikats einstellte und so zu einem „sehr hohen beruflichen Aufwand“ (Z2, Abs. 9) führte. Zudem thematisiert er Hauptgeschäftszeiten in seiner Branche, in denen Selbstlerneinheiten wenig oder kaum stattfinden. Demgegenüber betrifft dies Z1 in der Form, da sie mit ihrer Beförderung „Mehrverantwortung“ (ebd., Abs. 23) übertragen bekommen hat und damit auch mehr Zeit in den Arbeitsbereich investiert als zu Beginn des Zertifikats. Dieser Konflikt verschärft sich vor allem im Prüfungszeitraum. Die Kombination von langen Arbeitstagen und zum Teil aufwendiger Vorbereitungs- und Lernzeit in den späten Abendstunden führt in dieser Zeit zu einem Zwiespalt zwischen dem ei-

genen Anspruch, einerseits das Zertifikat bzw. die einzelnen Prüfungen, gut zu absolvieren und andererseits, den Aufgaben der Führungsposition gerecht zu werden.

### 3.3 Vereinbarkeit mit dem privaten Lebensbereich

Neben den beruflichen Verpflichtungen spielt auch der private Lebensbereich eine wichtige Rolle bei der zeitlichen Vereinbarkeit. Hierbei unterscheiden sich die Aussagen der drei Befragten wesentlich nach dem Vorhandensein familiärer Verpflichtungen. Da sich Z1 und Z3 weder in einer Partnerschaft befinden noch Verantwortung für betreuungspflichtige Kinder oder Angehörige übernehmen, wird die Vereinbarkeit mit dem privaten Umfeld, insbesondere mit Familie und Freunden, als unproblematisch beschrieben. Zwar werden Einschnitte im Freizeitbereich wahrgenommen, diese sind jedoch meist nur temporär und können durch die Unterstützung aus dem Freundes- und Familienkreis gut bewältigt werden. Schwere private Krisen – wie beispielsweise den Verlust eines nahestehenden Familienmitglieds (vgl. Z3, Abs. 17) – werden als möglicher Konfliktsfaktor gesehen, der die Weiterbildung nachrangig werden lassen könnte. Insgesamt haben die beiden Befragten jedoch ein „Gleichgewicht“ (Z1, Abs. 75) zwischen den beiden Lebensbereichen gefunden.

Dahingegen erscheint der private Lebensbereich bei Z2 als besonders herausfordernd. Z2 lebt in einer festen Partnerschaft mit vier Kindern. Er sieht sich damit konfrontiert, die Weiterbildung als einen dritten Bereich neben Beruf und Familie/Freizeit zu integrieren. Da er das Selbststudium aufgrund seiner beruflichen Verpflichtungen komplett in den privaten Bereich hineinverlegt, sieht er diesen als denjenigen an, „der am meisten leidet, wenn man sich die Zeit [zum Lernen] nehmen muss“ (Z2, Abs. 15). Zugleich fällt es ihm schwer, selbstbestimmte Lernzeiten einzuhalten, da Partnerin und Kinder eine große Ablenkung darstellen. Im privaten (und auch beruflichen) Bereich fehlt ihm ein abgrenzbares, legitimes Lernzeitfenster, wie es die Präsenzblöcke darstellen.

### 3.4 Bewältigungsstrategien

Um sich dieses Fenster und die nötige Konzentration auf das Selbststudium zu schaffen, zieht er sich ähnlich wie die anderen Befragten ein Stück weit aus dem Familien- und Freizeitleben zurück. So verzichtet er auf Familienausflüge oder Freizeitaktivitäten, „dass man auch wirklich dann alleine zu Hause ist und die Ruhe“ (ebd., Abs. 11) zum Lernen hat. Generell weisen alle Befragten ein hohes Planungs- und Organisationsvermögen auf, um zeitliche Ressourcen für die Weiterbildung aufzubringen. So werden frühzeitig private und berufliche Termine abgestimmt, um sich Lernzeiten (und im Falle von Z2 Rückzugsräume) zu schaffen. Dabei nimmt die Weiterbildung insbesondere vor Prüfungs- und Präsenzzeiten einen Großteil des privaten Lebensbereichs ein. Des Weiteren setzt Z1 zu diesen Zeiten besonderer Belastung

<sup>7</sup> Dieses Verständnis folgt dem (immer noch) gängigen Stereotyp und Alltagsverständnis, dass Ältere weniger lern- und leistungsfähiger sind als Jüngere, das mittlerweile vielfältig widerlegt ist (z.B. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2010).

Prioritäten nicht nur im privaten, sondern auch im beruflichen Bereich. Um Überlastungserscheinungen vorzubeugen, strukturiert sie auch ihren beruflichen Tagesablauf um und delegiert Aufgaben.

Eine weitere wichtige Strategie ist, die zusätzliche Belastung und Einschränkungen mit dem Wissen des begrenzten Zeitraumes zu akzeptieren.

„Man weiß, das sind jetzt die zwei Jahre bei uns und dann ist es hoffentlich gut abgeschlossen und dann läuft wieder alles relativ normal, in Anführungsstrichen“ (Z3, Abs. 59).

Des Weiteren wird von allen Befragten die Seminargruppe als Motivationsfaktor hervorgehoben. Die gegenseitige Unterstützung im Lernprozess, v.a. während des Selbststudiums, sowie der daraus resultierende Zusammenhalt werden als lernförderlich beschrieben.

#### 4 Abschließende Bemerkungen

Die Auswertung der Vereinbarkeitspraktiken von drei Teilnehmenden eines Zertifikatskurses aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bestätigt die bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse und gibt darüber hinaus konkrete und beispielhafte Einblicke, wie das zeitliche Spannungsverhältnis Beruf, Privatleben und Weiterbildung individuell austariert und koordiniert werden kann.

Die Integration von Weiterbildung in den Alltag kann durch die Angebotsorganisation sowie den Arbeitgeber mittels verschiedener Maßnahmen unterstützt werden. Von Seiten der Angebotsorganisation kann die Vereinbarkeit durch eine langfristige Bekanntgabe aller Präsenztermine verbessert werden, damit nicht-traditionelle Studierende Lernzeiten für das Selbststudium rechtzeitig planen und in ihr Umfeld integrieren können (Rahnfeld & Schiller, 2015). Ferner erleichtert eine Freistellung für Präsenzeinheiten die Teilnahme an einer Weiterbildung. Wie auch von Lobe (2015) herausgestellt, wird im Selbststudium eine flexible Handhabung der Arbeitszeitregelungen positiv bewertet.

Die Interviewanalyse stellt als einen neuen Befund den Einfluss der beruflichen Stellung auf die zeitliche Vereinbarkeit heraus. Mit steigendem Verantwortungsbereich, gestaltet es sich schwieriger, Weiterbildungsaktivitäten in den beruflichen Alltag zu integrieren. Während die Befragte im Angestelltenverhältnis von ihrem Vorgesetzten aktiv unterstützt und ihr Arbeitszeit und -raum für das Selbststudium gewährt wird, können oder wollen die beiden Personen mit leitender Tätigkeit diese Absprachen nicht nutzen.

Hier werden zugleich die Erkenntnisse zur Zeitqualität aus der allgemeinen Weiterbildungsforschung bestätigt, denn beide Führungskräfte bewerten die ihnen zur Verfügung stehende Zeit im beruflichen Bereich aufgrund ihrer Perso-

nalverantwortung sowie ihres Aufgabenportfolios als geringwertig und ungeeignet für Selbstlerneinheiten. Der Großteil des Selbststudiums (im Falle von Z3) bzw. das gesamte Selbststudium (im Falle von Z1 und Z2) fällt daher in den privaten Lebensbereich und muss – wie ebenfalls von Lobe (2015) bestätigt – dort integriert werden.

Im Vergleich steht Befragter Z2 vor wesentlich größeren Herausforderungen als die beiden anderen Befragten, welche weder eine feste Partnerschaft noch betreuungspflichtige Kinder oder Angehörige haben. Für sie ist es, mit Ausnahme von Zeiten besonderer Belastungen, wenig konfliktreich, das Studium mit dem privaten Lebensbereich zu verbinden. Vielmehr werden sie von Freunden und Familie in ihrem Bestreben unterstützt. Dahingegen ist die Weiterbildung für Z2, der sich in einer Führungsposition befindet und Familienpflichten hat, mit einem wesentlich höheren Koordinationsaufwand verbunden. Da ein Nebeneinander von Lernzeit und Familienzeit für ihn nicht die gewünschte Zeitqualität hervorbringt, entzieht er sich temporär aus familiären und sozialen Verpflichtungen. Dies erfordert – wie bei den anderen Befragten – die Fähigkeit, die verschiedenen Lebensbereiche (zeitlich) zu strukturieren und langfristig aufeinander abzustimmen. Unvorhersehbare Ereignisse, wie Krankheiten, können dieses Konstrukt jedoch schnell aus dem Gleichgewicht bringen. Dabei rückt die eingeplante Lernzeit schnell in den Hintergrund.

Zusammenfassend lässt sich aus der Interviewanalyse schließen, dass sich nicht-traditionell Studierende in einem ständigen Prozess des Austarierens der einzelnen Lebensbereiche befinden. Die temporale Relation zwischen den Lebensbereichen setzt sich aus eigenen sowie fremden Ansprüchen zusammen, sodass feste Zeiteinheiten auch fremdbestimmt durch berufliche oder familiäre Verpflichtungen besetzt werden. Zeitfenster für die Weiterbildung müssen daher mit dem Umfeld abgesprochen werden und deren soziale Legitimation erhalten. Dies bringen die drei hier analysierten unterschiedlichen Lebenssituationen deutlich zum Vorschein.

## Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller“ Studierender. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11(4), 577–606.
- Bilger, F. & Rosenblatt, B. (Hrsg.). (2011). *Weiterbildungsbeteiligung. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2011). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Denninger, A., Kahl, R. & Präßler, S. (2017). Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie - Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 95–128). Wiesbaden: Springer VS, Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen).
- Dobischat, R., Seifert, H. & Ahlne, E. (Hrsg.). (2003). *Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens*. Berlin.
- Faulstich, P. (2005). Lernzeiten - Zeit zum Lernen öffnen. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 213–224). Weinheim. Juventa Verlag (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung).
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 7–18). Münster: Waxmann.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. (Lernweltforschung, 20). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J. & Kandulla, M. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung (Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn, Berlin. Abgerufen am 16 April 2015 von [http://www.bmbf.de/pubRD/20.\\_Sozialerhebung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/20._Sozialerhebung.pdf)
- Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Kadel, V., Kuper, K. & Schmidt, M. (1998). *Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel*. Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Entwicklung und begleitende Untersuchung von neuen Konzepten der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts des lebenslangen Lernens und des institutionellen Umgangs mit veränderten temporalen Mustern der Angebotsnutzung ; mit Beiträgen der Fachtagung „Zeit für Weiterbildung“ am 10.9.1998 in der VHS Rheine. Bielefeld: IFKA (Dokumentation / IFKA, Bd. 20).
- Philipps-Universität Marburg, Justus-Liebig Universität, Technische Hochschule Mittelhessen. *Gesamtantrag und Teilvorhabenbeschreibung. Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Zweite Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde. Verbundprojekt: WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen.
- Präßler, S. (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein, (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (S. 61–187). Wiesbaden: Springer VS
- Rahnfeld, R. & Schiller, J. (2015). Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Erfordernisse an die Didaktik in der Studiengangsentwicklung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 37(1), 26–51. Abgerufen am 18. August 2015 von <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2015-Rahnfeld-Schiller.pdf>
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Kurzfassung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. Abgerufen am 21. April 2015 von [http://www.bmbf.de/pub/12.\\_Studierenden\\_survey\\_Kurzfassung\\_bf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/12._Studierenden_survey_Kurzfassung_bf.pdf)
- Schmidt-Lauff, S. (2004). Lernzeitstrategien - betriebliche Realitäten und individuelle Wünsche. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 27(1), 124–131. Abgerufen am 27. April 2017 von <https://www.die-bonn.de/doks/schmidt-lauff0401.pdf>

- Schmidt-Lauff, S. (2010). Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 355-365. Abgerufen am 27. April 2017 von [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed\\_3\\_2010\\_SchmidtLauff\\_Oekonomisierung\\_von\\_Lernzeit.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed_3_2010_SchmidtLauff_Oekonomisierung_von_Lernzeit.pdf)
- Schmidt-Lauff, S. (2011). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 213-228, 5. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2010). Potenziale der Bildung Älterer. In A. Kruse (Hrsg.), *Potenziale im Alter: Chancen und Aufgaben für Individuum und Gesellschaft* (S. 285-302). Heidelberg: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Wolter, A. (2015). Hochschulforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung - Gegenstandsbereiche* (2. Aufl.; S. 149-164). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (2016). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 19-28). Münster: Waxmann.
- Wonneberger, A., Weidtmann, K., Hoffmann, K. & Draheim, S. (2015). Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(1), 70-91. Abgerufen am 18. August 2015 von <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2015-Wonneberger-Weidtmann-Hoffmann-Draheim.pdf>
- [www.wmhoch3.de](http://www.wmhoch3.de). Abgerufen am 25. August 2016 von [www.wmhoch3.de](http://www.wmhoch3.de)

### Autorin

Sarah Präßler, M.A.  
sarah.praessler@zdh.thm.de

## **Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung**

Präißler, Sarah; Vossebein, Ulrich (2014): Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. International Yearbook of Adult Education* (37), S. 103–122.



Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage.

1. *Forschungsmethodischer Hintergrund*

Zugleich mehrere parallel verlaufende Entwicklungen im gesellschaftlichen und im (bildungs-)politischen Bereich werden zukünftig die Zusammensetzung der Studierenden der Hochschule verändern. Dazu gehören exemplarisch die zunehmende Bedeutung des Konzeptes des „Lebenslangen Lernens“, der Bologna Prozess, aber auch der demografische Wandel sowie der Kompetenzwandel in vielen Beschäftigungsfeldern, vor deren Hintergrund eine Öffnung der Hochschulen für „neue“ Zielgruppen von Nöten ist. Bisher fehlen jedoch (Weiter-)Bildungsformate, welche auf die spezifischen Anforderungen der neuen Zielgruppen zugeschnitten sind. Bestehende Angebote im hochschulischen Weiterbildungsbereich konzentrieren sich in ihrer Ansprache und Ausgestaltung traditionell auf Hochschulabsolvent\_innen. Um den Grundsatz des „Lebenslangen Lernens“ zu verwirklichen und den veränderten Handlungsanforderungen in einer Wissensgesellschaft gerecht zu werden, sind jedoch neue Konzepte der wissenschaftlichen Weiterbildung von integraler Bedeutung.

Auf Grundlage dieser Herausforderungen fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“<sup>1</sup> Projekte, welche die Hochschule mittels innovativer, nachfrageorientierter Weiterbildungsangebote für bisher nicht-traditionelle Zielgruppen öffnen. Um dieser Zielsetzung nachzukommen, wird die Angebotsentwicklung im Rahmen des Verbundprojektes „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“<sup>2</sup> an den drei mittelhessischen Hochschulen Justus-Liebig Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg sowie Technische Hochschule Mittelhessen durch verschiedene Forschungsprojekte flankiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Bedarfsanalyse“<sup>3</sup> vorgestellt, welches den Blick auf die potentiellen Teilnehmer\_innen der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote richtet. Dieses ist über den Projektzeitraum der ersten Förderphase von 2011-2015 an der Technischen Hochschule Mittelhessen von den Autor\_innen konzeptioniert und durchgeführt worden. Im Speziellen stehen die individuellen Bedürfnisse und Anforderungen nicht-traditioneller Zielgruppen der Hochschulen im Fokus.

Die Bedarfsanalyse wendet sich dem Forschungsdesiderat der wissenschaftlichen Weiterbildungs(teilnahme) aus Zielgruppenperspektive zu. Im Vergleich zu der Fülle an Forschungen in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, ist die Anzahl der Untersuchungen auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung(steilnahme) überschaubar. Beiträge zu der Entwicklung und der Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem wurden in den Sammelwerken „Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung“<sup>4</sup> und „Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen“<sup>4</sup> sowie in dem Bericht „Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland“ von Minks, Netz und Völk (2011) veröffentlicht. Die Werke „Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“ herausgegeben von Hanft und Knust (2007) sowie die „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung“ herausgegeben von Schaeper et al. (2006) ziehen ferner einen internationalen Vergleichsrahmen hinzu. Untersuchungen über das Weiterbildungsverhalten der nicht-traditionellen Zielgruppen auf Hochschulebene<sup>5</sup> sind kaum vorzufinden.

---

<sup>1</sup> vgl. BMBF (2011).

<sup>2</sup> Das Verbundprojekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ ist eines von insgesamt 26 Projekten im Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, welche vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert werden. Im Fokus steht die nachhaltige Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. Weitere Informationen: [www.wmhoch3.de](http://www.wmhoch3.de)

<sup>3</sup> vgl. Jütte & Weber (2005).

<sup>4</sup> vgl. Hanft & Brinkmann (2013).

<sup>5</sup> Als Beispiele für eine zielgruppenspezifische Betrachtung des Weiterbildungsverhalten von Bachelorabsolvent\_innen wurden beispielsweise die Werke von Briedis et al. (2011) „Mit dem Bachelor in den



Während die traditionelle Zielgruppe der Hochschule nach dem Erwerb der Hochschulreife in der Regel direkt in das Hochschulsystem gelangt, grenzen sich nicht-traditionell Studierende durch drei Kriterien von traditionellen Studierenden ab. Sie haben üblicherweise eine Ausbildung absolviert und Berufserfahrung gesammelt, verfügen jedoch nicht unbedingt über die regulären Hochschulzugangsvoraussetzungen und können aufgrund weiterer Verpflichtungen im beruflichen sowie im privaten Bereich nicht die übliche Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums absolvieren.<sup>6</sup> Im Forschungsprojekt „Bedarfsanalyse“ wurden die nicht-traditionellen Zielgruppen Erwerbstätige, Bachelorabsolvent\_innen, Personen mit Familienpflichten sowie Berufsrückkehrer\_innen in Bezug auf deren Weiterbildungsbedarfe untersucht. Dabei haben sich vier Dimensionen des Weiterbildungsbedarfes als zentral herausgestellt:

- Der Bekanntheitsgrad der Hochschule als Ort für Weiterbildung;
- Motivationen respektive förderliche Faktoren, die eine Teilnahme an (wissenschaftlicher) Weiterbildung begünstigen;
- Weiterbildungsbarrieren bzw. hinderliche Faktoren der Weiterbildungsteilnahme sowie
- Anforderungen an Weiterbildungsangebote.

Im Folgenden wird der methodische Zugang<sup>7</sup> vorgestellt, der zur Ermittlung des Bedarfs und der möglichen Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung in der Region Mittelhessen und darüber hinaus unter dem Aspekt der Zielgruppenspezifik angewandt wurde. Im Vordergrund steht zunächst die Reflexion des Untersuchungsdesigns. Der hier gewählte „4-Phasen-Ansatz“ gliedert sich in die vier Forschungsphasen „Sekundäranalyse“, „OMNIBUS“, „Qualitative Erhebung“ sowie „Quantitative Erhebung“. Das Forschungsprojekt vereint auf diese Weise sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden, um darauf aufbauend möglichst passgenaue Weiterbildungsangebote entwickeln zu können. Anknüpfend an die Darstellung des Forschungsprozesses werden sodann die zentralen empirischen Befunde der Bedarfsanalyse vorgestellt. Im Fazit werden die angewandten Methoden kritisch beleuchtet.

## 2. Methodischer Zugang: 4-Phasen-Ansatz

Angesichts des hohen Forschungsbedarfs zum Weiterbildungsverhalten neuer, nicht-traditioneller Zielgruppen von Hochschulen ist die Bedarfsanalyse als explorative(s) Forschung(s)projekt zu verstehen. Bereits die Ausdifferenzierung der Zielgruppen wirft ein erstes methodisches Problem auf: Die Gruppen können nicht als überschneidungsfrei angenommen werden.

Im Allgemeinen geht der Zielgruppenbegriff von der Annahme aus, dass Gruppen aufgrund gemeinsamer Eigenschaften wie soziodemografischer Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildung oder Einkommen), Lernmotivationen, Lebenserfahrungen oder Medienzugängen in ihren Bildungsbedürfnissen miteinander vergleichbar sind und daher spezifische Bildungsprogramme benötigen. Jedoch sind (Ziel)Gruppen in der Praxis durch gesellschaftliche Entwicklungstendenzen wie Individualisierung und Pluralisierung weitaus heterogener als die ihnen theoretisch zugeschriebenen Gemeinsamkeiten. Dies macht eine Abstraktion der Unterschiede innerhalb der (Ziel)Gruppen notwendig.<sup>8</sup> Auch die nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule im vorliegenden Beitrag – Erwerbstätige, Bachelorabsolvent\_innen, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen – weisen dieses Dilemma auf. Sie können sich in ihren Merkmalen Erwerbstätigkeit, Familienpflichten und Bachelorabschluss überschneiden. Demzufolge ist es möglich, dass eine Person als ein(e) familienpflichtige(r) Erwerbstätige(r) mit einem Bachelorabschluss alle Zielgruppen in sich vereint. Um eine Zielgruppenanalyse durchführen zu können, bezog sich die Untersuchung im Bewusstsein dieser Überschneidungen jeweils auf ein charakterisierendes(Gruppen-)Merkmal.

---

Beruf“ sowie von Grützmaker, Ortenburger und Heine (2011) „Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland“ herangezogen.

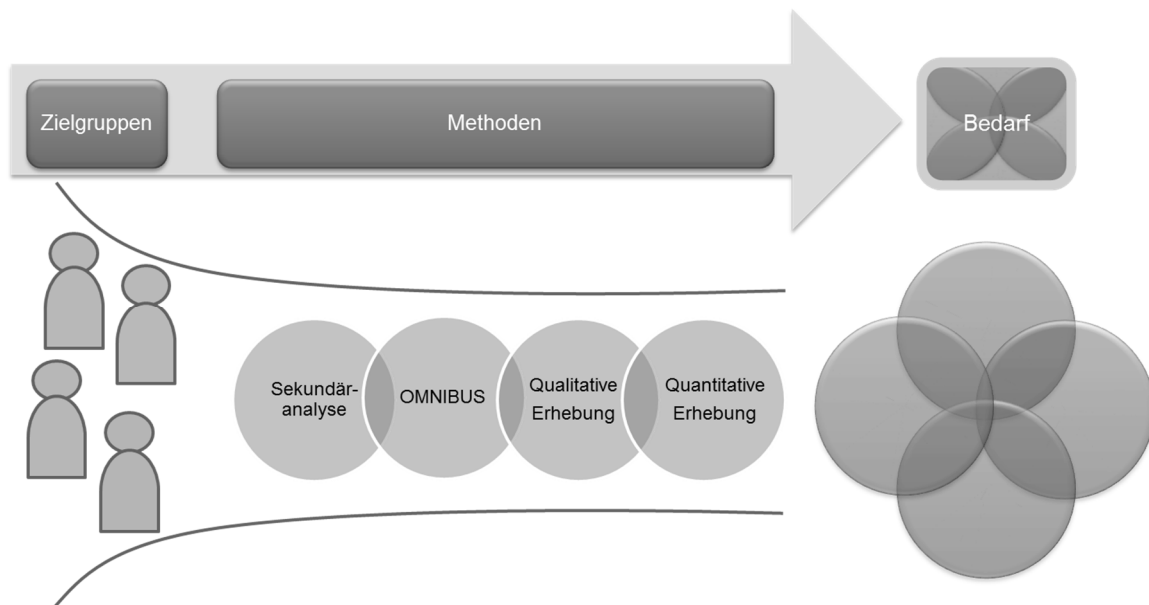
<sup>6</sup> vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann (2008), S. 579; Brämer, Heufers (2010), S. 4.

<sup>7</sup> Die Erstveröffentlichung der vollständigen Darlegung des methodischen Forschungsprozesses sowie der gesamten Ergebnisse der Bedarfsanalyse finden sich in Präßler (2014). Des Weiteren beruht der Beitrag auf Grundlage der Zusammenschau „Bedarf – Potential – Akzeptanz“ von Seitter, Vossebein & Schemmann (2014).

<sup>8</sup> vgl. Bastian (1999), S. 183 f.

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich aus dem geringen Informationsgehalt über nicht-traditionelle Zielgruppen der Hochschule. Um die Projektzielsetzung, die regionale Nachfrage der nicht-traditionellen Zielgruppen nach wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu ermitteln, wurde der Forschungsprozess in vier Phasen gegliedert. Nach jeder Forschungsphase wurden die gewonnenen Erkenntnisse kritisch reflektiert und über die Notwendigkeit einer tiefergehenden Untersuchung der Forschungsfragen in den weiteren Schritten entschieden. Im Fokus steht in der folgenden Betrachtung daher die methodische Herangehensweise. In Abbildung 1 ist die Struktur der Vorgehensweise dargestellt.

**Abbildung 1: Die vier Forschungsphasen der Bedarfsanalyse**



Quelle: Präbller 2014, S.9

Mittels methodischer Triangulation wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden aufeinander aufgebaut und ineinander integriert, um möglichst passgenaue Weiterbildungsangebote entwickeln zu können. In den ersten beiden Forschungsphasen wurden die benannten Zielgruppen anhand einer Sekundäranalyse konkretisiert und mittels eines OMNIBUS quantitativ ermittelt. Daran anschließend erfolgte die qualitative Erhebung, in der Interviews mit einzelnen Vertreter\_innen der Zielgruppen analysiert wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse der ersten drei Forschungsphasen mündeten in der quantitativen Erhebung als abschließende Phase des Forschungsprozesses.<sup>9</sup>

Diese vier Forschungsphasen der Bedarfsanalyse werden im Folgenden einzeln skizziert und ihre Bedeutung für das gesamte Forschungsvorhaben herausgestellt.

### **Sekundäranalyse**

Die erste Untersuchungsphase der vier Forschungsschritte – die Sekundäranalyse – befasste sich mit der Recherche von aktuellen statistischen Daten über die Zielgruppen sowie mit der Auswertung bestehender quantitativer und qualitativer Studien zum zielgruppenspezifischen und –übergreifenden Weiterbildungsbedarf bzw. Weiterbildungsverhalten, um bereits bestehende Erkenntnisse zusammenzufassen sowie Forschungsbedarfe herauszuarbeiten. Angesichts kaum existierender empirischer Untersuchungen über die zielgruppenspezifische Teilnahme an Hochschulweiterbildung<sup>10</sup>, wurden auch Studien hinzugezogen, die (zielgruppenspezifische) Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten im Bereich der allgemeinen und

<sup>9</sup> vgl. Präbller (2014), S. 2.

<sup>10</sup> Als Beispiele sind hier zu nennen: Hanft, Knust (2007); Brämer, Heufers (2010); Jütte, Weber (2005); Schaeper et al. (2006).

beruflichen Weiterbildung<sup>11</sup> untersuchen und wissenschaftliche Weiterbildung nicht explizit betrachten. Aus der Vielzahl der in diesem Feld vorhandenen Studien wurden diejenigen ausgewählt, welche Motivationen und Barrieren der Weiterbildungsteilnahme erforschen, um daraus generelle Anforderungen an Weiterbildungsangebote aus Sicht der Zielgruppen abzuleiten. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Motivationen und Barrieren zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung in zentralen Punkten mit der Teilnahme an beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung decken. Die Zusammenstellung und Auswertung war die Grundlage für die Leitfadenerstellung der qualitativen Erhebung des Forschungsprojektes und zugleich dienten die Ergebnisse in Teilen der Fragebogenerstellung der quantitativen Erhebung.

Als Fazit der Sekundäranalyse kann festgehalten werden, dass sich die bisherige Erforschung der Zielgruppen auf die Bereiche der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung konzentriert; Erhebungen hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung sind hingegen kaum vorhanden. Daraus konnten wichtige Erkenntnisse über die Hochschule als Ort für Weiterbildung sowie Motivationen und Barrieren, an (vornehmlich allgemeiner und beruflicher) Weiterbildung teilzunehmen, abgeleitet werden. Jedoch gingen nur wenige Auskünfte über zielgruppenspezifische Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote hervor. Vielmehr ergaben sich Unterschiede aus den soziodemografischen Merkmalen Geschlecht, Alter, Bildung und Erwerbstätigkeit. Diese konnten mehr oder weniger auf die einzelnen Zielgruppen übertragen werden, sodass erste Erkenntnisse über deren Bedarfe abgeleitet werden konnten. Es brauchte jedoch weitere forschungsmethodische Zugänge, um die aufgeworfenen Thematiken auf Zielgruppenspezifika zu untersuchen.

Bevor die fokussierten nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule jedoch näher analysiert wurden, stellte sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit diese überhaupt quantifizierbar sind. „In anderen Worten: Aufgrund der geringen zielgruppenspezifischen Erkenntnisse erscheint es als Voraussetzung für weitergehende Untersuchungen notwendig, die Zielgruppen quantitativ zu ermitteln, um deren Vorhandensein zu belegen. Sollte sich abzeichnen, dass eine oder mehrere Zielgruppen unter quantitativen Gesichtspunkten sich als nicht relevant herausstellen, [wird] auf weitere Analysen für diese Zielgruppe(n) verzichtet. Sollten dahingegen alle Zielgruppen quantitativ ermittelbar sein, werden diese auch in der darauffolgenden qualitativen und quantitativen Erhebung näher betrachtet.“<sup>12</sup>

## **OMNIBUS**

Der repräsentative OMNIBUS stellte im Rahmen der Untersuchung eines von zwei quantitativen Komponenten dar und zielte darauf, die Zielgruppen zahlenmäßig zu ermitteln. Als eine Form der Primärerhebung in der Marktforschung werden neben allgemeinen (sozio-)demografischen Merkmalen mehrere Fragen verschiedener Auftraggeber erhoben. Daraus ergeben sich mehrere Vorteile. Zum einen wird in relativ kurzer Zeit eine bevölkerungsrepräsentative Stichprobe gezogen und zum anderen fallen die Kosten der Erhebung verhältnismäßig gering aus, da diese zwischen den verschiedenen Auftraggebern geteilt werden.<sup>13</sup> Diese Forschungsphase ermöglichte es daher, bereits vor der qualitativen Erhebung den Größenumfang der verschiedenen Zielgruppen zu erfassen und deren (quantitative) Relevanz zu überprüfen. Ferner konnten erste Erkenntnisse über die Weiterbildungsaffinität der Zielgruppen abgeleitet werden.

Um Einblick in das Weiterbildungsverhalten insbesondere in der hessischen Bevölkerung zu erhalten, wurde zusätzlich zu den 1.000 befragten Personen ein Oversampling für Hessen von 150 Personen erfasst, sodass insgesamt knapp 200 Personen aus Hessen befragt wurden.

Die Ergebnisse des OMNIBUS verdeutlichten erneut das bereits in der Sekundäranalyse aufgetretene Problem der mangelnden definitorischen Trennschärfe. Die fokussierten Zielgruppen sind nicht überdeckungsfrei: Nahezu drei Viertel (72%) der befragten Personen mit Familienpflichten (22 % aller Befragten) sind berufstätig und lassen sich daher auch zu großen Teilen der Zielgruppe der Erwerbstätigen zuordnen. Analog gilt dies für

---

<sup>11</sup> Darunter fallen beispielsweise Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012); Bilger, Rosenblatt, (2011); Bundesministerium für Bildung und Forschung /BMBF) (2006); BMBF (2011).

<sup>12</sup> Präbeler (2014), S. 23.

<sup>13</sup> vgl. GfK (2009), S. 3.

die Studienabbrecher\_innen (4,4 % aller Befragten), welche sich zu 74 Prozent unter die Gruppe der Erwerbstätigen subsumieren.

Als Ergebnis des zweiten Forschungsschrittes lässt sich die Existenz der nicht-traditionellen Zielgruppen im Markt konstatieren, sodass alle Zielgruppen im nächsten Schritt des Forschungsprozesses einbezogen wurden. Erwartungsgemäß nahmen die Gruppen der Erwerbstätigen und der Personen mit Familienpflichten den größten Anteil ein. Jedoch ist anzumerken, dass in diesem Forschungsschritt die Zielgruppen der Berufsrückkehrer\_innen und der Studienabbrecher\_innen unterrepräsentiert waren. Aufgrund der geringen Fallzahlen konnten lediglich tendenzielle Aussagen über deren Weiterbildungsaffinität getroffen werden. Es waren daher weitere Ansprachekanäle notwendig, um diese Zielgruppen zu erreichen.

Das Ziel der quantitativen Legitimation der Zielgruppen und deren Bedarf an berufsbezogener Weiterbildung ist in diesem Forschungsschritt nachgewiesen worden. Jedoch wird auch an dieser Stelle – wie bereits erläutert – die mangelnde definitorische Trennschärfe zwischen den Zielgruppen evident. Um Trennungsmerkmale bzw. (zielgruppenspezifische) Bedarfe herauszuarbeiten sowie um die Zielgruppen und ihre Bedarfe in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung konkreter abbilden zu können, wurde im dritten Forschungsschritt ein Perspektivenwechsel von der Makro- hin zur Mikroebene vollzogen. Darin wurden die Zielgruppen nicht mehr als Ganzes betrachtet. Vielmehr sollten Perspektiven aus Individuumssicht als ein weiterer Schritt dazu beitragen, die zielgruppenspezifische Bedürfnisse und Bedarfe zu erfassen und stärker voneinander abzugrenzen.

### **Qualitative Erhebung**

Die Erkenntnisse aus dem ersten Forschungsschritt - der Sekundäranalyse – lieferten bereits eine Vielzahl an Anregungen für die Fragebogengestaltung der quantitativen Erhebung. Jedoch wurden in der ersten Forschungsphase nur wenige zielgruppenspezifische Aspekte herausgestellt, insbesondere in Bezug auf die Bedürfnisse und Bedarfe innerhalb des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung. Aus diesem Grund wurden in der dritten Untersuchungsphase – der qualitativen Erhebung – Experteninterviews mit Vertreter\_innen der nicht-traditionellen Zielgruppen geführt. Die Vorteile der qualitativen Erhebung liegen in der Aufdeckung von Zusammenhängen, die aus rein quantitativer Perspektive nicht abgebildet werden können. Dies kann gerade in explorativen Forschungsfeldern zur Identifizierung bisher unentdeckter Zusammenhänge führen. Zudem können Untersuchungsergebnisse in komplexe soziale und biografische Zusammenhänge integriert werden.<sup>14</sup> In diesem Sinne ist weniger die statistische Repräsentativität von Relevanz als vielmehr die Aufdeckung der sozialen Prozesse eines Phänomens. Das Ziel der qualitativen Erhebung ist es daher gewesen, die Zielgruppen aus Subjektperspektive heraus zu konkretisieren und voneinander abzugrenzen. Die Darstellung von individuellen Lebenssituationen und Weiterbildungsbedarfen sollten zusätzliche Hinweise auf Strukturen und Zusammenhänge geben, auf deren Basis die quantitative Untersuchung erfolgte.

Das Sample der qualitativen Erhebung setzte sich exemplarisch aus den nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule zusammen. Da diese Zielgruppen sehr abstrakt gehalten sind und meist nur durch ein Merkmal beschrieben werden, gestaltete sich die Stichprobensammensetzung entsprechend schwierig. Dabei begrenzte sich der Umfang der Befragung auf zwei bis drei Interviews pro Zielgruppe. Dies ist zum einen in dem recht kurzen Erhebungszeitraum von fünf Monaten sowie den damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Akquise von Interviewpartner\_innen begründet. Zum anderen setzen sich die einzelnen Zielgruppen sehr heterogen zusammen, sodass es – wie bereits in den vorherigen Forschungsschritten ersichtlich - zu Überschneidungen zwischen den Gruppen kam. Dies ermöglichte es jedoch zugleich, durch ein Interview Erkenntnisse über mehrere Zielgruppen zu erlangen.

Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Zielgruppen zu gewährleisten und um die Herausarbeitung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu erleichtern, ist ein Leitfaden entwickelt worden, der sowohl Frageblöcke enthält, die sich an alle Interviewpartner\_innen richten als auch solche, die spezifisch an eine Zielgruppe

---

<sup>14</sup> vgl. Nuissl (2010), S. 59.

adressiert sind. Zugleich konnte der/die Interviewer\_in flexibel auf die unterschiedlichen Facetten eines/r Befragten sowie auf mögliche Zielgruppenüberschneidungen eingehen.

Die größte Schwierigkeit in der qualitativen Erhebung stellte die Akquise der Teilnehmer\_innen dar. Trotz verschiedener Ansprachekanäle, wie beispielsweise Aushänge in Kindertagesstätten – eigentlich Schnittpunkt von potentiellen Berufsrückkehrer\_innen bzw. Personen mit Familienpflichten –, die Social Media Website der Hochschule oder auch die Nutzung des Alumni-Netzwerks der Hochschule konnten keine Interviewpartner\_innen akquiriert werden. Ein besseres Ergebnis konnte über die Versendung von Flyern über Mailverteiler von Vereinen, die die Zielgruppen direkt ansprechen, erzielt werden. Weiterhin wurden Interviewpartner\_innen über Dritte als Multiplikatoren gewonnen. Insgesamt gestaltete sich die Akquise von Studienteilnehmer\_innen als sehr zeitintensiv und wesentlich aufwendiger als in der Projektplanung vorgesehen. Vor allem eine unpersönliche Ansprache über Aushänge sowie fehlende (u.U. materielle) Anreize, an der Untersuchung teilzunehmen, konnten dabei als die größten Hemmnisse herausgestellt werden.

Als Ergebnis der qualitativen Erhebung kann konstatiert werden, dass der Blick auf einzelne, individuelle Lebenszusammenhängen es ermöglicht, die Zielgruppen näher zu bestimmen. Jedoch ist aufgrund der insgesamt geringen Anzahl an Interviews die Reichweite der Ergebnisse begrenzt. Die qualitativen Ergebnisse bedurften daher einer quantitativen Überprüfung, welche in der vierten Forschungsphase erfolgte.

### **Quantitative Erhebung**

Die vierte Forschungsphase – die quantitative Erhebung – hatte zum Ziel, zentrale Ergebnisse aus den vorherigen Forschungsphasen möglichst zu quantifizieren, um allgemeinere Aussagen insbesondere in Bezug auf den Bedarf und die regionale Nachfrage an wissenschaftlicher Weiterbildung der nicht-traditionellen Zielgruppen herauszustellen. Hierzu wurde der Fragebogen „Weiterbildung in der mittelhessischen Region“ auf der Grundlage von Hypothesen – abgeleitet aus den vorherigen Forschungsphasen - entlang der vier Dimensionen des Weiterbildungsbedarfes - Die Hochschule als Weiterbildungsort, Motivationen und Barrieren der Weiterbildungsteilnahme sowie Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote - konzipiert. Die Items der jeweiligen Dimension wurden sowohl aus bereits bestehenden Erhebungen<sup>15</sup> entnommen als auch selbst konzipiert. Letzteres traf aufgrund des Forschungsdesiderats insbesondere auf die Dimension „Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote“ zu. Des Weiteren wurde der soziodemografische Teil des Fragebogens um Items zur Zielgruppenerfassung ergänzt.

Die Befragung richtete sich hauptsächlich an die mittelhessische Bevölkerung. Hieraus ging zugleich das Problem hervor, dass keine Daten über die Grundgesamtheit (=Bevölkerung in der Region Mittelhessen ab 18 Jahre) erhoben werden konnten. Zwar lagen detaillierte Bevölkerungsdaten vor, es fehlten jedoch Informationen über die nicht-traditionellen Zielgruppen.

Konkret wurden folgende Distributionswege genutzt, um die mittelhessische Bevölkerung im Allgemeinen und die Zielgruppen im Speziellen zu erreichen und zur Teilnahme an der Befragung „Weiterbildung in der mittelhessischen Region“ zu aktivieren<sup>16</sup>:

- a) Artikel über das Projekt wurden in regionalen Zeitungen mit dem Link zum Fragebogen abgedruckt.
- b) Es wurden 10.000 City-Cards in sechs mittelhessischen Städten in Cafés, Bars, Kinos und Geschäften ausgelegt.
- c) Es wurden bestehende Kooperationen und Kontakte genutzt. Über den Weiterbildungsbeirat des Projektes (bestehend aus Vertreter\_innen aus Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und

---

<sup>15</sup> Die Items wurden u.a. aus folgenden Befragungen entnommen: Berichtssystem Weiterbildung (BSW-AES 2007); Bilger, Rosenblatt (2008); Broncel et al. (2010); Mikrozensus (2013); Tippelt et al. (2003).

<sup>16</sup> Die Aufzählung der Distributionswege entspricht im Wesentlichen der Aufführung in: Seitter, Vossebein & Schemmann (2014), S. 8.

Bildungspolitik), über das Netzwerk Bildung des Regionalmanagements Mittelhessen sowie über Kontakte zu den Qualifizierungsbeauftragten konnten vielfältige E-Mail-Verteiler genutzt werden, um v. a. Erwerbstätige als potentielle Zielgruppe anzusprechen.

- d) Der Fragebogen wurde auch über die Mitarbeiter\_innen-Verteilerlisten der drei Hochschulen sowie über die Kontaktlisten der Alumni-Beauftragten der Hochschulen veröffentlicht, um beispielsweise erwerbstätige Bachelorabsolvent\_innen zu erreichen.
- e) Es wurden 600 schriftliche Fragebögen in verschiedenen regionalen Kindertagesstätten verteilt, um damit insbesondere die Zielgruppen Berufsrückkehrer\_innen und Personen mit Familienpflichten gezielt ansprechen zu können. Die Fragebögen wurden nach circa drei Wochen wieder eingesammelt.

Um die Motivation und die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung zu steigern, wurden in diesem Untersuchungsschritt Incentives eingesetzt. Diese Strategie ist auf die problematische Akquise von Teilnehmer\_innen in der qualitativen Erhebung zurückzuführen, bei der das Fehlen eines Anreizsystems als eine Erklärung für die geringe Anzahl an Rückmeldungen identifiziert wurde. Die Verlosung von kleineren Gewinnen sollte potentielle Teilnehmer\_innen zum Ausfüllen des Fragebogens motivieren und somit die Rücklaufquote erhöhen.<sup>17</sup> Dabei sollte das Incentive als zusätzlicher Anreiz zu der Befragungsteilnahme - nämlich die Chance, die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten durch die Teilnahme an der Befragung zu beeinflussen - nicht den Eindruck einer Vergütung zu erwecken.<sup>18,19</sup>

Insgesamt umfasst die realisierte Stichprobe 543 Befragungsteilnehmer\_innen. Trotz des Einsatzes von Incentives und divers gewählter Ansprachekanäle fällt die Teilnehmer\_innenzahl der Befragung damit geringer aus als erwartet. Zudem sind aufgrund der unterschiedlichen Distributionskanäle Aussagen über die realisierte Stichprobe der Online-Befragung nur im begrenzten Maße möglich. Dies ist auf den Einsatz von Multiplikatoren in der Auswahlgrundlage zurückzuführen. Durch das Versenden des Befragungsaufrufs durch Dritte konnten daher nicht alle Elemente, aus denen die Stichprobe gezogen wurde, transparent dargestellt werden. Die erhobenen Daten sind daher unter Vorbehalt zu interpretieren. Zur Überprüfung der herausgestellten Erkenntnisse sind weitere Studien notwendig, die mit einer gut realisierten Zufallsstichprobe diese Befunde verifizieren respektive falsifizieren.

Zudem wurde eine überproportionale Beteiligung der Hochschulangehörigen gegenüber den Beteiligungsraten der anderen Mail-Verteiler festgestellt, so dass eine leichte Verzerrung der Stichprobe entstand. Die Ansprache über die Mailinglisten der Hochschulen hat sich zwar für dieses Segment der Bevölkerung als erfolgreich herausgestellt, jedoch zählen Hochschulangehörige nicht primär zu den nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule. Die Überrepräsentation von Hochschulangehörigen kann zugleich als eine Ursache für ein weiteres Bias hinzugezogen werden. Der Fakt, dass im öffentlichen Bereich ein hoher Anteil an Frauen vertreten ist<sup>20</sup> ebenso wie die Distributionsstrategie über die regionalen Kindertagesstätten<sup>21</sup> tragen dazu bei, dass in der Stichprobe das Geschlechterverhältnis mit einem erhöhten Frauenanteil (66 Prozent) ungleich verteilt ist.

„Mit 22 Prozent liegt die Rücklaufquote der in den Kindertagesstätten ausgelegten Fragebögen erfreulich hoch. Diese Teilstichprobe kann als Vergleichsstichprobe herangezogen werden, wenn die Antworten aufgrund des

---

<sup>17</sup> Zudem können laut Stadtmüller und Porst kleine monetäre oder geldwerte Geschenke die Datenqualität steigern.

<sup>18</sup> vgl. Stadtmüller, Porst (2005).

<sup>19</sup> Stadtmüller und Porst empfehlen weiterhin zielgruppenorientierte Incentives, die idealerweise direkt an die potentiellen Teilnehmer\_innen vergeben werden. Da jedoch keine postalische Befragung durchgeführt wurde, war eine direkte Verabreichung der Incentives ausgeschlossen. Des Weiteren wurde sich aufgrund der Zielgruppendifferenz und des Ausschlusses von monetären Incentives für MP3-Player entschieden.

<sup>20</sup> Laut Statistischem Bundesamt beträgt der Frauenanteil am Hochschulpersonal knapp 52 Prozent. Online verfügbar unter:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/FrauenanteileAkademischeLaufbahn.html>, zuletzt geprüft am 11.11.13.

<sup>21</sup> Laut Familienreport 2011 schränken v. a. Mütter junger Kinder ihre Berufstätigkeit ein, während „Väter durchgängig häufiger erwerbstätig [sind] als Männer ohne Kind im Haushalt“ (BMFSFJ (2011), S. 49).

hohen Anteils an Hochschulangehörigen kritisch zu betrachten sind.“<sup>22</sup> Die Resonanz auf die City-Cards sowie die Anzeigen in der regionalen Presse lag jedoch hinter den angestrebten Erwartungen. Lediglich drei Prozent der Befragten gaben an, über einen dieser beiden Wege auf die Befragung aufmerksam geworden zu sein.

Die Darstellung der Distributionskanäle verweist auf das Problem, dass trotz der gesellschaftlichen Aktualität und (bildungs)politischen Brisanz des Themas „Lebenslangen Lernens“, dieses nicht automatisch zu einer aktiven Beteiligung der Bevölkerung an Forschungsvorhaben dieser Thematik führt. Daran anknüpfend könnte das Untersuchungsziel weiterer Forschungsarbeiten in der Klärung der Frage liegen, ob die geringe Beteiligungsbereitschaft ein generelles Problem ist oder ob das Thema „Weiterbildung“ zu den niedrigen Beteiligungswerten führte.

### 3. Zentrale empirische Befunde

Die wesentlichen Befunde der Bedarfsanalyse<sup>23</sup> sind auf die Erkenntnisse der quantitativen Erhebung zurückzuführen. Jedoch erwies sich die Kombination verschiedener Methoden aufgrund der diffizilen Teilnehmendenakquise, welche sich zum einen in einer verhältnismäßig geringen Beteiligung und zum anderen in einer Verzerrung der Stichprobe äußerte, als adäquate Forschungsstrategie. So konnten die Ergebnisse aus der quantitativen Analyse mit den Erkenntnissen aus den vorherigen Forschungsphasen in Relation gesetzt werden, um ein möglichst realitätsnahes sowie vielseitiges Gesamtbild des Bedarfs an wissenschaftlicher Weiterbildung zu konstruieren. Hierzu ermöglichte die qualitative Analyse Raum für Erläuterungen von individuellen Lebenssituationen, die sich möglicherweise auf das Weiterbildungsverhalten auswirken. Ferner lieferte die Sekundäranalyse Erkenntnisse im Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, welche in Teilen auf das Weiterbildungsverhalten im Hochschulsystem übertragen werden konnte. In allen Forschungsschritten standen die vier zentralen Themen „Die Hochschule als Ort für Weiterbildung“, „Motivation zur Weiterbildungsteilnahme“, „Barrieren der Weiterbildungsteilnahme“ sowie „Anforderungen an Weiterbildungsangebote“ im Vordergrund.

Ausgehend von den Ergebnissen der Bedarfsanalyse kann festgehalten werden, dass die Hochschule als Weiterbildungsort von den untersuchten Zielgruppen nur geringfügig wahrgenommen wird. Eine bedeutende Weiterbildungsbarriere stellt für nicht-traditionelle Zielgruppen der Hochschule das fehlende Informations- und Beratungsangebot dar. Um die regionale Nachfrage zu steigern, ist es daher von hoher Relevanz, zielgruppenspezifische Ansprachekanäle zu wählen und auf die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung aufmerksam zu machen. Dabei sind neben direkten Ansprachekanälen (z. B. Informationsmaterialien in Print- oder Onlineform) auch indirekte Kommunikationswege vorstellbar. Hierbei sind Kooperationen mit regionalen Stakeholdern denkbar, um wissenschaftliche Weiterbildung und nicht zuletzt die Hochschule selbst breiter in der Region zu verankern. Während die Zielgruppe der Erwerbstätigen indirekt über den/die Arbeitgeber\_in angesprochen werden kann, sind andere Ansprachekanäle bei nicht-erwerbstätigen Personen (beispielsweise bei Berufsrückkehrer\_innen) – wie z. B. Arbeitsagenturen oder Qualifizierungsoffensiven - zu wählen. Des Weiteren lässt sich ein großes Potential in der Zielgruppe der Bachelorabsolvent\_innen erkennen. Diese Zielgruppe kehrt mit großer Wahrscheinlichkeit an die Hochschule zurück, um sich auf Hochschulniveau zu spezialisieren, insbesondere wenn gute Erfahrungen im grundständigen Bereich gesammelt wurden.

Darüber hinaus ist über alle Zielgruppen hinweg ein hoher Beratungs- und Betreuungsbedarf zu erkennen, der nicht nur im Vorfeld einer Weiterbildungsteilnahme, sondern über den gesamten Zeitraum der Maßnahme besteht. Dies trifft insbesondere auf Zielgruppen zu, welche bisher keinerlei Erfahrungen an der Hochschule gesammelt haben.

Als ebenso bedeutende Barrieren der Weiterbildungsteilnahme können fehlende finanzielle und zeitliche Ressourcen identifiziert werden. Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern können diese in zweierlei

---

<sup>22</sup> Seitter, Vossebein & Schemmann (2014), S. 8.

<sup>23</sup> Eine ausführliche Ergebnisdarstellung findet sich in der Erstveröffentlichung von Präßler (2014) sowie Seitter, Vossebein & Schemmann (2014).

Hinsicht positiv beeinflussen. Da die Weiterbildung an Hochschulen kostendeckend zu kalkulieren ist und entsprechend über Entgelte finanziert werden muss, können Kooperationen mit Unternehmen oder anderen Partnern zum einen den/die einzelne/n Teilnehmer\_in finanziell entlasten, wenn anfallende Gebühren beispielsweise vom/von der Arbeitgeber\_in (anteilig) übernommen werden. Zusätzlich können die Anerkennung und Anrechnung erworbener Kompetenzen das Studium respektive das Angebot verkürzen und unter Umständen die aufzuwendenden Kosten reduzieren. Die Auffassung von Kompetenzen unter dem Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit (und nicht der Gleichartigkeit) ist zudem ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung.

Zum anderen können Kooperationsbeziehungen dazu beitragen, die Weiterbildungsteilnehmer\_innen zeitlich zu entlasten. Eine Form der Zuwendung wird beispielsweise in der Anrechnung der Weiterbildung auf die Arbeitszeit gesehen. Im Gegensatz zu grundständig Studierenden sind Weiterbildungsteilnehmer\_innen häufig in Familie und Beruf verwurzelt, sodass die Verfügbarkeit von zeitlichen Ressourcen deutlich eingeschränkter ist. Dabei können sowohl die für die Lern- und Präsenzphasen als auch die für die Erreichbarkeit des Weiterbildungsortes notwendigen zeitlichen Ressourcen eine Barriere darstellen. Dementsprechend werden zielgruppenübergreifend möglichst kurze und speziell ausgerichtete Weiterbildungen in Form von Kursen und Zertifikaten stärker nachgefragt als weiterbildende Studiengänge. Insbesondere bei langfristig angelegten Weiterbildungsstudiengängen lässt sich daraus die Notwendigkeit eines flexiblen Lehr-Lern-Settings ableiten. Um die Vereinbarkeit zu verbessern, bieten sich Blended-Learning-Konzepte sowie modular aufgebaute Angebote an. Zudem ist insbesondere für Mütter eine geregelte Betreuung während der Weiterbildungsveranstaltungen von großer Bedeutung. Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sollten Betreuungsregelungen schaffen oder die Präsenzphasen mit den institutionellen Betreuungszeiten synchronisieren. Beispielsweise haben die qualitativen Befunde herausgestellt, dass Präsenzphasen am Wochenende oder am Abend Vereinbarkeitsproblematiken bei Müttern jünger Kinder hervorrufen können.

Des Weiteren hat der zu erwartende (berufliche und/oder persönliche) Nutzen eines Weiterbildungsangebots einen bedeutenden Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme. In diesem Zusammenhang stellt für die Befragten der Einbezug praxisrelevanten Wissens eines der wichtigsten Auswahlkriterien für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote dar. Die Erwartung von Seiten der Teilnehmer\_innen, beruflich anwendbares Wissen aus der Weiterbildung zu erhalten, birgt zugleich ein Konfliktpotential mit der Wissenschaftsorientierung hochschulischer Weiterbildungsangebote. Die möglichen divergenten Interessen treffen Fachhochschulen aufgrund ihrer größeren Praxisnähe weniger als Universitäten, welche einen Forschungsschwerpunkt haben. Dies spiegelt das Verbundprojekt WM<sup>3</sup> wider. Während die technische Hochschule bereits über ein duales Hochschulstudium und ein Hochschulzentrum für Weiterbildung in der Region etabliert ist, sind die Universitäten als Weiterbildungsorte bisher für nicht-traditionelle Zielgruppen eher unbekannt. Mintzberg schlägt als Lösungsansatz des Praxis-Wissenschaft-Konflikts „experienced reflection“ vor. Praxiserfahrungen können zu neuen Erkenntnissen führen, wenn diese im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung reflektiert werden. Umgekehrt profitieren die Wissenschaftler\_innen von den Praktiker\_innen, indem neue Probleme definiert und erforscht werden.<sup>24</sup>

Aus der Untersuchung gehen folgende zielgruppenspezifische Bedarfe an (wissenschaftlicher) Weiterbildung hervor: Die Sekundäranalyse belegt, dass insbesondere Erwerbstätige weiterbildungsaffin sind, während im Vergleich dazu (nicht-erwerbstätige) Berufsrückkehrer\_innen nur erschwerten Zugang zu berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten finden. Generell ist zu konstatieren, dass – auch erwerbstätige – Mütter aufgrund verschiedener Einflussfaktoren von den Angebotsformaten berufsbezogener Weiterbildung benachteiligt sind.<sup>25</sup> Das unterschiedliche Teilnahmeverhalten erklärt sich zum einen durch fehlende und unpassende Angebote, zum anderen ist dieses in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individuellen Lebenszusammenhängen begründet. Bei der Entwicklung von zielgruppenspezifischen Angeboten ist daher eine Eingrenzung der im Projekt betrachteten Zielgruppen notwendig (z. B. über das Berufsfeld). Bachelorabsolvent\_innen, die über eine Weiterbildung an die Hochschule zurückkehren wollen, können ähnliche Ansprüche an die Angebotsgestaltung

---

<sup>24</sup> vgl. Mintzberg (2004).

<sup>25</sup> u.a. vgl. Friebel (2007); Kuwan, Seidel (2011); BMBF (2008).



stellen wie Erwerbstätige oder Familienpflichtige. Während Hochschulabsolvent\_innen in der Regel über die notwendigen Zulassungsvoraussetzungen zu allen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten verfügen, ist beispielsweise ein Weiterbildungsmaster für Personen ohne ersten Hochschulabschluss mit entsprechenden Hürden verbunden. In dieser Hinsicht wird von Seiten der Befragten der Wunsch nach Öffnung der Hochschulen in Form von durchlässigeren Zugangsregelungen geäußert.

Anhand der Analyse lässt sich abschließend feststellen, dass vielschichtige Faktoren Einfluss auf die (wissenschaftliche) Weiterbildungsteilnahme ausüben. Damit Weiterbildungsangebote möglichst dem gesellschaftlichen Bedarf entsprechen, ist ein Umdenken von der Angebots- hin zur Nachfrageorientierung notwendig. Unter „Nachfrageorientierung“ ist jedoch nicht nur die thematische Ausrichtung eines Weiterbildungsangebotes nach den Marktbedürfnissen zu fassen. In dieser Hinsicht ist eine vollständige Orientierung ohnehin nicht mit der jeweiligen Wissens- und Forschungskompetenz einer Hochschule realisierbar. Vielmehr ist unter der Ermittlung der regionalen Nachfrage die Ausrichtung des Angebotes nach den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe hinsichtlich der Rahmgestaltung zu verstehen. Hierunter fallen beispielsweise die Ausrichtung des Angebotsformats und der Organisation hinsichtlich der zeitlichen Bedürfnisse der Zielgruppe. Um die Hochschulen nicht „nur“ als Orte für Forschung und Lehre, sondern über die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie hinweg als potentielle Weiterbildungsinstitutionen zu etablieren und entsprechend dem Bildungsauftrag erfolgreich auf dem Weiterbildungsmarkt zu platzieren, sind daher verstärkt die Bedarfe der potentiellen Weiterbildungsteilnehmer\_innen in die Angebotsentwicklung einzubeziehen. Die heterogene Zusammensetzung der Zielgruppen wird zur Folge haben, dass kein Standardangebot, sondern ein hoch flexibles Weiterbildungsportfolio benötigt wird.<sup>26</sup>

#### 4. Fazit

Die methodische Triangulation als Forschungsstrategie der Bedarfsanalyse hat sich als sinnvoll herausgestellt. Aus allen vier Phasen konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die unter anderem als Grundlage für die darauffolgenden Schritte dienten und zu der Ermittlung der regionalen Nachfrage beitrugen. Die zentralen Befunde der Bedarfsanalyse sind als Resultat der Methodenkombination zu betrachten. Die Sekundäranalyse konnte einerseits den aktuellen Forschungsstand zur Fragestellung der Untersuchung abbilden. Andererseits dienten die bestehenden Forschungsergebnisse und statistischen Daten der Gestaltung des eigenen Fragebogens sowie der Hypothesengenerierung. Der OMNIBUS konnte innerhalb kurzer Zeit quantitative Daten zur Größe der nicht-traditionellen Zielgruppen der Hochschule liefern. Zur Erstellung des Fragebogens für die quantitative Studie wurden Einzelinterviews mit Vertreter\_innen der Zielgruppen vorgeschaltet, um neue, aus der Sekundäranalyse nicht herausgestellte Aspekte zu generieren. Darüber hinaus konnten Ergebnisse aus der qualitativen Studie zur inhaltlichen Verdeutlichung der quantitativen Ergebnisse herangezogen werden. Insgesamt haben sich die gewonnenen Erkenntnisse aus der qualitativen Analyse als wichtige Basis für die Interpretation und die Rahmung der quantitativen Ergebnisse erwiesen. Des Weiteren hat diese Forschungsphase dazu beigetragen, die Zielgruppen stärker voneinander abzugrenzen und näher zu bestimmen. In zukünftigen Erhebungen empfiehlt es sich daher, die zu analysierenden Zielgruppen im Vorfeld genauer zu definieren und einzuschränken (zum Beispiel über die Fachrichtung), um die Trennschärfeproblematik entgegenzuwirken. Zudem ist mit einer genaueren Zielgruppendefinition eine detaillierte Prognose der Nachfrage nach Weiterbildung möglich. Methodisch gesehen hat sich in diesem Forschungsprojekt herausgestellt, dass sich die Nachfrage nach (wissenschaftlichen) Weiterbildungsangeboten aufgrund der Abhängigkeit von individuellen Lebenssituationen und sozialen Prozessen durch eine qualitative Interviewerhebung vertiefter analysieren lässt als durch standardisierte Erhebungsmethoden. Für weitere Forschungsprojekte sind daher ein stärkerer Einbezug und die Ausweitung der qualitativen Phase im Forschungsprozess zu empfehlen.

Insgesamt stellte sich die Akquise der Teilnehmer\_innen in der dritten und vierten Forschungsphase als problematisch dar. In der qualitativen Studie haben sich persönliche und direkte Kommunikationswege als erfolgreich erwiesen. Die Ansprache über zielgruppen- und interessenspezifische Netzwerke erzielte eine bessere Resonanz als allgemeine E-Mail-Verteiler sowie Hinweise auf Websites, die sich als wenig erfolgreich erwiesen.

---

<sup>26</sup> vgl. Präßler (2014), S. 93ff.

Die Steigerung der Beteiligungswahrscheinlichkeiten in Abhängigkeit zu der Wahl der E-Mail-Verteiler könnte eine interessante Fragestellung für weitere Forschungsarbeiten darstellen.

Auch der in der quantitativen Studie gewählte multidimensionale Distributionsweg lässt trotz eines Rücklaufs von über 500 Fragebogen einige Fragen offen. Der Einsatz der Fragebögen in den Kindertagesstätten kann als erfolgreich bewertet werden. Eine Rücklaufquote von 22 Prozent liegt deutlich über denen von vergleichbaren Studien und lässt sich vermutlich hauptsächlich anhand der persönlichen Kommunikationsstrategie erklären. Den Leiter\_innen der Kindertagesstätten wurde das Projekt in einem persönlichen Gespräch vorgestellt und aufkommende Fragen konnten beantwortet werden.

Der Einsatz der City-Cards beruhte auf der Idee, in Cafés, Bars und Geschäften die Bevölkerung direkt anzusprechen und auf die Befragung aufmerksam zu machen. Die geringe Anzahl der Studienteilnehmer\_innen, die über eine City-Card an der Befragung partizipiert haben, könnte auf ein generelles Desinteresse an der Themenstellung, die Verwendung des QR-Codes bzw. des Links zum Fragebogen oder auf möglicherweise ungeeignete Auslagestellen zurück zu führen sein. Diese Fragen könnten im Rahmen der Marktforschung näher untersucht werden.

Als ebenso schwierig erwies sich die Gewinnung von Teilnehmer\_innen über den Weg der regionalen Zeitungen. „Diese Möglichkeit könnte mit einem ausreichenden Budget für kontinuierliche Anzeigenschaltung eventuell erfolgreicher gestaltet werden. Wird das Medium „Zeitung“ lediglich für redaktionelle Beiträge eingesetzt, ist es nur schwer möglich, einen Kommunikationsdruck aufzubauen, so dass vieles vielleicht überlesen wird.“<sup>27</sup>

Trotz der aufgetretenen Herausforderungen in Bezug auf die Stichprobe, liefert die Bedarfsanalyse einen vertiefenden Einblick in das bisherige und zukünftige Weiterbildungsverhalten der nicht-traditionellen Zielgruppen von Hochschulen. Über diese Gruppen wird zwar immer wieder gesprochen und geschrieben, eine systematische Erfassung der Motivationen bzw. der Barrieren in Bezug auf die Teilnahme an einem Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie deren generelle Einstellung bezüglich der Hochschule als Ort der Weiterbildung fand jedoch bisher eben so wenig statt, wie die Erfassung der gewünschten Form der Weiterbildung. Somit liefert die Bedarfsanalyse einerseits wichtige Hinweise für die Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen für nicht-traditionelle Zielgruppen insbesondere in der Region Gießen, andererseits wurden weiterführende Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung in zukünftigen Forschungsvorhaben angegangen werden sollte. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Frage, wie sich der Rücklauf über die vielfältigen E-Mail-Verteiler besser prognostizieren lässt, bzw. wie über den Einsatz von E-Mail-Verteilern die die Beteiligungsbereitschaft an Befragungen generell erhöht werden kann. Abgesehen von diesen eher praxisorientierten Forschungsansätzen können weitere Forschungsvorhaben den Fokus auf die Gründe für die geringe Beteiligungsbereitschaft zum Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung“ setzen. Darin könnte die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die Beteiligung durch die Distributionskanäle beeinflussbar ist oder ob die geringe Teilnahme in anderen Gründen zu suchen ist, wie beispielsweise einem nachrangigen Interesse an Weiterbildung auf Hochschulniveau. Mit dieser Erkenntnis wären dann andere Schlussfolgerungen für die Hochschule als (Weiter)Bildungsort für nicht-traditionelle Zielgruppen zu ziehen, als sie in diesem Forschungsprojekt aufgestellt wurden.

---

<sup>27</sup> Seitter, Vossebein & Schemmann (2014), S. 9.

## *Literaturverzeichnis*

Alheit, P.; Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller“ Studierender. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (4), S. 577–606.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld

Bastian, H. (1999): Vom Adressaten zum Akteur. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Innovationen - Preise - Perspektiven. Frankfurt am Main, S. 183–192.

Bilger, F.; Rosenblatt, B. (Hrsg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld

Briedis, K. et al. (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen

Brämer, M.; Heufers, P. (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: BWP (19), S. 1–19. Online verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer\\_heufers\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf), zuletzt geprüft am 14.08.2012.

Broncel, Stefanie et al. (2010): Projektbericht. Personalentwicklungsportal FSU Jena: Wegweiser Wissen, Kompetenz, Karriere. Bedarfsanalyse. Jena

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin

BMBF (2008): Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft. Die Kraft der Erwachsenenbildung. Bonn, Berlin

BMBF (2011): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/foerderungen/15990.php>, zuletzt geprüft am: 20.12.2013

BMBF (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bielefeld

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche (BMFSFJ) (2011): Familienreport 2011. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin

Friebel, H. (2007): Familiengründung als Sollbruchstelle? Zur Interaktion von Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2007 (3). Online verfügbar unter [http://www.diezeitschrift.de/32007/familiengruendung\\_weiterbildung\\_friebel.htm](http://www.diezeitschrift.de/32007/familiengruendung_weiterbildung_friebel.htm), zuletzt geprüft am 27.08.2012.

Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) (2009): Auf Erfolgskurs!. GfK-Omnibussystem-respräsentative Umfragen. deutschland-, -europa-, weltweit

Grützmaker, J.; Ortenburger, A.; Heine, C. (2011): Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/2010. Hg. v. HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. Online verfügbar unter [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201107.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf), zuletzt geprüft am 04.06.2014.

Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Das deutsche Hochschulsystem: Ausrichtung am „Normalstudierenden“. Oldenburg

- Hanft, A.; Brinkmann, A. (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster [u. a.]
- Jütte, W.; Weber, K. (Hrsg.) (2005): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster
- Kuwan, H.; Seidel, S. (2011): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotiven. In: Bilger, Frauke/Rosenblatt, Bernhard von (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 159–172.
- Nuissl, E. (2010): Empirisch Forschen in der Weiterbildung, Bielefeld
- Minks, K.; Netz, N.; Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status Quo und Perspektiven. Hannover
- Mintzberg, H. (2004): Managers, not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development. San Francisco
- Präßler, S. (2014): Forschungsbericht zur Bedarfsanalyse. Online verfügbar unter: <http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Bedarfsanalyse.pdf>, zuletzt geprüft am: 15.04.2014
- Rosenblatt, B.; Bilger, F. (2008): Das deutsche AES-Fragenprogramm. Erstellt und ins Deutsche übertragen von TNS Infratest Sozialforschung. München
- Schaeper, H. et al. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover
- Seitter, W.; Vossebein, U & Schemmann, M. (2014): Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau der drei Teilforschungsprojekte zur Bedarfserhebung. Online verfügbar unter: <http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Bedarf-Potential-Akzeptanz.pdf>, zuletzt geprüft am: 15.04.2014
- Stadtmüller, S.; Porst, R.(2005): Zum Einsatz von Incentives bei postalischen Befragungen. In: ZUMA How-to-Reihe (14), S. 1–13.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013): Mikrozensus 2013. Stichprobenerhebung über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt. und Arbeitskräftestichprobe 2013 der Europäischen Union
- Statistisches Bundesamt: Frauenanteile. Akademische Laufbahn. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/FrauenanteileAkademischeLaufbahn.html>, zuletzt geprüft am 11.11.13
- Tippelt, R.; Weiland, M.; Panyr, S.; Barz, H. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münch-ner Bevölkerung. 1. Aufl. Bielefeld
- TNS Infratest (2007): Berichtssystem Weiterbildung (BSW-AES 2007). Fragebogen