Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)

des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Zentrale Schnittstellenfunktionen und vielfältige Aufgabenfelder.

Eingereicht von
Heike Rundnagel
Dammweg 1,
35094 Lahntal-Sterzhausen

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Seitter
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabine Maschke

Marburg (Lahn) im November 2020

Für Benjamin ♥

Danksagung

Ich möchte diese Stelle nutzen, um den Menschen zu danken, die mich zu der Person gemacht haben, die ich heute bin: meiner Familie. Vielen Dank, dass ihr mich immer begleitet und den Rückhalt gebt, den ich benötige, um mich persönlich und beruflich so zu entwickeln wie ich es tue. Ich möchte Dr. Sandra Habeck danken, dass Sie mich in die Lage versetzt hat mir eine wissenschaftliche Qualifikation wie diese vorstellen zu können und ganz besonders Herr Prof. Dr. Wolfgang Seitter, der diese Qualifikation seit meinem Masterabschluss motiviert und unterstützt hat. Vielen Dank, dass Sie mein Doktorvater und somit Erstgutachter dieser Arbeit sind! Frau Prof. Dr. Sabine Maschke danke ich ebenso für ihre Unterstützung und Bereitschaft meine Zweitgutachterin zu sein. Für die gemeinsame Autor*innenschaft bin ich Laura Gronert, Dr. Nico Sturm, Christian Kammler und Prof. Dr. Wolfgang Seitter sehr dankbar. Es hat mir viel Freude bereitet gemeinsam mit Euch und Ihnen Erkenntnisse produzieren und veröffentlichen zu dürfen. Ich danke den beiden Teams der AG Erwachsenenbildung und dem Projekt der Zukunftswerkstatt für die Unterstützung und Bereicherung in der gemeinsamen Arbeit, hier besonders: Simone Krähling, Ramin Siegmund, Christina Möller und Timm Feld für gemeinsame Schreibwochen, Korrekturschlaufen und Diskussionsrunden.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

1.1 Ausgangslage und Herangehensweise 2

1.2 Ordnungsdarstellung - Zusammenschau aller Beiträge 6

2. Theoretische Annäherung 9

2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung – Weiterbildung an Hochschulen 10

2.1.1 Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung 12

2.1.2 Professionalisierung der in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen 15

2.2 Hochschule - Eine besondere Organisation im Wandel 18

2.2.1 Managementorientierung und Professionalisierung an Hochschulen als Resultat gesteigerter Komplexität 20

2.2.2 Gruppe der ‚neuen' Hochschulprofessionellen als neues Berufsfeld 22

2.3 Zusammenfassende Überlegungen 23

3. Methodisches Vorgehen 24

3.1 Kurzvorstellung der zugrundeliegenden Forschungsprojekte 24

3.1.1 WM³ Weiterbildung Mittelhessen – Teilprojekt „Professionalisierungsbedarfe der Studiengangkoordination" 25

3.1.2 WM³ Weiterbildung Mittelhessen – Teilprojekt „Beratung und Anrechnung" 26

3.1.3 Studienstrukturprogramm (SSP) „Kooperationen und Kooperationsgestaltung" 26

3.2 Methodisches Vorgehen zur Datenerhebung 27

3.2.1 Sample 27

3.2.2 Expert*inneninterviews 29

3.2.3 Gruppendiskussion 30

3.3 Auswertungen der Daten 31

3.3.1 Inhaltsanalytisches Vorgehen 31

3.3.2 Sequenzanalytische Vertiefung 33

3.3.3 Reanalyse von Daten in Kombination mit Teilprojekt „BerAnr" 34

3.4 Forschungsmethodische Besonderheiten 35

3.4.1 Kooperative Forschungsarbeit 35

3.4.2 Aktionsforschung an der eigenen Hochschule 36

4. Systematische Darstellung der Forschungserträge.....38

4.1 Analyse der Einzelpublikationen 38

4.1.1 Handlungsfeld Studiengangkoordination: Hybridstellung der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule als zentrales Merkmal .39

4.1.2 Schnittstellenfunktion und Aufgabenfelder: besondere Bedeutung der dezentralen Organisation des Weiterbildungsangebots 43

4.1.3 Studierendensupport - Unterstützung der Teilnehmenden im Weiterbildungsangebot.....50

4.1.4 Kooperationsmanagement - Grundlage der Implementierung von Weiterbildungsangeboten.....52

4.2 Ableitungen aus den Ergebnissen.....55

4.3 Rückbindung der zentralen Forschungserträge.....57

4.3.1 Wissenschaftliche Weiterbildung als Inhaltsbereich der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung 57

4.3.2 Tätigkeitsfeld in der Hochschule.....58

4.3.3 Handlungsfeld Studiengangkoordination 60

5. Fazit und Ausblick 61

Literaturverzeichnis 65

Urheberschaftserklärung 73

Publikationen des Dissertationsprojekts 74

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht der Systematisierung (eigene Darstellung)..... 7

Abbildung 2: Schematische Übersicht der Einordnung (eigene Darstellung) 10

Abbildung 3: Vierfacher Zielgruppenbezug (eigene Darstellung nach Seitter/Schemmann/Vossebein 2015, S. 23) 14

Abbildung 4: Drei Dimensionen der Organisation (eigene Darstellung nach Hüther/Krücken 2016, S. 193ff.).....19

Abbildung 5: Sampleübersicht projekteübergreifend (eigene Darstellung) 27

Abbildung 6: Samplezusammensetzung ProfStuKo (eigene Darstellung) 28

Abbildung 7: Samplezusammensetzung KoopGestalt (eigene Darstellung).....29

Abbildung 8: Horizontale Systematisierung (eigene Darstellung).....38

Abbildung 9: Vertikale Systematisierung (eigene Darstellung).....39

Abbildung 10: Übersicht Anspruchsgruppen (eigene Darstellung) 44

Abbildung 11: Übersicht Aufgabenfelder (eigene Darstellung).....47

Abbildung 12: Student-Life-Cycle mit Aufgabenfeldern (übersetzt nach Rundnagel/Sturm 2019, S. 56).....49

1. Einleitung

Einleitend möchte ich ein Zitat eines Mitglieds der Hochschulleitung voranstellen und besprechen. Dieses ist Teil einer Antwort, welche die betreffende Person auf die Frage nach Steuerungsmöglichkeiten der Professionalisierung der Studiengangkoordination[1] in der wissenschaftlichen Weiterbildung gegeben hatte:

> Und dann muss man sehen, das eigentlich in allen diesen Fällen eine eierlegende Wollmilchsau gesucht wird und eierlegende Wollmilchsäue praktisch kaum rumlaufen in der Welt und man eigentlich sie sich backen muss, in einer eigenen Form und deshalb auch nicht kann. (Mitglied der Hochschulleitung)[2]

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit verdienen vor allem zwei Teilaussagen besondere Beachtung: (1) „eierlegende Wollmilchsau“ und (2) „man sie sich backen muss in einer eigenen Form“. Beide Sequenzen sollen im Folgenden kurz ausgeführt werden.

Laut Duden wird die Redensart der „eierlegenden Wollmilchsau“ meist scherzhaft verwendet und meint eine „Person oder Sache, die alle Bedürfnisse befriedigt, allen Ansprüchen genügt“ der Ausdruck benennt „ein Fantasienutztier“ (Homepage Duden 2020). Es wird deutlich, dass es sich um eine Person handelt, die anscheinend sehr vielen Ansprüchen ausgesetzt ist und diesen genügen soll. Der genutzte Bezug auf ein Fantasienutztier deutet zudem an, dass das Mitglied der Hochschulleitung davon ausgeht, dass diese Person oder auch Sache in dieser Form nicht existiert, was sich auch weiter im nächsten Satz bestätigt.

Die Sequenz „man sie sich backen muss in einer eigenen Form“ bezieht sich zum einen auf die vorher geäußerte Feststellung, dass die gesuchte Person mit nur sehr geringer Wahrscheinlichkeit bereits allen Ansprüchen, denen sie in ihrer Tätigkeit ausgesetzt ist, genügen kann. Es bedarf also eines bestimmten Prozesses, der durchlaufen werden muss, um letztendlich möglichst allen Bedingungen und Ansprüchen gerecht werden zu können. Die Formulierung „eigene Form“ verdeutlicht, dass hier keine bereits vorhandene Form (beispielsweise von anderen Handlungsfeldern innerhalb der Hochschule oder anderen Organisationen) verwendet werden kann, sondern eine ganz bestimmte, an alle Anforderungen angepasste Form verwendet werden muss. Es ist aber auch denkbar, dass „eigene“ sich hier auf eine der Person

---

[1] Der Begriff der Studiengangkoordination wird im Rahmentext in zweifacher Weise verwendet: zum einen bezugnehmend auf Personen, die in der Studiengangkoordination tätig sind, und zum anderen das gesamte Handlungsfeld der Studiengangkoordination betreffend.

[2] Das Zitat stammt aus einem Expert*inneninterview, welches im Projekt „Professionalisierungsbedarfe der Studiengangkoordination“ geführt wurde. Erhoben wurde es auf der Ebene der Hochschulleitung. Befragt wurde in dem verwendeten Interview ein Mitglied der Hochschulleitung der Philipps-Universität Marburg.

bzw. in diesem Fall der Hochschule oder dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung „eigene“ Form bezieht, da diese speziellen institutionellen Anforderungen bereits gerecht wird und somit auch für diese besondere „Formung“ verwendet werden kann.
Das Ziel des vorliegenden Dissertationsprojektes besteht darin, in einem explorativen Vorgehen zum einen die Merkmale und Aufgaben des Handlungsfelds der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung herauszuarbeiten – sozusagen die Beschreibung der „eierlegenden Wollmilchsau“ zu entwickeln – und zum anderen die Entwicklung bzw. Professionalisierung dieses Handlungsfelds zu beobachten und voranzubringen, um gemäß der Metaphorik des obigen Zitats „eine eigene Form zu erarbeiten“, welche als Reflexionsfolie für das Handlungsfeld der Studiengangkoordination der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Verfügung stehen kann.
Einleitend zur Entfaltung und Rahmung des Dissertationsprojekts möchte ich nun im Folgenden auf die Ausgangslage und Herangehensweise dieses Rahmentextes sowie eine erste Darstellung der zugrundeliegenden Publikationen des gesamten Dissertationsprojekts eingehen.

1.1 Ausgangslage und Herangehensweise

Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen hat in den vergangenen Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung gewonnen.[3] Dies wurde durch verschiedene Entwicklungen begünstigt, wie beispielsweise:

- die stärkere Einbeziehung des Konzepts des lebenslangen Lernens an Hochschulen,
- den Einzug der Grundsätze des New Public Managements,
- die Verankerung der Weiterbildung als dritte Aufgabe der Hochschulen im Hochschulrahmengesetz,
- die Einführung einer gestuften Studienstruktur sowie die Abbildung von Studienleistungen in ECTS-Punkten (Bologna-Prozess) und
- die Förderung durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (2011-2020).

Hierdurch kam es an Hochschulen zu einer intensivierten (Weiter-)Entwicklung von Weiterbildungsangeboten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. So führen Wolter und Schäfer „deutliche Fortschritte in der Institutionalisierung und Implementation von wissenschaftlicher

[3] Für eine ausführliche Übersicht über die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung siehe Wolter/Schäfer 2018.

Weiterbildung“ (2018, S. 3) an, jedoch verbunden mit der Einschränkung, dass diese an Hochschulen dennoch eine untergeordnete Rolle spiele (vgl. ebd.).

Diese Entwicklung lässt sich auch an den drei mittelhessischen Hochschulen: der Philipps-Universität Marburg, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Technischen Hochschule Mittelhessen aufzeigen. Hier sind in den vergangenen Jahren eine Vielzahl an berufsbegleitenden, dezentral organisierten Angeboten[4] der wissenschaftlichen Weiterbildung implementiert worden, welche unter anderem im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ und andere Projekte[5] entwickelt, begleitet und beforscht wurden. Zentrale Fragen dieser Projekte, die mit der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote insgesamt einhergehen (siehe Wolter 2011), beziehen sich hierbei insbesondere auf die Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung:

> Diese [Fragen der Professionalisierung; HR] umfassen zum einen die besondere Qualität und Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext lebenslangen Lernens; zum anderen die Strukturbildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf den verschiedenen Systemebenen: der Ebene des Organisationsgrades innerhalb einer Fachgesellschaft des Handlungsfeldes, der Ebene der Institutionalisierung und der Ebene der in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Personen. (Walber/Meyer 2019, S. 2)

Dieses Dissertationsprojekt legt dabei einen besonderen Fokus auf die Ebene der in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Personen: das Handlungsfeld der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Damit reagiert es unter anderem auf den von Hanft und Knust konstatierten hohen Professionalisierungsbedarf mit Blick auf hauptamtlich agierende Weiterbildungsmanager*innen[6] in Deutschland (vgl. Hanft/Knust 2007, S. 54), den Klenk (bezugnehmend auf Klingovsky 2017 und Faulstich et al. 2007) aufgreift und ausführt, dass dieser Professionalisierungsbedarf bzw. dieses Professionalisierungsdefizit nicht bedeutet, dass in diesem Handlungsfeld nicht „professionell“ gearbeitet wird, sondern:

---

[4] Dezentral organisierte Studiengänge und Zertifikate sind Angebote, die nicht an einer zentralen Weiterbildungseinrichtung der Hochschule angeboten werden: „In dieser Organisationsform werden die Weiterbildungsprogramme in den Fakultäten bzw. Fachbereichen oder sogar Arbeitsbereichen entwickelt und organisiert“ (Gronert/Rundnagel 2018, S. 187). Die Verantwortung liegt im Zuge dessen bei der akademischen Leitung und der Studiengangkoordination in Absprache mit dem jeweiligen Fachbereich.

[5] Die diesem Dissertationsprojekt zugrundeliegenden Forschungsprojekte werden in Kapitel 3 mit Bezug zum methodischen Vorgehen eingehender erläutert.

[6] In diesem Text wird auf eine geschlechtergerechte Verwendung von Sprache geachtet. Der „Gender Star“ soll symbolisch Platz für viele geschlechtliche Identitäten schaffen und die eindimensionale Geschlechtervorstellung herausfordern. Direkte Zitate sind von diesem Vorgehen natürlich ausgenommen.

> Professionalisierungsdefizit meint vielmehr, dass eine spezifische Verberuflichung des Feldes bislang ganz oder teilweise aussteht. Dies meint insbesondere eine äußere, gesellschaftliche Anerkennung, die überindividuelle Reflexionsfähigkeit und ‚Verwissenschaftlichung der Arbeitsvollzüge' (Kade et al. 1999: 130). (Klenk 2018, S. 12f)

Obgleich, wie oben dargestellt, in den vergangenen Jahrzehnten vor allem die äußere, gesellschaftliche Anerkennung von wissenschaftlicher Weiterbildung, insbesondere durch die Förderung des genannten Bund-Länder-Wettbewerbs zugenommen hat (siehe Wolter/Schäfer 2018, S. 17) und darüber hinaus auch vermehrt Publikationen in verschiedenen Formen (Sammelbände, Zeitschriften, Handbücher, Positionspapiere, etc.) und mit unterschiedlichen Schwerpunkten erschienen sind (vgl. Jütte/Rohs 2019, S. 4), lässt sich trotz der zunehmenden, wenn auch quantitativ noch geringen Betrachtung von Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung[7] und der Professionalisierung des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt auf der Ebene der Akteur*innen und hier vor allem mit Blick auf das Handlungsfeld der Studiengangkoordination ein Desiderat formulieren.

Ziel dieses Dissertationsprojekts ist es daher, diesem konstatierten Professionalisierungsdefizit zu begegnen, indem die (Weiter-)Entwicklung des Handlungsfelds der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Fokus gerückt wird, und zwar mit dem Ziel, die von Kade et al. benannte äußere, gesellschaftliche Anerkennung, überindividuelle Reflexionsfähigkeit und „Verwissenschaftlichung der Arbeitsvollzüge" durch das Explizieren der Gestalt und der Besonderheiten des Handlungs- bzw. Berufsfeldes voranzutreiben. Dieser Rahmentext nimmt daher Bezug auf die im Dissertationsprojekt entstandenen Einzelpublikationen und geht folgendem Erkenntnisinteresse nach:

Exploration des Handlungsfelds der Studiengangkoordination in hochschulischen, dezentral organisierten Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Auswahl einer explorativen Herangehensweise für dieses Dissertationsprojekt liegt darin begründet, dass bisher keine tiefergehende empirische Auseinandersetzung mit dem genannten Handlungsfeld geleistet wurde. Dem Erkenntnisinteresse folgend, wird die gesamte vorliegende Rahmung des Dissertationsprojekts in drei aufeinander aufbauenden Teilen ausgeführt. Hierzu wird im zweiten Kapitel zunächst eine theoretische Annäherung vorgenommen. Die diesem Vorgehen zugrundeliegende These ist, dass „die individuelle Professionalisierung der

[7] Für eine erste Systematisierung der Akteursgruppen siehe Kondratjuk 2019, S. 3ff.

in der wissenschaftlichen Weiterbildung Beschäftigten [...] nicht unabhängig von der Entwicklung der strukturellen Zusammenhänge des Universitätssystems zu betrachten [ist]“ (Klingovsky 2012, S. 149). Daher werden in diesem Kapitel zuerst die Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie der Professionalisierung in Bezug auf die Beschäftigten erörtert, um anschließend die Rahmenbedingungen der strukturellen Zusammenhänge des Universitätssystems mit besonderem Fokus auf die spezielle Gruppe der Hochschulprofessionellen auszuführen. Diese Ausführungen sollen die Grundlage bilden, um der von Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg konstatierten Vakanz „Die Verknüpfung verschiedener Ebenen und Aspekte der Professionen, etwa der Mikroprozesse und –strukturen professionellen Handelns mit Organisations- und Institutionsanalysen und der Veränderung sozialer Rahmenbedingungen des professionellen Handelns“ (ebd. 2000, S. 13) zu begegnen und diese Leerstelle im vierten Kapitel der Arbeit zu bearbeiten.

Im dritten Kapitel wird das gesamte methodische Vorgehen erläutert, welches die Grundlage, für die im vierten Kapitel auszuführende Essenz der publizierten Beiträge bildet. Hier soll kurz auf die Forschungsprojekte eingegangen werden, welche die Ausgangspunkte des gesamten Dissertationsprojekts bilden, um im Anschluss daran das methodische Vorgehen auszuführen. Die Forschungsprojekte wurden unter bestimmten Bedingungen einer hochschulübergreifenden Kooperationsforschung sowie Aktionsforschung an der eigenen Hochschule durchgeführt. Die forschungsmethodischen Besonderheiten dieser Voraussetzungen sollen am Ende dieses Kapitels eingehender betrachtet werden. Ziel dieses Kapitels ist zum einen eine vollständige und übergreifende Darstellung des gesamten methodischen Vorgehens der einzelnen Teile des Dissertationsprojekts und zum anderen eine Verbesserung der Nachvollziehbarkeit der in den Artikeln publizierten Ergebnisse.

Im vierten Kapitel werden in einem ersten Schritt die zugrundeliegenden und im folgenden Unterkapitel dargestellten Einzelpublikationen analysiert sowie die zentralen Inhalte der Publikationen entlang der vorgenommenen Systematisierung in ihrer besonderen Relevanz für das Handlungsfeld der Studiengangkoordination ausgeführt. In einem zweiten Schritt werden aus der Darstellung zentrale Ableitungen vorgenommen, in einem weiteren Schritt erfolgt dann eine Rückbindung dieser Ableitungen an übergreifende, aus der theoretischen Annäherung resultierende Grundlagen.

Ein Resümee sowie ein Ausblick auf weiterführende, noch nicht behandelte Forschungsperspektiven bilden den Abschluss der Arbeit im fünften Kapitel.

1.2 Ordnungsdarstellung - Zusammenschau aller Beiträge

Die diesem Dissertationsprojekt zugrundeliegenden Publikationen fokussieren das Handlungsfeld aus verschiedenen Perspektiven heraus und greifen in thematischen Schwerpunkten die Besonderheiten dieses Feldes auch im Abgleich mit anderen Handlungsfeldern der Hochschule auf. Drei der Publikationen sind in Sammelbänden erschienen, einer in einer Fachzeitschrift und zwei Publikationen sind aus Tagungsbeiträgen mit anschließender Veröffentlichung hervorgegangen:

Gronert, L. /Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen – eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In: Seitter, W. /Friese, M. /Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen“. Wiesbaden: SpringerVS, S. 179-203.

Kammler, C. /Rundnagel, H. /Seitter, W. (2020): Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. (1), S. 71-81.

Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der "neuen" Hochschulprofessionellen - zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In: Feld, T. C. /Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden: SpringerVS, S. 217-233.

Rundnagel, H. /Sturm, N. (2019): Enabling livelihood through guidance and counselling in University Lifelong Learning – the important role of the program coordinator using the example of continuing education at German universities. In: eucen Studies. eJournal of University Lifelong Learning. eucen Conference and Autumn activities 2019. Second edition. 3(1). Online verfügbar unter: *https://eucenstudies.files.wordpress.com/2020/01/eucenjournalulll2019_v3n1_final_2nded.pdf*

Sturm, N. /Rundnagel, H. (2019): Optimierung von Beratungsstrukturen für nicht-traditionell Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Am Beispiel von Studiengangkoordinierenden auf Programmebene. In: Dörner, O. /Iller, C. /Schüßler, I. /Maier-Gutheil, C. /Schiersmann, C. (Hrsg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich, S. 89-102.

Rundnagel, H. (2022): Anbahnung von Kooperationen. Universitäten als Initiatorinnen von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, W. /Sweers, F. (Hrsg.): Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: SpringerVS, (im Erscheinen).

Die Systematisierung der Beiträge erfolgt zum einen in einer horizontalen und zum anderen in einer vertikalen Perspektive, beide Perspektiven gehen von der zentralen Darstellung des Handlungsfelds der Studiengangkoordination (Gronert/Rundnagel 2018) aus. Diese Systema-

tisierung orientiert sich an der Ausführung von Helsper und Tippelt (2011), die in der Ausdifferenzierung von neuen professionellen pädagogischen Feldern diese beiden Ausrichtungen hervorheben: zum einen eine horizontale Ausdifferenzierung neuer professioneller pädagogischer Handlungsfelder neben den bereits bestehenden „[d]ies entweder in der Form, dass sich bereits bestehende Handlungsbereiche intern weiter ausdifferenzieren [...], Handlungsbereiche akademisiert und professionalisiert werden [...] aber auch neue pädagogische Felder etabliert werden“ und zum anderen in einer vertikalen Ausrichtung „als eine Ausdifferenzierung professioneller Tätigkeiten [...], die mit Entwicklungen in den verschiedenen Feldern der pädagogischen Professionalität selbst einhergehen und als Resultate dieser Veränderungsprozesse zu begreifen sind“ (Helsper/Tippelt 2011, S. 277).
Vor diesem Hintergrund soll die Entwicklung des Handlungsfelds der Studiengangkoordination zum einen in der Perspektive einer horizontalen Ausdifferenzierung neben bereits bestehenden Feldern oder als Etablierung eines neuen Feldes betrachtet werden:

- in seiner Verortung als Profilierungsfeld der Erwachsenenbildung und
- in seiner Verortung in der Organisation Hochschule im Vergleich zur Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen.

Zum anderen wird eine vertikale Perspektive eingenommen, wobei der Fokus in diesem Sinne auf der Ausdifferenzierung professioneller Tätigkeiten wie auch der Funktionen des Handlungsfelds der Studiengangkoordination liegt. Ausgehend von der zentralen Darstellung des Aufgabenfelds werden in dieser Perspektive zudem zwei Aufgabenfelder herausgegriffen und im Rückbezug auf das Handlungsfeld analysiert:

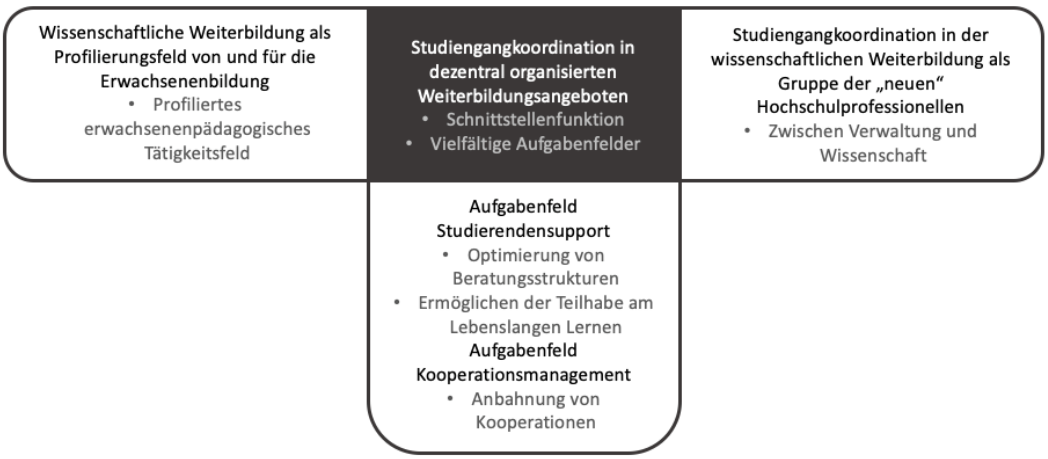

Abbildung 1: Übersicht der Systematisierung (eigene Darstellung)

Im Beitrag von Kammler/Rundnagel/Seitter (2020) wird zum einen die wissenschaftliche Weiterbildung als Anwendungsfeld von erwachsenenpädagogischen Grundsätzen beleuchtet.

Hierbei wird die „Hybridstellung wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Disziplin und Profession, Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug, Hochschule und Erwachsenenbildung“ (ebd. S. 73) insbesondere in der makro- und mikrodidaktischen Angebotsausgestaltung hervorgehoben. Zum anderen wird das Handlungsfeld der Studiengangkoordination als sich entwickelndes Praxisfeld für erwachsenenpädagogisch Tätige herausgestellt, da es in seiner Aufgabenvielfalt und Schnittstellenfunktion anderen Handlungsfeldern entspricht und ähnliche Strukturmerkmale aufweist.

Studiengangkoordination als „neues“ Handlungsfeld in der Hochschule bzw. in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen wird im Beitrag von Rundnagel (2018) in einer vergleichenden und gleichzeitig einordnenden Perspektive zur Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen betrachtet. Es wird hervorgehoben, dass beide Gruppen bzw. ihre Handlungsfelder durch ihre Hybridität zwischen Verwaltung und Wissenschaft, ihre vielfältigen Aufgabenfelder und Schnittstellenfunktion vor ähnliche Herausforderungen gestellt werden – die gesteigerte Komplexität in Hochschulen verstärkt deren Entwicklung und macht eine Professionalisierung notwendig.

Der Beitrag von Gronert und Rundnagel (2018) fokussiert das Handlungsfeld der Studiengangkoordination in dezentral organisierten Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dieser stellt die besondere Schnittstellenfunktion auf und zwischen den Ebenen – Angebot, hochschulinterne und hochschulexterne Akteur*innen – heraus und hebt das Aufgabenspektrum des Handlungsfelds von der operativen Abwicklung bis zum Kooperationsmanagement hervor.

Die drei Beiträge, die sich auf konkrete Aufgabenfelder (Studierendensupport, Kooperationsmanagement) im Handlungsfeld der Studiengangkoordination beziehen, nehmen in dieser Ausprägung insbesondere die externen (individuellen und institutionellen) Zielgruppen in den Blick. Besonders interessant ist, dass Beratung und auch Kooperationsmanagement in der gestiegenen Komplexität an Hochschulen durch den Wandel hin zum New Public Management und den Fokus auf Lebenslanges Lernen eine besondere Rolle spielen, da diese zum einen die Forderung nach Durchlässigkeit des Bildungssystems stärken und zum anderen „Kooperationen [...] einen Profilierungsbeitrag leisten [können]“ (Fischer/Senn 2007, S. 28).

Die Optimierung von Beratungsstrukturen für nicht-traditionell Studieninteressierte steht im Fokus des Beitrags von Sturm und Rundnagel (2019). In diesem wurden insbesondere die Beratungsbedarfe der besonderen Zielgruppe sowie die Anforderungen an ein zielgruppenorientiertes Beratungssetting, ausdifferenziert in Beratungsstruktur, -wissen, -kompetenz und -instrumente auf der Ebene des Weiterbildungsangebots herausgearbeitet.

Der zweite Beitrag von Rundnagel und Sturm (2019) legt den Fokus auf die Beratungs- und Betreuungsbedarfe von nicht-traditionell Studierenden, wobei hier die Studieninteressierten im Sinne des gesamten Student-Life-Cycle miteingeschlossen sind. Dieser Beitrag fokussiert die Beratungs- und Betreuungsanliegen der Studierenden, welche durch die Studiengangkoordination mit dem Ziel der Ermöglichung der Teilnahme am Weiterbildungsangebot bearbeitet werden. Das Aufgabenfeld „Studierendensupport“ wird hier am Beispiel von vier Elementen des Student-Life-Cycle (Zulassung/ Finanzierung, Prüfungen, Abschluss, Alumni) erörtert.
Die Anbahnung von Kooperationen als Teil eines umfassenden Kooperationsmanagements nimmt der Beitrag von Rundnagel (2021) in den Blick. Hierbei arbeitet dieser heraus, welche Wege der Kooperationsanbahnung unter anderem in dezentral organisierten Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung Anwendung finden (können) und wie „Kooperationsmanagende“ (Spenner 2018), in diesem Fall die Studiengangkoordination, diese in ihrer Funktion als Schnittstelle zwischen Angebot, internen und externen Akteur*innen nutzbar machen (können).

2. Theoretische Annäherung

Das Handlungsfeld der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen (Weiter-)Entwicklung ist insbesondere geprägt durch deren Verortung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und an der Hochschule. Im Sinne der Einortung der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Hochschulforschung und Weiterbildungsforschung (siehe Jütte/Bade-Becker 2018, S. 833) soll in dieser Annäherung wissenschaftliche Weiterbildung als ein Teilbereich der Erwachsenenbildung und die Hochschule als Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgeführt werden. Ziel ist es, „das forschende Augenmerk auch und vor allem so anzulegen, dass [es] reflexionsanregende Ergebnisse in Bezug auf im Hochschulkontext eingespielte Sichtweisen und Konstruktionen ermöglicht“ (Dollhausen 2015, S. 343). In Abbildung 2 wird verdeutlicht, dass sich die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung und somit auch das Handlungsfeld der Studiengangkoordination in eben dieser Hybridstellung befinden. Unter der Prämisse, dass sich die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung des fokussierten Handlungsfeldes nur unter den besonderen Voraussetzungen dieser Bezüge betrachten lässt, wird der Fokus im folgenden Kapitel auf diese gelegt werden, und zwar mit Blick auf deren Spezifika sowie entsprechende Professionalisierungstendenzen.

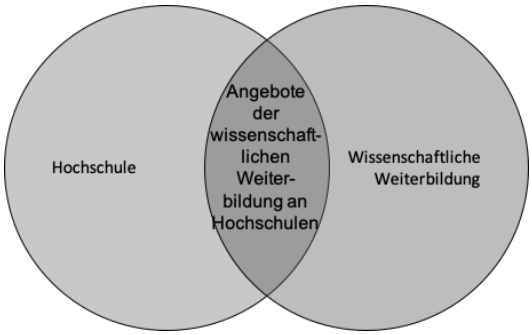

Abbildung 2: Schematische Übersicht der Einordnung (eigene Darstellung)

2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung – Weiterbildung an Hochschulen

Ganz grundsätzlich wird „Weiterbildung an Hochschulen […] zumeist als *wissenschaftliche Weiterbildung* bezeichnet“ (Jütte/Bade-Becker 2016, S. 822; Hervorhebung im Original). Allerdings fügen die Autor*innen direkt hinzu, dass die Konturen des Begriffs eher unscharf und interpretationsbedürftig sind (vgl. ebd.).[8] Sie führen aus, dass es bei dem Begriff „häufig zu einer unausgesprochenen Gleichsetzung von ‚wissenschaftlicher Weiterbildung‘ mit Weiterbildungsangeboten der Institution Hochschule kommt“ (ebd., S. 823). Wolter führt dazu aus, dass der prozentuale Marktanteil mit geschätzten zwei bis vier Prozent eher gering ist (Wolter 2011) und somit hier von einem „doppelten Nischendasein“ (Herm et al. 2003, S. 10) gesprochen werden kann. Der wissenschaftlichen Weiterbildung wird somit eine marginale Rolle auf dem Weiterbildungsmarkt und innerhalb der Hochschulen zugeschrieben (vgl. Jütte/Bade-Becker 2016, S. 823). In den vergangenen 10 Jahren lässt sich hier jedoch eine verstärkte Zunahme an Angeboten und wissenschaftlicher Auseinandersetzung verzeichnen.

In diesem Dissertationsprojekt liegt der Fokus auf der wissenschaftlichen Weiterbildung als Teil der Institution Hochschule, diese Form der Weiterbildung sollte somit auch unter der Prämisse erwachsenenpädagogischer Grundsätze betrachtet werden, da diese für das Handlungsfeld der Studiengangkoordination eine durchaus prägende Rolle spielt. Reich-Classen hebt diesen Zusammenhang gesondert hervor und führt aus:

> Mit ihrem expliziten Bezug auf das Lernen im Erwachsenenalter ist die Hochschulweiterbildung also als eine Form von Erwachsenenbildung unter spezifischen insti-

[8] Nach Wolter (2017) gibt es ganz unterschiedliche Definitionsansätze, die nicht trennscharf voneinander sind: zugangsbasierter Ansatz, systemischer Ansatz, nachfrageorientierter Ansatz, formatorientierter Ansatz, medienbasierter Ansatz, weiterbildungsorientierter Ansatz (vgl. Wolter 2017, S. 187f). In dieser Herangehensweise werden die Ansätze integriert dargestellt.

> tutionellen Bezügen zu verstehen. Hochschulische Weiterbildung bewegt sich traditionell an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung und zeichnet sich damit durch eine doppelte Systembindung sowie einen mehrfachen Adressatenbezug aus. (Reich-Claassen 2018, S. 2)

Eine verstärkte Teilnehmendenorientierung sowie die Orientierung am Konzept des Lebenslangen Lernens, die stärkere Netzwerkorientierung sowie eine wesentlich höhere Nachfrageorientierung, wie sie der Erwachsenenbildung bereits immanent sind (Nolda 2015, S. 118ff., S. 131), stellen für die Hochschulen noch einen Sonderfall und eine besondere Herausforderung dar, der es in der Implementierung und Durchführung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu begegnen gilt. Nach Egger ist das Grundverständnis der Hochschulen noch nicht auf „einen Lebenszyklen übergreifenden umfassenden Weiterbildungsauftrag (sowohl inhaltlich als auch organisatorisch oder didaktisch) [ausgerichtet]“ (Egger 2017, S. 37). Dies führt er insbesondere darauf zurück, dass „Hochschulen bislang vornehmlich angebotsorientierte ExpertInnenorganisationen sind“, deren Wissen „im Sinne einer ‚Holschuld‘ von den InteressentInnen in die Praxis gebracht [werden muss]“ (Egger 2017, S. 37). Wissenschaftliche Weiterbildung unterliegt allerdings, wie noch gezeigt werden wird, einer starken Nachfrageorientierung. Unter anderem in dieser Ausprägung zeigt sich, dass wissenschaftliche Weiterbildung Grundsätzen der Erwachsenenbildung folgt, denn „die vielfältigen Institutionen der Erwachsenenbildung sind [...] stark durch eine Nachfragepraxis geprägt, die sich an den lebenspraktischen Bedürfnissen oder den Anforderungen eines konkreten Arbeitsplatzes orientiert“ (Egger 2017, S. 37). In erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern geht es im Wesentlichen darum, „Lern(um)welten zu schaffen, dass reflexive Lernprozesse angeregt werden können“ (ebd., S. 38). Im deutschsprachigen Raum herrscht jedoch noch eine starke Trennung der Sektoren Hochschule und Erwachsenenbildung vor, wohingegen im angelsächsischen Raum eine stärkere Verzahnung stattfindet (vgl. Egger 2017, S. 40). Egger stellt dieser formulierten Beobachtung entgegen, dass in den vergangenen Jahrzehnten „in der Erwachsenenbildung entwickelte Konzeptionen erwachsenengerechten Lehren und Lernens für die Universitäten von großem Nutzen sein [können]“ (ebd., S. 40). Egger bezieht sich dabei auf Schuetze/Slowey (2012) und Hanft/Brinkmann (2013), ebenso zu nennen sind vielfältige Veröffentlichungen, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ und darüber hinaus erschienen sind[9]. In diesen Ausführungen wird bereits

[9] Zu nennen sind hier unter anderem die Publikationen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts sowie der Projekthochschulen, aufgeführt unter https://de.offene-hochschulen.de/publikationen/bibliothek, sowie die Publikation „Weiterbildung an Hochschulen“ (2017) der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium

deutlich, dass wissenschaftliche Weiterbildung als Weiterbildung an Hochschulen grundsätzlich erwachsenenpädagogischen Grundsätzen folgt, welche sich in den Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung wiederfinden und somit ebenso eine Rolle im Handlungsfeld der Studiengangkoordination spielen.

2.1.1 Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung

Von zentraler Bedeutung ist, dass wissenschaftliche Weiterbildung zum einen als Kernaufgabe in den Hochschulgesetzen der Länder festgeschrieben ist. Dennoch lässt sich feststellen, dass „das Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung [...] bei den für die Hochschulen zuständigen Bundesländern und ihrer Gesetzgebung keineswegs eindeutig [ist]“ (Jütte/Bade-Becker 2018, S. 822). Besondere Spezifika sind eben diese Zuschreibung als Kernaufgaben, aber auch die durch das EU-Beihilferecht auferlegte Trennungsrechnung[10] für die Hochschulen sowie die in den Bundesländern sehr unterschiedlich geregelte vollkostendeckende Finanzierung der Angebote. Im hessischen Hochschulgesetz regelt §16 (3):

> Für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten sind insgesamt kostendeckende Entgelte zu erheben; […] Mitgliedern der Hochschule, die zusätzlich zu ihren dienstlichen Verpflichtungen Aufgaben in der Weiterbildung […] übernehmen, kann dies vergütet werden, wenn die Vergütung ausschließlich aus den in den jeweiligen Studienangeboten erzielten Einnahmen finanziert wird. (HHG §16(3))

Hochschulen müssen Weiterbildungsangebote demnach mindestens kostendeckend anbieten. Jedoch, so führen Maschwitz et al. aus, bleibt die Auslegung sowie das Einpreisen der Gemeinkosten „weitestgehend Auslegungssache der Hochschulen“ (ebd. 2017, S. 9). Von besonderer Relevanz ist hier „die Einordnung von Weiterbildung als wirtschaftliche Tätigkeit: die Folge […] ist eine Vollkostenrechnung“ (ebd.). Schmid und Wilkesmann (2018) folgern: „Wissenschaftliche Weiterbildung muss betriebswirtschaftlich gemanagt werden; und zwar mindestens kostendeckend, besser noch gewinnbringend“ (ebd., S. 6).

(DGWF), herausgegeben von Hörr/Jütte, und das „Handbuch für wissenschaftliche Weiterbildung“ (2020), herausgegeben von Jütte/Rohs.

[10] Seit dem Inkrafttreten des „Gemeinschaftsrahmen[s] für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovationen“ (10.01.2007) ist eine getrennte Berechnung von wirtschaftlichen und nicht-wirtschaftlichen Tätigkeiten der Hochschulen notwendig (vgl. Büttner et al. 2016; Maschwitz et al. 2017). Werden Leistungen der Hochschule nach außen erbracht und auf einem Markt angeboten, gelten diese gemäß einem Analyseraster der KMK als wirtschaftliche Tätigkeit und unterliegen dem Beihilferecht der EU.

Ein weiteres Spezifikum der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt die besondere Zielgruppe der Angebote dar, so legt beispielsweise der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ als Zielgruppen insbesondere folgende, sich teilweise überschneidende Gruppen fest:

- Berufstätige, z.B. im Arbeitsleben stehende Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie beruflich Qualifizierte – auch ohne schulische Studienberechtigung
- Personen mit Familienpflichten
- Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer
- Studienabbrecherinnen und -abbrecher
- arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker (Hanft et al. 2016, S. 8; vgl. auch Wolter 2017, S. 184).

Es lassen sich drei charakteristische Merkmale der Zielgruppe(n) von Weiterbildungsangeboten herausstellen: (1) Erwerbstätigkeit der Teilnehmenden, die Weiterbildungsstudierenden sind zu einem Großteil berufstätig und bilden sich neben dieser Berufstätigkeit weiter; (2) Vorbildung, neben der beruflichen Erfahrung können auch andere Vorbildungen als eine Hochschulberechtigung oder ein absolviertes Studium vorliegen; (3) differierende Grundbedingungen, beispielsweise mit Blick auf Motive, durch Förderung der Arbeitgebenden oder Kooperationspartner*innen[11] (vgl. Seitter et al. 2015; vgl. auch Bauer/Wolff 2017, S. 78). Allen Typisierungen gemeinsam ist die Tatsache, dass die Weiterbildungsteilnehmenden mit einem bestimmten Ziel bzw. aus einem bestimmten Grund teilnehmen, neben dem Weiterbildungsangebot in berufliche oder familiäre Zusammenhänge eingebunden sind und meist selbst die Kosten für ihre Weiterbildung übernehmen oder sich durch Arbeitgebende oder bspw. Stipendien finanzieren lassen. Aus dieser Voraussetzung ergibt sich zudem bei Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zunehmenden Service- und Nachfrageorientierung (vgl. Seitter 2014, S. 144), die sich insbesondere im Zusammenhang mit den Erwartungen und Bedürfnissen der (potentiellen) zahlenden „Kund*innen“ (Teilnehmende, entsendende Organisationen) der Weiterbildungsangebote manifestiert (vgl. Schmid/Wilkesmann 2018 S. 6).

Seitter et al. erweitern den Blick auf die individuellen Zielgruppen um drei weitere Gruppen. Sie gehen davon aus, dass wissenschaftliche Weiterbildung nur erfolgreich implementiert und durchgeführt werden kann, wenn „nicht nur der Blick auf die externen Adressaten, in der doppelten Blickrichtung auf individuelle und institutionelle Stakeholder, sondern ebenso die Sicht

[11] Der Begriff der Kooperationspartner*innen bezieht sich entweder auf die individuelle oder institutionelle Ebene einer Kooperation. Da nicht immer klar zu trennen ist, auf welche Ebene sich bspw. in Interviews oder indirekt zitierten Texten bezogen wurde, wird grundsätzlich die individuelle Ebene fokussiert und daher entsprechend die geschlechtergerechte Schreibweise verwendet, die institutionelle Ebene wird ebenso einbezogen.

auf die internen Adressaten – und hier ebenfalls der Blick auf institutionelle (Hochschulverwaltung) und individuelle (Wissenschaftler_innen) Anspruchsgruppen [einbezogen wird]“ (Seitter/Schemmann/Vossebein 2015, S. 23). Somit ergibt sich ein vierfacher Zielgruppenbezug, der zum einen die externen Adressat*innen in individuelle und institutionelle Stakeholder auf-

	hochschulextern	**hochschulintern**
individuell	Individuen	Lehrende
organisational	Einrichtungen	Verwaltung

Abbildung 3: Vierfacher Zielgruppenbezug (eigene Darstellung nach Seitter/Schemmann/Vossebein 2015, S. 23)

schlüsselt und zum anderen die internen Adressat*innen in der gleichen Ausprägung – individuell und institutionell – fokussiert:

In diesem Kontext werden für eine gelingende Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung insbesondere die kooperative Entwicklung von Angeboten (unter anderem Sweers 2020, S. 546; Lengler/Sweers 2018, S. 150; Sweers 2019) und das Kooperationsmanagement als Aufgabe des Personals der wissenschaftlichen Weiterbildung (Spenner 2018; Maschwitz 2014; für Weiterbildung allgemein Dollhausen/Mickler 2012) in den Mittelpunkt gestellt. Dieser Zielgruppenbezug gehört in Kombination mit der jeweiligen strukturellen bzw. organisationalen Verortung der Weiterbildung, neben den bereits dargestellten Faktoren zu den zentralen Rahmenbedingungen für die Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und insbesondere für die Aufgabenfelder der in den Angeboten tätigen Personen.

Grundsätzlich ist auch bei der Implementierung festzustellen, dass die „Hochschulgesetze der Länder [...] die organisatorisch-institutionelle Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung weitgehend offen [lassen]“ (Bade-Becker 2017, S. 171). Zu beobachten ist, dass sich die organisatorische Anbindung der Weiterbildungsangebote „auf den Ebenen außerhalb oder innerhalb der Grenzen der Organisation Universität sowie zentral versus dezentral aufspannen [lässt]“ (Hanft/Knust 2007 zitiert nach Wilkesmann 2010, S. 32). Als hochschulextern – also außerhalb der Grenzen der Organisation liegend – werden die Angebots-/ Organisationsformen bezeichnet, die „in erster Linie in sachlich und vertraglich eng mit der Hochschule verzahnte und von ihr kontrollierte privatrechtliche Organisationen (vgl. Faulstich et al. 2007, S.109)“ (DGWF 2017, S. 249) ausgelagert werden. Hochschulintern unterscheidet die DGWF Organisationsformen, die „in der Nähe der Wissenschaft oder der Verwaltung oder im dazwischenliegenden, intermediären „third space“ positioniert sowie eher zentral oder eher dezentral organisiert werden“ (DGWF 2017, S. 245). Die DGWF unterscheidet bei hochschulinternen Organisationsformen zwischen einer primär wissenschaftlich ausgerichteten Stelle (bspw. wis-

senschaftliche Einrichtung, wissenschaftliches Zentrum etc.), einer primär administrativ ausgerichteten Stelle (bspw. Stabstelle, Referat, zentrale Betriebseinheit etc.) und einer intermediär ausgerichteten Stelle, die gleichzeitig wissenschaftliche als auch Dienstleistungsaufgaben wahrnimmt (bspw. Zentrum, Kompetenzzentrum etc.) (vgl. ebd., S. 246f.). In einer weiteren Unterscheidungsdimension wird, wie bereits angedeutet, zwischen zentraler und dezentraler Form differenziert. Die zentrale Form wird innerhalb der Organisation durch die bereits angesprochenen Formen, bspw. zentrale wissenschaftliche Institute oder auch Zentren für Weiterbildung realisiert (vgl. Wilkesmann 2010, S. 32f). Als dezentrale Organisationsform stellt wissenschaftliche Weiterbildung „im Prinzip eine Delegation [...] in jede einzelne Fakultät dar" (ebd., S. 32).

2.1.2 Professionalisierung der in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen

Die Hochschullandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung ist geprägt von diversen Formen der Weiterbildungsangebote. Wie bereits dargestellt, lassen sich hier grundsätzlich zentrale von dezentralen und inneruniversitäre von außeruniversitären Formen unterscheiden. Ebenso divers sind die Bezeichnungen der in diesem Bereich Tätigen. Eine eigene Recherche auf den Homepages der Projekte, die in den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" involviert sind, hat ergeben, dass selbst bei der gleichen (dezentralen) Form der Organisation unterschiedliche Bezeichnungen zu finden sind: von Studiengangsmanagement über Studiengang(s)koordination, Koordination, fachliche Koordination: Kursorganisation und Teilnehmerbetreuung, Studiengangsleitung zu Programmmanager*in (Gronert/Rundnagel 2018, S. 182).

Kondratjuk macht deutlich, dass die Gruppe des Hochschulpersonals, das in der Hochschulweiterbildung tätig ist, in Bezug auf „deren disziplinäre Herkunft, deren Abschlüsse, Berufsbezeichnungen und Funktionen, individuelle fachliche, inhaltlich und methodische Schwerpunktsetzungen sowie deren Erfahrungen und Eingebundenheit mit dem Wissenschaftssystem wie auch dem Weiterbildungsmarkt" (Kondratjuk 2018, S. 4) sehr heterogen ist. Sie legt den Fokus auf „Akteure der Hochschulweiterbildung *in* der Hochschule" und unterscheidet zwischen „Personal, welches als Leitende oder Mitarbeitende in den Einrichtungen für Weiterbildung beschäftigt ist" und „Professoren und Mitarbeitende aus den Fakultäten und Fachbereichen, die in ihrer inhaltlichen Verantwortung eines Weiterbildungsangebotes z.B. das Studiengangmanagement betreiben oder Personen mit funktionaler Zuordnung [...], wie z.B. Rektoratsbeauftrage [sic!]" (Kondratjuk 2018, S. 3; Hervorhebung im Original).

Jedoch lassen sich unabhängig davon, wie die Einrichtungen/ Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung organisiert sind, zentrale Aufgaben der dort Tätigen formulieren. Die

DGWF-Empfehlung „Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen“ formuliert dazu Folgendes:

> Zentrale Aufgaben der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung, welche von anderen Institutionalisierungsformen im Wissenschaftsbereich nicht erfüllt werden, beziehen sich hauptsächlich auf das „Bildungsmanagement“ wissenschaftlicher Weiterbildung. Dies ist nicht nur eine betriebswirtschaftliche, sondern vor allem eine bildungswissenschaftliche Aufgabe, die gefasst werden kann unter dem Begriff der Makrodidaktik, wenn es darum geht, die Rahmenbedingungen für das Lernen wissenschaftlichen Wissens zu organisieren. (DGWF 2017, S. 250)

Des Weiteren wird ausgeführt, dass folgende Aufgaben dem Leistungsspektrum der zentralisierten Formen der Organisation zuzuordnen sind: „Bedarfsanalysen, Programmplanung, Didaktische Beratung, Methodenberatung, Medienbereitstellung, Qualitätssicherung, Dozent/innen-Vermittlung, Kursentwicklung, Kontaktherstellung, Lernberatung, Personalberatung, Finanzierungsberatung, Forschungsrecherchen“ (ebd., S. 250f.).

Grundsätzlich ist die Durchführung der Weiterbildungsangebote im Aufgabenfeld des Studiengang- oder auch Programmmanagement zu verorten. Schulze führt dazu aus, dass „in der Hochschulweiterbildung [...] dem Studiengangmanagement die grundlegende Aufgabe der Vermittlung zu[kommt] – zwischen der Akquise von Studiengebühren über teilnehmende Studierende, dem unter rationalen Mitteleinsatz bereitgestellten berufsbegleitenden flexiblen Weiterbildungsangebote und der Gewährleistung akademischer Servicequalität“ (Schulze 2018, S. 61). In den Aufgabenbereich fallen Aufgaben wie Organisation und Vermarktung der Angebote, Lehrveranstaltungsplanung, Monitoring des Lehrbetriebs, Studierendensupport, Lehrendensupport, Qualitätsmanagement, Anmelde- und Aufnahmeverfahren, Finanzverwaltung, Bereitstellung der Infrastruktur/ Räume, Dozierendenverträge, Prüfungsverwaltung, Adress- und Terminmanagement und Programmplanung (siehe unter anderem Hansen 2010, S. 174; Bardachzi 2010, S. 17; Hanft 2014, S. 110f.; Hanft et al. 2016, S.114 und 117; Kondratjuk 2018, S. 6; Maschwitz/Broens 2018, S. 11).

Es wird deutlich, welche Spannbreite an Aufgaben die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Akteur*innen übernehmen und welche Herausforderungen die qualitätsvolle Bearbeitung der Aufgaben für diese mit sich bringt. Maschwitz und Broens (2018) resümieren mit Blick auf die „zunehmende Vielfalt von Zielsetzungen, Zielgruppen und Angebotsformaten“, dass diese eine erhöhte Anforderung an die Qualitätssicherung und -entwicklung“ bedingt: „Zu ihrer Bewältigung bedarf es eines professionellen Handelns, das sich von der Planung über die Entwicklung und Implementierung bis hin zum Management der Angebote erstreckt, welches

durch die Studiengangorganisation, die Qualitätssicherung und auch die Weiterentwicklung der Angebote geprägt ist“ (Maschwitz/Broens 2018, S. 11).

Mit der steigenden Bedeutung und Ausdifferenzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten sind unter anderem auch Fragen der Professionalisierung in diesem Bereich stärker fokussiert worden. Diese beziehen sich zum einen auf die besondere Qualität und Funktion dieses Bereichs und zum anderen auch auf das Herausbilden von Strukturen (vgl. Walber/Meyer 2019, S. 1). Walber und Meyer heben Professionalisierungsbestrebungen hervor, welche sich „auf den Ebenen der Gesellschaft (Fachverbände/ Disziplinen), Organisation (Institutionalisierung) und des Handelns (Akteure/ Rollen) herausgebildet haben“ (ebd., S. 9). Sie beschreiben auf der gesellschaftlichen Ebene eine Entwicklung von „unten“, unter anderem durch die stetige Entwicklung der Fachgesellschaft DGWF sowie durch Bestrebungen von Personen- und Arbeitsgruppen innerhalb derselben. Zudem werden Impulse „von oben“, beispielsweise in Form von spezifischen Förderprogrammen (welche auch diesem Dissertationsprojekt zugrunde liegen), benannt. Auf der Ebene der Organisation werden ebenfalls Professionalisierungsprozesse im Sinne der Etablierung der Hochschulen als Weiterbildungsanbietende und der Ausdifferenzierung von Organisationsformen zur Durchführung der Weiterbildungsangebote benannt (vgl. ebd., S. 10ff.).

Mit Blick auf die Professionalisierung der Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich das von Faulstich et al. (2007) konstatierte Professionalisierungsdefizit der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. ebd., S. 128) sowie die Feststellung von Klingovsky, dass aufgrund fehlender Qualifizierungswege oder geregelter Qualitätsanforderungen „die Figur der ‚unvollendeten Professionalisierung‘ (Jütte 2008, S. 19) auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Klingovsky 2012, S. 147) als Konsequenz zu finden sei, nur bedingt aufrechterhalten. Denn nach Walber und Meyer lassen sich auch auf dieser Ebene Professionalisierungsprozesse beobachten, sie benennen beispielsweise die Ausdifferenzierung der Tätigkeiten des Akteursfeldes (siehe auch Lobe 2018, S. 9f), welche sich aber auf personaler Ebene nicht abzeichnet: „Vielmehr übernehmen die einzelnen Akteure jeweils mehrere Aufgaben und Funktionen gleichzeitig in Personalunion“ (Walber/Meyer 2019, S. 14). Dies wird auch mit Blick auf das Handlungsfeld der Studiengangkoordination gezeigt werden kann. Sie konstatieren daher auf der personalen Ebene einen Professionalisierungsbedarf (vgl. Walber/Meyer 2019, S. 15). Klingovsky formuliert hierzu die Anforderung, dass die Professionalisierung der Akteur*innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Verschränkung der drei didaktischen Handlungsebenen notwendig macht. Auf der makrodidaktischen Ebene sieht sie in der „Idee einer strukturellen hochschuldidaktischen Kontinuität eine bedeutsame Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung“ (Klingovsky 2012, S. 146). Auf der mesodidaktischen

Ebene sieht sie die Hauptaufgabe darin, „an hochschulspezifischen Wissensdomänen orientierte Weiterbildungsstudiengänge zu entwerfen und die Durchlässigkeit und Vernetzung akademischer Studien zu organisieren“ (ebd., S. 146). Die Realisierung von an hochschuldidaktischen Qualitätsdimensionen orientierter methodisch-didaktischer Gestaltung der Lehrveranstaltungen steht in der mikrodidaktischen Ebene im Vordergrund. Hier benennt sie die „Orientierung am Lernen Erwachsener“ als weitreichende Herausforderung und fordert eine Bewegung hin zu einer „lernerzentrierten didaktischen Gesamtstrategie“ (Klingovsky 2012, S. 146). Jedoch bleiben trotz der dargestellten Ansätze der Professionalisierung noch viele Fragen im Bereich der Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung offen (vgl. Walber/Meyer 2019, S. 16). Einer dieser Fragen wurde in diesem Dissertationsprojekt nachgegangen, um im Sinne einer stärkeren wissenschaftlichen Perspektive vielfältige (Selbst)Beobachtungsräume zu schaffen und damit einen Beitrag zur Professionalisierung des Feldes zu leisten (vgl. Kade/Seitter 2004, S. 335ff.).

2.2 Hochschule - Eine besondere Organisation im Wandel

Hochschulen sind besondere Organisationen, welche sich den traditionellen Ansätzen der Organisationsforschung folgend als lose gekoppelte Systeme (Weick 1976), als professionelle Bürokratien (Mintzberg 1989) und organisierte Anarchien (Cohen et al. 1972) beschreiben lassen (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 173).

Die lose Kopplung beschreibt unter anderem die (fehlende) Funktionsabhängigkeit und (fehlende) Autoritätsstruktur der (zentralen und dezentralen) Systemelemente untereinander sowie die schwache Kontrolle der Güte der Arbeitserfüllung aufgrund des hochspezialisierten Wissens als Arbeitsmaterial der Hochschulen. Dennoch beschreibt Weick (1976, S. 4) Hochschulen als stabile Systeme mit vielen Vorteilen[12], wie beispielsweise, dass einzelne Einheiten verschiedenartige Anpassungen auf Umweltbedingungen vornehmen können, ohne die gesamte Organisation zu betreffen (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 174f.).

Den traditionellen Ansätzen folgend wird deutlich, dass es sich bei Hochschulen um eine ganz besondere Art von Organisationen handelt. Jedoch werden in neueren Veröffentlichungen die Ansätze weiterentwickelt und argumentiert, dass die „international feststellbaren Reformen der Hochschulen seit Anfang der 1980er Jahre [...] als ein Versuch interpretiert werden können, öffentliche Verwaltungen und Hochschulen als ‚vollständige‘ Organisationen zu konstruieren“ (Hüther/Krücken 2016, S. 192 bezugnehmend auf Brunsson/Sahlin-Andersson 2000; vgl. auch

[12] Eine systematische Aufzählung weiterer potentieller Vorteile beschreiben Orton/Weick 1990, S. 210ff.

Meier 2009; de Boer et al. 2007; Krücken/Meier 2006; Hüther/Krücken 2011). Krücken und Hüther zeichnen mit Blick auf die 3 Dimensionen „Identität, Hierarchie und Rationalität“ folgende Veränderungen in Richtung „vollständige“ Organisationen nach:

Identität	Hierarchie	Rationalität
- Identitätsstiftende Wirkung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Hochschule und Staat - Aufbau von kollektiven Ressourcen (Einführung von Globalbudget) - Selbstwahrnehmung von Organisationen verstärkt (Leitbilder, Missionen)	- Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf Hochschul- oder Fakultätsleitungen - Differenzierung und Spezialisierung der Hochschulverwaltung - Entwicklung einer verstärkten Hierarchie	- Ausweitung von Leistungsmessungen und Evaluation

Abbildung 4: Drei Dimensionen der Organisation (eigene Darstellung nach Hüther/Krücken 2016, S. 193ff.)

Aus den in aller Kürze dargestellten Theorien leiten sie jedoch die Schlussfolgerung ab, dass Hochschulen in besonderem Maße von ihren Strukturen geprägt sind und als *spezifische* Organisationen beschrieben werden können, da die folgenden Sachverhalte in ihrem Zusammenspiel diese Spezifität hervorbringen:

(1) keine Funktionsabhängigkeiten in Forschung und Lehre,
(2) unklare Technologien in Forschung und Lehre,
(3) Prägung durch multiple Zielsetzung mit Konfliktpotenzial,
(4) unterschiedliche disziplinäre Identitäten vs. Gesamtidentität,
(5) Interne Fragmentierung und Außenorientierung der Wissenschaftler*innen,
(6) Bearbeiten von spezialisiertem Wissen bedarf kollegialer Strukturen (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 196).

Hochschulen als soziale Systeme bilden sich, wie bereits beschrieben, als Lösung eines Problems immer in Relation zur Umwelt aus, so lassen sich auch die beschriebenen Besonderheiten herleiten und erklären. Seit Mitte der 1990er Jahre sind Hochschulen von verschiedenen Umstrukturierungsprozessen[13] geprägt und „mit einem wachsenden Spektrum an – häufig auch von außen auferlegten – Zielen konfrontiert“ (Wild/Harde 2008, S. 99).

[13] Nach Hüther und Krücken lassen sich hier die folgenden fünf Bereiche differenzieren: Differenzierung der Hochschulen, Reformen im Bereich der Lehre, Reformen im Bereich der Forschung, Reformen der Personalstrukturen und Reformen in Bezug auf das New Public Management. Diese reichen u. a. von der Notwendigkeit der Profilbildung über die Umstellung auf gestufte Studienabschlüsse bis hin zur stärkeren Ausprägung der Wettbewerbsidee, und zwar sowohl inter- als auch intrahochschulisch (siehe Hüther/Krücken 2016, S. 51).

2.2.1 Managementorientierung und Professionalisierung an Hochschulen als Resultat gesteigerter Komplexität

Aus den genannten Besonderheiten der Hochschule und den sich ändernden Bedingungen in ihrer Umwelt zeigt sich, dass die Anforderungen in und an Hochschulen schon immer sehr komplex waren und immer komplexer werden. Als Reaktion auf die steigende Komplexität lässt sich eine steigende Notwendigkeit an Professionalisierung und Managementorientierung[14] beobachten.

Blümel, Kloke und Krücken bezeichnen die nachgezeichnete Entwicklung als „tiefgreifenden Wandel [...], der u.a. durch die Stärkung des institutionellen Managements sowie die Einführung von betriebswirtschaftlichen Managementinstrumenten in der Hochschulorganisation charakterisiert ist“ (Blümel/Kloke/Krücken 2011, S. 105; siehe auch Lange/Schimank 2007, S. 538ff., Amaral/Meek/Larsen 2003)[15]. Kehm und Lanzendorf (2005) sehen die Entscheidungsprozesse an Hochschulen „von einem Übergang vom Selbstverwaltungsmodell zum Management-Modell“ (Kehm/Lanzendorf 2005, S. 51; Braun/Merrien 1999) gekennzeichnet. Sie sprechen in diesem Zusammenhang insbesondere von einer Professionalisierung der Hochschulleitungen sowie entsprechender Funktionsstellen in der Hochschulverwaltung (Technologietransferstellen, Marketing, Alumnipflege, Career Services, International Offices) und den Fachbereichen, beispielsweise durch „auf Dauer eigestellte Dekanatsassistenten“ (Kehm/Lanzendorf 2005, S. 52).

Wie alle Wissenschaftsorganisationen und ihre Umwelten sind Hochschulen demnach durch eine erhebliche Komplexitätssteigerung gekennzeichnet (vgl. Krücken 2008, S. 348). Krücken stellt heraus, dass der Bezugspunkt zur Beantwortung der Fragen nach Wissenschaftsmanagement nicht ‚Geld‘ sondern ‚Komplexität‘ sei: „Die Notwendigkeit des Wissenschaftsmanagements entwickelt sich vielmehr aus der grundlegenden Dynamik des Wissenschaftssystems selbst und seiner gesellschaftlichen Umwelten heraus“ (Krücken 2008, S. 347). Er sieht die

---

[14] Management bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Funktion des Handelns zur Führung und Steuerung, „also die Wahrnehmung von Aufgaben wie Personalführung, Produktion, Beschaffung, Absatz oder Finanzierung“ (Heinrichs 2010, S. 2). Heinrichs bezeichnet Management als „Methoden und Techniken, mit denen Personen in Führungsfunktionen auf das Verhalten von Menschen einwirken, damit durch deren Arbeit und Mitwirkung Ziele des Unternehmens [hier der Hochschulen oder deren Einheiten; HR] erreicht werden“ (ebd., S. 3). Er führt aus, dass „Manager“ die Rahmenbedingungen gestalten, innerhalb derer das Erreichen von Zielen ermöglicht wird. Mit dem Fokus auf Bildungsmanagement, so führen Gütl und Orthey aus, „wird vor diesem Hintergrund die professionelle Steuerung aller Rahmenbedingungen und aller personellen, interaktiven und organisationalen Voraussetzungen verstanden, damit Lernprozesse [...] ermöglicht werden“ (Gütl/Orthey 2006, S. 17).

[15] Durch die vielfältigen Zielsetzungen, die Hochschulen prägen, lassen sich diese in zahlreichen Diskursen zum Management verorten, welche hier nicht in Gänze ausgeführt werden können. Übergeordnet sind hier Diskurse zum Hochschul-, Bildungs- oder auch Wissenschaftsmanagement (Heinrichs 2010, Hanft 2008, Krücken 2008) zu erwähnen. Entlang der drei Funktionslogiken der Hochschule – Verwaltung, Forschung und Lehre – sind zusätzlich Diskurse zum Management von Studium, Lehre und Weiterbildung (Hanft 2014) zu nennen.

Notwendigkeit eines Managements als Reaktion auf die gesteigerte Komplexität und die damit verbundenen Unsicherheiten für Individuen und Organisationen, denen diese vermehrt ausgesetzt sind:

> Die Zunahme neuer Aufgaben – von der interdisziplinären Kooperation über die Studierendenauswahl bis zur Qualitätskontrolle – bedeutet eine deutliche Steigerung der Systemkomplexität, die eng mit der Komplexitätssteigerung in der Umwelt von Wissenschaftsorganisationen zusammenhängt. (Krücken 2008, S. 348)

Es ist zu beobachten, dass beispielsweise die Differenzierung und Spezialisierung der Hochschulverwaltungen weiter zunimmt – die Folgen dieser Entwicklung werden jedoch kontrovers diskutiert (vgl. Krücken 2008, S. 351). Vor allem in der Wissenschaft bestehen Grenzen der Übertragung von neuen Aufgaben auf spezialisierte Manager*innen, insbesondere aufgrund der Besonderheit der akademischen Tätigkeit. Zu nennen ist hier das Technologiedefizit im Erziehungssystem (vgl. Luhmann/Schorr 1982), dem zufolge sich Lehr- und Lernprozesse kaum in klaren Ursache-Wirkungs-Ketten ausdrücken und beherrschen lassen, eine Erkenntnis, die auch übertragbar auf die Forschungstätigkeit, beispielsweise in Bezug auf „tacit knowledge“ nach Polanyi (1966), ist. Krücken pflichtet bei, dass das Wissen stark personen- und situationsbezogen ist und „sich nur in der konkreten Praxis des Forschungshandelns erschließen [lässt]“ (Krücken 2008, S. 352). Er leitet daraus ab, dass Personen, die mit den Kernaufgaben Forschung und Lehre betraut sind, selbst zunehmend Managementaufgaben übernehmen müssen, da das spezifische Managementwissen nur in Zusammenhang mit der jeweiligen wissenschaftlichen Tätigkeit bestehen kann. Dies wirft die Frage „nach dem für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler relevanten Managementwissen“ auf, denn dieses Wissen sei „nur im engen Zusammenhang mit der jeweiligen wissenschaftlichen Tätigkeit zu sehen“ (Krücken 2008, S. 353).

Krücken resümiert, dass „Management [vielmehr] eine Aufgabe dar[stellt], die alle Organisationsmitglieder – in unterschiedlichen Zuständigkeits- und Verantwortungsbereichen – betrifft, da von allen Organisationsmitgliedern kompetente Beiträge zur Zukunftssicherung der Organisation erwartet werden“ (Krücken 2008, S. 356). Aus Krückens Ausführungen wird deutlich, dass alle Organisationsmitglieder – in der Verwaltung und der Wissenschaft – Managementaufgaben übernehmen (sollten).

2.2.2 Gruppe der ‚neuen' Hochschulprofessionellen als neues Berufsfeld

Im Anschluss an die Feststellung einer fortschreitenden „Professionalisierung" und gesteigerten „Managementorientierung" lässt sich mit Blick auf die Handlungsfelder von Hochschulpersonal, sowohl dem „klassisch" wissenschaftlichen als auch dem „klassisch" nicht wissenschaftlichen Personal, das Herausbilden eines dritten Bereichs, eines „Third Space" nach Whitchurch (2008), feststellen. Dieser zeichnet sich durch das Verschwimmen der Grenzen zwischen der klassischerweise bipolaren Binnenordnung der Hochschulen aus: Die in ihm Tätigen üben neben Verwaltungsaufgaben auch quasi-wissenschaftliche Tätigkeiten aus oder haben aufgrund ihrer Tätigkeit eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen Bereich (vgl. Salden 2013, S. 27).

Auf der Grundlage einer Analyse der Entwicklung des Hochschulpersonals (wissenschaftlich und nicht wissenschaftlich), die auf der ICEland-Datenbank des Hochschul-Informations-System eG (HIS) der Jahre 1992 bis 2007 basiert, konstatieren Blümel et al. (2010) ebenso das Entstehen eines Hybridbereichs zwischen klassischer Hochschulverwaltung und Wissenschaft, „in dem Personal mit eigenen Forschungserfahrungen beschäftigt ist, dessen Tätigkeit durchaus Forschungsanteile einschließt – etwa in den Bereichen Evaluation und Qualitätssicherung" (Blümel et al. 2010, S. 168). Sie beziehen sich auf Kehm (2006) sowie Klumpp/Teichler (2005), die den Begriff „neue Hochschulprofessionen" geprägt haben, und führen aus, dass „ein neuer, hybrider Bereich des Hochschulmanagements neben der Hochschulleitung und der leitenden Routineverwaltungen" (Blümel et al. 2010, S. 157) entsteht. Die Aufgaben dieses Bereichs sind „weder in Bereichen der klassischen Standardaufgaben von Verwaltung und Dienstleistung (Finanzverwaltung, Bibliothek, o.ä.) noch direkt in Forschung und Lehre zu verorten [...], sondern [erfüllen] verschiedene Aufgaben der Vorbereitung und Durchführung von Entscheidungen der laufenden Gestaltung und der Dienstleistungen" (Klumpp/Teichler 2005, S. 2).[16] Kehm, Merkator und Schneijderberg erörtern in ihrer Studie 15 die am häufigsten genannten Tätigkeiten der Hochschulprofessionellen:

- Leitung, Geschäftsführung
- Koordination, Organisation, Management, Assistenz
- Controlling, Überprüfen, Überwachen
- EDV, Verwaltung
- Beratung, Betreuung, Unterstützung, Information
- Weiterbildung, Weiterqualifikation, Fortbildung, Lehre
- Qualitätssicherung, Evaluation, Statistik, Monitoring

[16] Hierbei handelt es sich keineswegs nur um eine deutsche Entwicklung, sondern um eine internationale. Im internationalen Kontext ist diese wesentlich früher zu beobachten als in Deutschland (vgl. Blümel et al. 2010).

- Entwicklung, Weiterentwicklung, Überarbeitung, Erstellung, Planung
- Kooperation, Kommunikation
- Marketing, Öffentlichkeitsarbeit
- Forschung (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010, S. 33)[17]

So lassen sich Entwicklungen eines solchen hybriden Bereichs in zweierlei Gestalt feststellen: einerseits im Bereich der Hochschul- und bspw. der Fakultätsverwaltung, in der sich Bereiche herausbilden, die sowohl Aufgaben im Bereich der Verwaltung als auch im Bereich von Forschung und Lehre beinhalten und in denen das Personal überwiegend über eine wissenschaftliche Ausbildung verfügt, beispielsweise Studierendenberatung, Qualitätssicherung, Marketing etc. Auf der anderen Seite wird darüber hinaus deutlich, dass auch das wissenschaftliche Personal, welches seinen Schwerpunkt in der Forschung und Lehre hat, sich nach Krücken immer mehr „im Interesse der wissenschaftlichen Kernaufgaben Forschung und Lehre selbst mit Managementaufgaben beschäftigen [muss]“ (ebd. 2008, S. 353) und auch stärker in die Situation kommt, selbst Aspekte der verwaltenden Aufgaben in ihre Tätigkeiten integrieren zu müssen.

2.3 Zusammenfassende Überlegungen

Insgesamt zeigt sich, dass Hochschulen einem seit einigen Jahren vorherrschenden konstanten Wandel unterworfen sind. Unter anderem hat dies vor allem auch Auswirkungen auf die in der Hochschule tätigen Personengruppen. Verschiedene Faktoren führen zu der Notwendigkeit, dass ein höherer Grad an Managementorientierung, insbesondere im Rahmen der Implementierung des „New Public Managements“, in allen Bereichen der Hochschule Einzug hält. Im Zuge dieser Entwicklung konnte gezeigt werden, dass Professionalisierungsprozesse in der Hochschule generell und mit Blick auf die wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Personengruppen zu beobachten sind. Die „klassischen“ Aufgaben und Aufgabenfelder der Organisationsmitglieder werden aufgrund der dargestellten gesteigerten Komplexität im System Hochschule und seinen Untersystemen durch diese Entwicklungen verändert bzw. erweitert. Im Sinne eines professionellen Handelns von Organisationsmitgliedern bedarf es hier einer (Weiter-)Entwicklung dieser Handlungsfelder, insbesondere vor dem Hintergrund der Irritationen, die aus der Umweltbeobachtung heraus in die Organisation Hochschule hineinwirken (Reformen, Gesetzesänderungen, Forderung nach außerwissenschaftlicher Relevanz, Öffnung der Hochschule).

[17] Übersicht der 15 Hauptaufgaben, so veröffentlicht in Rundnagel 2018, S. 222.

Eines dieser Handlungsfelder stellt in dieser Beobachtung die Studiengangkoordination der dezentral organisierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote an Hochschulen dar. Fokussiert wird hier die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen als ein konkretes Tätigkeitsfeld, welches sich in den vergangenen Jahrzehnten an Hochschule entwickelt und entlang des dargestellten Wandels (Profilierungsnotwendigkeit, Bologna-Prozess, Weiterbildung als Kernaufgabe) weiterentwickelt hat. Als weitere Kernaufgabe der Hochschule ist diese aufgrund ihrer rechtlichen und organisationalen Rahmenbedingungen geprägt durch eine vollkostendeckende Finanzierung, die besondere Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden sowie eine verstärkte Service- und entsprechende Nachfrageorientierung. Letzteres resultiert hierbei insbesondere in einer teilnehmendengerechten didaktischen Ausgestaltung der Weiterbildungsangebote und einer damit einhergehenden Kommunikations- bzw. Kooperationsnotwendigkeit. Die Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung in Kombination mit den besonderen Rahmenbedingungen, welche ein besonderer Organisationstyp, wie die Hochschule, mit sich bringt, verdeutlichen, welche Voraussetzungen das Handlungsfeld der Studiengangkoordination prägen und welche Herausforderungen die qualitätsvolle Bearbeitung der darin enthaltenen Aufgaben bedeutet. Im Anschluss an die Ausführung des methodischen Vorgehens wird das Handlungsfeld der Studiengangkoordination systematisch entlang der analysierten Veröffentlichungen dargestellt, die herausgearbeiteten Voraussetzungen und Herausforderungen werden hierfür aufgegriffen und weiter ausdifferenziert.

3. Methodisches Vorgehen

Da es sich bei diesem Dissertationsprojekt um ein kumulatives handelt, wurden die Artikel über einen Zeitraum von mehreren Jahren verfasst und aus zwei Forschungsprojekten gespeist. Im Folgenden soll kurz auf beide Projekte eingegangen werden, um im Anschluss daran das methodische Vorgehen in diesen auszuführen. Beide Forschungsprojekte wurden unter bestimmten Bedingungen einer hochschulübergreifenden Kooperationsforschung sowie Aktionsforschung an der eigenen Hochschule durchgeführt, der Einfluss dieser Voraussetzungen soll am Ende dieses Kapitels eingehender betrachtet werden.

3.1 Kurzvorstellung der zugrundeliegenden Forschungsprojekte

Beide Forschungsprojekte wurden unter anderem an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt. Der Fokus lag insbesondere auf die Organisation der Angebote und die Akteur*innen

der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg. Ergänzend wird zudem ein weiteres Teilprojekt dargestellt, dessen Daten in Form einer projektinternen Zusammenarbeit für zwei der publizierten Beiträge des Dissertationsprojekts verwendet wurden.

3.1.1 WM³ Weiterbildung Mittelhessen – Teilprojekt „Professionalisierungsbedarfe der Studiengangkoordination“

Das Forschungsprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ war hochschulübergreifend angelegt und wurde gemeinsam von den drei Hochschulen Technische Hochschule Mittelhessen (THM), Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) und Philipps-Universität Marburg (UMR) im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durchgeführt. Finanziert wurde das Projekt in der ersten (2011-2015) und zweiten Förderphase (2015-2017) durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie in der ersten Förderphase zusätzlich durch Mittel des Europäischen Sozialfonds. Ziel des Projekts war es, „ein an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen optimal ausgerichtetes Weiterbildungsangebot zu schaffen und zu einer nachhaltigen Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen beizutragen“ (Technische Hochschule Mittelhessen o. J.).
Während in der ersten Förderphase die gemeinsame Angebotsentwicklung und Implementierung berufsbegleitender Weiterbildungsangebote sowie die Durchführung anwendungsorientierter Forschung im Mittelpunkt stand, wurde in der zweiten Phase das Ziel verfolgt:

> [...] durch Erforschung und Optimierung zentraler Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung und ihrer differentiellen Passung (Nachfrage, Angebot, Organisation) zu einer nachhaltigen Stärkung wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl an den Verbundhochschulen als auch innerhalb der (regionalen) Netzwerke der Offenen Hochschulen und darüber hinaus beizutragen. (ebd.)

Im Rahmen dieser zweiten Phase wurde das Teilprojekt „Professionalisierungsbedarfe der Studiengangkoordination“ (im Folgenden kurz „ProfStuKo“ genannt) durchgeführt. Im Sinne der kooperativen Beforschung wurde dieses Projekt durch Heike Rundnagel (Philipps-Universität Marburg) und Laura Gronert (Justus-Liebig-Universität Gießen) verantwortet. Das zentrale Erkenntnisinteresse des Teilprojekts war: *„Welche Aufgaben und Professionalisierungsbedarfe haben Studiengangkoordinierende als zentrale Schnittstelle zwischen Hochschule, Lehrenden und Weiterbildungsteilnehmenden?“* Hierfür wurden in beiden Universitäten die während des Projekts entwickelten dezentral organisierten Weiterbildungsangebote mit dem Ziel „der Gewinnung von empirischen Befunden über das Aufgabenfeld von Studiengangkoordination insbesondere mit Fokus auf deren Schulungs- und Professionalisierungsbedarfe“

(Technische Hochschule Mittelhessen o. J.) beforscht. Befragt wurden dazu in beiden Hochschulen Personen auf vier Funktionsebenen: Hochschulleitung, akademische Leitung, Studiengangkoordination und Teilnehmende.

3.1.2 WM³ Weiterbildung Mittelhessen – Teilprojekt „Beratung und Anrechnung“

Das Teilprojekt „Beratung und Anrechnung“ („kurz BerAn“) der zweiten Förderphase des Gesamtprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ wurde mit der folgenden Zielsetzung bearbeitet: „Wie kann am Beispiel der Beratung bei Anerkennung und Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen ein differenziertes Beratungskonzept aussehen, das unterschiedliche Beratungsformate und Beratungsebenen (zentral, dezentral) berücksichtigt?“ In diesem Projekt haben Nico Sturm (Philipps-Universität Marburg) und Noell Bopf (Technische Hochschule Mittelhessen) zusammengearbeitet. Insgesamt wurden 18 Expert*inneninterviews mit Beratenden auf Hochschulebene, Fachbereichsebene und Angebotsebene an den drei mittelhessischen Hochschulen durchgeführt, „um die typischen Beratungsanliegen der (traditionell und nicht-traditionell) Studierenden in den jeweiligen Phasen (der Orientierungs- [gemeint ist die Zeit vor der Einschreibung; HR] und Studienphase) zu erheben“ (Sturm/Bopf 2018, S. 258). Für das Dissertationsprojekt haben Heike Rundnagel und Nico Sturm spezifische Daten fokussiert und anhand unterschiedlicher Fragestellungen reanalysiert (siehe Kapitel 3.3.3).

3.1.3 Studienstrukturprogramm (SSP) „Kooperationen und Kooperationsgestaltung“

Das Projekt „Kooperationen und Kooperationsgestaltung“[18] wurde durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst im Rahmen des Studienstrukturprogramms gefördert. Es wurde von 2013 bis 2015 an der UMR mit einer doppelten Zielsetzung durchgeführt: „einerseits ein verbessertes Wissen über Kooperationen in der praktischen Umsetzung zu generieren, andererseits ein verbessertes Schnittstellenmanagement in den Kooperationsbeziehungen der Universität generell – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus – herbeizuführen“ (Philipps-Universität Marburg o. J.). Zur Generierung entsprechenden Wissens und Erkenntnisse wurden Expert*inneninterviews mit einer unterliegenden entwicklungsorientierten Perspektive durchgeführt und entsprechende Daten erhoben. Diese theoretischen Er-

[18] Im Rahmen des Studienstrukturprogramms stellt das Land Hessen den Hochschulen jährlich - erstmals 2007 - Mittel zur Verfügung, um die Lehre an den hessischen Hochschulen weiter zu verbessern und gleichzeitig die aktuellen Veränderungsprozesse im Hochschulwesen zu unterstützen. Universitäten, Fach- und Kunsthochschulen beteiligen sich anteilig an den Kosten ihrer jeweiligen Projekte. Weitere Informationen: https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/detail/studienstrukturprogramm-soll-hochschullehre-weiter-verbessern [Letzter Zugriff am 05.07.2020].

kenntnisse sollten im Sinne dieser Perspektive in einem praktischen Nutzen für die Organisation resultieren. Im Fokus standen in diesem Projekt ebenso die zentralen Gelingensbedingungen, welche herausgearbeitet und in konkrete handlungsstützende Maßnahmen überführt wurden. Endprodukt des Projekts war ein teilbereich- und arbeitsfeld-übergreifendes Erstkonzept für Kooperationsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

3.2 Methodisches Vorgehen zur Datenerhebung

Die diesem Dissertationsprojekt zugrundeliegenden Publikationen wurden aus den Ergebnissen der dargestellten Forschungsprojekte generiert. Im Folgenden sollen nun die verwendeten Erhebungsmethoden dargestellt werden.
In beiden Forschungsprojekten lag der Fokus auf der Erhebung von Daten in unterschiedlichen auf die Implementierung und Durchführung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgerichteten Bereichen innerhalb und außerhalb der Hochschule (Verwaltung, Fachbereich, Angebot, hochschulextern). Zu diesem Zweck wurden entweder hierarchische Strukturierungen oder (über-)organisationale Vernetzungsstrukturen dem Sample-Design zugrunde gelegt und darin abgebildet. Das Ziel dieses Vorgehens bestand darin, eine multiperspektivische Sicht auf das Handlungsfeld und dessen inhärente Strukturen bzw. Bezüge zur direkten Umwelt zu erhalten. Die Leitfäden der Befragungen wurden thematisch übergreifend konstruiert und entsprechend der abgebildeten Ebene angepasst; zusätzlich wurden strukturelle Bezüge sowie Kommunikations- und Kooperationsausprägungen direkt abgefragt.

3.2.1 Sample

Ausgehend von dem durch Seitter/ Schemmann/ Vossebein (2015) herausgearbeiteten vierfachen Zielgruppenbezug, der die wissenschaftliche Weiterbildung prägt, lässt sich das jeweilige Sampling der Forschungsprojekte zusammengefasst wie folgt ordnen:

Abbildung 5: Sampleübersicht projekteübergreifend (eigene Darstellung)

Erweitert wurde die Darstellung von Seitter/Schemmann/Vossebein im Hinblick auf den internen Adressatenbezug, da hier das wissenschaftliche Personal um die Studiengangkoordination und akademischen Leitungen erweitert wurden. Letztere werden nicht notwendigerweise als Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung kategorisiert, können aber in dieser Einordnung als Zielgruppe der Forschung im Fokus der wissenschaftlichen Weiterbildung gesehen werden. Diese befragten Personen wurden als Expert*innen ausgewählt, da angenommen wurde, dass diese „über die für die angestrebte Rekonstruktion notwendigen Informationen verfüg[en]“ (Gläser/Laudel 2010, S. 117).

*WM³ Weiterbildung Mittelhessen – Teilprojekt „*ProfStuKo*“*

In diesem Projekt wurden 18 Personen in Expert*inneninterviews sowie insgesamt 17 Weiterbildungsteilnehmenden in 2 Gruppendiskussionen befragt. Die Befragungen erfolgten hochschulspezifisch und wurden von der jeweiligen wissenschaftlichen Mitarbeiterin durchgeführt, lediglich die Gruppendiskussionen erfolgten in Tandem-Leitung.

Die Befragung der Personen aus unterschiedlichen Funktionsebenen der Hochschule orientierte sich insbesondere an dem Ziel, ein möglichst umfassendes Bild aus mehreren Perspektiven auf die Aufgabenfelder und Bedarfe der Studiengangkoordination zu erhalten. In zwei Fällen gelang dies an der UMR anhand der Befragung der akademischen Leitung, der Studiengangkoordination sowie der Teilnehmenden des gleichen Weiterbildungsangebots.

Befragungsart	**Funktionsebene**	**UMR**	**JLU**
Expert*inneninterview	Hochschulleitung	1	1
	Akademische Leitung	3	2
	Studiengangkoordination	5	3
	Ergänzende Befragungen[19]	1	2
Gruppendiskussion (GD)	Teilnehmende	17 (in 2 Runden)	0

Abbildung 6: Samplezusammensetzung ProfStuKo (eigene Darstellung)

Studienstrukturprogramm „KoopGestalt“

In diesem Projekt wurden 28 Expert*inneninterviews mit Fokus auf die Philipps-Universität Marburg durchgeführt. Hierbei wurden die Befragten in hochschulinterne und hochschulexterne Expert*innen zu Fragen der Kooperationen und Kooperationsgestaltung (in der wissenschaftlichen Weiterbildung) unterschieden.

[19] Ergänzend wurden Personen, die in der Studiengangkoordination im grundständigen Bereich der Hochschule tätig sind, befragt, da diese in vielen Fällen ähnliche Aufgabenbereiche wie die Studiengangkoordination der wissenschaftlichen Weiterbildung haben und in vergleichbare Organisationsstrukturen eingebettet sind. Diese wurden daher ergänzend als Vergleichsfolie zu den Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung befragt, auch um die Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber dem grundständigen Bereich sichtbarer zu machen.

In der Auswahl wurde so vorgegangen, dass zuerst Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung (Studiengangkoordination und akademische Leitung) ausgewählt und befragt wurden. Die Befragten fungierten darüber hinaus als Gatekeeper*innen für die Praxispartner*innen und als Hinweisgeber*innen für die hochschulinternen Schnittstellen. So wurden in einem nächsten Schritt Praxispartner*innen der Weiterbildungsangebote – vermittelt durch die Gatekeeper*innen – kontaktiert und ebenso befragt wie die zentralen Schnittstellen für die Kooperationsgestaltung in der Hochschulverwaltung (Rechtsabteilung, Career Center, Pressestelle und Alumni-Service), die von den Befragten benannt wurden. In einem parallelen Schritt wurden Leitungspersonen und Tätige in der Studiengangkoordination von zwei weiterbildungsaffinen Hochschulen, der Deutschen Universität für Weiterbildung und der Donau-Universität Krems, interviewt.

	Funktionsebene	**Anzahl**
hochschul-intern	Studiengangkoordinationen/ akademische Leitungen	7
	Schnittstellen für Kooperationsgestaltung in Hochschulverwaltung	4
hochschul-extern	Praxispartner*innen der Weiterbildungsangebote	10
	Weiterbildungsaffine Hochschule - Leitungsebene	2
	Weiterbildungsaffine Hochschule - Studiengangkoordination	2

Abbildung 7: Samplezusammensetzung KoopGestalt (eigene Darstellung)

3.2.2 Expert*inneninterviews

Die Methode des Expert*inneninterviews wurde hier im Sinne der zugrundeliegenden Fragestellungen, die einer rekonstruierenden Untersuchung bedürfen, ausgewählt, da diese „dem Forscher das besondere Wissen der in die Situationen und Prozesse involvierten Menschen zugänglich machen“ (Gläser/Laudel 2010, S. 13). ‚Rekonstruierend‘ bezieht sich in diesem Vorgehen auf bereits bestehende und gestaltete (Kooperations-)Zusammenhänge, die rückblickend im Interview beleuchtet wurden. Es wurden dazu Expert*innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu ihrem meist impliziten Wissen bezüglich Funktion, Aufgaben, (Professionalisierungs-)Bedarfen, Anforderungen sowie Kooperationen und deren Ausgestaltung befragt.

Das Ziel der Expert*inneninterviews in beiden Forschungsprojekten lag darin, das Wissen von Expert*innen zu erheben, die selbst Teil des Handlungsfelds sind und „in irgendeiner Weise Verantwortung [...] für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle der Problemlösung [tragen] oder [...] über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppe und Entscheidungsprozesse [verfügen]“ (Meuser/Nagel 1991, S. 443). Somit wurden hier die Interviewpartner*innen als „Quelle von Spezialwissen“ (Gläser/Laudel 2010, S. 12) angesehen, deren Wissen es mit Hilfe der Methode zu erschließen galt (vgl. ebd.).

Durchgeführt wurden die Interviews auf der Basis von Leitfäden, die eine Zentrierung auf die zugrundeliegenden Forschungsfragen sowie ein thematisch sortiertes, kontrolliertes und vergleichbares Vorgehen sicherstellen sollten. Die Leitfäden stellten gleichzeitig eine „Operationalisierung, das heißt Aufgliederung und Übersetzung des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses in den Kommunikationsraum“ (Gläser/Laudel 2010, S. 115) dar. Daher wurden für jede Funktionsebene thematisch ähnlich strukturierte, aber angepasste Leitfäden entwickelt und verwendet.

Ein problemzentriertes, leitfadengestütztes Interview, welches einen höheren Strukturierungsgrad als andere Interviewmethoden aufweist, sollte nach Witzel (1982) mit anderen Methoden (bspw. Gruppendiskussion, aber auch Inhaltsanalyse) kombiniert werden. In beiden Forschungsprojekten wurden die Daten durch das Expert*inneninterview erhoben und inhaltsanalytisch, ergänzt durch sequenzanalytische Vertiefungen, ausgewertet. Im Forschungsprojekt „ProfStuKo“ wurden die Interviews im Sinne von Witzel (1982) durch Gruppendiskussionen ergänzt. Der Fokus dieser Diskussionen lag auf der Perspektive der Teilnehmenden, welchen in ihrer Rolle als Bezugsgruppe der durch die Studiengangkoordination bereitgestellten Dienstleistungen eine besondere Relevanz zugesprochen wurde.

3.2.3 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussionen im Teilprojekt „ProfStuKo“ wurden auf der Ebene der Teilnehmenden durchgeführt. Teilnehmende stellen eine besondere Anspruchsgruppe in Weiterbildungsangeboten dar. Diese werden als zahlende Kund*innen gesehen; entsprechend formuliert Seitter beispielsweise die Notwendigkeit „weitere[r] Anstrengungen der Bedarfserfassung und -konkretisierung, um gewonnene und zahlende Kunden mittel- und langfristig auch tatsächlich binden zu können“ (Seitter 2018, S. 2). Vor diesem Hintergrund sind die Gruppendiskussionen aufgrund der explorativen Ausrichtung der Forschung eine weitere Möglichkeit, zur Sättigung der Datenlage beizutragen, indem die Perspektive der „Kund*innen“ erhoben wird. Lamnek (1998) benennt als klassische Beispiele sozialwissenschaftliche Befragungen oder auch Markt- und Meinungsforschungsbefragungen, die unter anderem darauf ausgerichtet sind, Informationen und Befunde grundlegender Art sowie gruppendynamische Prozesse zu erfassen (vgl. ebd., S. 29). Die in diesem Forschungsprojekt durchgeführte Gruppendiskussion orientiert sich eher an Markt- und Meinungsforschung mit einem Fokus auf „Aufdeckung und Verständnis von Bedürfnissen, Werthaltungen, Motiven, Anforderungen und Konflikten (Consumer Insights)“ sowie auf der “Exploration von Erfahrungs- und Erlebnishintergründen z.B. bei Usage/ Attitude Fragestellungen“ (Kühn/Koschel 2011, S. 37). Diese Diskussionen wurden ebenso

wie die Interviews durch einen im Vorhinein entwickelten Leitfaden gestützt und von den beiden verantwortlichen Forschenden im Tandem durchgeführt. Der Leitfaden orientierte sich an Fragen des Marketings und der Betreuung/ Kommunikation im Angebot, an Erwartungen und Wünschen sowie am Umgang mit diesen.
Alle Befragungen wurden digital aufgezeichnet und nach dem vereinfachten Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2011) verschriftlicht. Die Gesprächsinhalte wurden dabei wörtlich transkribiert, Satz- und Wortabbrüche wurden geglättet, Betonungen und längere Pausen sowie nonverbale Äußerungen durch Kennzeichnungen im Text kenntlich gemacht (vgl. Dresing/Pehl 2011, S. 21). Der Fokus in der Datenaufbereitung lag insbesondere auf den inhaltlichen Aspekten der Interviews und Gruppendiskussionen.

3.3 Auswertungen der Daten

Da es in beiden Forschungsprojekten insbesondere darum ging, das implizite Wissen der befragten Personen bezüglich der genannten Schwerpunkte zu explizieren, wurden die erhobenen Daten nach der Aufbereitung im inhaltsanalytischen Vorgehen, ergänzt durch vertiefende sequenzanalytische Betrachtungen, ausgewertet. Technisch wurde hierbei für die inhaltsanalytische Auswertung auf das Programm MAXQDA zurückgegriffen, insbesondere auch, weil dieses die hochschulübergreifende Zusammenarbeit in der Auswertung bzw. die Auswertung im Team unterstützt und die vorgenommenen Arbeitsschritte nachvollziehbar darstellt.

3.3.1 Inhaltsanalytisches Vorgehen

In der Auswertung beider Forschungsprojekte lag der Fokus zum einen auf der thematisch-inhaltlichen Ausrichtung jedes Interviews/ jeder Gruppendiskussion und zum anderen auf den übergreifenden Strukturen, Erwartungen und Anforderungen. Mit diesem Fokus wurden die Daten einmal ebenenspezifisch und einmal im thematischen Querschnitt mit besonderem Fokus auf die hochschulinterne und über die Grenzen der Hochschule hinausgehende Zusammenarbeit/ Vernetzung ausgewertet. Hierbei wurden Techniken angewendet, die „das Material nach Themen und Einzelaspekten ordnen und thematisch zusammenfassen“ (Schmidt 2013, S. 474). Das Material – in diesem Fall die Transkripte der Interviews und die Gruppendiskussionsprotokolle – wurde, entsprechend der genannten Fokussierungen, getrennt voneinander und darüber hinaus auch gemeinsam ausgewertet. Ziel der Analyse war es, „Strukturmerkmale eines Textes unter Verwendung eines Kategoriensystems >>herauszufiltern<<“ (Diekmann 2018, S. 609; Hervorhebung im Original).
Zentrale Elemente im Auswertungsprozess, wie im Erhebungsprozess, ein im Projektteam abgesprochenes Vorgehen, welches durch das regelgeleitete und systematische Vorgehen der

Inhaltsanalyse (vgl. Mayring/Brunner 2013, S. 325) strukturiert wurde. Alle Schritte in der Auswertung wurden gemeinsam im jeweiligen Team erarbeitet und gegenseitig überprüft. Hierbei stand insbesondere das Erstellen und Anwenden der Auswertungskategorien im Vordergrund; diese wurden im Sinne der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bereits theoriegleitet und an den Leitfäden der Befragungen ausgerichtet (deduktive Kategorienbildung) vor der Arbeit am Datenmaterial entwickelt (vgl. Mayring/Brunner 2013, S. 327). Die Zuordnung des Datenmaterials zu den Kategorien erfolgte in vier Schritten:

(1) ein gemeinsamer Codier-Vorgang im Projektteam anhand eines Texts mit gleichzeitiger Überprüfung und induktiver Erweiterung des Kategoriensystems,
(2) separate Bearbeitung der Daten entlang des Kategoriensystems,
(3) Teile des Datenmaterials wurden getauscht und im Sinne der Intercoderreliabilität nochmalig kodiert,
(4) nach einer Besprechung im Team wurden die vorher kodierten Texte erneut separat durchgangen, um im Sinne der Intercoderreliabilität die „Stabilität des Verfahrens“ (Mayring/Brunner 2013, S. 326) zu sichern.

Wichtig war hierbei eine Aufteilung der Daten bezogen auf die erhobenen Funktionsebenen und eine entsprechende Zuordnung zu diesen Ebenen sowie die querschnittliche Auswertung entlang der thematischen Kategorien[20].
Die Analyse wurde mittels der strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse vorgenommen. Hierbei wurden im Sinne einer Häufigkeitsanalyse und auch Intensitätsanalyse die der gleichen thematischen Kategorie zugeordneten Textstellen ausgezählt und die Ausprägung sowie Häufigkeit mit anders kodierten Textstellen verglichen (vgl. Mayring 2010, S. 13f). Im Zuge dessen wurde in zweierlei Ausprägungen vorgegangen:

- im Sinne der Strukturierung mit dem Ziel, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2010, S. 65), und
- im Sinne der Zusammenfassung mit dem Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, [und] durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2010, S. 65).

[20] Eine Differenzierung zwischen den Hochschulen wurde dabei nicht vorgenommen, dies wäre nur im Projekt „ProfStuKo“ möglich gewesen und hätte dort keinen Mehrwert im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse gebracht.

Die Strukturierung erfolgte in beiden Projekten in der Form der inhaltlichen Strukturierung, so dass Textstellen aus dem Material herausgelöst und zusammengefasst wurden. Diese Zusammenfassung erfolgte in drei Schritten mit steigendem Abstraktionsgrad, wobei „schrittweise verallgemeinert“ (ebd. 2010, S. 67) wurde. Ausgehend vom Material erfolgte die Zusammenfassung der einzelnen Textstellen, darauf folgte die Zusammenfassung verschiedener Ausprägungen der jeweils zugeordneten Kategorie, um in einem dritten Schritt die Zusammenfassung der gesamten Kategorie, in der unterschiedliche Ausprägungen erfasst werden, vorzunehmen. Manche der Texte oder auch Textstellen ließen sich in diesem Vorgehen schwerer fassen oder schienen ein besonderes inhaltliches Potenzial zu bieten, sodass diese in einer angeschlossenen Analyse einer vertiefenden sequenzanalytischen Auswertung unterzogen wurden.

3.3.2 Sequenzanalytische Vertiefung

In Interpretationswerkstätten der Arbeitsgruppe wurden unter Verwendung der Sequenzanalyse aus beiden Forschungsprojekten insgesamt vier transkribierte Interviewtexte (KoopGestalt = 3 Texte; ProfStuKo=1 Text) zusammen mit der in einem Anschreiben mitgesendeten Forschungsfrage, Informationen zu den Projekten und weiterführenden Fragen besprochen. Reichertz beschreibt die Sequenzanalyse, deren Durchführung er als „extensive hermeneutische Auslegung von Daten in ihrer Sequentialität“ (Reichertz 2016, S. 153) bezeichnet, als „unpraktisches Verfahren“, das viel Zeit kostet und das „im Prozess der systematischen und gesteigerten Sinnauslegung alle Selbstverständlichkeiten der eigenen Perspektive und der eigenen Sprache [zerstört]“ (ebd.). Die Sequenzanalyse – wie sie in Interpretationswerkstätten der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Seitter am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurde und wird – bietet im Rahmen der betrachteten Vorgehensweisen hier einen doppelten Vorteil:

- das Durchführen der sequentiellen und textübergreifenden Betrachtung der Daten in einer Gruppe von Forscher*innen, die in der Regel an unterschiedlichen Forschungsprojekten mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Materialien, jedoch in einem ähnlichen Referenzrahmen arbeiten und
- das in der Kommunikation – zwischen „Dialog oder Disput“ (ebd.) – angelegte Aufbrechen von Deutungsroutinen der im Projektteam forschenden Personen und die damit einhergehende Hervorbringung von „Aussagen zu dem untersuchten Gegenstandsbereich, die nicht notwendigerweise, aber manchmal neu sind“ (ebd.).

Reichertz fasst, auf Wilz rekurrierend, zusammen:

> Im Prozess des Diskutierens und Debattierens wird die Wirklichkeit also kommunikativ Schritt für Schritt zusammen mit den anderen Akteuren konstruiert, „[…] und es scheint sich um das ‚Äußere' eines mentalen Prozesses zu handeln, in dem der Ausstieg aus der Routine kommunikativ vorbereitet und durchgespielt wird" (Wilz 2009, S.12). (Reichertz 2016, S. 154)

In diesem Vorgehen wurden zentrale Interviewtexte verschiedener Forschungsprojekte der Arbeitsgruppe analysiert. Hierbei brachte sowohl die Teilnahme mit eigenen erhobenen Daten für die Projektmitarbeitenden einen Mehrwert hervor als auch die Teilnahme an der Analyse von Daten anderer Forschungsprojekte. Entsprechend formuliert Reichertz: „Der abduktive Blitz trifft nur den vorbereiteten Geist" (ebd. 2016, S. 154) und führt aus, dass abduktive Einfälle neben der ausgeprägten Interessiertheit (Verlangen nach einer Lösung) und der intensiven Kommunikation auch harter Arbeit bedürfen. Hiermit bezieht er sich auf Max Weber, der diesen Zusammenhang wie folgt formuliert hat:

> Nur auf dem Boden ganz harter Arbeit bereitet sich normalerweise der Einfall vor. Gewiß: nicht immer. […] Der Einfall ersetzt nicht die Arbeit. Und die Arbeit ihrerseits kann den Einfall nicht ersetzen oder erzwingen, so wenig wie die Leidenschaft es tut. Beide – vor allem: beide zusammen – locken ihn. Aber er kommt, wenn es ihm, nicht, wenn es uns beliebt. (Weber 2002, S. 483f.)

Somit haben die sequenzanalytischen Vertiefungen zur Auswertung der Daten in einem engeren Sinne – anhand der Analyse und auch Neubetrachtung konkreter Texte/ Textstellen – und in einem weiteren Sinne im analytischen Horizont der Forschenden beigetragen.

3.3.3 Reanalyse von Daten in Kombination mit Teilprojekt „BerAnr"

Für die Publikationen, welche die Beratung von Studierenden/ Teilnehmenden bzw. den Studierendensupport fokussieren, wurden die Daten des Projektes „ProfStuKo" mit dem Fokus auf die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen reanalysiert und in Beziehung zu Ergebnissen des Teilprojekts „Beratung und Anrechnung"(BerAnr) gesetzt.
In der Zusammenschau wurden die Daten aus 14 Interviews (12 verschiedene Befragte[21]) aus dem Projekt „ProfStuKo" und „BerAnr" kombiniert und kategoriengeleitet ausgewertet. Die Kategorien wurden aus den zentralen Erkenntnissen des Projekts „BerAnr" abgeleitet und bezogen sich in der einen Ausrichtung auf die Beratungsbedarfe und Beratungsstrukturen der nicht-

[21] In beiden Projekten wurden die Tätigen in der Studiengangkoordination der Weiterbildungsangebote befragt, weshalb es im Sampling zu Überschneidungen kam und daher hier mit zwei Befragten jeweils zwei thematisch anders fokussierte Interviews geführt und ebenso ausgewertet wurden.

traditionell Studieninteressierten mit einem besonderen Fokus auf die Organisation zielgruppenorientierter Beratungssettings auf Angebotsebene. In der anderen Ausrichtung lag der Fokus auf den Beratungs- und Betreuungsbedarfen von nicht-traditionell Studierenden über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg und auf der Frage, in welcher Weise in der Studiengangkoordination auf diese reagiert wird, um das Weiterbildungsstudium zu ermöglichen[22].
Der Mehrwert dieser zusammenschauenden Reanalyse beider Teilprojekte lag darin, dass zum einen das Aufgabenfeld „Studierendensupport" (und hier insbesondere die spezifischen Aufgaben der Beratung sowie Beratungsbedarfe und Beratungsstrukturen) nochmals tiefergehend in den Blick genommen werden konnte. Zum anderen konnte herausgestellt werden, welche zentrale Rolle die Studiengangkoordination für die erfolgreiche Realisierung des Weiterbildungsangebots und das Ermöglichen der Teilhabe am Lebenslangen Lernen für die teilnehmenden Weiterbildungsstudierenden spielt.

3.4 Forschungsmethodische Besonderheiten

Geprägt war das gesamte methodische Vorgehen durch Herausforderungen und gleichzeitig auch Bereicherungen im Forschungsprozess, welche im Folgenden eingehender ausgeführt werden sollen. Diese Aspekte haben beide Forschungsprojekte in unterschiedlicher Ausprägung bestimmt und sollen nun eingehender beleuchtet werden.

3.4.1 Kooperative Forschungsarbeit

Beide Forschungsprojekte sind in einem Setting entstanden, in dem die Zusammenarbeit (mindestens) zweier Forschender an einer bzw. zwei unterschiedlichen Hochschulen ein Bestandteil des gesamten Prozesses war. Habeck und Denninger resümieren diese Voraussetzung bereits in ihrem Forschungsbericht zur Potenzialanalyse, welche in der ersten Förderphase des Projekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen" durchgeführt wurde. Sie heben folgende Herausforderungen hervor:

- Hoher Abstimmungsbedarf bei der Realisierung der Studie
  - Zwischen den Forschenden
  - Zwischen den Forschenden und der jeweiligen Projektkoordination/ Projektleitung

[22] Die Ergebnisse werden in den gemeinsam mit Nico Sturm veröffentlichten Publikationen präsentiert.

- Hohes Maß an Strukturierung des Forschungsprozesses aufgrund räumlicher Entfernung und unterschiedlicher Arbeitszeitverausgabung (vgl. Habeck/Denninger 2015, S. 282).

Sie benennen die kommunikativen Verständigungen als Bereicherung für die „reflexiv ausführlich durchdachten methodischen Vorgehensweisen und ein[...] hohe[s] Maß an Validität der generierten Erkenntnisse“ (ebd.). Reichertz bestätigt dies und folgert:

> Es reicht nicht, nur die Daten zu kennen, sondern man muss auch in jeder Phase der Forschung kommunizieren. Kommunikatives Handeln ist somit (auf mehrfache Weise) ein wesentliches Mittel, die eigenen Gedanken zu ‚beflügeln‘ und ihnen Mut für den Sprung ins Ungewisse zu geben. (Reichertz 2016, S. 154)

Zur Umsetzung empfehlen Habeck und Denninger neben regelmäßigen Teamtreffen auch eine Schreib-/Klausurwoche zur methodischen und inhaltlichen Zusammenführung und Bündelung der Auswertung und Ergebnispräsentation (vgl. ebd.). Dies wurde in beiden zugrundeliegenden Forschungsprojekten durchgeführt. Darüber hinaus wurde durch die Verknüpfung mit einem weiteren Forschungsprojekt („BerAnr“) und regelmäßigen verbundübergreifenden Treffen eine zusätzliche Ebene der inhaltlichen Validierung von Elementen des Forschungsprozesses (Erstellen der Interviewleitfäden, inhaltliche Fokussierung der Forschungsberichte, übergreifende Verknüpfung der Forschungsergebnisse) eingezogen. Letztlich bedarf es in der kooperativen Forschungsarbeit durchaus einer engeren Absprache und konstanten kommunikativen Bearbeitung der Forschung, welche – wie insbesondere bei der Sequenzanalyse gezeigt – zeitaufwändiger und ‚unpraktischer‘ sein kann, aber in gleichem Maße die Qualität des Forschungsprozesses steigert.

3.4.2 Aktionsforschung an der eigenen Hochschule

In beiden Forschungsprojekten wurde jeweils die eigene Organisation durch eine Mitarbeiterin an dieser Hochschule beforscht. Beide Forschungsprojekte fokussieren hierbei die Umsetzung von Strukturen in der Hochschule oder die Bedarfe von Hochschulmitarbeitenden in dieser Umsetzung. Eine solche Ausrichtung beinhaltet ganz eigene Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten. Moser (1995), der dies als Praxisforschung einordnet, differenziert drei Formen derselben: Praxisuntersuchung, Evaluationsforschung und Aktionsforschung (vgl. Moser 1995, S. 86ff.). In Anknüpfung an seine Ausführungen lässt sich folgern, dass die in beiden Projekten durchgeführte Forschung zwischen der Praxisuntersuchung (formeller Forschungsauftrag, Rückbindung der Ergebnisse an die Praxis) und der Aktionsforschung (kooperatives Verhältnis zwischen Forschenden und Praktiker*innen) zu verorten ist.

Vor dem Hintergrund des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, in dem das Gesamtprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ mit dem Projekt „ProfStuKo“ verortet ist, sowie der Besonderheiten eines Studienstrukturprogramms, in dem das Projekt „KoopGestalt“ durchgeführt wurde, besteht eine sehr „enge Kollaboration mit den Praktikerinnen und Praktikern in den geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten“ (Cendon 2015, S. 12). Cendon beschreibt als Ziel dieser Forschung die „Weiterentwicklung der Praxis“ sowie „Handlungshilfen für Hochschulen“ (ebd. 2015, S. 13). Sie hebt hervor, dass durch die gemeinsame Erarbeitung von praxisrelevanten Ergebnissen, beispielsweise in Handreichungen, die Sichtbarkeit der Fragestellungen von Praktiker*innen erhöht werden kann (vgl. ebd.). Dies gilt in dieser Ausprägung auch für die beiden Forschungsprojekte, da über die in diesem Dissertationsprojekt veröffentlichten Publikationen hinaus auch eine Handreichung für das Handlungsfeld der Studiengangkoordination sowie ein Erstkonzept für ein Kooperationsmanagement der Philipps-Universität Marburg entstanden sind.

Gleichzeitig lassen sich aus dieser Form der Praxisforschung Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen beschreiben. Von besonderer Bedeutung ist der „kontinuierliche Austausch zwischen den Forschenden, den Beforschten und dem Forschungsgegenstand“ (Lengler 2016, S. 20). Die Umsetzung dieses Austausches bedarf guter Kommunikation und einer Offenheit im Forschungsprozess, um eine Vertrauensbasis sicherzustellen und Akzeptanz bei den Hochschulmitgliedern gegenüber dem Feld zu schaffen (vgl. ebd., S. 20f.). Lengler beschreibt, dass mit der Hilfe der geführten Interviews und Gespräche „die Thematik pointiert betrachtet und bewusst diskutiert wird“ und die Befragten somit angeregt werden, „sich reflexiv mit der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinanderzusetzen und Bezüge zum eigenen Arbeitsfeld herzustellen“ (ebd., S. 21). Dies ist in beiden Forschungsprojekten der Fall; die Befragten werden in ihrer Doppelfunktion als Expert*innen im eigenen Arbeitsfeld und als hochschulinterne bzw. -externe Zielgruppe interviewt. Zum einen zeigt sich in dieser Art der Aktionsforschung eine Herausforderung, die in der Gleichzeitigkeit der Informationsweitergabe und des Anstoßes von Reflexion zur Steigerung der Akzeptanz des Feldes in der Hochschule[23] sowie in der Nähe bzw. der direkten Beziehung zum Feld liegt. Zum anderen fordert diese Art der Aktionsforschung die Einhaltung der wissenschaftlichen Güte unter Beachtung der spezifischen Gütekriterien (vgl. Moser 1995, S. 115ff.; Moser 1998, S. 52) teilweise stärker heraus. Hier soll insbesondere das Kriterium der Intersubjektivität (vgl. Moser 1995, S. 210f.; Lamnek 2010, S. 12, 158) genannt werden, welches vor allem durch das beschriebene Vorgehen in

[23] Vgl. hierzu unter anderem auch die Akzeptanzanalyse, in welcher die Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen im Fokus stand (Kahl/Lengler/Präßler 2015).

der Forschungsgruppe sowie der konstanten kommunikativen Rückbindung an das Feld (der eigenen Hochschule, aber auch der Fachöffentlichkeit) gewährleistet wurde.

4. Systematische Darstellung der Forschungserträge

In diesem Kapitel werden die im Rahmen dieses Dissertationsprojektes veröffentlichten Publikationen systematisch dargestellt. Hier werden die Publikationen ihrer inhaltlichen Ausrichtung folgend in einer horizontalen sowie vertikalen Orientierung expliziert. Die auf einer horizontalen Ebene entfaltete Betrachtung nimmt das Handlungsfeld der Studiengangkoordination übergreifend und einordnend in den Blick. Die Betrachtung in der vertikalen Orientierung erörtert Kernmerkmale des Handlungsfelds sowie zwei konkrete Aufgabenfelder. Im Anschluss an dies Entfaltung werden zentrale Ableitungen aus der Darstellung im Sinne einer Kondensierung der Forschungserträge vorgenommen, welche im letzten Schritt an die in der theoretischen Annäherung herausgearbeiteten Voraussetzungen und Herausforderungen zurückgebunden werden.

4.1 Analyse der Einzelpublikationen

Wie in der Ordnungsdarstellung (Kapitel 1.2) angeführt, soll das Handlungsfeld der Studiengangkoordination in einer horizontalen Betrachtung im Verhältnis zur Erwachsenenbildung entlang erwachsenenpädagogischer Grundsätze ausgeführt und in Relation zum Feld der „neuen“ Hochschulprofessionellen ausgedeutet werden. Hierzu werden in Kapitel 4.1.1 die Inhalte der Einzelpublikationen Kammler/Rundnagel/Seitter (2020), Gronert/Rundnagel (2018) sowie Rundnagel (2018) zugrunde gelegt. Diese werden dabei miteinander verzahnt und in Kombination dargestellt.

Abbildung 8: Horizontale Systematisierung (eigene Darstellung)

In der vertikalen Betrachtung wird das Handlungsfeld in seinen Hauptmerkmalen als Schnittstellenfunktion und in der Prägung durch die vielfältigen Aufgabenfelder, resultierend aus der dezentralen Anbindung der Weiterbildungsangebote, aufgefächert (Kapitel 4.1.2). Im Anschluss daran werden die beiden Aufgabenfelder Studierendensupport (Kapitel 4.1.3) und Kooperationsmanagement (Kapitel 4.1.4) eingehender ausgeführt. Hierbei werden – ausgehend

von der Einzelpublikation Gronert/Rundnagel (2018) – die Veröffentlichungen Sturm/Rundnagel (2019) und Rundnagel/Sturm (2019) mit Schwerpunkt Studierendensupport und Rundnagel (2021) zum Kooperationsmanagement in Beziehung gesetzt und analysiert.

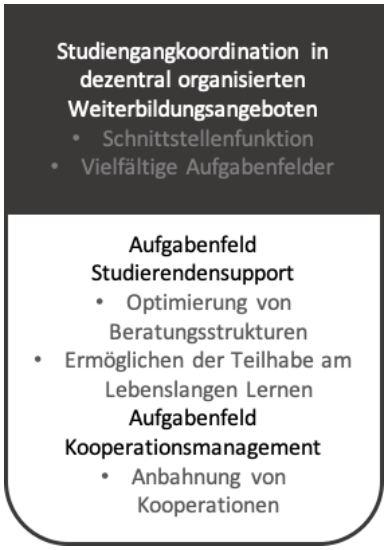

Abbildung 9: Vertikale Systematisierung (eigene Darstellung)

4.1.1 Handlungsfeld Studiengangkoordination: Hybridstellung der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule als zentrales Merkmal

Wie bereits in der theoretischen Annäherung ausgeführt, ist das Handlungsfeld der Studiengangkoordination in einer Hybridstellung zwischen Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung als Bereich der Erwachsenenbildung zu verorten. Im Folgenden wird das Handlungsfeld in diesem Sinn in zweifacher Hinsicht ausgedeutet, im ersten Schritt entlang der Orientierung an erwachsenenpädagogischen Grundsätzen und in einem zweiten Schritt in der Verbindung zum Feld der ‚neuen' Hochschulprofessionellen.

4.1.1.1 Orientierung an erwachsenenpädagogischen Grundsätzen

In der Betrachtung des Handlungsfelds wird deutlich, dass die Studiengangkoordination vergleichende Strukturmerkmale zu anderen Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung aufweisen. Hier sind vor allem die Zugangswege, die akademische und pädagogische (Vor)Qualifizierung sowie die große Varianz an Aufgabenfeldern zu nennen. Im folgenden Kapitel soll aufgezeigt werden, in welcher Form das Handlungsfeld der Studiengangkoordination entlang erwachsenenpädagogischer Grundsätze gedeutet werden kann.

Die Teilnehmenden an Weiterbildungsangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Erwachsene, genauer gesagt Personen, die bereits eine bestimmte Zeit berufstätig waren und auch parallel zur Teilnahme meist berufstätig sind. Sie sind während der Teilnahme am Weiterbildungsangebot zusätzlich in Verantwortlichkeiten gegenüber ihren Familien oder anderen

Care-Aufgaben eingebunden und haben bestimmte Betreuungs- und Beratungsbedarfe. Die Studiengangkoordination übernimmt über die gesamte Teilnahme am Programm hinweg die Kommunikation mit den Teilnehmenden: „[D]ann *ist natürlich die Studiengangskoordinatorin, der Studiengangskoordinator Ansprechpartner für die Teilnehmer während des gesamten Programms" (AL 1, Abs. 123)*[24]. An dieser Stelle stehen die *„persönliche Betreuung und das Kümmern" (AL 1, Abs. 131)* sowie schnelle Reaktionszeiten (vgl. StuKo 5, Abs. 23; 135*)* mit starker Orientierung an den Teilnehmenden im Zentrum. Ebenfalls deutlich wird hier bereits eine ausgeprägte Teilnehmendenorientierung.

Die Studiengangkoordination übernimmt in diesem Sinne eine zentrale Funktion, die zum einen die Kommunikation auf Angebotsebene, aber zum anderen auch die Kommunikation darüber hinaus beinhaltet: *„[S]ie erfüllt die Kommunikation mit den Studierenden auf der einen Seite, und mit der Verwaltung, mit mir, […] die Hauptkommunikationsachse ist die [Studiengangkoordination 2]" (AL 4, Abs. 65).* Hier zeigt sich eine starke Kooperationsorientierung, welche sich in ihrer speziellen Schnittstellenfunktion (siehe Kapitel 4.1.2.1) und in besonderem Maße im Aufgabenfeld des Kooperationsmanagements, welches in Kapitel 4.1.4 ausgeführt wird, manifestiert. Ein*e in der Studiengangkoordination Tätige*r führt aus, dass sie oder er „*wie eine Spinne im Netz [sitzt] und [...] immer nach allen Seiten mit Allen in Kommunikation sein [muss]" (StuKo 4, Abs. 15).*

Als eine Art „One-Stop-Office" für die Teilnehmenden kommuniziert und kooperiert die Studiengangkoordination in direktem Kontakt mit der akademischen Leitung und weiteren hochschulinternen sowie hochschulexternen Partner*innen. Auf der Ebene der Studienorganisation ist die Studiengangkoordination gemeinsam mit den Dozierenden, die die teilnehmendengerechte Vermittlung der Inhalte übernehmen, verantwortlich für die Organisation aller Rahmenbedingungen sowie von Pausen, Catering und Abendveranstaltungen. Von den Teilnehmenden wird sie als *„Anlaufstelle, […] die das Drumherum organisiert" (TN 1, Abs. 57)* wahrgenommen. Sowohl in der seminaristischen Präsenzzeit im Block als auch während der selbstgesteuerten Selbststudienphase sowie über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg – von der Bewerbungs- und Einschreibungsphase bis nach dem Abschluss des Angebots – betreut und berät die Studiengangkoordination die Interessierten und Teilnehmenden entsprechend ihrer vielfältigen Bedarfe (siehe Kapitel 4.1.3). In der Lehre und in der Beratung steht vor dem Hintergrund einer Wissenschaftsorientierung eine Verzahnung von Theorie und Praxis im Zentrum. Auch hier berät die Studiengangkoordination inhaltlich beispielsweise in Bezug auf

[24] Im folgenden werden die Angabe der befragten Personen in den Belegen abgekürzt dargestellt: AL= Akademische Leitung; StuKo=Studiengangkoordination; TN= Teilnehmende).

Verwertbarkeit im Beruf/ Berufsalltag und spezifischere Fachfragen, oder sie lehrt im Fach selbst sowie unter anderem in Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. StuKo 1, StuKo 4).

In den Weiterbildungsangeboten stellt die Nachfrageorientierung unter anderem aufgrund der Vorgabe der Vollkostendeckung ein besonderes Merkmal dar. Die Studiengangkoordination steht auf der einen Seite im Austausch mit dem Feld bzw. unterschiedlichen Akteur*innen des Feldes: *„Es braucht eine Feldakzeptanz und die geht am besten mit einem guten Feldkontakt" (StuKo 4, Abs. 175).* Kooperationspartner*innen generieren sich häufig aus einem guten Feldkontakt oder ermöglichen einen solchen: *„da zusammenzuarbeiten und halt dann zu sehen, man kriegt halt irgendwie den Feldzugang, man kriegt die Teilnehmer"* (StuKo 1, Abs. 63). Direkt mit der Nachfrageorientierung ist eine ebenso zentrale Serviceorientierung verknüpft. Hier ist die Studiengangkoordination, „was Service und Dienstleistung angeht, natürlich immer bemüht, dass sie [die Teilnehmenden; HR] das ideale Umfeld vorfinden, um auch abzuschließen" (StuKo 1, Abs. 84). Hier reichen die Tätigkeiten vom Erstkontakt bei Interesse am Studiengang bis hin zur Alumni-Betreuung nach Vergabe des Abschlusses. Ein*e Befragte*r bezeichnet sich daher als *„Mädchen für alles" (StuKo 1, Abs. 5)* und verdeutlicht somit die Aufgabenvielfalt des Handlungsfelds.

Die ausgearbeiteten Aufgabenfelder lassen sich aus diesem Fokus heraus als Bildungsmanagement der wissenschaftlichen Weiterbildung, da hier Lernprozesse ermöglicht werden, in dem eine professionelle Steuerung aller Rahmenbedingungen und aller personellen, interaktiven und organisationalen Voraussetzungen erfolgt (vgl. Gütl/Orthey 2006, S. 17). Mit Blick auf die Verortung der Studiengangkoordination an der Hochschule lässt sich das Handlungsfeld auch als Bildungs- und Wissenschaftsmanagement beschreiben und steht somit in direktem Bezug zu professionell an der Hochschule tätigen Personen. Die Relation der Studiengangkoordination zu Hochschulprofessionellen steht im folgenden Kapitel im Fokus.

4.1.1.2 Deutung des Handlungsfelds in Relation zum Feld der Hochschulprofessionellen

Hochschulprofessionelle (wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben) besteht aus Hochschulmitarbeitenden, die vor allem im Bereich des administrativen Hochschulmanagements vermehrt beschäftigt sind. In diesem Bereich haben sich in den in den letzten Jahren neue Karrierewege, Positionen und Berufsbilder entwickelt, welchen ein neues Rollenverständnis inhärent ist. Insbesondere die steigende Autonomie der Hochschulen und die sich parallel dazu vollziehende Neugestaltung von Studium und Lehre resultieren in einer gesteigerten Komplexität der hochschulischen Aufgabenerfüllung (Kapitel 2.2.1).

Hochschulprofessionelle agieren wie die Studiengangkoordination im Spannungsfeld zwischen Verwaltung, Forschung und Lehre. Sie agieren in einem „Third Space“, welcher sich als dritter Bereich zwischen akademischem und administrativem Bereich herausbildet. Das bedeutet, dass die in diesem Bereich Tätigen Verwaltungsaufgaben übernehmen und gleichzeitig quasi wissenschaftliche Tätigkeiten ausüben oder eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen Bereich aufweisen. Das Handlungsfeld der Studiengangkoordination, welches in dezentral organisierten Weiterbildungsangebote verortet ist, ist demzufolge direkt am Fachbereich angebunden und wird durch eine im Fach einschlägige akademische Leitung verantwortet. Die in der Studiengangkoordination tätigen Personen sind meist selbst einschlägig qualifiziert: *„für mich passt es halt auch inhaltlich von den Themen, die ich mache, und die ich jetzt in meiner Promotion bearbeitet habe und von meinem Arbeitsschwerpunkten her einfach gut hier zu sein“ (StuKo 1, Abs. 49).* Entsprechend übernehmen sie sowohl administrative als auch wissenschaftsnahe Aufgaben bzw. lehren selbst. Wie bereits dargestellt, übernehmen Hochschulprofessionelle ebenso wie die Studiengangkoordination sowohl akademische als auch nicht akademische Aufgaben. So übernimmt beispielsweise in einer Studiengangkoordination, die von mehreren Personen ausgeführt wird[25], eine Person die *„inhaltlichen Aufgaben in Bezug auf Korrektur von Hausaufgaben, Betreuung der inhaltlichen Angebote und der Teilnehmer“* und die andere dann *„im Prinzip alle administrativen, organisatorischen Aufgaben“* (StuKo 2, Abs. 7). Eine akademische Leitung bestätigt die Studiengangkoordination als *„eine Stelle für eine bestimmte Verwaltungstätigkeit und akademische Koordinationstätigkeit“* (AL 1, Abs. 145).

Die Studiengangkoordination hat eine besondere Schnittstellenfunktion inne und übernimmt eine Vielzahl an Aufgaben (siehe Kapitel 4.1.2.2.) Hochschulprofessionelle befinden sich ebenfalls meist in einer Schnittstellenfunktion, da diese häufig mit einzelnen Fachbereichen, verschiedenen hochschulinternen oder auch hochschulexternen Stellen zusammenarbeiten. Diese Zusammenarbeit ist im Tätigkeitsfeld der Hochschulprofessionellen dabei meist auf eine der genannten Stellen ausgerichtet. In der Studiengangkoordination ist in den meisten Fällen eine Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Stellen notwendig: *„Also zum einen ist man die Hauptansprechperson für die Teilnehmer, aber auch für den Kooperationspartner, für die Uni, also insbesondere das Studiendekanat und die Hochschulverwaltung, natürlich für die Teilnehmer direkt und jede entsendende Einrichtung, aber auch für die Dozenten“* (StuKo 4, Abs.

[25] Grundsätzlich ist es so, dass die Studiengangkoordination von einer Person mit Unterstützung von studentischen Hilfskräften übernommen wird; in diesem Fall, der unter anderem eine Übergabe von einer Person auf die andere darstellte, übernehmen zwei Personen (zeitweise) die Studiengangkoordination.

9). Auch die Aufgabenbereiche in der Studiengangkoordination sind denen der Hochschulprofessionellen sehr ähnlich. Meist sind Hochschulprofessionelle in einem oder zwei der Aufgabenbereiche tätig, wohingegen die Studiengangkoordination meist alle Aufgabenbereiche abdeckt.

Sowohl Hochschulprofessionelle als auch Tätige in der Studiengangkoordination haben in der Regel einen Hochschulabschluss und grenzen sich somit vom rein technisch-administrativen Personal der Hochschule ab. Meist spielt die Promotion oder fachliche Einschlägigkeit als Voraussetzung für die Einstellung in beiden Bereichen eine Rolle. Alle befragten Studiengangkoordinator*innen sind fachlich einschlägig in den Themengebieten der zu koordinierenden Weiterbildungsangebote. Eine besonders hohe Bedeutung hat in beiden Bereichen eine spezifische Kommunikationskompetenz[26]. Für die Studiengangkoordination zeigt sich eine generelle Kommunikationsbereitschaft als sehr förderlich (StuKo 1, Abs. 33), vor allem für die Kommunikation mit hochschulinternen und hochschulexternen Partner*innen (siehe Kapitel 4.1.2.1) und als Vermittlungsinstanz zwischen Hochschule und Weiterbildungsangebot, Verwaltung und Wissenschaft etc. Aber es stellen sich auch Anforderungen an Kommunikationswege, -inhalte, -mittel oder -abläufe, insbesondere in der Kommunikation mit Kooperationspartner*innen (Kapitel 4.1.4), vor allem aber auch mit den Teilnehmenden, wie in Kapitel 4.1.3 eingehender ausgeführt werden wird.

4.1.2 Schnittstellenfunktion und Aufgabenfelder: besondere Bedeutung der dezentralen Organisation des Weiterbildungsangebots

Die dezentrale Anbindung der Angebote hat den Vorteil, dass die Studiengangkoordination aufgrund der Verortung und der eigenen Einschlägigkeit im Feld auf der einen Seite einen direkten Bezug zum Fachbereich, zur akademischen Leitung des Angebots, aber auch zu den Dozierenden des Angebots sowie dem Feld generell hat. Auf der anderen Seite kann die Studiengangkoordination durch die Zentralisierung der Aufgaben in einem „One-Stop-Office“ auf diese Weise einen direkteren Kontakt zu den Teilnehmenden und somit eine stärkere Serviceorientierung ermöglichen. Besonders voraussetzungsreich bei einer derartigen dezentralen Anbindung ist eine verstärkte Kommunikationsnotwendigkeit in die Hochschule, hier insbesondere in die zentrale Hochschulverwaltung, hinein. Resultat der dezentralen Verortung der Studiengangkoordination ist so zum einen die Funktion der Studiengangkoordination als

[26] Das befragte Mitglied der Hochschulleitung benennt die Kommunikationskompetenz als zentrales Element in Bezug auf die Qualifizierungsbedarfe der Studiengangkoordination: „Sondern eben eine Stelle für eine bestimmte Verwaltungstätigkeit und akademische Koordinationstätigkeit“ (Mitglied der Hochschulleitung, Abs. 145).

Schnittstelle aller Anspruchsgruppen und zum anderen eine Vielzahl und hohe Varianz an Aufgaben.

4.1.2.1 Schnittstellenfunktion

Das Handlungsfeld der Studiengangkoordination ist geprägt durch die Zusammenarbeit bzw. Kooperation mit verschiedenen Anspruchsgruppen. Diese lassen sich auf drei Ebenen identifizieren, wie in Abbildung 10 dargestellt.

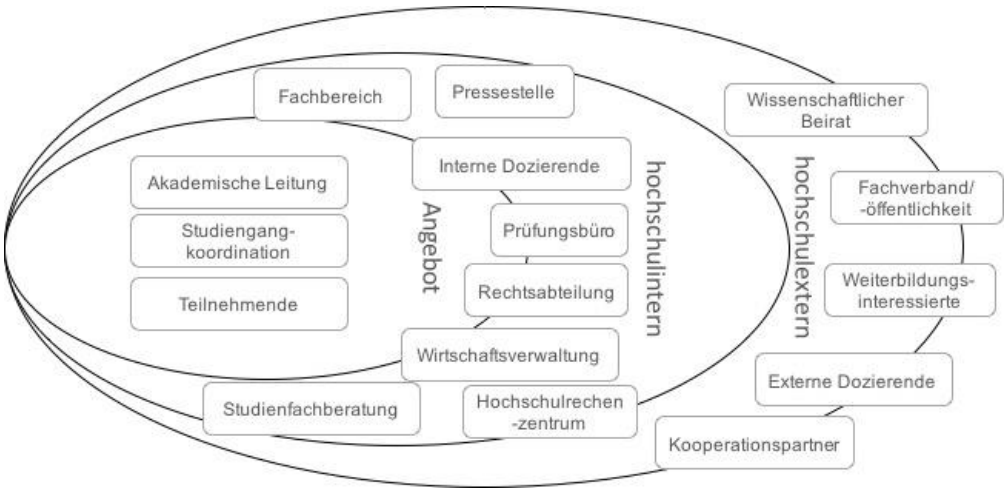

Abbildung 10: Übersicht Anspruchsgruppen (eigene Darstellung)

Die Kommunikation bzw. Zusammenarbeit auf Angebotsebene besteht aus regelmäßigem Kontakt zur akademischen Leitung sowie den Teilnehmenden. Die Zusammenarbeit zwischen der Studiengangkoordination und der akademischen Leitung kann in ihrer Form, aber auch in Kommunikationsanlässen und -routinen unterschiedlich ausgestaltet sein. Hierbei differieren verschiedene Faktoren, wie beispielsweise die räumliche Nähe (vgl. StuKo 1, Abs. 49), aber auch regelmäßige oder bedarfsorientierte Kommunikationsroutinen sowie unterschiedliche Kommunikationswege (Mail, Telefon, persönlich) je nach vorliegenden strukturellen Gegebenheiten und individuellen Bedarfen. In annähernd allen Fällen übernimmt die Studiengangkoordination das operative Geschäft, während die akademische Leitung vor allem die fachliche, inhaltliche Verantwortung, die strategische Ausrichtung sowie eine vertretende Funktion innerhalb und außerhalb der Hochschule innehat:

> Also da bin ich jetzt in so ganz Detailgeschichten auch nicht eingeweiht, brauche ich auch nicht zu sein, weil das machen die hervorragend, nicht? Und also ja, was ich schon sagte, also ich sehe […] meine Funktion eher so, ja, eben die Sache nach innen und nach außen hin zu vertreten. (AL 2, Abs. 38)

Die Verbindung zwischen der Studiengangkoordination und den Teilnehmenden ist durch einen fortlaufenden Kontakt – von der ersten Anfrage bis zur Rücksprache nach Beendigung

des Abschlusses – geprägt. Aufgrund kleiner Kohorten sowie ihrer Funktion als erste und zentrale Anlaufstelle besteht für die Studiengangkoordination eine größere Möglichkeit, mit den Teilnehmenden in einen direkteren und persönlichen Austausch zu gelangen und diese enger zu begleiten und zu beraten (weitere Ausführungen in Kapitel 4.1.3).
Die hochschulinterne Zusammenarbeit bezieht sich auf

1) die direkte Anbindung an den Fachbereich und die dort verorteten Stellen: Studienfachberatung, das Prüfungsbüro, aber auch das Dekanat, Studiendekanat und andere Angestellte des Fachbereichs,
2) die Zusammenarbeit mit der zentralen Hochschulverwaltung: Wirtschaftsverwaltung, Haushaltsabteilung, Studierendensekretariat, Rechtsabteilung und Pressestelle etc.,
3) andere hochschulinterne Einrichtungen wie das Hochschulrechenzentrum, die Universitätsbibliothek etc.

Eine besondere Gruppe stellen die internen Dozierenden dar. Diese sind an der Hochschule meist gleichzeitig im grundständigen Bereich und in den Weiterbildungsangeboten tätig: *„Die Aufgaben, die so ein Studiengangskoordinator hat, ist die Kommunikation zwischen den Teilnehmern und den Dozierenden herzustellen und als Kontaktpunkt auch zur Universität zu fungieren." (StuKo 3, Abs. 4).*
Die Zusammenarbeit mit den zentralen Stellen beinhaltet in erster Linie die beiderseitige Weitergabe von relevanten Informationen: *„[...] der Studiendekan. Also als allererste Anlaufstelle, weil ich muss ja auch den Dienstweg da entsprechend weiter einhalten. Wobei das mehr jetzt Information ist, dass ich ihn da nicht übergehe, aber es läuft problemlos." (AL 4, Abs. 33).* In vielen Fällen besteht sie aber auch aus der beiderseitigen Zuarbeit zwischen Studiengangkoordination und hochschulinternen Stellen, wie beispielsweise

- der Wirtschaftsverwaltung bei der Vorbereitung von Mittelverteilung oder Mittelauszahlung oder Kostenstellenverwaltung (vgl. StuKo 2, Abs. 31),
- dem Studierendensekretariat bei der Einschreibung der Teilnehmenden (vgl. StuKo 6, Abs. 36)
- der Pressestelle bei der Erstellung von Presseberichten, Nachrichten zur Veröffentlichung auf der Homepage (vgl. StuKo 8, Abs. 41)
- oder auch der Rechtsabteilung bei der Verabredung von Kooperationsverträgen (vgl. StuKo 5, Abs. 81),
- sowie dem Hochschulrechenzentrum mit Anfragen zur Accounterstellung, Lernplattformverwaltung u.a. (vgl. StuKo 2, Abs. 75).

Hier ist es die Hauptaufgabe der Studiengangkoordination, die für die Durchführung des Weiterbildungsangebots relevanten Stellen zu kennen und die unterschiedlichen Informationen und Dienstleistungen in der Hochschule zu distribuieren oder anzufordern.
Als Schnittstelle für hochschulexterne Stellen kommuniziert und interagiert die Studiengangkoordination mit Weiterbildungsinteressierten bzw. potentiellen Teilnehmenden, aber auch mit hochschulexternen Dozierenden, denn diese haben *„sehr viel Praxiserfahrung [und] können ganz anders über die Herausforderungen und Problematiken sprechen“ (StuKo 3, Abs. 30).* Sie tragen damit insbesondere zur Theorie-Praxis-Verzahnung bei. Die Studiengangkoordination steht hier in einem engen Austausch und informiert über Termine, Fristen und Vorgänge (vgl. StuKo 3, Abs. 4). Weiterhin spielt die Kooperation mit unterschiedlichen externen Kooperationspartnern eine entscheidende Rolle, wobei sowohl die jeweilige Organisation (Verein, Kammer, Unternehmen, Stiftung u.a.) als auch der Zweck der Kooperation variieren können. Dieser reicht von fachlicher Expertise und finanzieller Zuwendung (vgl. StuKo 1, Abs. 25) über eine Multiplikationsfunktion ins Feld hinein bis hin zum Entsenden von Mitarbeitenden des Kooperationspartners als Teilnehmende am Weiterbildungsangebot: *„Also wir liefern sozusagen den universitären Hintergrund und gestalten hier den Studiengang im Rahmen der Universität und der Kooperationspartner arbeitet daran, dass es auch die Studierenden dafür gibt.“ (StuKo 1, Abs. 86)* (für weitere Ausführungen siehe Kapitel 4.1.4).

4.1.2.2 Aufgabenfelder

Die Aufgaben im Handlungsfeld der Studiengangkoordination[27] sind vielfältig und greifen ineinander über, daher werden diese im folgenden Kapitel aus vornehmlich analytischen Gründen in acht zentrale Aufgabenfelder differenziert:

[27] Die Aufgaben, die identifiziert und systematisiert wurden, beschränken sich auf die konkrete Durchführung eines Durchlaus des Weiterbildungsangebots und umfassen nicht die Studiengangentwicklung. Die Konzipierung und Planung eines Angebotes, die mit dem Durchlaufen verschiedener universitätsinterner Gremien einhergeht, wird in erster Linie durch die akademische Leitung geleistet. Diese greift hierbei aber auf die Unterstützung von Mitarbeitenden zurück, die in einigen Fällen nach Abschluss der Entwicklung eines Weiterbildungsangebotes aufgrund ihres in dieser Phase erworbenen Wissens auch koordinierende Tätigkeiten übernehmen. Das Feld der Studiengangentwicklung lag nicht im Fokus dieses Dissertationsprojekts.

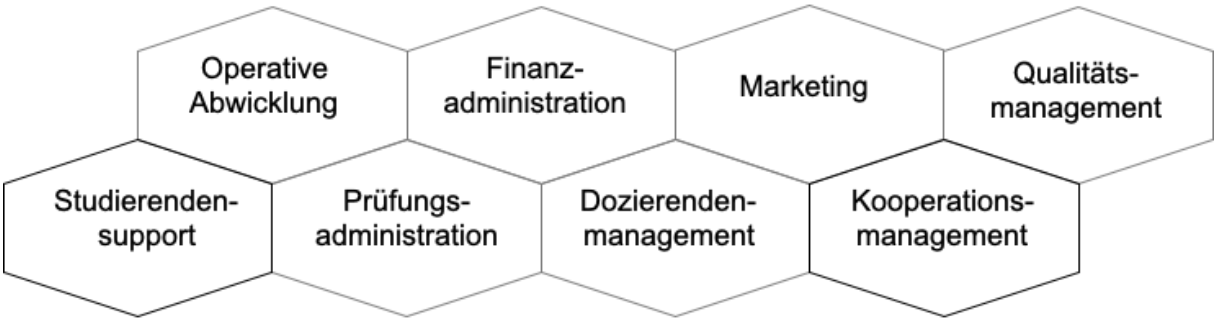

Abbildung 11: Übersicht Aufgabenfelder (eigene Darstellung)

Das Aufgabenfeld der *operativen Abwicklung* des Weiterbildungsangebots umfasst alle Aufgaben, die zur Planung und Durchführung des Angebots auf operativer Ebene gehören, hierunter fallen: das Planen und Vorbereiten von Marketingmaßnahmen (vgl. StuKo 1, Abs. 21), das Versenden von Zulassungen und weiteren Informationen bezüglich Terminen und Regularien (vgl. StuKo 4, Abs. 21) sowie Aufgaben der Angebots- und Programmplanung (vgl. StuKo 4, Abs. 9), die Organisation der Präsenztage inklusive der Verpflegung sowie informellem Abendprogramm (vgl. StuKo 6, Abs. 4, 24). Diese Organisation beinhaltet unter anderem Aufgaben wie die Raumreservierung, die Schlüsselorganisation, das Bereitstellen der Präsentationstechnik (vgl. StuKo 3, Abs. 17, 19), die Organisation der Unterbringung der Dozierenden, die Betreuung der Lernplattform sowie das Bereitstellen von Materialien (digital oder analog) (vgl. StuKo 6, Abs. 114) und Literatur. In den meisten Fällen übernimmt die Studiengangkoordination diese organisatorischen Aufgaben für die Dozierenden und die Teilnehmenden (vgl. StuKo 2, Abs. 31; StuKo 4, Abs. 60).

Das Aufgabenfeld der *Finanzadministration* beinhaltet die Erstellung von Verträgen mit Dozierenden und Kooperationspartnern sowie die Verwaltung der Kostenstelle, die dem Angebot zugeordnet ist. Die Studiengangkoordination ist dafür verantwortlich, den Eingang und Ausgang der Mittel zu dokumentieren und zu überwachen (vgl. StuKo 6, Abs. 6). In Absprache mit der akademischen Leitung verausgabt sie diese beispielsweise für die Rechnungen der Dozierenden, die Anschaffung von Material und auch zur Finanzierung des Marketings: *„Und so im Alltäglichen ist es dann die Überweisung. Einmal zu Semesterbeginn, Überweisung der Semesterbeiträge und Studiengebühren und Überweisung, wenn eine Präsenzphase war; Überweisung der einzelnen Dozenten, dass die ihre Honorare bekommen“ (StuKo 6, Abs. 23).*

Die *Prüfungsadministration*, d. h. die Absprache von Prüfungsterminen mit den prüfenden Dozierenden sowie die Verwaltung der Noten, fällt in den Aufgabenbereich der Studiengangkoordination in direktem Austausch mit dem zuständigen Prüfungsbüro und Prüfungsausschuss des Fachbereichs (vgl. StuKo 4, Abs. 151). Nach der erfolgreichen Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot erhalten die Teilnehmenden einen entsprechenden Leistungsnachweis,

nach Absolvierung eines Masterstudienganges wird im Anschluss ein Zeugnis vergeben: *„Ich bekomme auch die Zeugnisse mit Vollmacht und ich verschicke die Zeugnisse auch, das ist auch unser Service sozusagen“ (StuKo 5, Abs. 9).*

Zum Aufgabenfeld des *Qualitätsmanagements* gehören für die Studiengangkoordination insbesondere die durchgeführten Evaluationsmaßnahmen in den einzelnen Veranstaltungen wie auch auf der Ebene des gesamten Angebots. Die Studiengangkoordination stellt sicher, dass die Teilnehmenden die Fragebögen zur Evaluation erhalten und dass diese an die auswertende Stelle weitergegeben werden. Sie gibt anschließend die Ergebnisse der Evaluation an die akademische Leitung und die entsprechenden Dozierenden weiter (vgl. AL 1, Abs. 77; StuKo 4, Abs. 15). Diese Form der systematischen Evaluation wird von den Teilnehmenden sehr geschätzt: *„Ich finde es gigantisch, dass auch an Universitäten Veranstaltungen evaluiert werden, dass man überhaupt gefragt wird, wie die Zustimmung ist.“* (TN 1, Abs. 181). Neben der systematischen Evaluation steht die Studiengangkoordination zumeist in engem Kontakt zu den Teilnehmenden und den Dozierenden und nimmt auch bewusst an Teilen der Präsenzphase teil, um den Austausch der beiden Gruppen zu unterstützen: *„Während des Mittagessens ist man auch mit dabei, weil das der beste Zeitpunkt ist, sich mit den Studierenden auszutauschen und zu gucken, ob alles in Ordnung ist. Ob man vielleicht jetzt noch schnell irgendwie was dem Referenten mitteilen kann“ (StuKo 3, Abs. 20).*

Die Studiengangkoordination plant und organisiert das *Marketing* der Angebote. Hier werden Maßnahmen ergriffen, wie z.B. das Entwerfen und Verteilen von Flyern, das Verfassen von Pressemitteilungen, das Erstellen und Veröffentlichen von Artikeln (StuKo 1, Abs. 43), aber auch das Aktualisieren der Homepage: *„Die Grundlage stellt dann unsere Homepage dar […]“ (StuKo 8, Abs. 13).* Insbesondere der Bezug zum Feld sowie die Teilnahme an Fachtagen oder auch Fachtagungen/ Fachkonferenzen mit Fachbeitrag oder Praxistagungen werden genauso hervorgehoben (vgl. StuKo 4, Abs. 177) wie die Bewerbung der Angebote über die Social-Media-Kanäle der Hochschule oder des Angebots selbst (vgl. StuKo 8, Abs. 25). Meist wird das Marketing gemeinsam mit externen Kooperationspartner*innen und hochschulintern mit der Pressestelle durchgeführt.

Das Aufgabenfeld des *Dozierendenmanagement* umfasst alle Aufgaben, welche die Studiengangkoordination in der Zusammenarbeit mit den internen und externen Dozierenden des Weiterbildungsangebots hat. Unter anderem ist es die Aufgabe der Studiengangkoordination, die Dozierenden in Absprache mit der akademischen Leitung auszuwählen, anzusprechen und die vertraglichen Konditionen zu vereinbaren (vgl. StuKo 1, Abs. 5). In diesem Rahmen werden meist auch die Termine der Präsenzphasen und weitere Anforderungen abgesprochen (vgl.

StuKo 4, Abs. 17). Mit Blick auf ihre Mitwirkung werden die Dozierenden durch die Studiengangkoordination dann über die festgelegten Zeiten und Räumlichkeiten sowie wichtige Fristen und andere Modalitäten informiert. Weitere Absprachen zur Bereitstellung von Material für die Teilnehmenden oder auch der Präsentationstechnik im Veranstaltungsraum sowie zur Unterkunft erfolgen im Vorfeld des Präsenztermins (vgl. StuKo 2, Abs. 23, 31). Übergreifend beinhaltet die Studiengangkoordination einen reibungslosen und zufriedenstellenden Ablauf aller Präsenztermine, indem die Bedarfe und Bedürfnisse von Teilnehmenden und Dozierenden im Verlauf des Weiterbildungsangebots abgefragt werden und eine direkte Rückmeldung bzw. Weitergabe von Informationen erfolgen (vgl. StuKo 3, Abs. 3).

Betrachtet man alle Aufgabenfelder des Handlungsfelds entlang des Student-Life-Cycles, zeigt sich zum einen, dass die Aufgabenfelder sich einem oder auch mehreren Prozessen des Student-Life-Cycle zuordnen lassen. Zum anderen kann aber auch hervorgehoben werden, dass die Aufgaben des Aufgabenfelds Studierendensupport in jedem Prozessschritt dieses Zyklus eine Rolle spielen:

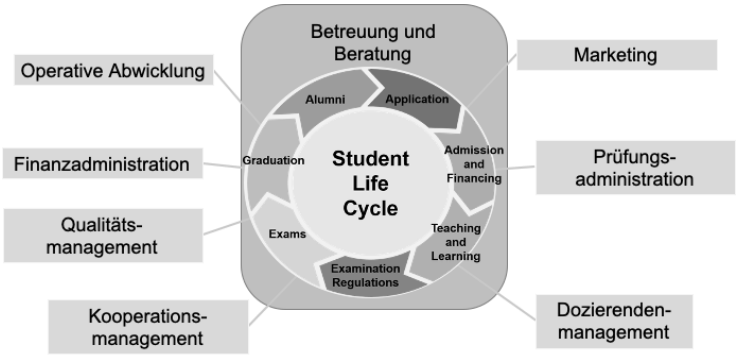

Abbildung 12: Student-Life-Cycle mit Aufgabenfeldern (übersetzt nach Rundnagel/Sturm 2019, S. 56)

In Abbildung 12 soll diese Feststellung abgebildet werden. Zentral ist, dass Beratung und Betreuung hier dem Aufgabenfeld des Studierendensupports zugeordnet ist bzw. dieses abbildet. Zwischen der Studiengangkoordination und den Teilnehmenden entsteht eine enge Verbindung, die über die gesamte Zeit, die der Teilnehmende am Weiterbildungsangebot teilnimmt und darüber hinaus, bestehen bleibt: *„Im Angebot kann ich von X Leuten die Biografie herleiten, weil die sich bei mir beworben haben. Ich habe alle Zeugnisse gesehen. Ich habe alle Arbeitszeugnisse gesehen. Ich habe mit ihnen diskutiert, ob sie diesen Studiengang schaffen können oder nicht. Ich bin mit ihnen durch das wissenschaftliche Arbeitswochenende und habe mit ihnen die Grundlagen gemacht. Ich weiß genau, was die arbeiten. Die erzählen mir ihre Arbeitsprobleme. Das ist eine ganz andere Auseinandersetzung“ (StuKo 4, Abs. 159).* Auf diese Verbindung und ausgeprägte Teilnehmendenorientierung soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

4.1.3 Studierendensupport - Unterstützung der Teilnehmenden im Weiterbildungsangebot

Im Aufgabenfeld *Studierendensupport* übernimmt die Studiengangkoordination viele Aufgaben, die sich in einem hohen Maß an den Bedarfen und Bedürfnissen von (potentiellen) Teilnehmenden orientieren. Diese werden von der ersten Interessensbekundung über die Bewerbung für das und die Teilnahme am Weiterbildungsangebot bis zum Abschluss oder darüber hinaus von den im Angebot Tätigen und hier insbesondere von der Studiengangkoordination beraten und begleitet.

Die Studiengangkoordination ist sehr häufig der erste Kontakt und in allen Fällen die zentrale Ansprechperson für potentielle Teilnehmende bzw. nicht-traditionell Studieninteressierte. Die Beratungsbedarfe dieser variieren von Anfragen zur Passung bezüglich der Teilnahmevoraussetzungen (vgl. StuKo 1, Abs. 13), spezifischen Inhaltsfragen (StuKo 8, Abs. 32), Vereinbarkeit/ studienorganisatorischen Aspekten (StuKo 7, Abs. 4), Finanzierungsmöglichkeiten (StuKo 1, Abs. 13), persönlichen Eignung und beruflichen Passung (StuKo 9, Abs. 33) bis hin zu Nachfragen zum Stand der eingereichten Bewerbung (vgl. StuKo 8; Abs. 23). Da die Studiengangkoordination häufig die erste und meist einzige Anlaufstelle in diesen Fällen ist, ist es von besonderer Relevanz, das Wissen bzw. die Informationen zu den einzelnen Bereichen und Anfragen zu dokumentieren und für weitere Anfragen oder andere Beratende, bspw. in anderen Bereichen der Hochschule, nutzbar zu machen.

Insbesondere der Zeitraum vor dem Start eines Durchgangs des Weiterbildungsprogramms bzw. während der Bewerbungsphase ist geprägt durch ein besonders hohes Aufkommen an Beratungsanfragen (vgl. StuKo 1, Abs. 7). Meist ist es aufgrund der Tatsache, dass die potentiell Studieninteressierten nicht direkt vor Ort wohnen und meist berufstätig und/ oder in familiären/ pflegenden Zusammenhängen eingebunden sind, notwendig, die Beratungen zum einen in unterschiedlichen Modi anzubieten, bspw. synchron am Telefon, in Chats oder Videokonferenztools oder asynchron per E-Mail oder in Foren (StuKo 4, Abs. 101; StuKo 5, Abs. 9; TN 1, Abs. 30, 33). Zum anderen erweist es sich als unabdingbar, die Beratung zeitlich an die Bedarfe der Studieninteressierten anzupassen, sie also bspw. in den Abendstunden anzubieten (StuKo 6, Abs. 17; StuKo 1, Abs. 7). Die Bedarfe der potentiellen Teilnehmenden werden hier in hohem Maße berücksichtigt.

Mit Blick auf die dezentrale organisationale Eingebundenheit der Studiengangkoordination ist auch in der Bearbeitung der benannten Beratungsanfragen zum einen eine Notwendigkeit an Kommunikation mit der akademischen Leitung auf der Angebotsebene hervorzuheben und zum anderen eine (gewünschte) Vernetzung und Kommunikation mit weiteren zuständigen

Beratungsstellen auf Fachbereichs- und Hochschulebene, wie der Fachstudienberatung oder der zentralen Stelle der Hochschule für Studienberatung.
In den Prozess der Bewerbung fällt neben der Beratung der potentiellen Teilnehmenden auch die Aufgabe der Begleitung und Administration des Bewerbungsverfahrens. Hier wurde insbesondere die Kontaktaufnahme aufgrund fehlender Unterlagen benannt, die zumeist die Vorbereitung der Auswahl der Teilnehmenden, welche zusammen mit der akademischen Leitung durchgeführt wird, miteinschließt (vgl. StuKo 6, Abs. 4).
Während des laufenden Weiterbildungsangebot ist die Studiengangkoordination die zentrale Ansprechperson für die Teilnehmenden. Diese geben Feedback zum Angebot und den Veranstaltungen, holen Informationen über die Inhalte und Organisation des Angebots ein und lassen sich zu verschiedenen inhaltlichen oder auch persönlichen Anliegen beraten. Die Studiengangkoordination vermittelt zwischen den Dozierenden und Teilnehmenden und informiert über Fristen und Vorgaben sowie eventuellen Änderungen. Eine enge Betreuung und möglichst verschiedene Kontaktmöglichkeiten (E-Mail, Telefon, Forum u. a.) sowie die Bereitstellung von Informationen und Lernmaterialien (Homepage, Lernplattform, E-Mail u. a.) sind als Unterstützung der Teilnehmenden von zentraler Bedeutung (vgl. StuKo 6, Abs. 28; StuKo 1, Abs. 41). Insbesondere im Bereich Lehren und Lernen sowie im Rahmen der Vorgaben durch die Studien- und Prüfungsordnung ist die Studiengangkoordination, „was Service und Dienstleistung angeht, natürlich immer bemüht, dass sie [die Teilnehmenden; HR] das ideale Umfeld vorfinden, um auch abzuschließen“ (StuKo 1, Abs. 84).
Mit Blick auf die Prüfungen bzw. Prüfungsregularien vermittelt die Studiengangkoordination aufgrund der Tatsache, dass die Teilnehmenden häufig beruflich oder familiär eingebunden sind, meist vermittelnd zwischen Bedürfnissen und hochschulrechtlichen Vorgaben, so z. B. wenn Leistungsnachweise nicht in der vorgesehenen Zeit erbracht werden können: *„Meine Kinder sind krank und ich schaffe das einfach jetzt nicht, dass ich da nicht sage: ja nein, aber da gibt es eine Abgabefrist, sondern Service, nein, ja, dann gibst du die Hausarbeit halt ab, wenn es gerade passt sozusagen, [...] also, immer so im Rahmen, dass das natürlich mit der Prüfungsordnung auch funktioniert“ (StuKo 1, Abs. 84).* Hier wird in Absprache mit der akademischen Leitung bzw. den entsprechenden Dozierenden im Rahmen der Studien- und Prüfungsordnung beraten.
In der Studiengangkoordination wird zudem in Zusammenarbeit mit dem Prüfungsbüro die Organisation und Verwaltung der Prüfungen übernommen. Zum Abschluss des Weiterbildungsprogramms sind es die in der Studiengangkoordination Tätigen, welche die Zertifikate bzw. Zeugnisse versendet (vgl. StuKo 5, Abs. 9). Sie stehen darüber hinaus aber auch im Aus-

tausch mit den Teilnehmenden zu persönlichen und auch beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten; ihre Verbindung zum Feld ermöglicht es, auch hier beratend zu unterstützen. Auch der Kontakt zu Teilnehmenden, die das Weiterbildungsangebot abgeschlossen haben und das Einholen von Informationen über persönliche und berufliche Entwicklungen der Teilnehmenden wird von der Studiengangkoordination übernommen: *„Also ich hatte heute zum Beispiel einen Absolventen angeschrieben, ob es mit dem Job geklappt hat, und der hat sich wirklich gefreut, also dass man sich gemeldet hat und gefragt hat, wie es ihm geht und wie es jetzt geklappt hat, nachdem er jetzt das Zeugnis hat und alle" (StuKo 5, Abs. 139).* Dieser Kontakt trägt zum einen dazu bei, die Verbindung zu den Alumni des Weiterbildungsangebots – beispielsweise im Sinne eines weiteren Feldkontakts – aufrechtzuerhalten. Zum anderen generieren sich auf diese Weise weitere Informationen für die Weiterentwicklung und das Qualitätsmanagement, aber auch Wissen über Berufschancen und -entwicklungen, welches in der Beratung potentieller Teilnehmender genutzt werden kann.
Diese Ausführungen machen deutlich, in welchem Umfang im Handlungsfeld der Studiengangkoordination Aufgaben zur Unterstützung in der Beratung und Betreuung der (potentiellen) Teilnehmenden übernommen werden. Es hat sich gezeigt, dass die Orientierung an den Bedarfen und Bedürfnissen derselben und somit der Kontakt zu diesen sehr stark ausgeprägt sind. Die Studiengangkoordination hat eine Vermittlungsfunktion zwischen akademischer Leitung, Dozierenden und Teilnehmenden, aber auch zwischen den Bedürfnissen der Teilnehmenden und den prüfungsrechtlichen Vorgaben inne. Die Studiengangkoordination ermöglicht es in dieser Ausgestaltung in hohem Maße eine Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten und somit am Lebenslangen Lernen für die Teilnehmenden zu ermöglichen.

4.1.4 Kooperationsmanagement - Grundlage der Implementierung von Weiterbildungsangeboten

Das Aufgabenfeld Kooperationsmanagement erstreckt sich über die gesamte Zusammenarbeit mit hochschulinternen sowie hochschulexternen Kooperationspartner*innen. Die Studiengangkoordination übernimmt die Kommunikation mit allen bestehenden Partner*innen (Unternehmen, Behörden, Vereinen, Stiftungen, externen Dozierenden) und ist in Absprache mit der akademischen Leitung auch für die Identifizierung und Anbahnung neuer Kooperationsbeziehungen zuständig (vgl. StuKo 1, Abs. 67).
Kooperationsverhältnisse in die Hochschule hinein tragen in den Weiterbildungsangeboten dazu bei, diese zum einen stärker in der Hochschule zu verankern und die Kommunikation der Studiengangkoordination mit hochschulinternen Stellen zu erleichtern und zu festigen. Zum anderen ermöglichen insbesondere Verbindungen zu hochschulexternen Partner*innen eine

stärker nachfrageorientierte Ausrichtung der Angebotsbedingungen an das Feld sowie inhaltliche und didaktische Anpassungen an die entsprechende(n) Zielgruppe(n). Die finanzielle Unterstützung durch Kooperationspartner*innen (Entsenden von Teilnehmenden, Finanzierung von Entgelten, Stipendien etc.) verringert zudem das finanzielle Risiko der Hochschule in der Durchführung des Weiterbildungsangebots.

Die hochschulinterne Zusammenarbeit beinhaltet zu einem großen Teil die Ansprache der für die Planung und vor allem Durchführung der Weiterbildungsangebote relevanten hochschulischen Einrichtungen. Die Studiengangkoordination ist dabei insbesondere mit den Funktionseinheiten des eigenen Fachbereichs, aber auch mit denen der gesamten Hochschule vernetzt (siehe Kapitel 4.1.2.1). Die innerhochschulische Zusammenarbeit findet vor allem aufgabenbezogen und punktuell statt (vgl. StuKo 2, Abs. 65). In der Zusammenarbeit mit hochschulinternen Stellen wird eine *„Kommunikationsbereitschaft“* als förderlich angenommen: *„es kommt irgendwo darauf an, wie man aufeinander zugeht [...] vermitteln und kommunizieren anderen gegenüber, die halt eben alt eingesessen an der Uni arbeiten und mit den grundständigen Studiengängen zu tun haben“* (StuKo 1, Abs. 35). Das Ziel besteht darin, eine gegenseitige „Integrationsbereitschaft“ zu erreichen: *„da sind wir [die hochschulinternen Stellen; HR] bereit uns zu öffnen [...] darüber nachzudenken und das zu integrieren“* (ebd.).

In beiden Ausrichtungen der Kooperation – hochschulintern und hochschulextern – bedarf es der Etablierung eines passenden Kontaktes sowie der Entwicklung von Kommunikations- und Informationswegen. In jedem Fall sollte eine Basis entwickelt werden, die einen Austausch ermöglicht, von dem beide Seiten profitieren. Hierbei können beispielsweise auch hochschulinterne Kontakte genutzt werden, um weitere Kooperationen mit externen Stellen anzustoßen bzw. weiterzuentwickeln.

Im Zuge von Kooperationen bedeutet dies für das Handlungsfeld der Studiengangkoordination eine erhöhte Kommunikation mit hochschulinternen, aber vor allem auch mit den hochschulexternen Partnern, die möglicherweise mit der Hochschule *„fremdeln“ (StuKo1, Abs. 23).* Das Aushandeln von Lösungen und Kompromissen wird als Teil der Aufgaben einer Studiengangkoordination gesehen (vgl. StuKo 1, Abs. 33). Die Kooperation mit externen Partner*innen hängt stark von der Form der Kooperation ab. Diese variiert von finanzieller Unterstützung, die einmalig oder langfristig erfolgt, bis hin zur konzeptionellen Zusammenarbeit in der Planung und Durchführung des Weiterbildungsangebots: *„[...] sondern auch mit denen, die das finanzieren und sie überzeugen, dass das Sinn macht und überlegen wie es zeitlich gut gehen kann und [man] muss die Terminplanung für den kommenden Durchgang machen“ (StuKo 4 Abs. 9).*

Neben der Kommunikation mit hochschulinternen und hochschulexternen Kooperationspartner*innen stellt für die Tätigen in der Studiengangkoordination auch die Anbahnung von neuen Kooperationen mit hochschulexternen Stellen eine Aufgabe in diesem Handlungsfeld dar. Sofern sich diese Anbahnung auf Dozierende des Weiterbildungsangebots bezieht, kann hier auch von Dozierendengewinnung gesprochen werden (siehe Kapitel 4.1.2.2). In diesem sehr voraussetzungsreichen Aufgabengebiet bieten sich zwei Wege der Anbahnung an: Erweiterung bestehender Kooperationen und Gewinnung neuer Kooperationsbeziehungen.

Hochschulen haben bereits eine relativ hohe Zahl an bestehenden Kooperationsbeziehungen aufzuweisen. Diese bestehen meist mit ganz unterschiedlichen Bereichen der Hochschule, vor allem mit der Lehre und Forschung. Durch die Zusammenarbeit mit hochschulinternen Stellen kann die Studiengangkoordination hier auf bereits bestehende Beziehungen zurückgreifen und darauf aufbauen. Es besteht die Möglichkeit, dass sowohl die Studiengangkoordination selbst als auch die akademische Leitung des Weiterbildungsangebots bereits Kontakte pflegen, die im Sinne einer beschriebenen Kooperation nutzbar gemacht werden können: *„[...] und die wurden uns dann vermittelt von den Kollegen vom Institut, mit denen sie zusammenarbeiten, weil sie einen engeren Kontakt haben, inzwischen kennen wir uns auch ganz gut." (Weiterbildungsaktive Hochschule 19).* Als weitere bereits bestehende Kontakte können auch Alumni des Weiterbildungsangebots sowie weitere Feldkontakte gesehen werden, eine fortbestehende Kontaktpflege ist hier sinnvoll: *„Die sind interessant, für die Mund-zu-Mund-Propaganda. Das sind Multiplikatoren." (Weiterbildungsaktive Hochschule 18).*

Das Gewinnen neuer Kooperationspartner*innen ohne vorher bestehende Kontakte ist eine weitere Strategie der Kooperationsanbahnung. Studiengangkoordination und akademische Leitung sollten sich hier auf die Alleinstellungsmerkmale von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen, wie z. B. hohe inhaltliche und didaktische Qualitätsstandards (Akkreditierung, akademische Leitung, Studien- und Prüfungsordnungen), einen guten Ruf sowie das Verleihen von akademischen Graden/ Zertifikaten, berufen: *„nur das ist dann der wissenschaftliche Ausweis, also das was akkreditiert wird, dass es halt anerkannt wird" (Kooperationseinrichtung 17)*. Im Rahmen der systematischen Anbahnung von Kooperationen lässt sich ein Grundmuster der Akquise annehmen, welches die Studiengangkoordination in diesem Prozess unterstützen kann: Ideensammlung mit akademischer Leitung, Recherche, Erstkontakt/ Unterstützung durch Gatekeeper*innen, gemeinsamer Aushandlungsprozess und schließlich Formalisierung der Kooperation.

Welche der beiden Strategien zur Kooperationsanbahnung Anwendung findet, hängt sehr stark davon ab, welche Ausgangssituation in der Hochschule und auch speziell im Weiterbildungsprogramm vorliegt. Bestehen bereits Kooperationsbeziehungen, lassen sich diese dann

möglicherweise in das Angebot einbringen oder sind sogar in erster Linie ausschlaggebend für die Entstehung des Angebots. Besteht ein Bedarf an weiteren Beziehungen, so braucht es im Angebot das Wissen über die Alleinstellungsmerkmale der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen wie auch über Alleinstellungsmerkmale des Angebots im Feld selbst. Dieses kann dann gemeinsam mit einem strategischen Vorgehen genutzt werden, um weitere Kooperationsverhältnisse anzubahnen.

Mit Blick auf das Kooperationsmanagement als ein besonderes Aufgabenfeld der Studiengangkoordination wird deutlich, dass dieses vor allem in Absprache und Zusammenarbeit mit der akademischen Leitung und auch hochschulinternen Stellen gelingen kann. Es bedarf demnach eines Kooperationsmanagements auf der Ebene des Angebots selbst, aber auch auf der Ebene der Hochschule. Das Gelingen der Anbahnung sowie ein für beide Seiten zufriedenstellendes Bestehen von Kooperationen ist unter anderem auch auf eine funktionierende Zusammenarbeit beider Ebenen zurückzuführen.

4.2 Ableitungen aus den Ergebnissen

Das Handlungsfeld der Studiengangkoordination in dezentral organisierten Weiterbildungsangeboten ist geprägt durch dessen Verortung in der Hochschule, als Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung. Es konnte gezeigt werden, dass das Handlungsfeld aufgrund seiner Verortung an der Hochschule und im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung spezifischen Logiken und Rahmenbedingungen folgt. Gleichzeitig haben diese Logiken und Rahmenbedingungen die besonderen Ausgestaltungen und Anforderungen diese Handlungsfelds zur Folge.

In der horizontalen Ebene wurde hervorgehoben, dass das Handlungsfeld erwachsenenpädagogischen Grundsätzen folgt, welche vor allem darin zeigen lassen, dass die Teilnehmenden berufstätige bzw. berufserfahrene Erwachsene sind und das Handlungsfeld der Studiengangkoordination durch eine starke Teilnehmendenorientierung, eine zentrale Kooperationsorientierung sowie einen gesonderten Anspruch an die Verzahnung von Theorie und Praxis gemäß einer teilnehmendengerechten Didaktik geprägt ist. Die herausgearbeitete Vielfalt der Aufgaben wie auch die Spannbreite der Aufgaben aus akademischen und nicht akademischen Aufgabenfeldern lassen sich entsprechend der Orientierung an „Planen, Organisieren, Verwalten, Entscheiden“ (Dahm et al. 1982, S. 7) dem Weiterbildungsmanagement bzw. in seiner Schnittmenge dem Bildungsmanagement zuordnen.

Aufgrund der Verortung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen liegt auf der Organisationsebene ein Vergleich zur Gruppe anderer Hochschulprofessioneller, welche im Bereich der grundständigen, steuerfinanzierten Angebote der Hochschule tätig sind, nahe. Hier lassen sich insbesondere Ähnlichkeiten in der Notwendigkeit der Kommunikation

mit unterschiedlichen hochschulinternen oder auch hochschulexternen Stellen innerhalb der Tätigkeiten sowie die Spannbreite der Aufgaben von administrativen bis zu wissenschaftsnahen Tätigkeiten hervorheben. Sowohl Hochschulprofessionelle als auch in der Studiengangkoordination Tätige weisen eine wissenschaftliche Ausbildung und in den meisten Fällen eine Promotion auf. Die in der Studiengangkoordination tätigen Personen sind zudem meist einschlägig im Feld des Weiterbildungsangebots ausgebildet. Die Aufgabenbereiche sind ähnlich, mit der Einschränkung, dass die Hochschulprofessionellen meist nur einen spezifischen Aufgabenbereich in direktem Bezug zum grundständigen, steuerfinanzierten Bereich der Hochschule haben. Das Handlungsfeld der Studiengangkoordination beinhaltet die gesamte Spannbreite der Aufgabenbereiche unter der Maßgabe der vollkostendeckenden Finanzierung der Weiterbildungsangebote.

Zentral in einer horizontalen und vertikalen Betrachtung des Handlungsfelds ist die dezentrale Verortung des Weiterbildungsangebots. Dieses prägt das Handlungsfeld am stärksten und resultiert in der maßgeblichen Schnittstellenfunktion und Aufgabenvielfalt. Das Weiterbildungsangebot bzw. das Handlungsfeld ist somit direkt am Fachbereich und mit einer hohen Wahrscheinlichkeit im Arbeitsbereich der akademischen Leitung mit starkem fachlichem Bezug zu dieser organisiert. Meist ist das Handlungsfeld daher von einer fachlichen Einschlägigkeit der in ihr tätigen Personen bestimmt. Die vielfältigen Aufgaben werden in dieser dezentralen Verortung meist von einer zentralen Stelle, einem so genannten „One-Stop-Office“, übernommen. Diese starke Zentralisierung der Tätigkeiten führt unter anderem zur herausgearbeiteten Aufgabenvielfalt, welche eine Spannbreite von organisatorischen bis zu inhaltlichen/ fachlichen Aufgaben aufweist. Die Zentralisierung der Aufgaben führt überdies zu der besonderen Schnittstellenfunktion des Handlungsfeldes. Die Zusammenarbeit bzw. Kommunikation auf Angebotsebene und darüber hinaus mit hochschulinternen Stellen sowie hochschulexternen Partner*innen ist ein zentrales Merkmal derselben.

In der vertikalen Ausdifferenzierung konnte insbesondere die Teilnehmendenorientierung der Studiengangkoordination sowie die Kommunikations- und Kooperationsnotwendigkeit gezeigt werden. Die Teilnehmendenorientierung des Handlungsfelds zeichnet sich vor allem durch die herausgearbeitete Zentralisierung eines „One-Stop-Office“ aus, den Teilnehmenden wird hier eine zentrale, serviceorientierte Anlaufstelle geboten. Die Beratung und Betreuung hat vom ersten Kontakt vor der Bewerbung über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg bis nach dem Abschluss Bestand und bezieht sich dabei sowohl auf persönliche und organisatorische als auch auf inhaltlich-fachliche Zusammenhänge. Der Kontakt stellt sich als zentrales Element heraus und hat ein hohes Potenzial, die Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten für die

Teilnehmenden so qualitätsvoll wie möglich zu gestalten. Die Studiengangkoordination ermöglicht aufgrund der Services und der Vermittlungsarbeit zwischen den Anforderungen der Hochschule und den Bedarfen und Bedürfnissen der Teilnehmenden letzteren die Teilnahme an den Angeboten und somit am Lebenslangen Lernen. Auch wird durch Kooperationen insbesondere mit hochschulexternen Partner*innen in vielfacher Hinsicht die Teilnahme an den Angeboten ermöglicht.
Die Kooperationsorientierung ist in ihrem direkten Bezug zur Nachfrageorientierung ein zentrales erwachsenenpädagogisches Prinzip. Diese Orientierung ermöglicht in vielen Punkten erst die Durchführung des Weiterbildungsangebots – hier sind sowohl die hochschulinternen als auch die hochschulexternen Stellen auf der individuellen wie auch der institutionellen Ebene zu nennen. Die Kooperations-/Kommunikationsnotwendigkeit findet sich als Querschnittsaufgabe und -herausforderung mit Blick auf alle unterschiedlichen Zielgruppen in allen Aspekten und Aufgabenfeldern des Handlungsfelds der Studiengangkoordination wieder.

4.3 Rückbindung der zentralen Forschungserträge

In diesem Kapitel sollen nun die aus der Analyse der Einzelpublikationen abgeleiteten Erkenntnisse an die theoretischen Bezüge[28] zurückgebunden werden. Auf diese Weise soll ein Mehrwert generiert werden, der die Erkenntnisse des Handlungsfelds Studiengangkoordination in dessen Verortung zwischen Hochschule und Erwachsenenbildung hervorhebt. Herausgearbeitet werden im Anschluss daran die zentralen Merkmale des Berufsfelds Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung, um auf diese Weise Perspektiven und vielfältige (Selbst)Beobachtungsräume zu schaffen und somit einen Beitrag zur Professionalisierung des Feldes zu leisten.

4.3.1 Wissenschaftliche Weiterbildung als Inhaltsbereich der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

In ihrer Hybridstellung vereint die wissenschaftliche Weiterbildung, wie dargestellt, unterschiedliche Logiken und fordert in ihr Tätige in diesen Logiken immer wieder heraus. Die doppelte Systembindung und der mehrfache Adressatenbezug zeigen sich vor allem im Handlungsfeld der Studiengangkoordination. Die Betrachtung des Handlungsfelds entlang der ausgeführten erwachsenenpädagogischen Perspektiven schafft Klarheit darüber, dass die in der

[28] Hierbei wird nur auf theoretische Überlegungen zurückgegriffen, die bereits in Kapitel 2 ausgeführt wurden.

wissenschaftlichen Weiterbildung für die Hochschulen möglicherweise als neu oder ungewohnt deklarierten Schwierigkeiten und Herausforderungen bereits in anderen erwachsenenpädagogischen Kontexten bearbeitet wurden, weiterhin bearbeitet werden und somit Möglichkeiten generiert werden können, diese im Kontext der Hochschule zu bearbeiten. Dies bietet die Chance, dass unter anderem aus der Weiterbildungsforschung Erkenntnisse zu unterschiedlichen Herausforderungen vorliegen, die es möglicherweise nur an die besonderen Rahmenbedingungen des Organisationstyps Hochschule oder wie in diesem Fall der dezentral organisierten Weiterbildungsangebote der Hochschule anzupassen und in spezifische Vorgehensweisen zu übersetzen gilt. Es wird deutlich, dass eine interdisziplinäre Forschung notwendig ist, um entsprechende Herangehensweisen und Erkenntnisse aus der Weiterbildungsforschung sowie der Hochschulforschung zu kombinieren und einen Mehrwert für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu generieren.

Insbesondere wenn Hochschulen lebenslanges Lernen bzw. entsprechende Maßnahmen und Formate fördern und ihrer Kernaufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung gerecht werden wollen, gilt es diese unter anderem auch als hybride Entität zwischen Hochschule und Erwachsenenbildung stärker in den Fokus zu rücken. Es bedarf daher vermehrt entsprechender Angebote und Strukturen, die das lebenslange Lernen auch an Hochschulen möglich machen, wie dies für die bisher geschaffenen Weiterbildungsangebote mit Fokus auf das Handlungsfeld der Studiengangkoordination im Rahmen dieses Dissertationsprojekts herausgearbeitet werden konnte.

Das Handlungsfeld der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung spielt daher, wie gezeigt werden konnte, eine wichtige Rolle in der Zusammenarbeit mit den entscheidenden hochschulinternen und hochschulexternen Stellen. Durch die Teilnehmendenorientierung und den entsprechenden Studierendensupport in den Angeboten können unter anderem Lern(um)welten geschaffen werden, um reflexive Lernprozesse anzuregen. Durch ihre Unterstützung und ihr Engagement schaffen die in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen die Grundlage, um Teilnehmenden die Teilhabe am lebenslangen Lernen zu ermöglichen.

4.3.2 Tätigkeitsfeld in der Hochschule

Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen machen im gesamten Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung einen niedrigen einstelligen Prozentsatz aller Angebote aus. Auch Hochschulen selbst weisen in ihrer langen Tradition bisher im Vergleich zur gesamten Angebotspalette nur wenige Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung

auf. Mit ihrer erst wenige Jahrzehnte umfassenden Entwicklungsgeschichte ist die wissenschaftliche Weiterbildung ein eher „junges“ Angebotsfeld an Hochschulen und befindet sich unter anderem aus diesem Grund in einer fortlaufenden Entwicklung. Traditionell sind Hochschulen vor allem angebotsorientierte Expert*innenorganisationen, denen die verstärkte Nachfrageorientierung in der Weiterbildung wie auch die vollkostendeckende Gestaltung der Angebote sowie deren stärkere Serviceorientierung als „neue“ und eher ungewohnte Prinzipien erscheinen.

Hochschulen sind jedoch auch, wie gezeigt, dadurch gekennzeichnet, dass es sich bei ihnen um einen besonderen Organisationstyp handelt, der einem konstanten Wandel unterworfen ist. In den vergangenen Jahrzehnten lässt sich dieser Wandel jedoch verstärkt nachzeichnen. Im Zuge dessen lässt sich auch eine Entwicklung hin zu einer durch höhere Komplexität, die sich in Kennzahlen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Wettbewerb zu anderen Hochschulen, Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf Leitungsebenen etc. niederschlägt, geprägten Organisation registrieren.

Wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich in diesem Sinne als ein Teil des Wandels wie auch als ein Teil der Hochschule, welcher sich im Wandel befindet, fassen. Sie ist somit ein Aspekt der gesteigerten Komplexität, die an Hochschulen zu verzeichnen ist und auf welche die Organisation reagieren muss. In den hier im Fokus stehenden Fällen erfolgt diese Reaktion vonseiten der Hochschulen durch die dezentrale Verortung der Weiterbildungsangebote an den Fachbereichen. Damit übernehmen die dort in den Weiterbildungsangeboten Tätigen: akademische Leitung und Studiengangkoordination die Verantwortung für das Entwickeln, Organisieren und Durchführen der Angebote. Durch diese Verortung entsteht eine verstärkte Notwendigkeit der Kommunikation in die Hochschule und insbesondere in die Hochschulverwaltung hinein. Durch die Verortung eines jeden Weiterbildungsangebots am einschlägigen Fachbereich wird es auf dieser Ebene notwendig, den Großteil der an der Hochschule an unterschiedlichen Stellen übernommenen Aufgaben (bspw. Marketing, Qualitätsmanagement, Kooperationsmanagement, Organisation von Studium und Lehre) bis hin zu den rein verwaltenden Aufgaben (Prüfungsverwaltung, Kostenstellenverwaltung etc.) zu einem gewissen Grad bzw. an den spezifischen Bezug auf die Bedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und die entsprechenden Angebote angepasst, hineinzukopieren.

Die dezentrale Verortung der Weiterbildungsangebote, wie sie in diesem Dissertationsprojekt fokussiert wurde, entspricht dem Charakter der lose gekoppelten Organisation, bringt aber gleichzeitig auch eine verstärkte Notwendigkeit der Kommunikation hinein in die Hochschule sowie eine Vielzahl von Aufgaben, die direkt im Angebot übernommen werden, mit sich. Es zeigt sich, dass die Verortung an den Fachbereichen unter diesen Umständen die Akzeptanz

der Angebote an den Fachbereichen und darüber hinaus steigert. Ebenso verstärkt die Verschränkung von Personen, die im Weiterbildungsangebot tätig sind und aus dem Fach oder Fachbereich selbst stammen, den Zugang zum Feld und den Zugang zur Hochschule sowie deren Einheiten. Es ist davon auszugehen, dass die akademischen Leitungen ebenso wie die einschlägig qualifizierte Studiengangkoordination in einem besonderen Maße bereits Erfahrungen im Feld, an der Hochschule oder dem spezifischen Fachbereich und somit meist auch im grundständigen, steuerfinanzierten/ „traditionellen" Bereich, aber vor allem auch in der Forschung der Hochschule vorzuweisen hat.

Traditionell und bis zur Festsetzung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Kernaufgabe lag der Schwerpunkt der Hochschule in den Hauptaufgaben von Forschung, Lehre und Studium – wobei in den allermeisten Fällen die im grundständigen, steuerfinanzierten Bereich erfolgende Lehre gemeint ist. Jedoch haben verschiedene hochschulpolitische und hochschulrechtliche Entwicklungen wie auch das Erweitern des Angebotsportfolios der Hochschule um die wissenschaftliche Weiterbildung dazu geführt, dass die Hochschulen sich in diesem Sinne mit weiteren und möglicherweise auch divergierenden Zielsetzungen auseinandersetzen müssen. Den in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen, also auch dem Handlungsfeld der Studiengangkoordination, kommt hier in diesem Sinne eine übersetzende und auch vermittelnde Funktion zu, welche durch die unterschiedlichen Funktionslogiken der „klassischen Hochschule" vs. Weiterbildung, aber auch Verwaltung vs. Wissenschaft oder Markt vs. Staat geprägt ist.

4.3.3 Handlungsfeld Studiengangkoordination

Das Handlungsfeld der Studiengangkoordination ist durch sehr unterschiedliche Zugangswege wie auch ganz unterschiedliche akademische und pädagogische (Vor-)Qualifizierungen geprägt. Aufgrund der dezentralen Anbindung an den Fachbereichen überwiegt hier häufig auch eine im Fach des Angebots einschlägige wissenschaftliche Ausbildung der Studiengangkoordination. Meist ist diese mit einer bestehenden oder entstehenden Promotion verknüpft.

Das Austarieren von vielfältigen Spannungsfeldern stellt ein inhärentes Merkmal der Tätigkeit der Studiengangkoordination dar. Das Handlungsfeld befindet sich in einer Hybridstellung zwischen einer hohen Forschungsorientierung sowie der traditionell angebotsorientierten Hochschullehre, welche die Tätigen in der Studiengangkoordination selbst erlebt haben und welche die Hochschule zum Großteil, auch aus ihrer Historie heraus, als Fokus verinnerlicht hat, und den grundlegend nachfrageorientiert ausgerichteten Weiterbildungsangeboten, welche nach dem Prinzip der Vollkostendeckung eigenständig ohne Querfinanzierung durch andere Bereiche der Hochschule finanziert werden müssen. Ein weiteres Spannungsfeld stellt die stark

reglementierte und durch vor allem prüfungsrechtliche Vorgaben bestimmte Hochschullehre dar, die es im Sinne einer verstärkten Serviceorientierung mit den Bedarfen und Bedürfnissen der zahlenden Teilnehmenden zu vereinbaren gilt.

Grundsätzlich ist die stark ausgeprägte Teilnehmendenorientierung ein zentrales Merkmal des Handlungsfelds der Studiengangkoordination. Dieses wird besonders deutlich in der Beratung und Betreuung der Teilnehmenden über die gesamte Dauer der Teilnahme am Weiterbildungsangebot hinweg, zeigt sich aber auch in der gesamten Organisation des Weiterbildungsangebots, beispielsweise in der Absprache mit den internen und externen Dozierenden, sowie in der gesamten Ausrichtung des Weiterbildungsangebotes an den Bedarfen und Bedürfnissen der Zielgruppe.

Ein besonderes Merkmal des Handlungsfelds ist zum einen die Vielfalt der Aufgabenfelder: operative Abwicklung, Finanzadministration, Marketing, Qualitätsmanagement, Studierendensupport, Prüfungsadministration, Dozierendenmanagement, Kooperationsmanagement. Zum anderen der Umstand, dass diese Aufgaben auf der einen Seite einen hohen fachlichen Bezug aufweisen und auf der anderen Seite sehr organisatorisch/ administrativ geprägt sind. In allen Fällen zeigt sich, dass die hochschulische Ausbildung diese im Hinblick auf die notwendige Einarbeitung in teilweise sehr unterschiedliche Aufgaben vorbereitet. Viele der in der Studiengangkoordination tätigen Personen gaben ebenso an, dass sie zusätzlich zur autodidaktischen Aneignung verschiedener Aufgaben bereits Zusatzqualifikationen erworben haben oder auch in anderen Tätigkeiten bereits informell notwendige Kompetenzen erworben haben. Der Austausch auf kollegialer Ebene, zum einen mit weiteren Tätigen in der Studiengangkoordination, welche in anderen Fachbereichen beschäftigt sind, und zum anderen mit anderen wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Fachbereichs, die ebenso stärker in organisatorische/ verwaltende Aufgaben am Fachbereich eingebunden sind, stellt hier ein zentrales Element der Weiterentwicklung dar. Diese Weiterentwicklung zeigt sich hier auf der einen Seite im Handlungsfeld der Studiengangkoordination und auf der anderen Seite auch in den Handlungsfeldern der an den Fachbereichen Tätigen.

5. Fazit und Ausblick

Das Ziel dieses Dissertationsprojektes war die explorative Untersuchung eines bisher in der Forschung unterrepräsentierten Handlungsfelds, dem der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Anhand der systematischen Zusammenschau der Einzelpublikationen konnte gezeigt werden, dass es sich beim Handlungsfeld der Studiengangkoordination um ein neues, sich entwickelndes Feld handelt, welches (erwachsenen)pädagogischen

Grundsätzen folgt und sich in einer (Weiter-)Entwicklung von beobachtbaren Professionalisierungstendenzen der Organisation Hochschule identifizieren lässt.

Es konnte gezeigt werden, dass es sich bei diesem Handlungsfeld zum einen um eine horizontale Ausdifferenzierung eines weiteren pädagogisch professionellen Bereiches handelt, den es unter den Vorzeichen einer Hybridstellung zwischen Hochschulverwaltung und Wissenschaft und erwachsenenpädagogischen Grundsätzen zu betrachten gilt. Zum anderen konnte herausgearbeitet werden, dass in einer vertikalen Ausdifferenzierung dem Handlungsfeld aufgrund der dezentralen Anbindung der Angebote in der Hochschule eine spezifische Schnittstellenfunktion und ein vielfältiges Aufgabenspektrum zukommen. Hierbei stehen die Notwendigkeit der Passung von Bedarfen und Bedürfnissen sehr unterschiedlicher Anspruchsgruppen sowie die professionelle Steuerung aller Rahmenbedingungen und aller personellen, interaktiven und organisationalen Voraussetzungen, um das Lernen der erwachsenen, berufstätigen Teilnehmenden zu ermöglichen, im Vordergrund. Zentral zeigt sich demnach eine stark ausgeprägte Nachfrage- sowie Teilnehmendenorientierung, die sich insbesondere in den Aufgabenfeldern des Kooperationsmanagements und des Studierendensupports widerspiegeln.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Handlungsfeld der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung, ähnlich wie das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst, ein relativ „neues“ Feld darstellt. Diesem kann zwar nach wie vor ein „doppeltes Nischendasein“ (Herm et al. 2003, S. 19) attestiert werden, es sind aber auch eine stetige Entwicklung und Implementierung von unterschiedlichen Weiterbildungsangeboten und eine steigende Zahl an Forschungsarbeiten (Jütte/Rohs 2018), vor allem mit Blick auf die unterschiedlichen Ebenen der Professionalisierung, zu verzeichnen (Walber/Meyer 2018). Deutlich wurde, dass das Handlungsfeld der Studiengangkoordination stark durch die Verortung in den dezentral organisierten Weiterbildungsangeboten an der Hochschule geprägt ist. Zentral ist außerdem die doppelte Systembindung zwischen Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung sowie der mehrfache Adressatenbezug (Reich-Claassen 2018, S. 2), welche sich in den besonderen Herausforderungen und Anforderungen des Handlungsfelds sowie in dessen Schnittstellenfunktion und Aufgabenvielfalt nachzeichnen lassen. Es kann hervorgehoben werden, dass es sich bei den in diesem Handlungsfeld Tätigen – wie bei allen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen – um eine spezifische Gruppe Professioneller handelt, denn diese sind „im Gegensatz zu klassischen Professionen [...] nicht in einer Disziplin verhaftet, sondern die Tätigkeitsbereiche sind durch multidisziplinäre Anforderungen gekennzeichnet“ (Walber/Meyer 2019, S. 1).

Mit Rückbezug auf das im Prolog anfänglich eingeführte Zitat der Hochschulleitung lässt sich hier schließen, dass das Handlungsfeld der Studiengangkoordination durch sehr viele unterschiedliche Ansprüche, Bedarfe und Bedürfnisse geprägt ist und es durchaus „einer eierlegenden Wollmilchsau“ bedarf, die in sehr vielen vielfältigen Aufgabenfeldern und mit zahlreichen unterschiedlichen Anspruchsgruppen sowie verschiedenen Spannungsfeldern zu tun hat. Es zeigt sich, dass diejenigen, die im Handlungsfeld der Studiengangkoordination tätig sind, eine Palette von unterschiedlichen Fähigkeiten aufweisen, welche zum einen durch die einschlägige, wissenschaftliche Ausbildung und zum anderen durch verschiedene Fortbildungen und auch autodidaktische Aneignung weiterentwickelt wurden und werden. Der Austausch zwischen den in der Studiengangkoordination Tätigen ist hierfür ebenso relevant wie der Austausch mit dem weiteren wissenschaftlichen Personal der Hochschule. Im vorliegenden Dissertationsprojekt lag der Fokus, wie ausgeführt, vordergründig auf der „eigenen Form“, nach der diese „zu backen seien“: in den zugrundeliegenden Publikationen sowie in diesem Rahmentext konnte herausgearbeitet werden, dass eine ebensolche „Form“ unter anderem geprägt ist durch die Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung und den Besonderheiten der Hochschule. Diese Rahmenbedingungen wirken sich sehr direkt auf die Art und Weise aus, wie das Handlungsfeld der Studiengangkoordination ausgestaltet ist und welche Funktion, die in ihm Tätigen übernehmen. Eine besondere Prägung entsteht durch verschiedene Spannungsfelder, die auf das gesamte Feld wirken. Es wurde deutlich, was das Handlungsfeld der Studiengangkoordination „formt“ und wie diese „Form“ - zumindest für die hier betrachteten Fälle - ausgefüllt ist: ein einer ganz besonderen Schnittstellenfunktion als „One-Stop-Office“ mit vielfältigem Aufgabenprofil und einer stark ausgeprägten Teilnehmendenorientierung und Kooperations-/ bzw. Kommunikationsnotwendigkeit.

Thesenhaft ließe sich die hier dargestellten Erkenntnisse auch auf andere Bereiche der Hochschule insbesondere auf die Personen übertragen die im sogenannten „Third Space“ im Hybrid zwischen Verwaltung und Wissenschaft tätig sind, auch hier zeigen sich unterschiedliche Anspruchsgruppen, Spannungsfelder und Bedarfe bzw. Bedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe. Ebenso liegt hier (meist) eine wissenschaftliche (Vor-)Qualifizierung vor und es wird eine Kombination von sowohl wissenschaftsbezogenen als verwaltungsbezogenen Aufgaben bearbeitet. Auch hier gälte es spezifischere Untergruppen in der Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen zu identifizieren und untereinander und auch mit dem Handlungsfeld der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung abzugleichen.

Weiterführend ließen sich außerdem interessante Beobachtungen auf das Handlungsfeld in anderen Zusammenhängen und unter anderen Rahmenbedingungen anschließen: Die vorliegende Forschung bezog sich zum einen auf dezentral organisierte Weiterbildungsangebote,

in diesem Zusammenhang wäre es durchaus auch relevant, eine empirische Forschung mit Blick auf das Handlungsfeld unter der Vorbedingung *zentral* organisierter Weiterbildungsangebote bzw. mit Fokus auf die dort Tätigen anzustreben. Dies böte insbesondere den Vorteil, dass die herausgearbeitete Funktion und Vielfältigkeit der Aufgaben auch in einem anderen organisationalen Rahmen geprüft und weiterentwickelt werden würde. Darüber hinaus böten sich weitere Forschungen zum gleichen Handlungsfeld in dezentral organisierten Weiterbildungsangeboten in unterschiedlichen Hochschultypen an; hier wäre ein Vergleich zwischen den diesem Dissertationsprojekt zugrundeliegenden Ergebnissen der Forschung in Universitäten und beispielsweise Hochschulen für angewandte Wissenschaften interessant. Insbesondere mit Fokus auf das Kooperationsmanagement - davon ausgehend, dass Hochschulen für angewandte Wissenschaften grundsätzlich verstärkter Kooperationen eingehen als die in diesem Fall betrachteten Universitäten.

Ausgehend von dem Handlungsfeld der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung wäre es potenziell ebenso spannend, das Handlungsfeld der Studiengangkoordination auch im steuerfinanzierten, grundständigen Bereich zu beleuchten. Ein Abgleich beider Handlungsfelder würde es ermöglichen weitere Erkenntnisse zu den spezifischen Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung insbesondere an Universitäten zu generieren, aber auch das Wissen über das Handlungsfeld allgemein zu erweitern. Auch könnten somit die Erkenntnisse aus der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt werden, um beispielsweise grundlegende erwachsenbildnerisch Prinzipien stärker auf den grundständigen Bereich der Hochschulen zu übertragen und damit abzugleichen. Hierbei ließe sich insbesondere die Nachfrageorientierung - in ihrer Ausprägung als Kooperations- und Teilnehmendenorientierung - stärker fokussieren, um zum einen die quantitative und qualitative Entwicklung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung voranzubringen und zum anderen die Prinzipien, wie sie in allen Bereichen der Hochschule Anwendung finden, sichtbar und fruchtbar zu machen.

Literaturverzeichnis

Amaral, A. /Meek, L.V. /Larsen, I.M. (Hrsg.) (2003): The Higher Education Managerial Revolution. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bade-Becker, U. (2017): Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hörr, B. /Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 171-180.

Bardachzi, C. (2010): Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt: Programmplanung berufsbegleitender Studiengänge. Münster: Waxmann.

Bauer, M. /Wolff, C. (2017): TeilnehmerInnen im Fokus. Ergebnisse einer Analyse der Teilnehmendenstruktur an der Schnittstelle zwischen universitärem System und dem Weiterbildungsmarkt. In: Egger, R. /Bauer, M.H. (Hrsg.): Bildungspartnerin Universität. Wiesbaden: SpringerVS, S. 75-94.

Blümel, A. /Kloke, K. /Krücken, G. (2011): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In: Langer, A. /Schröer, A. (Hrsg.): Professionalisierung im Nonprofit Management. Wiesbaden: SpringerVS, S. 105-127.

Blümel, A. /Kloke, K. /Krücken, G. /Netz, N. (2010): Restrukturierung statt Expansion. Entwicklungen im Bereich des nichtwissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 19(2), S. 154-171.

Braun, D. /Merrien, F.-X. (1999): Governance of Universities and Modernisation of the State: Analytical Aspects. In: Braun, D. /Merrien, F.-X. (Hrsg.): Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, S. 9-33.

Brunsson, N. /Sahlin-Andersson, K. (2000): Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. In: Organization Studies, 21(4), S. 721-746.

Büttner, B. C. /Tauer, J. /Göbel, S. /Nerdinger, F. W. (2016): Lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock: Problemfelder und Lösungsansätze. Rostock: Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.

Cendon, E. (2015) Praxisforschung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online verfügbar: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12983/pdf/Cendon_2015_Praxisforschung.pdf [Letzter Zugriff: 25.10.2020].

Christmann, B. (2006): ‚Dazwischen‘. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 119-136.

Cohen, M.D. /March, J. G. /Olsen, J.P. (1972): Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly, 17(1), S. 1-25.

Dahm, G. /Gerhard, R. /Graßner, G. /Preuß, V. (1982): Vorwort der Herausgeber. In: Dahm, G. /Gerhard, R. /Graßner, G. /Preuß, V. (Hrsg.): Management und Verwaltung. München: Kösel Verlag, S. 7-8.

De Boer, H. /Enders, J. /Schimank, U. (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany.

In: Jansen, D. (Hrsg.): New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration. Dordrecht: Springer VS, S. 137-152.

DGWF (2017): Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. In: Hörr, B /Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 243-254.

Diekmann, A. (2018): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dollhausen, K. (2015): Hochschule als „offener" Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter-)Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report. 38(3), S. 333-346.

Dollhausen, K. /Mickler, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Dresing, T. /Pehl, T. (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Auflage. Online verfügbar: http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf [Letzter Zugriff: 25.10.2020].

Egger, R. (2017): Potenzial der Erwachsenenbildung für die Universitäten. Wie kann die Durchlässigkeit zwischen erwachsenenbildnerischer und hochschulischer Bildungsarbeit erhöht werden? In: Egger, R. /Bauer, M.H. (Hrsg.): Bildungspartnerin Universität. Wiesbaden: SpringerVS, S. 37-46.

Faulstich, P./Graeßner, G. /Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Oldenburg, S. 84–188.

Fischer, A. /Senn, P. (2007): Kooperationen als Profilierungschance in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hanft, A. /Simmel, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung: Theorie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 27-36.

Gläser, J. /Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: SpringerVS.

Gronert, L. /Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. Eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In: Seitter, W. /Friese, M. /Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden: SpringerVS, S. 179-203.

Gütl, B. /Orthey, F.M. (2006): Differenzen bilden: Bildungsmanagement heute. In: Gütl, B. /Orthey, F.M. /Laske, S. (Hrsg.): Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. München u.a.: Rainer Hampp Verlag, S. 13-56.

Habeck, S. /Denninger, A. (2015): Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. In: Seitter, W. /Schemmann, M. /Vossebein, U. (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Wiesbaden: SpringerVS, S. 189-290.

Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Verlag Franz Vahlen.

Hanft, A. (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster: Waxmann.

Hanft, A. /Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.

Hanft, A. /Brinkmann, K. /Kretschmer, S. /Maschwitz, A. /Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse

der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Münster: Waxmann.

Hanft, A. /Knust, M. (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann.

Hanft, A. /Pellert, A. /Cendon, E. /Wolter, A. (2016): Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In: Wolter, A. /Banscherus, U. /Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 7-18.

Hansen, H. (2010): Weiterbildungsmanagement. Zwölf Schritte zu einem Weiterbildungsstudiengang. Bern: hep Verlag.

Heinrichs, W. (2010): Hochschulmanagement. München: De Gruyter Oldenbourg.

Helsper, W. /Krüger, H.-H. /Rabe-Kleberg, U. (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1(1), S. 5-19.

Helsper, W. /Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W. /Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Beiheft 57 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 268-288.

Herm, B. /Koepernik, C. /Leuterer, V. /Richter, K. /Wolter, A. (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionspapier des Stifterverbands. Online verfügbar: http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t838.pdf [Letzter Zugriff am 24.10.2020].

Hörr, B. /Jütte, W. (Hrsg.) (2017): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWFS zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Hüther, O. /Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: SpringerVS.

Hüther, O. /Krücken, G. (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen. Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen. In: Soziale Welt, 62(3), S. 305-325.

Jütte, W. (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at (4). Online verfügbar: https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_19_juette.pdf [Letzter Zugriff: 25.10.2020].

Jütte, W. /Bade-Becker, U. (2016): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R. /von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_42-1.

Jütte, W. /Rohs, M. (2019): Einleitung und Vorwort zum Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Jütte, W. /Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_37-1.

Jütte, W. /Rohs, M. (Hrsg.) (2019): Handbuch für wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS.

Kade, J. /Nittel, D. /Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Kade, J. /Seitter, W. (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), S. 326-341.

Kahl, R. /Lengler, A. /Präßler, S. (2015): Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppe. In: Seitter, W. /Schemmann, M. /Vossebein, U. (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Wiesbaden: SpringerVS, S. 291-408.

Kammler, C. /Rundnagel, H. /Seitter, W. (2020): Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung. Eine Skizze. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (1), S. 71-81.

Kehm, B. (2006): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule'. In: Wilkesmann, U. /Schmid, C. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: SpringerVS, S. 17-25.

Kehm, B. /Lanzendorf, U. (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen - mehr Markt und weniger Selbst? In: Teichler, U. /Tippelt, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Beiheft 50, Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 41-55.

Klenk, J. (2018): Einleitung: Fallstudien als Beitrag zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Klenk, J. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen gestalten. Fallstudien aus Baden-Württemberg. Bielefeld: wbv, S. 11-18.

Klingovsky, U. (2017): Selbstsorgendes Lernen in Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 2, S. 10–17.

Klingovsky, U. (2012): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (2), S. 143-151.

Klumpp, M. /Teichler, U. (2005): Experten für das Hochschulsystem. Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration. In: Kehm, B. /Mayer, E. /Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulprofessionen – zwischen Wissenschaft und Administration. Hochschule Innovativ 4, S. 2–3.

Kondratjuk, M. (2019): Akteure der Hochschulweiterbildung. In: Jütte, W./Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_30-1.

Krücken, G. (2008): Lässt sich Wissenschaft managen? In: Wissenschaftsrecht, 41(4), S. 345-358.

Krücken, G. /Meier, F. (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, G.S. /Meyer, J.W. /Hwang, H. (Hrsg.): Globalization and Organization. World Society and Organizational Change. Oxford: Oxford University Press, S. 241-257.

Kühn, T. /Koschel, K.-V. (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: SpringerVS.

Lamnek, S. (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim u.a.: Beltz.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.

Lange, S. /Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, K. /Jörgen, H. /Knill, C. (Hrsg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. PVS Sonderheft 38. Wiesbaden: SpringerVS, S. 522-548.

Lengler, A. (2016): Projektbezogene Forschung und Entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Steuerungsimpuls hochschulinterner Veränderungsprozesse. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung. (2), S. 19-24.

Lengler, A. /Sweers, F. (2018): Projektförmigkeit und Kooperationsorientierung: Hochschulische Organisationsentwicklungsprozesse im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Seitter, W. /Friese, M. /Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. Wiesbaden: SpringerVS, S. 129-155.

Lobe, C. (2018): Teilnehmer- und Adressatenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. /Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_18-1.

Luhmann, N. /Schorr, K.E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N. /Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-41.

Maschwitz, A. (2014): universitäten unternehmen kooperationen: Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. Münster: MV Verlag.

Maschwitz, A. /Broens, A. (2018): Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. /Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_27-1.

Maschwitz, A. /Schmitt, M. /Hebisch, R. /Bauhofer, C. (2017): Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online verfügbar: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14891/pdf/Maschwitz_et_al_2017_Finanzierung_wissenschaftlicher_Weiterbildung.pdf [Letzter Zugriff: 24.10.2020].

Mayring, P. /Brunner, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B. /Langer, A. /Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim u.a.: Beltz, S. 323-334.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.

Meier, F. (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: SpringerVS.

Meuser, M. /Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. /Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471.

Mintzberg, H. (1989): Mintzberg on Management. Inside Our Strange World of Organizations. New York: Free Press.

Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg i.B.: Lambertus.

Moser, H. (1998): Praxisforschung als Mittel zur Entwicklung von Fachhochschulen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 16(1), S. 49-56.

Nolda, S. (2015): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. 3. Auflage. Darmstadt: BVG:

Orton, D.J. /Weick, K.E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. In: Academy of Management Review, 15(2), S. 203-223.

Polanyi, M. (1966): The Tacit Dimension. New York: Doubleday.

Reich-Claassen, J. (2018): Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. /Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_14-1.

Reichertz, J. (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: SpringerVS.

Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen - zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In: Feld, T.C. /Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: SpringerVS, S. 217-233.

Rundnagel, H. (2021): Universitäten als Initiatorinnen von Kooperation: Kooperationsanbahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, W. /Sweers, F. (Hrsg.): Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (im Erscheinen).

Rundnagel, H. /Sturm, N. (2019): Enabling livelihood through guidance and counselling in university lifelong learning - the important role of program coordinators using the example of continuing education at German universities. In: eucen Studies. eJournal of University Lifelong Learning, 3(1). S. 53-*60. Online verfügbar unter: https://eucenstudies.files.wordpress.com/2020/01/eucenjournalulll2019_v3n1_final_2nded.pdf*

Salden, P. (2013): Der „Third Space” als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barnat, M. /Hofhues, S. /Kenneweg, A.C. /Merkt, M. /Salden, P. /Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg, S. 27-36.

Schmid, C. J. /Wilkesmann, U. (2018): Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, W. /Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_10-1.

Schmidt, C. (2013): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B. /Langer, A. /Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim u.a.: Beltz, S. 473-486.

Schuetze, H. /Slowey, M. (Hrsg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London: Taylor and Francis.

Schulze, M. (2018): Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen. Baden-Baden: Nomos.

Seitter, W. (2014): Nachfrageorientierung als neuer smodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, S.M. /Göhlich, M. /Schröer, A. /Schwarz, J. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: SpringerVS, S. 141-150.

Seitter, W. (2018): Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. /Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_16-1.

Seitter, W. /Schemmann, M. /Vossebein, U. (2015): Bedarf-Potential-Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In: Seitter, W. /Schemmann, M. /Vossebein, U. (Hrsg.): Zielgruppen in

der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Wiesbaden: SpringerVS, S. 49-64.

Spenner, K. (2018): Kooperationsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Aufgaben- und Kompetenzprofil. In: Seitter, W. /Friese, M. /Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden: SpringerVS, S.227-253.

Sturm, N. /Bopf, N. (2018): Optimierung von Beratungsstrukturen für Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, W. /Friese, M. /Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden: SpringerVS, S. 255-281.

Sturm, N. /Rundnagel, H. (2019): Optimierung von Beratungsstrukturen für nicht-traditionell Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung - am Beispiel von Studiengangkoordinierenden auf Programmebene. In: Dörner, O. /Iller, C. /Schüßler, I. /Maier-Gutheil, C. /Schiersmann, C. (Hrsg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Opladen: Budrich, S. 89-102.

Sweers, F. (2018): Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. /Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_29-1.

Sweers, F. (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung: Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung. Wiesbaden: SpringerVS.

Walber, M. /Meyer, K. (2019): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. /Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_8-1.

Weber, M. (2002): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 20(1), S. 1-19.

Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: Higher Education Quarterly, 62(4), S. 377-396.

Wild, E. /Harde, M.E. (2008): Hochschulen im Wandel - Perspektiven für eine interdisziplinäre Hochschulforschung. In: Zimmermann, K. /Kamphans, M. /Metz-Göckel, S. (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: SpringerVS, S. 97-111.

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

Wilz, S.M. (2009): „Alle Räder stehen still, wenn dein starker Arm es will“. Oder: Wann und warum sind Organisationen ‚blockiert‘? Online verfügbar: https://docplayer.org/89168-Sylvia-marlene-wilz-alle-raeder-stehen-still-wenn-dein-starker-arm-es-will-oder-wann-und-warum-sind-organisationen-blockiert.html [Letzter Zugriff: 25.10.2020]

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus Verlag.

Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33(4), S. 8-35.

Wolter, A. (2017): Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In: Hörr, B /Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 181-194.

Wolter, A. /Schäfer, E. (2018): Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: Jütte, W. /Rohs., M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: SpringerVS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_1-1.

Verwendete Internetseiten:

Technische Hochschule Mittelhessen (o.J.): WM³ Weiterbildung Mittelhessen https://www.wmhoch3.de/ [Letzter Zugriff: 25.10.2020].

Philipp-Universität Marburg (o.J.): Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/eb/forschung/projekte/kooperationen-und-kooperationsgestaltung-in-der-wissenschaftlichen-weiterbildung [Letzter Zugriff: 25.10.2020]

Homepage Duden (2020): https://www.duden.de/rechtschreibung/Wollmilchsau [Letzter Zugriff: 30.10.2020]

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)

Publikationen des Dissertationsprojekts

Gronert, L. /Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen – eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In: Seitter, W. /Friese, M. /Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen“. Wiesbaden: SpringerVS, S. 179-203.

Kammler, C. /Rundnagel, H. /Seitter, W. (2020): Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. (1), S. 71-81.

Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der "neuen" Hochschulprofessionellen - zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In: Feld, T. C. /Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden: SpringerVS, S. 217-233.

Rundnagel, H. /Sturm, N. (2019): Enabling livelihood through guidance and counselling in University Lifelong Learning – the important role of the program coordinator using the example of continuing education at German universities. In: eucen Studies. eJournal of University Lifelong Learning. eucen Conference and Autumn activities 2019. Second edition. 3(1). Online verfügbar unter: *https://eucenstudies.files.wordpress.com/2020/01/eucenjournalulll2019_v3n1_final_2nded.pdf*

Sturm, N. /Rundnagel, H. (2019): Optimierung von Beratungsstrukturen für nicht-traditionell Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Am Beispiel von Studiengangkoordinierenden auf Programmebene. In: Dörner, O. /Iller, C. /Schüßler, I. /Maier-Gutheil, C. /Schiersmann, C. (Hrsg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich, S. 89-102.

Rundnagel, H. (2021): Anbahnung von Kooperationen. Universitäten als Initiatorinnen von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, W. /Sweers, F. (Hrsg.): Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: SpringerVS, (im Erscheinen).

Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. Eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum

Laura Gronert/Heike Rundnagel[1]

Zusammenfassung

Studiengangkoordinationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung nehmen in der Umsetzung von Weiterbildungsprogrammen an Hochschulen eine zentrale Rolle ein. Diese sind insbesondere in dezentral organisierten Weiterbildungsmastern und Zertifikatsprogrammen vor verschiedene Anforderungen durch unterschiedliche Anspruchsgruppen gestellt. Im Artikel werden die vielfältigen Aufgabenfelder sowie ihre besondere Rolle an der Hochschule in einer sytematischen und explorativen Annäherung ausgeführt.

Schlagwörter

Wissenschaftliche Weiterbildung, Studiengangkoordination, Personal, Hochschulen, Organisation

Inhalt

1 Einleitung 180
2 Studiengangkoordinationen – eine systematische Annäherung 181
3 Studiengangkoordinationen – eine explorative Annäherung 187
4 Fazit und Ausblick 200
Literatur 202

1 *Laura Gronert* | Justus-Liebig-Universität Gießen | laura.gronert@erziehung.uni-giessen.de
Heike Rundnagel | Philipps-Universität Marburg | heike.rundnagel@staff.uni-marburg.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018
W. Seitter et al. (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-19652-3_8

1 Einleitung

Personal, das in der Studiengangkoordination tätig ist, nimmt in der Implementierung und Durchführung von Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen eine sehr zentrale Rolle ein. Die Aufgabenfelder und die Ausgestaltung ihrer Tätigkeit sind dabei eng verknüpft mit der Organisationsform der wissenschaftlichen Weiterbildung an der jeweiligen Hochschule.

Die Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) führt in ihrer Empfehlung zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen aus, dass die Organisationsform „[...] prinzipiell abhängig von den inner- und außerhochschulischen Rahmenbedingungen, vom Aufgabenspektrum sowie den zugeordneten Funktionen [ist]“ (DGWF 2015, S. 3). In der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich daher eine Vielzahl von unterschiedlichen Organisationsformen aufzeigen. Wilkesmann führt – Hanft und Knust (2007a) folgend – aus, dass Weiterbildung sich „organisatorisch auf den Ebenen außerhalb und innerhalb der Grenzen der Organisation Universität sowie zentral versus dezentral aufspannen [lässt]“ (Wilkesmann 2010, S. 32). Faulstich et al. stellen heraus, dass 63,96% der Weiterbildungsbereiche rechtliche Teileinrichtungen der Hochschule (innerhalb der Hochschule) sind und der Rest anders organisiert wird. Deutlich wird auch, dass nur nahezu jedes fünfte Angebot von Fakultäten und Fachbereichen (dezentral) getragen wird (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 110).

Studiengangkoordinationen[2] in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen – wie sie im Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“[3] konzipiert und etabliert wurden – stehen im Fokus dieses Artikels. Die große Mehrheit der in diesem Kontext entstandenen und bestehenden Weiterbildungsangebote, sowohl Weiterbildungszertifikate als auch -master, haben die Struktur einer professoralen, akademischen Leitung und einer operativ arbeitenden Stu-

2 Unter Studiengangkoordinationen werden hier ebenfalls die Koordinationen von Zertifikatskursen gefasst.

3 Die drei mittelhessischen Hochschulen Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg und Technische Hochschule Mittelhessen haben sich im Hinblick auf ihre gemeinsamen Entwicklungsplanungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ zusammen geschlossen, um mit Hilfe des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ein an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen optimal ausgerichtetes Weiterbildungsangebot zu schaffen und zu einer nachhaltigen Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen beizutragen. Dieses Vorhaben wurde in der ersten Förderphase (2011-2015) aus Mitteln des BMBF und aus dem ESF der EU mit den Förderkennzeichen: 16OH11008, 16OH11009, 16OH11010 und in der zweiten Förderphase (2015-2017) mit den Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010 aus Mitteln des BMBF gefördert. Weitere Projektinformationen sind unter www.wmhoch3.de zu finden.

diengangkoordination. Letztere nimmt eine zentrale Funktion mit einem sehr vielfältigen Aufgabenspektrum ein. Trotz dieser besonderen Rolle bzw. zentralen Funktion gibt es bisher keine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik und insbesondere nicht mit der Personengruppe der Studiengangkoordinationen oder auch Studiengangmanagerinnen und -manager.[4]

In einer ersten Annäherung ließe sich die These formulieren, dass die Form der organisatorischen Eingebundenheit der wissenschaftlichen Weiterbildung an der jeweiligen Hochschule einen Einfluss auf die Spannbreite der Arbeitsfelder von Studiengangkoordinationen hat und sich eben dieses Wechselspiel zwischen zentralen und dezentralen Organisationseinheiten in der besonderen Schnittstellenfunktion manifestiert. Der Frage, inwiefern sich die dezentrale Organisation von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen auf die Tätigkeiten und Rolle der Studiengangkoordination auswirken, wird im Folgenden anhand der Betrachtung der im Verbundprojekt etablierten Funktionsstellen nachgegangen.

Dieser Artikel gliedert sich daher in einen systematischen Aufriss, der insbesondere die organisationalen Bedingungen und die daraus resultierende Ausgestaltung der Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen fokussiert. Daran anschließend werden die Aufgabenfelder und Besonderheiten in der Tätigkeit der Studiengangkoordinationen anhand von Ergebnissen einer explorativ durchgeführten Studie ausgeführt und notwendige Kompetenzen abgeleitet. Abschließend wird in einem Fazit die dargestellte Fragestellung diskutiert.

2 Studiengangkoordinationen – eine systematische Annäherung

Die Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung zeichnet sich sowohl international als auch national durch eine hohe Diversität von unterschiedlichen Modellen der Umsetzung aus. Selbst an ein und derselben Hochschule können verschiedene Organisationsformen zum Tragen kommen (Hanft/Knust 2007b, S. II). Diese Vielfalt lässt sich auch in der Betrachtung des Personals und deren Aufgaben in der wissenschaftlichen Weiterbildung beobachten. Bereits die Bezeichnungen der Stelle, die vornehmlich für die Koordination und Organisation der Weiterbildung(-sangebote) zuständig ist, variieren stark. Dies hängt davon

4 Bei einer Freitext- und Schlagwort-Recherche in FIS-Bildung, Gesis Sowiport und der Deutschen Nationalbibliothek zu „wissenschaftlicher Weiterbildung“ werden im Durchschnitt etwa 1.500 Ergebnisse angezeigt. Spezifiziert man diese Suche auf „wissenschaftliche Weiterbildung Personal“, werden im Durchschnitt lediglich 12 Treffer angezeigt (FIS-Bildung 9, GESIS 25, DNB 4). Der Fokus dieser Veröffentlichungen liegt dabei meist auf dem (Hochschul-)Personal als Teilnehmende von (wissenschaftlicher) Weiterbildung oder Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

ab, wie die wissenschaftliche Weiterbildung an der jeweiligen Hochschule organisiert ist. Aber auch bei gleicher Organisationsform finden sich unterschiedliche Bezeichnungen[5]:

- Studiengangsmanagement (HS Albstadt-Sigmaringen, Universität Kassel, Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg)
- Studiengangskoordination (HS Albstadt-Sigmaringen, Universität Ulm, Hochschule Eberswalde, Hochschule Harz, HAW Hamburg)
- Studiengangkoordination (Philipps-Universität Marburg, Justus-Liebig-Universität Gießen, Technische Hochschule Mittelhessen)
- Koordination (Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg, FernUniversität Hagen)
- Programmmanagerin, Programmmanager (Ruhr-Universität Bochum)
- Studiengangsleitung (FernUniversität Hagen)
- Fachliche Koordination; Kursorganisation und Teilnehmerbetreuung (Hochschule Harz)

Aus dieser Auflistung lässt sich ableiten, dass auch die organisationale Anbindung bzw. Zuordnung von Weiterbildungsprogrammen von Hochschule zu Hochschule differiert. Daher wird nun im Folgenden die organisationale Anbindung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen sowie Spannungsfelder, die aus den Spezifika dieser resultieren, eingehender beleuchtet.

2.1 Organisationale Anbindung

Die organisationale Anbindung bzw. Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen hängt sehr stark von den dort vorherrschenden Rahmenbedingungen ab. Folgende Organisationsformen lassen sich basierend auf der DGWF-Empfehlung sowie den Ausführungen von Hanft und Knust (2007a) und Wilkesmann (2010) unterscheiden:

5 Diese Bezeichnungen resultieren aus einer Recherche auf den Homepages der Projekte im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Falls keine Angaben auf den Internetseiten gemacht wurden, werden die Hochschulen nicht aufgeführt.

Außerhalb der Hochschule	Innerhalb der Hochschule		
	Zentral		Dezentral
Ausgründungen, gGmbH, An-Institute, Außeninstitute, Weiterbildungsakademie, Verein, GmbH, Stiftung, etc.	Fachstelle, Referat, Stabstelle (primär administrativ)	Zentrum, Kompetenzzentrum, Weiterbildungszentrum, Professional School (intermediär)	Wissenschaftliches Zentrum, wissenschaftliche Einrichtung, Institut, Forschungsstelle (primär wissenschaftlich ausgerichtet)

Abbildung 1: Strukturelle Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung (eigene Darstellung nach DGWF 2015, Wilkesmann 2010, Hanft/Knust 2007a)

Hier wird deutlich, dass diese Formen sowohl außerhalb als auch innerhalb der Hochschule verortet sind. Die Organisationsformen, die sich innerhalb der Hochschule befinden, sind zwischen den Referenzpunkten zentraler und dezentraler Organisation angeordnet. Im Folgenden soll der Fokus auf die Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld zentral versus dezentral gelegt werden, welches sich auch auf die Aufgabenverteilung in der Hochschule auswirkt:

> „Eine zentrale Organisation bündelt die Tätigkeiten, die im Rahmen des Angebots von wWB entstehen, in einer übergreifenden Organisationseinheit, wohingegen die wWB bei einer verstärkt dezentralen Organisation an verschiedenen Stellen in der Hochschule (z.B. den Fakultäten, Transferstellen, Einrichtungen für Weiterbildung etc.) angesiedelt ist“ (Hanft/Knust 2007b, S. 34).

In beiden Formen ist in unterschiedlicher Ausprägung Personal mit der Koordination und Durchführung von Weiterbildungsprogrammen an den Hochschulen betraut. Die unterschiedliche Aufgabenverteilung in der Hochschule hat einen direkten Einfluss auf die Ausgestaltung der Aufgaben, die das an der Hochschule für die wissenschaftliche Weiterbildung zuständige Personal ausführt.

2.2 Zentrale vs. dezentrale Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung

Vorab lässt sich feststellen, dass unabhängig von der Organisation der Weiterbildungsprogramme das Personal in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen eine Bandbreite von Aufgaben abdeckt. Die DGWF führt hierzu mit Fokus auf eine zentralisierte Organisationsform aus:

> „Das Leistungsspektrum einer ausgebauten Einrichtung für Weiterbildung umfasst dann bei der Entwicklung, Planung, Beratung und Auswertung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung folgende Aufgaben: Bedarfsanalysen, Programmplanung, didaktische Beratung, Methodenberatung, Medienbereitstellung, Qualitätssicherung, Dozent/innen-Vermittlung, Kursentwicklung, Kontaktherstellung, Lernberatung, Personalberatung, Finanzierungsberatung, Forschungsrecherchen“ (DGWF 2015, S. 9-10).

Hier zeichnet sich bereits der Umfang der Aufgaben, die in der Implementierung und Umsetzung der wissenschaftlichen Weiterbildung einer Hochschule übernommen werden, deutlich ab. Die DGWF konstatiert ebenfalls, dass bestimmte Aufgaben, wie die Finanzadministration oder andere Verwaltungstätigkeiten, durchaus zentralisiert bearbeitet werden können. Für eine derartige Zentralisierung gibt es gute Gründe, beispielsweise eine bessere zentrale Steuerung, eine professionellere Bearbeitung bestimmter Aufgaben und auch ein einheitlicheres Auftreten nach außen (vgl. DGWF 2015, S. 248, vgl. auch Faulstich/Oswald 2011, S. 375-376).

Zentral organisierte wissenschaftliche Weiterbildung wird meist in intermediären Weiterbildungszentren umgesetzt, die – ähnlich wie weitere Einrichtungen der Hochschule – zwischen der Verwaltung und den Fachbereichen angegliedert sind. Otto und Wolter beschreiben ein hier exemplarisch ausgewähltes Weiterbildungszentrum[6] als „ein Hybridmodell, welches […] Komponenten der Wissenschaftlichkeit mit einer stärkeren Managementorientierung kombiniert und dabei aber relativ autonom handelt, von Fakultäten und Universitätsleitung zwar „zur Kenntnis genommen“, aber „in die Organisations- und Entscheidungsstrukturen der Hochschule“ nicht nachhaltig eingebunden ist“ (Otto/Wolter 2013, S. 21). Hier zeigt sich bereits eine übergeordnete Funktion, die als Service- bzw. Dienstleistungsstelle für die Weiterbildungsprogramme fungiert. Deutlich wird diese auch anhand des Organigramms der Einrichtung: Die Mitarbeitenden sind unterschiedlichen Geschäftsbereichen – der Fokus dieser Darstellung liegt auf dem Bereich „berufsbegleitende Studiengänge“ – zugeordnet. In diesem Bereich gibt es zum einen Mitarbeitende für das Studiengangmanagement der einzelnen Programme (in einem Fall sogar für zwei Programme) und zum anderen Mitarbeitende, die Aufgabenbereiche, wie Verwaltung und Finanzen oder Prüfungsangelegenheiten, verantworten.[7] Hieran wird das arbeitsteilige und zentral für alle berufsbegleitenden Studiengänge ausgerichtete Vorgehen dieser Einrichtung besonders deutlich, da die Mitarbeitenden direkt am Zentrum angesiedelt sind und nicht in den Fakultäten. Lediglich die fachwissen-

6 Bei der hier betrachteten Organisationsform handelt es sich um das intermediäre Weiterbildungszentrum C3L der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

7 https://www.uni-oldenburg.de/c3l/ueber-uns/mitarbeiterinnen-mitarbeiter/

schaftliche Verantwortung für die Studiengänge liegt bei den Fakultäten, da diese den akademischen Abschluss vergeben.

Eine solche Aufgabenteilung ist in Anbetracht der Aufgabenfülle grundsätzlich sinnvoll, dennoch führt eine stark ausdifferenzierte funktionale Gliederung dazu, dass die Studierenden auf unterschiedliche Ansprechpersonen stoßen, die im schlimmsten Fall aufgrund mangelnder Abstimmung nur selten alle relevanten Informationen zur Verfügung stellen können (vgl. Hanft 2014, S. 115). Hier bietet sich ein stärker „kundenorientiertes" Modell eines one-stop-office an, in dem alle studierendenbezogenen Aufgaben zusammen bearbeitet werden:

> „Von der ersten Kontaktaufnahme Studieninteressierter bis hin zur Überreichung ihrer Abschlussurkunden erfolgt die Betreuung durch eine verantwortliche Person, wobei diese mit verschiedenen Bereichen der Hochschule (z.B. Immatrikulationsämtern, Prüfungsämtern) zusammenarbeitet" (ebd., S. 117).

Mit einer solchen „divisionalen Gliederung" lässt sich eine möglichst effiziente Beratung ermöglichen (ebd.). Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen stellen genau ein solches one-stop-office dar und haben somit den Vorteil, dass sie dezentral in den Fachbereichen angesiedelt sind, aber als einzige Ansprechperson (neben der akademischen Leitung) eine kundenorientierte, effiziente Beratung realisieren können. Diese Feststellung lässt sich auch auf weitere Aufgabenfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung, beispielsweise im Lehrendensupport, Kooperationsmanagement oder auch Qualitätsmanagement, übertragen. Da jedoch auch alle anderen bereits genannten Aufgaben von diesen Studiengangkoordinationen in Absprache mit der akademischen Leitung übernommen werden, resultiert hieraus ein sehr umfangreiches Aufgabenspektrum sowie ein erhöhter Professionalisierungsbedarf in unterschiedlichen Bereichen und eine erhöhte Notwendigkeit an Kommunikations- und Aushandlungsprozessen mit unterschiedlichen Akteuren.

2.3 Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen

Der dargestellten zentralisierten Organisationsform gegenüber steht die dezentrale Organisation der Weiterbildungsprogramme als Teil einer Fakultät bzw. eines Fachbereichs. In dieser Organisationsform werden die Weiterbildungsprogramme in den Fakultäten bzw. Fachbereichen oder sogar Arbeitsbereichen entwickelt und organisiert. Die Durchführung der Weiterbildungsprogramme

obliegt zum überwiegenden Teil der akademischen Leitung und der Studiengangkoordination.

Eine wichtige Rolle für ein dezentral organisiertes Weiterbildungsprogramm spielt die Studiengangkoordination bzw. Studiengangleitung.[8] Pellert führt aus, dass an diese besondere Anforderungen gestellt werden, wie „entsprechende Berufsfeldkenntnisse“ und eine „einschlägige hochschulische Ausbildung“. Sie beschreibt die Tätigkeit dieser Funktionsstelle als eine „Hybridaktivität zwischen Management und inhaltlicher Entwicklung“, der eine hohe Kommunikationsleistung abverlangt wird. Unterstützung in der inhaltlich-konzeptionellen Arbeit erfährt die Studiengangleitung von der wissenschaftlichen Gesamtleitung, die von einer Professur übernommen wird und „vor allem in der Konzeption, Entwicklung und qualitätsentwickelnden Begleitung des Studiengangs eine wesentliche Rolle inne[hat]“ (Pellert 2013, S. 31).

Auch in den Weiterbildungsprogrammen, die im Fokus der hier dargestellten Erhebung stehen, wurde eine solche Aufgabenverteilung angelegt. So wurden beispielsweise im Konzept „Eckpunkte für die Entwicklung von berufsbegleitenden, weiterbildenden Masterstudiengängen im Rahmen von WM³ an der Philipps-Universität Marburg“ bereits unter dem Punkt „Verantwortlichkeiten“ Fragen nach der Übernahme der akademischen Gesamtleitung des Studiengangs sowie der organisatorischen Durchführung durch eine Studiengangkoordination hinterlegt (Seitter/Zink 2013, S. 2).

Pellert beschreibt die Stelle der Studiengangleitung als voraussetzungsreich, diese „verlangt vielfältige Kompetenzen“, wie Projektmanagement, Bereitschaft zur Beschäftigung mit Vertriebsformen und Marktforschung, Freude an der Auseinandersetzung mit der Praxis sowie ein Forschungswissen, um „forschungsorientierte Zugänge mit dem aktuellen Lehrgeschehen zu verknüpfen“. Darüber hinaus bedarf sie eines speziellen Wissens über Weiterbildungsdidaktik, des Lektorierens von Studienmaterialien und Wissen im Bereich des onlinebasierten Lernens. Sie hebt hervor, dass „die Studiengangleitung das ‚kommunikative Herz‘ des Studiengangs ist“ und „die Verknüpfung der wissenschaftlich-inhaltlichen Fachkenntnisse mit sozial-kommunikativen Fertigkeiten große Bedeutung [hat]“ (Pellert 2013, S. 31).

Die Besonderheit in dem Konzept der dezentralen Organisation der Weiterbildungsprogramme – verantwortet durch eine akademische Gesamtleitung und einer Studiengangleitung/Studiengangkoordination – ist, dass das gesamte Aufgabenspektrum im Gegensatz zu zentral organisierten Formen von der Stu-

8 Die Bezeichnungen des Personals, das die Funktion der Studiengangkoordination übernimmt, sind – wie bereits dargestellt – sehr vielfältig, daher bestehen auch hier verschiedene Bezeichnungen nebeneinander.

diengangkoordination mit Unterstützung durch die akademische Gesamtleitung und teilweise (studentischen) Hilfskräften übernommen wird.

Studiengangkoordinationen, die in dezentral organisierten Weiterbildungsangeboten agieren, sind daher wesentlich weniger an zentrale Strukturen der Hochschulen, wie die Hochschulverwaltung o.ä., angegliedert. Hieraus entstehen Spannungsfelder, die es auszubalancieren gilt. Diese gelten zu großen Teilen auch für Weiterbildungszentren, da diese zwar zentral organisiert, aber ähnlich wie Fachbereiche oder weitere zentrale Einrichtungen (Hochschulrechenzentrum, Universitätsbibliothek, Sprachenzentrum, etc.) nur indirekt mit der Hochschulverwaltung verknüpft sind.

Mit Blick auf die Art bzw. Form der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung wird deutlich, dass es hier zum einen einer stärkeren Kommunikation bzw. Notwendigkeit von Absprachen in den eigenen dezentral organisierten Fachbereichen und anderen zentral organisierten Einheiten bedarf (DGWF 2015, S. 5). Zum anderen wird aber auch eine höhere Transparenz und Zusammenarbeit mit der zentralen Verwaltung notwendig, da diese in vielen Bereichen (Finanzverwaltung, Öffentlichkeitsarbeit, Rechtsfragen, zentrale Studierendenberatung, u.a.) als Ansprechpartner für die Studiengangkoordinationen fungiert.

Im Sinne einer verstärkten Serviceorientierung steht die Studiengangkoordination im dezentralen Weiterbildungsangebot zum einen vor der Herausforderung, mit allen an der Hochschule relevanten Akteuren in Kommunikation zu stehen und zum anderen den Erwartungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden an den Weiterbildungsangeboten gerecht zu werden sowie einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Dieses Spannungsfeld zwischen hochschulinternen (zentrale Verwaltung, Fachbereich, Universitätsbibliothek, Hochschulrechenzentrum) und hochschulexternen Anspruchsgruppen (Kooperationspartner, Weiterbildungsinteressierte) sowie den Teilnehmenden gilt es auszubalancieren.

3 Studiengangkoordinationen – eine explorative Annäherung

Im Folgenden soll ausgeführt werden, wie sich das Tätigkeitsfeld einer dezentral organisierten Studiengangkoordination darstellt, inwiefern sie eine Schnittstellenfunktion innehat und welche geforderten Kompetenzen damit einhergehen. In diesem Kapitel stehen die Ergebnisse im Fokus, die in einem Teilprojekt des Projekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ gewonnen wurden, das sich mit dem Aufgabenfeld und den Professionalisierungsbedarfen von Studiengangkoordinationen auseinandersetzt.

Im Mittelpunkt der zugrunde liegenden explorativen Studie steht die Arbeit der Studiengangkoordination, die dezentral an den Fachbereichen angesiedelt

ist. Jedes Weiterbildungsangebot hat darüber hinaus eine akademische Gesamtleitung, die von einer Professorin oder einem Professor besetzt wird. Welche Aufgabenfelder aus dieser Organisationsform von Studiengangkoordinationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung resultieren, soll im folgenden Kapitel weiter ausgeführt werden.

3.1 Methodisches Vorgehen

Den Befragungen vorangestellt war eine Sekundäranalyse zu den Aufgabenfeldern der Studiengangkoordination. Hier wurde sowohl die entsprechende Literatur gesichtet als auch Homepages und Stellenausschreibungen hinsichtlich der Benennung dieser Funktionsstelle untersucht. Die im Rahmen dieser Analyse gewonnenen Erkenntnisse bildeten die Grundlage für die Entwicklung der personengruppenspezifischen Interviewleitfäden.

Um einen möglichst umfassenden Einblick in die Erwartungen und Anforderungen, die von verschiedenen Personengruppen an die Studiengangkoordination gestellt werden, gewinnen zu können, wurde ein mehrperspektivischer Ansatz gewählt, so dass neben Studiengangkoordinierenden auch Personen auf Hochschulleitungs-, akademischer Gesamtleitungs- und Teilnehmenden-Ebene befragt wurden. Aus den Erwartungen und Anforderungen von Hochschulleitung, akademischer Gesamtleitung und den Teilnehmenden der Angebote ergibt sich ein Spannungsfeld für die Studiengangkoordination.

	Befragte Personengruppe	Anzahl der Interviews
Mehrperspektivischer Ansatz	Hochschulleitung	2
	Akademische Gesamtleitung	5
	Studiengangkoordination	8
	Weiterbildungsteilnehmende (Gruppendiskussion)	3

Abbildung 2: Sample (eigene Darstellung)

Mit den Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulleitung, den akademischen Gesamtleitungen und den Studiengangkoordinationen wurden Einzelinterviews geführt, während mit den jeweiligen Teilnehmendengruppen der Weiterbildungsprogramme Gruppendiskussionen durchgeführt wurden.

Ausgewertet wurde das erhobene Material inhaltsanalytisch (inhaltlich-strukturierend) mit Hilfe eines computergestützten Programmes. Hierfür wurde

zunächst deduktiv ein Kategoriensystem gebildet, das im anschließenden Analyseprozess anhand des Datenmaterials induktiv erweitert wurde. Ein besonderer Fokus in der Auswertung lag auf den Aufgabenfeldern und Professionalisierungsbedarfen (deduktive Kategorien) der Studiengangkoordinationen, aber im Laufe der Auswertung wurde sehr schnell die Schnittstellenfunktion (induktive Kategorie) dieser als zentrales Element deutlich.

3.2 Aufgabenfelder

Studiengangkoordinationen, die in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen tätig sind, übernehmen eine Vielzahl an unterschiedlichen Aufgaben. Diese lassen sich systematisiert anhand des untersuchten Materials in folgende Felder unterteilen[9]:

Abbildung 3: Aufgabenfelder der Studiengangkoordination (eigene Darstellung)

3.2.1 Operative Abwicklung

Die Studiengangkoordinationen sind im Zusammenhang der operativen Abwicklung des Angebotes für die Veranstaltungsplanung verantwortlich, planen und terminieren in diesem Zusammenhang die einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. das Veranstaltungsprogramm, buchen Räume und treffen terminliche Absprachen mit Dozierenden, immer unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von Weiterbildungsteilnehmenden, die zumeist beruflich oder familiär eingebunden sind. Die Räume, in denen die Lehrveranstaltungen stattfinden, müssen vorbereitet und mit der notwendigen Technik ausgestattet werden und darüber hinaus müssen Materialien, die die Dozierenden verwenden möchten,

9 Diese Unterteilung erfolgt aus rein analytischen Gründen, da manche Aufgaben sich nicht immer trennscharf zu einer Kategorie zuordnen lassen.

ausgedruckt und in den Räumlichkeiten bereitgestellt werden. Es besteht oft auch die Möglichkeit für die Teilnehmenden, im Vorfeld eine Liste zu erhalten, in der beispielsweise Unterkünfte vermerkt sind, die von der Studiengangkoordination empfohlen werden bzw. in denen Kontingente für die Teilnehmenden geblockt werden.

Häufig übernehmen Studiengangkoordinationen aber während der Präsenzphase auch zusätzliche Aufgaben bezüglich des Caterings, um die Versorgung der Teilnehmenden auch abseits des Mittagessens, das häufig durch Cateringagenturen zur Verfügung gestellt wird, sicherzustellen. Im Unterschied zu grundständigen Angeboten ist die Versorgung der Teilnehmenden in den Gebühren enthalten, die diese für die Teilnahme entrichten müssen. Daraus entsteht die Notwendigkeit, die Verpflegung zu organisieren, was in den Aufgabenbereich der Studiengangkoordination fällt.

> „Aber ja oder mit der Verpflegung, […] dass die da halt irgendwie dann auch Kaffee haben, dass sie sich halt nicht drumherum noch um irgendwelche Sachen groß kümmern müssen, sondern dass die halt dann wirklich hinkommen und studieren können“ (Studiengangkoordination 1).

Den Studierenden soll ein Umfeld geschaffen werden, das es ihnen ermöglicht, sich vollständig auf die Inhalte des Angebotes konzentrieren zu können.

3.2.2 Finanzadministration

Die Finanzadministration des Angebotes ist ein zentrales Aufgabenfeld der Studiengangkoordination. In den Arbeitsbereich der Finanzabwicklung fallen unter anderem die Erstellung von Verträgen mit Dozierenden und Kooperationspartnern, das Begleichen von Rechnungen sowie die Anschaffung von Materialien, die für die Durchführung des Angebotes notwendig sind. Da das Angebot in die Hochschulstrukturen eingebunden ist, ist ihm eine Kostenstelle zugeordnet, die durch die Studiengangkoordination verwaltet werden muss. Aufgrund der Erhebung von kostendeckenden Entgelten ist es notwendig, diese hochschulintern zu verwalten. In diesem Zusammenhang müssen die Geldeingänge u.a. der Teilnehmenden überprüft und überwacht werden.

In einem weiteren Schritt müssen die eingenommenen Gelder an die verschiedenen Stellen innerhalb der Universität weiterverteilt werden, um die im Rahmen des Angebotes entstehenden Kosten zu decken.

> „Und so im Alltäglichen ist es dann die Überweisung. Einmal zu Semesterbeginn, Überweisung der Semesterbeiträge und Studiengebühren und Überweisung, wenn eine Präsenzphase war; Überweisung der einzelnen Dozenten, dass die ihre Honorare bekommen“ (Studiengangkoordination 6).

Die erhobenen Entgelte werden darüber hinaus dafür verwendet, die Dozierenden, die im Rahmen des Angebotes Lehraufgaben übernehmen, oder auch das Catering zu bezahlen. Hier ist die Studiengangkoordination dafür zuständig, dass entsprechende Verträge ausgearbeitet werden und die Rechnungen im Anschluss an die erbrachte Leistung in Absprache mit der Wirtschaftsverwaltung beglichen werden.

3.2.3 Marketing

Da die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung kostendeckend finanziert werden müssen, muss eine vorher festgelegte Mindestteilnehmendenzahl erreicht werden, damit die Angebote durchgeführt werden können. Aus diesem Grund müssen verschiedene Maßnahmen ergriffen werden, um das Angebot zu bewerben. Die Studiengangkoordination übernimmt in diesem Zusammenhang Aufgaben wie die Erstellung von Informationsmaterial, die Betreuung der Angebotshomepage sowie von Social Media-Plattformen, präsentiert das Angebot auf Fachtagungen und Messen und verfasst Pressemitteilungen, um die Öffentlichkeit auf das Format hinzuweisen:

> „[…] und dann geht es darum, den Flyer zu gestalten und eine Pressemitteilung zu schreiben und die geht dann an die Presseabteilung. Zum Beispiel und dann überlegen wir noch drumherum, gibt es einen neuen Artikel, den [wir] irgendwo veröffentlichen und platzieren“ (Studiengangkoordination 1).

Die Veröffentlichung von Artikeln in Fachzeitschriften hat ebenfalls das Ziel, in den entsprechenden Feldern auf das Angebot aufmerksam zu machen und das Interesse der jeweiligen Zielgruppen zu wecken.

Die Studiengangkoordination ist demnach ebenfalls mit der Aufgabe betraut, verschiedene Kanäle, mit denen die Zielgruppe des Angebotes erreicht werden kann, zu identifizieren, zu nutzen und zu pflegen.

3.2.4 Qualitätsmanagement

In Bezug auf die Qualität des Lehrangebotes existieren aufgrund der Kostenverpflichtung hohe Erwartungen. Daher muss regelmäßig überprüft werden, ob die Teilnehmenden mit den Inhalten und den angebotenen Serviceleistungen zufrieden sind und ob eventuell Optimierungsbedarfe identifiziert werden können.

> „So und jetzt im Fall von Weiterbildung kommt eben dazu, dass das Klientel mit höheren Ansprüchen letztlich an die Sache herangeht, weil die zahlen für diese Leistungen und können sich eher als die anderen als Kunden irgendwie sehen und auch denken, dass der Kunde König ist“ (Hochschulleitung 1).

Da die Programme von Hochschulen angeboten werden, müssen sie aber nicht nur den Ansprüchen der Teilnehmenden gerecht werden, sondern darüber hinaus auch den Qualitätsstandards entsprechen, die die Hochschulen für ihre Angebote festgelegt haben. Die Koordinierenden übernehmen in diesem Zusammenhang einen Teil der Maßnahmen zur Sicherung der Qualität der Angebote. Um die Zufriedenheit der Teilnehmenden regelmäßig zu erheben, findet ein Evaluationskonzept Anwendung. Für die Durchführung der Befragungen, die sowohl auf Ebene der Lehrveranstaltung als auch zu Beginn und am Ende des Angebotes stattfinden, ist die Studiengangkoordination zuständig.

Qualitätssicherung findet aber auch zusätzlich auf dem informellen Weg statt, da die Studiengangkoordination häufig im engen Austausch mit den Teilnehmenden steht und so auch direktes Feedback erhalten kann:

> „[…] und die auf der anderen Seite, aber auch eine direkte Rückmeldung geben. Also wir wissen ganz genau oder relativ schnell ganz genau, was wir anders machen müssen. Und was gerade nicht gut läuft“ (Studiengangkoordination 1).

Durch den Kontakt zu der akademischen Gesamtleitung und den Lehrenden des Angebotes kann die Rückmeldung der Studierenden weitergegeben werden. So können bei Bedarf Änderungen direkt vorgenommen werden. Die Qualität der Studiengänge wird auch durch die Durchführung von (Re-)Akkreditierungsverfahren sichergestellt, die ebenfalls zu einem großen Teil von der Studiengangkoordination vorbereitet und betreut werden.

3.2.5 Studierendensupport

Aufgrund der Serviceorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden sowohl von Interessierten als auch von Teilnehmenden bestimmte Anforderungen hinsichtlich der Beratung gestellt. Da die Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung für ein konkretes Angebot zuständig ist, ist sie zumeist die erste Ansprechperson für diese Anspruchsgruppen. Das bedeutet, dass sie Weiterbildungsinteressierte bei ersten Fragen über das Angebot informiert und berät oder auch Teilnehmende bei Fragen oder Problemen unterstützt. Hier wird viel Wert darauf gelegt, dass Rückmeldungen zeitnah stattfinden:

> „[…] aber ich meine, es ist so, dass die Leute berufstätig sind, das heißt sie schreiben manchmal sehr spät ihre E-Mails und dann finde ich es schon nett, wenn sie auch ganz schnell eine Antwort bekommen“ (Studiengangkoordination 5).

Deutlich wird hier, dass die Lebenssituation von den Teilnehmenden großen Einfluss auf die Arbeit der Studiengangkoordination hat. Da diese Zielgruppe

zumeist berufliche oder familiäre Verpflichtungen hat, muss die Studiengangkoordination auch zu Zeiten auf Anfragen reagieren, die für das Hochschulwesen nicht üblich sind. Sie ist zwar in das System der Universität integriert, muss aber hinsichtlich ihrer Dienstleistungen mit Angeboten auf dem Markt konkurrieren, die mit ständiger Erreichbarkeit werben. Für die Teilnehmenden ist es darüber hinaus wichtig, eine konkrete Ansprechperson, die auch als solche benannt ist, zur Verfügung zu haben, falls Fragen oder Probleme auftreten:

> „Aber auch während der Durchführung des Angebots, ist sie die erste Ansprechperson, wenn die Teilnehmenden auf Hürden, seien sie organisatorischer oder inhaltlicher Art, stoßen. Die Studiengangkoordinationen sind demnach da, um eine Hilfestellung zu bieten bei der Organisation des Studienganges, damit es glatt verläuft, und auch diese Transparenz aufkommen zu lassen für die Studierenden, wie man dieses Studium idealerweise studiert und auch bei Schwierigkeiten versucht, Lösungen herbeizuführen“ (Hochschulleitung 2).

Auffällig ist, dass an die Studiengangkoordination nicht nur Ansprüche bezüglich zeitnaher und serviceorientierter Beratung gestellt werden, sondern darüber hinaus eine große Bandbreite an Beratungsanlässen bedient werden muss. So informieren Studiengangkoordinationen sowohl im Vorfeld als auch während der Durchführung über Inhalte des Weiterbildungsangebotes und müssen daher auch fachliches Wissen aufweisen. Dieses spielt insbesondere dann eine Rolle, wenn sie ebenfalls als Dozierende in die Lehre eingebunden sind. Falls Fragen allerdings inhaltlich zu tief greifen, besteht die Möglichkeit, auf die akademische Gesamtleitung zu verweisen, die über die entsprechende fachliche Expertise verfügt. Auch zur Organisation des Programmes muss die Studiengangkoordination auskunftsfähig sein. So werden beispielsweise Informationen über die Durchführung der Präsenzphasen verlangt. Außerdem kommen Anfragen zur Lösung individueller Herausforderungen auf die Studiengangkoordination zu. So kommt es zum Beispiel vor, dass Teilnehmende aufgrund der beruflichen Einbindung nicht die Fristen zur Abgabe von Leistungsnachweisen einhalten oder auch zu Präsenzterminen nicht erscheinen können. Hier ist es notwendig, gemeinsam mit der akademischen Gesamtleitung und eventuell den jeweiligen Dozierenden Lösungen auszuhandeln, mit denen alle Beteiligten zufrieden sind und die den festgelegten Qualitätsstandards der Hochschulen entsprechen.

3.2.6 Prüfungsadministration

Da in den Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung Zertifikate und Masterabschlüsse vergeben werden, müssen die Teilnehmenden verschiedene Prüfungsleistungen absolvieren. In diesem Zusammenhang sind die Studiengangkoordinationen mit der Zuarbeit für das Prüfungsamt und der Terminierung von Prüfungen betraut. Sie müssen über Kenntnisse über das Prüfungswesen inner-

halb des Angebotes verfügen und die erforderlichen Informationen über die Prüfungsmodalitäten den Teilnehmenden gebündelt zur Verfügung stellen. Darüber hinaus muss festgelegt werden, wann Prüfungen stattfinden und ihre Durchführung muss sichergestellt werden. Hierzu ist es notwendig, dass Absprachen mit den Lehrenden getroffen werden, die die Prüfungsleistungen abnehmen. Die in den Prüfungen erworbenen Noten müssen anschließend verwaltet werden, sodass zum Abschluss ein Zeugnis ausgestellt werden kann:

> „[...] was man aus dem Prüfungsamt kennt, halt diese ganzen Prüfungsverwaltung, auch Zeugnisse ausstellen und ausdrucken und aushändigen […]“ (Studiengangkoordination 1).

3.2.7 Dozierendenmanagement

Gemeinsam mit der akademischen Leitung wählt die Studiengangkoordination Dozierende aus, die im Anschluss von ihr kontaktiert werden, um die Modalitäten zur Durchführung der Veranstaltung abzustimmen.

Hier ist der Einbezug von praxisnahen Dozierenden und Themen ein Charakteristikum von Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese Besonderheit resultiert aus der Eigenschaft der Zielgruppe, bereits berufliches Vorwissen vorzuweisen. Es wird viel Wert darauf gelegt, dieses Vorwissen in das Programm zu integrieren und stetig einen Praxisbezug herzustellen, um sicherstellen zu können, dass das neu erworbene Wissen auch im beruflichen Kontext der Teilnehmenden Verwendung finden kann.

Um eine umfassende Betreuung gewährleisten zu können, werden in manchen Angeboten häufig Routinen und Instrumente zur Umsetzung und Optimierung der Angebote entwickelt. Als besonders relevant haben sich regelmäßige Treffen der Lehrenden erwiesen:

> „Ja also wir hatten am Anfang mal eine Lehrenden-Konferenz, wo alle da waren, aber das ist unglaublich schwierig. Das war am Anfang wichtig, um einmal die Module aufeinander abzustimmen und jetzt mache ich das eher modulbezogen. Und deswegen gehe ich dann auch zweimal im Jahr in die [Außerhochschulische Einrichtung Non-Profit 11] und dann kommen alle Lehrenden von dieser Praxiswoche zusammen […]. Also ich treffe mich dann eher mit drei oder vier Lehrenden in einem Modul und nicht mit allen Lehrenden auf einmal“ (Studiengangkoordination 4).

Aber auch über diese festgelegten Treffen hinaus nutzen die Dozierenden die Möglichkeit, sich bei Fragen zu Themen von Modulen oder auch zur Durchführung von Präsenzveranstaltungen an die Studiengangkoordination zu wenden. Beratung im Vorfeld der Präsenzphase(n) gehört ebenso zu den Aufgaben der Studiengangkoordination wie auch die Betreuung währenddessen. So werden beispielsweise Dokumente auf den Lernplattformen hochgeladen oder auch Skripte als Tischvorlagen für die Studierenden ausgedruckt. Das Ergebnis der

oben erwähnten Lehrevaluation wird im Anschluss an die Veranstaltung von der Studiengangkoordination an die entsprechenden Dozierenden weitergeleitet.

3.2.8 Kooperationsmanagement

Ein sehr zentraler Bereich im Aufgabenfeld der Studiengangkoordination ist die Zusammenarbeit mit internen und externen Kooperationspartnern.

Innerhalb des Angebotes arbeiten sie eng mit den akademischen Gesamtleitungen zusammen, die das Angebot zumeist entwickelt haben und auch für die Umsetzung verantwortlich sind. Die Abstimmung zwischen diesen beiden Stellen ist zentral, um ein Angebot durchführen zu können, das den Anforderungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht wird:

> „Ja, also wir laufen uns ja hier im Ablauf dann über den Weg, und wenn es brennt, dann lasse ich da alles liegen und stehen. […] Und von daher geht da auch viel nach Bedarf, das heißt, in den Wochen, wo wir dann die Module haben, da treffen wir uns drei, vier, fünf Mal, ja. Oder wenn es da um die Vorbereitungen geht“ (Akademische Gesamtleitung 4).

Auch wenn die Studiengangkoordination und die akademische Gesamtleitung eng zusammenarbeiten, sind sie innerhalb der Angebotsrealisierung zumeist für unterschiedliche Belange zuständig. Die Aufgabenteilung unterscheidet sich von Angebot zu Angebot, allerdings ist generell festzustellen, dass die Studiengangkoordination hauptsächlich operative Aufgaben übernimmt, während die akademische Gesamtleitung für die strategische Ausrichtung des Angebotes verantwortlich zeichnet.

Externe Kooperationspartner können durch finanzielle Unterstützung oder die Entsendung von Teilnehmenden zur nachhaltigen Etablierung des Angebotes auf dem Weiterbildungsmarkt beitragen. Auch die inhaltliche Expertise, die Kooperationspartner einbringen, ist von großer Bedeutung für Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung:

> „Es braucht einen Feldkontakt. Also wenn ich wissenschaftlich weiterbilden will, bin ich wirklich in der betrieblichen, beruflichen, allgemeinen Weiterbildung und nicht mehr in der Grundausbildung einer Hochschullehre. Es kommen nicht Leute per se in die wissenschaftliche Weiterbildung, weil sie sich grundständig irgendwo ausbilden lassen wollen, sondern es braucht einen starken Feldkontakt und ich glaube der geht besonders gut über Kooperationen“ (Studiengangkoordination 4).

In der Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern ist es wichtig, dass Informationen ausgetauscht werden, um Transparenz zu schaffen. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass Erwartungen kommuniziert werden und die Kooperation erfolgreich verläuft. Hier ist die Studiengangkoordination in der Verantwortung, Kontakt zu entsprechenden Partnerinnen und Partnern aufzubauen,

um ein funktionierendes Kooperationsnetzwerk etablieren zu können, von dem beide Seiten profitieren können. Der Austausch mit den zuständigen Personen ist eine wichtige Aufgabe der Studiengangkoordination:

> „Und dann habe ich, wie gesagt, diesen Regionalkoordinator des [Behörde] in [Stadt 3] am Telefon gehabt und dann per E-Mail darüber gesprochen oder geschrieben, wie er uns bekannt machen kann und er hat sozusagen in seinem Netzwerk in [Region A] die ganzen verschiedenen Träger, die die […] anbieten auch nochmal über das Angebot informiert. Das war ein ganz wichtiger Knoten, der irgendwie viele Dinge erreicht“ (Studiengangkoordination 2).

Neben der Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern arbeitet die Studiengangkoordination intensiv mit verschiedenen Stellen innerhalb der Hochschule zusammen. Mit welchen Anspruchsgruppen sie in diesem Zusammenhang auf unterschiedlichen Ebenen interagiert, wird im folgenden Kapitel näher dargestellt.

3.3 Studiengangkoordination als Schnittstelle

Die Studiengangkoordination interagiert demnach im Rahmen des oben ausgeführten Kooperationsmanagements mit Anspruchsgruppen und versteht sich auch selbst als eine solche Schnittstelle von den Akteuren, die in unterschiedlichen Formen an der Durchführung des Angebotes beteiligt sind:

> „Also ich würde sagen, ich sitze wie so eine Spinne mitten im Netz und muss immer nach allen Seiten mit allen in Kommunikation sein“ (Studiengangkoordination 4).

Kennzeichnend für die Arbeit der Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ihre Funktion als zentrale Schnittstelle in einem Geflecht von unterschiedlichen, an dem Weiterbildungsangebot beteiligten Akteuren. Mit diesen Akteuren, die sich auf verschiedenen Ebenen befinden, muss die Studiengangkoordination zusammenarbeiten, um die oben ausgeführten administrativen, organisatorischen und inhaltlichen Aufgaben erfüllen zu können.

Da das Aufgabenfeld der Studiengangkoordination stark ausdifferenziert ist und sich über verschiedene Inhalte erstreckt, ist eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Funktionsstellen innerhalb und außerhalb der Universität unabdingbar. Auf der Ebene des Angebotes arbeitet die Studiengangkoordination sowohl mit der akademischen Gesamtleitung des Angebotes als auch den Teilnehmenden zusammen.

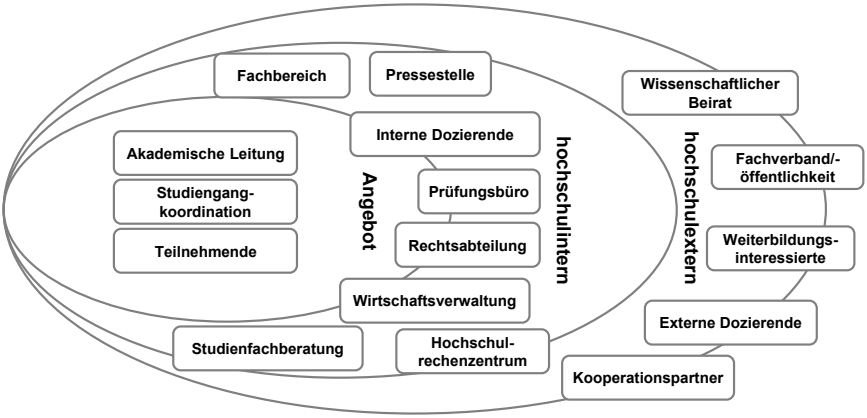

Abbildung 4: Übersicht über die mit der Studiengangkoordination zusammenarbeitenden Funktionsstellen (eigene Darstellung)

Auf der Ebene innerhalb der Hochschule braucht es diverse Partner für eine gelingende Gestaltung der Weiterbildungsprogramme und entsprechender Serviceorientierung. Die Öffnungszeiten der meisten universitären Einrichtungen sind nicht auf die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden ausgelegt, woraus die Notwendigkeit entsteht, dass die Studiengangkoordination individuelle Lösungen erarbeitet, damit auch diese Studierenden Angebote wie beispielsweise eine Bibliotheksführung wahrnehmen und auch außerhalb der Öffnungszeiten des Studierendensekretariats ihre Studentenausweise abholen können. Hier ist die Studiengangkoordination auf die enge Zusammenarbeit mit anderen Servicestellen angewiesen, da diese sich bereiterklären müssen, Dienstleistungen außerhalb der Öffnungszeiten anzubieten oder an die Studiengangkoordination abzugeben. Servicestrukturen spielen in den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zentrale Rolle, da man sich durch die Bereitstellung von verschiedenen Dienstleistungen auf dem Weiterbildungsmarkt positionieren und von anderen Einrichtungen abgrenzen kann.

Wie in Zusammenhang mit den Aufgabenfeldern bereits ausgeführt, übernehmen Studiengangkoordinationen Tätigkeiten in Bezug auf Qualitätssicherung und sind hier unter anderem für die Durchführung der Lehrevaluation zuständig. Dieses kann nur erfolgreich geschehen, wenn sie mit der universitätsinternen Stelle zusammenarbeiten, die für Studierendenbefragungen zuständig ist und aus diesem Grund auch die Mittel zur Verfügung hat, Befragungen auszuwerten und Ergebnisse systematisiert aufzuführen. Die Ergebnisse werden anschließend an die Studiengangkoordination rückgespiegelt, die dann die Aufgabe hat, den ent-

sprechenden Lehrenden sowie die akademische Gesamtleitung von den Ergebnissen in Kenntnis zu setzen.

Auch in Bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit ist die Studiengangkoordination auf die Zusammenarbeit mit weiteren Funktionsstellen angewiesen. Flyer werden beispielsweise mit Hilfe von Mitarbeitenden aus dem Hochschulrechenzentrum erstellt, während die Presseabteilung in Abstimmung mit der Studiengangkoordination Pressemitteilungen verfasst und veröffentlicht.

Da das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universitäten bisher nur in Ansätzen etabliert wurde, existieren in vielen Bereichen noch keine Strukturen, auf die die Studiengangkoordination zurückgreifen könnte. Daher ist es notwendig, dass Prozesse neu entwickelt werden und häufig auch Aufgaben von der Studiengangkoordination übernommen werden, die im grundständigen Bereich von Funktionseinheiten erledigt werden:

> „[...] Auch in der Wirtschaftsverwaltung sind viele Dinge einfach auch nicht bekannt gewesen. Die jetzt neu einfach durchlaufen wurden und/ ja, auch die Abrechnung zum Beispiel“ (Studiengangkoordination 2).

Die Studiengangkoordination ist auf die Funktionsstellen der Universität angewiesen, um Serviceleistungen für die Teilnehmenden bereitstellen zu können. Damit diese Zusammenarbeit effektiv gestaltet werden kann, sind Aushandlungsprozesse auf verschiedenen Ebenen notwendig.

Aber auch auf hochschulexterner Ebene stehen Studiengangkoordinationen mit einer Vielzahl von Anspruchsgruppen in Kontakt. Auf dieser Ebene sind zunächst die Weiterbildungsinteressierten anzusiedeln, die mit den oben ausgeführten Fragen und Ansprüchen auf die Studiengangkoordination zukommen. Zudem ist es möglich, dass ein Angebot in Kooperation mit einer externen Einrichtung durchgeführt wird, was stetige Absprachen in allen Phasen des Kooperationsprozesses zwischen den beiden Parteien notwendig macht. Kooperationen können verschiedene Formen aufweisen, was einen unterschiedlich intensiven Austausch zur Folge hat. So ist es möglich, dass der Kooperationspartner Unterstützung bei der inhaltlichen Entwicklung des Angebotes bietet, Kontakte in das entsprechende Feld ermöglicht, um Teilnehmende zu gewinnen, oder aber auch einen finanziellen Beitrag zur Durchführung des Angebotes leistet. Die mit der Kooperationsform zusammenhängenden Absprachen finden zumeist auf Ebene der Studiengangkoordination statt:

> „Ja, also wir haben die [Außerhochschulische Einrichtung Non-Profit 11] als Hauptkooperationspartner, die auch sehr stark in der Finanzierung involviert sind. Das heißt ich spreche regelmäßig mit dem Direktor der [Außerhochschulische Einrichtung Non-Profit 11], weil es da halt um Finanzen und die grundsätzliche Regelung geht […]“ (Studiengangkoordination 4).

Aufgrund der Bedeutung des Praxisbezugs in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung arbeiten viele Studiengangkoordinationen eng mit den entsprechenden Berufsverbänden zusammen. Auch verschiedene Gremien mit Mitgliedern aus der Praxis können für ein Programm hilfreich sein und Input hinsichtlich aktuell relevanter Themen in einer Branche oder auch der Organisation eines Angebotes liefern. Hier stellt die Studiengangkoordination die Schnittstelle dar, um einen Transfer aus dem Gremium in das Angebot und vice versa sicherzustellen.

Auf hochschulexterner Ebene spielen darüber hinaus die Dozierenden eine Rolle, die nicht an der Hochschule angestellt sind. Auch hier müssen mit der Studiengangkoordination Absprachen getroffen werden, um gewährleisten zu können, dass die Lehrveranstaltungen inhaltlich in das Programm passen und auch die Form auf die Ansprüche von Weiterbildungsteilnehmenden ausgerichtet ist.

3.4 Kompetenzen

Aus dem oben beschriebenen vielfältigen Arbeitsfeld resultieren diverse Kompetenzen, die eine Studiengangkoordination besitzen sollte, um den Erwartungen und Anforderungen der verschiedenen Anspruchsgruppen gerecht zu werden.

Um unter anderem den reibungslosen Ablauf einer Präsenzphase und auch die Vorbereitung gewährleisten zu können, ist es notwendig, dass die Studiengangkoordination einen hohen Grad an *Organisationsfähigkeit* vorweisen kann und insbesondere in der Lage ist, selbstständig zu arbeiten.

Da die Studiengangkoordination ebenfalls mit der Verwaltung der Kostenstelle betraut ist, muss sie darüber hinaus über ein *kaufmännisches Grundverständnis* verfügen. Sie sollte daher Abrechnungen und Kalkulationen für die Durchführung des Angebotes erstellen können.

Die Studiengangkoordination ist ebenfalls dafür verantwortlich, verschiedene Vertriebskanäle zu identifizieren und sie für die Bekanntmachung des Angebotes zu nutzen. Dazu muss sie auch *Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des Marketings* besitzen.

Die Interviews haben gezeigt, dass die Wichtigkeit der *Kommunikationsfähigkeit* sehr hoch angesiedelt wird. Dieses resultiert u.a. daraus, dass die Studiengangkoordination als zentrale Schnittstelle in viele verschiedene Prozesse sowohl hochschulintern als auch -extern eingebunden ist. Zudem hat sie für die Teilnehmenden eine wichtige Beratungs- und Betreuungsfunktion inne.

Die Studiengangkoordination muss – will sie kommunikationsfähig sein – über entsprechendes Wissen verfügen, das für die Beantwortung von Anfragen notwendig ist. Sie sollte demnach *fachlich angebunden* sein und auch die Struktur des Angebotes darstellen können, sofern Fragen zu Inhalten und zur Durchführung des Angebotes aufkommen. Sind fachwissenschaftliche Fragen nicht durch die Studiengangkoordination zu beantworten, kann sie einen Kontakt zur akademischen Gesamtleitung oder – falls es sich um eine lehrveranstaltungsbezogene Frage handelt – zu den zuständigen Lehrenden herstellen. Hier werden dann *Koordinationsfähigkeiten* benötigt.

Da die wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule ein neues Feld ist, müssen Ansprechpersonen identifiziert und mit diesen Kommunikationsstrukturen erarbeitet und langfristig etabliert werden. Dieser Prozess ist langwierig und fordert von der zuständigen Studiengangkoordination *Feingefühl*, um in der Organisation alle entsprechenden Funktionsstellen in angemessener Weise einzubeziehen. Um effektiv ein Netzwerk um das Weiterbildungsangebot zu errichten, muss ein grundlegendes *Verständnis des Hochschulwesens* und der darin ablaufenden Prozesse und Strukturen vorhanden sein.

Die Studiengangkoordination arbeitet darüber hinaus in vielen Fällen mit externen Partnern zusammen. Auch hier ist es für eine produktive Zusammenarbeit auf Augenhöhe zentral, dass zuständige Stellen in der Einrichtung in den Prozess mit einbezogen werden. Die Forschungsergebnisse in diesem Zusammenhang haben deutlich gezeigt, dass es (insbesondere bei außerhochschulischen Kooperationspartnern) eine Herausforderung ist, ein gelingendes Kooperationsmanagement zu etablieren.

Hieraus ergibt sich eine zentrale Herausforderung für die Studiengangkoordination, da sie sich im Rahmen der Kooperationen im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Anspruchsgruppen befindet. Es ist durchaus möglich, dass außerhochschulische Einrichtungen bislang keine Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Hochschulen sammeln konnten und aus diesem Grund die Strukturen und Verfahrensabläufe als fremd empfinden, was einer produktiven Zusammenarbeit im Wege stehen könnte. An dieser Stelle ist es notwendig, dass die Studiengangkoordination eine *Brückenfunktion* übernimmt und zwischen der Hochschule und dem Kooperationspartner vermittelt.

4 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend wird deutlich, dass insbesondere die organisationale Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Hochschule eine Auswirkung auf die Ausgestaltung der Aufgabenfelder und die Rolle der Studiengangkoordi-

nationen hat. Diese sind auf der einen Seite mit einer Fülle und Vielfalt an Aufgaben betraut und auf der anderen Seite gleichzeitig eine zentrale Schnittstelle für alle an der Hochschule mit wissenschaftlicher Weiterbildung assoziierten Personen. Bei einer dezentralen Organisationsform bedeutet dies, dass alle Aufgaben, die im Rahmen eines Weiterbildungsangebots entstehen, von einer Person mit Unterstützung von weiteren im Weiterbildungsangebot tätigen Personen, wie die akademische Gesamtleitung oder auch (studentische) Hilfskräfte, durchgeführt werden.

Die Schnittstellenfunktion der Studiengangkoordination wird durch ihre dezentrale organisationale Anbindung an den Fachbereich nochmals verstärkt. In ihrer dezentralen Anbindung besteht zum einen die Notwendigkeit, mit verschiedenen Funktionseinheiten – wie den Fachbereichen selbst, den Verwaltungs- und Funktionseinheiten der Hochschule, aber auch externen Partnern – zusammenzuarbeiten, um die reibungslose Durchführung des Programmes sicherstellen zu können. Zum anderen ist es notwendig, sich mit anderen Studiengangkoordinationen der eigenen Hochschule zu vernetzen, um beispielsweise ähnliche Herausforderungen zu teilen oder auch Lösungen für bestehende Herausforderungen weiterzugeben. Diese Treffen dienen dem kollegialen Austausch aber auch der organisationalen Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen selbst, da hier Routinen und ein Wissensmanagement etabliert werden, welche zu stetigen Strukturen der Hochschule in diesem Bereich beitragen.

Für Hochschulen hat die dezentrale Anbindung von Studiengangkoordinationen insbesondere den Vorteil, dass sie die direkte Nähe zur programmspezifischen Wissenschaft, Forschung und Wissenschaftskultur sowie zur Lehre, zu Lehrenden und der didaktischen Kultur und zu den entsprechenden Zielgruppen hat. Außerdem hat die Studiengangkoordination selbst an den Fakultäten bzw. Fachbereichen kurze administrative und organisatorische Wege, ein höheres Engagement und „Ownership“ der Programmverantwortlichen, aber auch flexiblere Lösungen (vgl. DGWF 2015, S. 248). Darüber hinaus bietet eine dezentral angegliederte Studiengangkoordination eine direktere und persönlichere Betreuung der Studierenden im Sinne eines one-stop-office. Die Studierenden haben eine einzige Ansprechperson vom ersten Kontakt bis zur Zeugnisvergabe.

Nachteile einer solchen dezentralen Organisation sind jedoch die möglicherweise geringere Professionalität in manchen Tätigkeitsbereichen, eine fehlende strategische Gesamtausrichtung und -steuerung sowie ein fehlender einheitlicher Auftritt der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule und somit eine geringere Sichtbarkeit dieser nach außen. Die untersuchten Hochschulen des WM^3-Verbundprojekts haben versucht, vielen dieser Nachteile in der Implementierungsphase der Weiterbildungsprogramme entgegenzuwirken, bei-

spielsweise durch eine gemeinsame Projekthomepage oder durch Vernetzungstreffen zwischen den Studiengangkoordinationen. Für die bestehenden (und möglicherweise auch zukünftigen) Weiterbildungsprogramme der Hochschule ist es sicher hoch relevant, diese Strukturen auch nach Projektende weiterzuführen und die im Projekt gemachten Erfahrungen und das vorhandene Wissen zu verstetigen.

Diese Besonderheit von Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen hat auch eine Auswirkung auf den Bedarf an Professionalisierung, da Studiengangkoordinierende viele verschiedene Tätigkeiten übernehmen und daher auch Kompetenzen wie Koordinations- und Kommunikationsfähigkeit, kaufmännisches Grundverständnis oder auch Marketingkenntnisse in unterschiedlichen Bereichen benötigen. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, zum einen Aufgabenfelder der Studiengangkoordination und auch Spezifika dieser Tätigkeit differenziert abzubilden, um einen Abgleichungs- und Reflexionsprozess auf der Ebene des Personals der wissenschaftlichen Weiterbildung zu ermöglichen, und zum anderen die spezifischen Professionalisierungsbedarfe und -bedürfnisse in den eruierten Bereichen zu erfassen, um passgenaue Angebote in Inhalt und Form für diese Personengruppe entwickeln zu können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Wissen über Personal in der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher noch sehr rudimentär ist. Hier lässt sich nur mutmaßen, welche Tätigkeitsprofile und Rollen Personen in anderen Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung haben bzw. wahrnehmen. Mit Blick auf diese Thematik besteht insofern ein hoher Bedarf an weiteren wissenschaftlichen Studien, insbesondere dann, wenn die Professionalisierung und Verstetigung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen im Fokus steht. Je mehr Wissen über die organisationale Anbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung an die jeweilige Hochschule sowie über die Aufgabenfelder und Rollen der in der Weiterbildung Tätigen vorliegt, umso höher sind die Chancen einer nachhaltigen Implementierung und Optimierung.

Literatur

Bardachzi, Claudia (2010): *Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 537).

DGWF-Empfehlung (2015): *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen*. Oestrich-Winkel.

Faulstich, Peter/Graeßner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.): *Weiterbildung und*

lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann, S. 87-164.

Faulstich, Peter/Oswald, Lena (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): *Arbeitspapier 200*. Online abrufbar: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf. Zuletzt geprüft: 24.01.2017.

Hanft, Anke (2007): Von der Weiterbildung zum Lifelong Learning. In: Hanft, Anke/Simmel, Annika (Hrsg.): *Vermarktung von Hochschulweiterbildung*. Münster: Waxmann, S. 45-59.

Hanft, Anke/Knust, Michaela (2007a): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann.

Hanft, Anke/Knust, Michaela (2007b): *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Projektbericht*. Online abrufbar: http://doku.iab.de/externe/2007/k070718p03.pdf. Zuletzt geprüft: 13.04.2017

Hanft, Anke/Knust, Michaela (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: *Report* H.1, S. 30-41.

Hanft, Anke (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Otto, Alexander/Wolter, Andrä (2013): Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: *Hochschule und Weiterbildung*, H.2, S. 14-22.

Pellert, Ada (2013): Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung. In: Cendon et al. (Hrsg.): *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen*. Münster: Waxmann, S. 27-34.

Seitter, Wolfgang/Zink, Franziska (2013): *Eckpunkte für die Entwicklung von berufsbegleitenden, weiterbildenden Masterstudiengängen im Rahmen vom WM³ an der Philipps-Universität Marburg*. Online abrufbar: http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/ Leitfaden_zur_Konzepterstellung_Master_der_UMR.pdf. Zuletzt geprüft: 13.04.2017

Seitter, Wolfgang (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Göhlich, M. u.a. (Hrsg.): *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: VS, S. 141-150.

Wilkesmann, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H.1, S. 28-42.

Zilling, Michaela (2013): Organisatorische Verankerung von Lebenslangem Lernen in Hochschulen – Das Beispiel des C3L des Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.): *Offene Hochschulen*. Münster: Waxmann, S. 151-164.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2020 (1)
DOI: 10.3278/HBV2001W008
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung – eine Skizze

Christian Kammler, Heike Rundnagel, Wolfgang Seitter

Zusammenfassung

*Der Aufsatz fokussiert den Zusammenhang von wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung in dreifacher Hinsicht: wissenschaftliche Weiterbildung als akademische Qualifizierungs- und Professionalisierungsmöglichkeit für Erwachsenenbildner*innen, wissenschaftliche Weiterbildung als Anwendungsfeld erwachsenenpädagogischer Prinzipien sowie Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als (potenzielles) Berufs- und Tätigkeitsfeld für Erwachsenenbildner*innen. Diese dreifache, wechselseitige Profilierungsmöglichkeit wird skizzenhaft ausgeführt und mit Rekurs auf empirische Studien und zukunftsbezogene Gestaltungsoptionen plausibilisiert.*

Stichworte: wissenschaftliche Weiterbildung, akademische Professionalisierung, erwachsenenpädagogische Prinzipien hochschulischer Lehre, Studiengangkoordination

Abstract

The essay focusses on the connection between academic further education and adult education from three perspectives: academic further education as an opportunity for adult education practitioners for academic qualification and professionalisation, academic further education as a field of application of adult education principles and the coordination of study courses in academic further education as a (potential) professional and occupational field for adult education practitioners. This threefold mutual professionalisation opportunity is outlined and explained in reference to empirical studies and future-oriented planning options.

Keywords: academic further education, academic professionalisation, principles of adult education in higher education teaching, coordination of study courses

1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen hat in den letzten zehn Jahren einen starken bildungspolitischen *und* hochschulpraktischen Entwicklungsschub genommen und sich zu einem – je nach Standort mehr oder weniger bedeutsamen – Profilelement hochschulischer Lehre entwickelt. Aufgrund ihrer dominanten Ausrichtung als kostenpflichtiges, abschlussorientiertes Angebotssegment für Berufstätige oder Personen mit Familienpflichten nimmt sie eine – vielfach beschriebene – Hybridstellung zwischen Staat und Markt, Wissenschaft und Berufspraxis, Hochschule und Erwachsenenbildung ein (vgl. exemplarisch Christmann 2006). In ihrer konkreten Ausgestaltung ist sie als *wissenschaftliche* Weiterbildung Teil des Wissenschaftssystems, als wissenschaftliche *Weiterbildung* wird sie stark von didaktischen, teilnahme- und nachfragebezogenen samt den damit verbundenen professionellen und organisationalen Herausforderungen geprägt.

Mit Blick auf Fragen von Professionalität und Professionalisierung lässt sich eine *dreifache* Wechselbeziehung zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung konstatieren:

Wissenschaftliche Weiterbildung wird genutzt als weitere und vertiefte akademische Spezialisierung für Erwachsenenbildner*innen, d. h. hochschulische Lehrangebote (Studiengänge, Zertifikate) werden für die Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals fruchtbar gemacht.

Wissenschaftliche Weiterbildung wird zum Anwendungsfeld erwachsenenpädagogischer Prinzipien, d. h. Erwachsenenbildung wird für die Professionalisierung hochschulischer Lehre fruchtbar gemacht.

Studiengangkoordination als zentrales Aufgabengebiet in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird zu einem neuen Berufsfeld für Erwachsenenbildner*innen, d. h. wissenschaftliche Weiterbildung wird als profiliertes (neues) erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsfeld fruchtbar gemacht.

Diese Dreifachthese wird im Folgenden ausgeführt. Die Argumentation erfolgt in einer Kombination aus deskriptiv-systematischer Analyse und programmatisch-entwicklungsorientierter Projektion – mit Rekurs auf empirische Studien und mit Blick auf plausible zukunftsbezogene Gestaltungsoptionen.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung als akademischer Professionalitätsentwicklungsmodus für Erwachsenenbildner*innen

Die Bologna-Reform mit ihrer Einführung gestufter Studiengänge hat auch für die akademische Aus- und Weiterbildung für Erwachsenenbildner*innen massive Konsequenzen mit sich gebracht. Zum einen ist mit der Umstellung vom Diplomstudiengang auf das Bachelor-Master-System eine deutliche Diversifizierung von

Studiengangbezeichnungen, Studieninhalten und Studienausrichtungen einhergegangen. Zum anderen haben sich zahlreiche Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung für berufspraktisch Tätige entwickelt, die in ihrer Spezialisierung und Profilierung die existierende Vielfalt des erwachsenenbildnerischen Handlungsfeldes auch auf der Ebene akademischer Studiengänge abbilden. Markus Walber und Claudia Lobe attestieren in ihrer jüngsten Erhebung dem Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland eine Marginalisierung im Bachelor, eine subdisziplinäre Profilbildung im Master und eine Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Walber/Lobe 2018 sowie Lobe/Walber in diesem Heft). Insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung fokussiert ein breites Spektrum an Zielgruppen und Tätigkeitsfeldern mit einer großen Varianz entsprechender Studienganglabels (Organisation, Marketing, Zielgruppen, Personal, Beratung, Moderation, Kommunikation, etc.).

Nutzt man die von Karl Weber eingebrachte Differenzierung von funktions- und professionsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Weber 2010), so ließe sich mit Blick auf die empirischen Befunde von einer Zweigleisigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung für das Feld der Erwachsenenbildung sprechen: Sowohl die *funktionsorientierte* wissenschaftliche Weiterbildung, die tätigkeits- und berufsfeldübergreifende Kompetenzen wie Management, Forschung, Marketing, Evaluation, Beratung oder Kommunikation in den Blick nimmt, ist nachweisbar als auch die *professionsorientierte* wissenschaftliche Weiterbildung mit einer Vertiefung einschlägiger professioneller Fachkompetenzen wie Zielgruppenansprache, Programmplanung oder Lehrkompetenz. Die Funktionalität dieser Zweigleisigkeit entspricht dabei der hohen Varianz von Zugangswegen und Qualifikationsprofilen der in der Weiterbildung Tätigen. Wissenschaftliche Weiterbildung wäre in dieser Perspektive nicht nur eine zusätzliche berufsbegleitende Qualifizierungsmöglichkeit für grundständig ausgebildete Erwachsenenbildner*innen, sondern auch eine Chance der disziplinären Annäherung bzw. ‚Einverleibung' „der riesigen Gruppe faktischer Erwachsenenpädagogen ohne formale pädagogische (Zusatz-)Ausbildung in das explizite Begriffsfeld der Weiterbildung hinein" (Seitter 2006, S. 114 f.). Wissenschaftliche Weiterbildung ließe sich somit begreifen als Professionalitätsentwicklungsmodus für Erwachsenenbildner*innen in der Vielzahl unterschiedlichster Tätigkeitsfelder, in den zahllosen Varianten pädagogisch-akademischer Vorbildung, in den unterschiedlichsten Formen akademischer Professionalisierung (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012).[1]

3 Erwachsenenpädagogische Prinzipien als Professionalitätsbezugspunkt für wissenschaftliche Weiterbildung

Die Hybridstellung wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Disziplin und Profession, Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug, Hochschule und Erwachsenenbildung zeigt sich auch und gerade bei der makro- und mikrodidaktischen Ausge-

staltung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Anders als in der grundständigen (steuerfinanzierten) Lehre, die vornehmlich im Modus disziplinärer Orientierungen umgesetzt wird, ist die wissenschaftliche (marktfinanzierte) Weiterbildung auf eine enge Passung zu den inhaltlichen, organisatorischen und servicebezogenen Bedürfnissen, Erwartungen und Ansprüchen der Nachfrageseite angewiesen. Pointiert formuliert arbeitet die wissenschaftliche Weiterbildung nur dann professionell und erfolgreich, wenn sie – mit und trotz ihrer Wissenschaftsorientierung – auf allen Ebenen der Angebotsgestaltung Gesichtspunkte zur Anwendung bringt, die als erwachsenenpädagogische Prinzipien gelten können.

Bei den Adressat*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung handelt es sich in der Regel um *Erwachsene*, die das Studienangebot neben ihren Berufs- und Familienpflichten in Teilzeit absolvieren. In Abgrenzung zu Vollzeitstudierenden in der grundständigen Lehre – in (un-) mittelbarem Anschluss an die Schulzeit – geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung um „Berufstätige, Personen mit Familienverpflichtung, Berufsrückkehrer*innen, Studienabbrecher*innen, arbeitslose Akademiker*innen, beruflich Qualifizierte mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung (HZB) sowie Bachelorabsolvent*innen, die nach dem Erwerb von beruflicher Erfahrung berufsbegleitend studieren wollen“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2010, S. 1). Diese heterogene Teilnehmendenschaft legt nahe, dass die Angebote – ähnlich denen der Erwachsenenbildung – stark bedarfsorientiert, d. h. schwerpunktmäßig am beruflichen Feld der Akteur*innen orientiert sein müssen.

In finanzieller Hinsicht erzwingt das *Prinzip der Vollkostendeckung* eine deutlich stärkere *Nachfrageorientierung* mit entsprechenden Bedarfs- und Marktanalysen. Die Gewinnung einer ausreichenden Menge zahlender Kund*innen setzt einen für Hochschulen ungewöhnlichen neuen Steuerungsmodus voraus, der weniger von disziplinären Setzungen ausgehen kann, sondern Verknüpfungen mit den jeweiligen Praxisfeldern sowie eine Antizipation von vorhandenen „und noch zu weckenden Bedürfnissen und Interessen der Adressat*innen“ (von Hippel et al. 2019, S. 86) vornehmen muss. Dabei sind zeitaufwändige Such-, Passungs- und Matchingprozesse zu durchlaufen, um die verschiedenen Anspruchsgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf institutioneller und individueller Ebene zusammenzubringen (vgl. Seitter/Schemmann/Vossebein 2015).

In diesen Suchbewegungen entfaltet sich häufig – wie in der Erwachsenenbildung generell – eine stark ausgeprägte *Kooperationsorientierung*, die für die Hochschulen zwar eine Dezentrierung ihrer eigenen institutionellen Rolle mit sich bringt, dafür aber mit Blick auf eine stärkere curriculare Passung und finanzielle Risikominimierung von außerordentlichem Vorteil ist. Kooperationsorientierung und kooperative Angebotsgestaltung können Partner in ganz unterschiedlichen Funktionen einbinden und häufig ordnungspolitisch bedeutsame Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse gewährleisten, um auf konkurrierenden Feldern eine sinnvolle Arbeitsteilung und Angebotssegmentierung zu erreichen (vgl. in dieser Perspektive ausführlich Sweers 2019).

Des Weiteren ergeben sich aus dem *professionellen Hintergrund* und möglicherweise auch aus der interdisziplinären Streuung und interprofessionellen Mischung der Teilnehmer*innen besondere didaktische Herausforderungen auf der Mikroebene der Angebotsgestaltung. Aufgrund heterogener Vorkenntnisse und eines feldbezogenen Expert*innenwissens muss es nicht nur darum gehen, einen festgelegten Wissenskanon abzuarbeiten, sondern teilnehmerorientiert im curricularen Kontext „auf die Voraussetzungen derer, die erwartet werden, Rücksicht zu nehmen" (Tietgens 1980, S. 177). Darüber hinaus gilt es, vorhandenes Wissen zu aktivieren und aufzuarbeiten, dem vorhandenen Expert*innenwissen Raum zu geben und „diese Voraussetzungen in der Interaktion der Lehre selbst einzubeziehen" (von Hippel et al. 2019, S. 88).

Zudem ist es in der wissenschaftlichen Weiterbildung von entscheidender Bedeutung, *theoretisches Wissen und praktische Erfahrung* stark miteinander zu verweben. Aktuelle Studien belegen die Bedeutung der Verzahnung von Theorie und Praxis und beleuchten dabei u. a. den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen, Interdisziplinarität oder das Einbeziehen von Praxisthemen (vgl. Mörth et al. 2018). Bedeutsam ist dabei die Entwicklung der eigenen Reflexivität – und zwar unter dem Gesichtspunkt, dass „Reflexion als ‚denkende Erfahrung' (Dewey 1961, S. 196) ... sich als Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt *zeigt"* (Mörth et al. 2018, S. 30). Durch diese Reflexion wird nicht nur das praktische Handeln im Feld im Sinne eines *erfahrungsbasierten Lernens* (Dewey) evaluiert, sondern ebenso das eigene professionelle Selbstverständnis weiterentwickelt.

Mit Blick auf die *Studienorganisation* ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Kombination aus seminaristischer Präsenzzeit als Blockzeit am (verlängerten) Wochenende und individueller Selbststeuerung in der (zumeist digital unterstützten) Selbststudienphase das am häufigsten verwendete Modell. Eine teilnehmendengerechte Didaktik verlangt – weit mehr als in der grundständigen Lehre – eine zielgruppenspezifische Methodenvielfalt, Abwechslungsreichtum, Organisation des „Ganztages" (Pausen, Catering, Abendveranstaltungen) sowie eine an die jeweiligen berufs- und bildungsbiografischen Erfahrungen angepasste Inhaltsstruktur (vgl. Habeck/Rundnagel 2017).

Gleichzeitig konkurrieren didaktische Passung und Teilnehmendenorientierung mit der wissenschaftsorientierten *Komplexität der Inhalte*. Wissenschaftsorientierung im Sinne einer Vermittlung von Inhalten auf wissenschaftlichem, also dem Wahrheitskriterium verpflichteten Niveau und mit dem Anspruch, dabei auch dem wissenschaftlich gesicherten methodischen Vorgehen und der wissenschaftlichen Argumentation gerecht zu werden, stellen unverzichtbare Bezugspunkte mit all den daraus resultierenden Antinomien erwachsenengerechter Didaktik dar. Die diesbezügliche erwachsenenpädagogische Reflexionstradition kann auch für die wissenschaftliche Weiterbildung wichtige Impulse geben (vgl. exemplarisch bereits Wittpoth 1987).

Wie bereits erwähnt, sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung als einem berufs- und familienbegleitenden Format die Zeiten für ein *selbstgesteuertes Lernen*

von enormer Bedeutung. Nach der Aneignung von Inhalten in den Präsenzphasen müssen diese in selbstgesteuerten Lernprozessen weiter bearbeitet und entsprechend dem eigenen Handlungsfelds nutzbar gemacht werden. Dabei sind allerdings die Konstitutionsleistungen in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht zu bedenken, die die Teilnehmenden gegen konkurrierende berufliche und familiäre Ansprüche realisieren müssen (vgl. Denninger/Kahl/Präßler 2020). Strukturelle Hilfestellungen können in dieser Hinsicht nicht nur vorgelagerte und begleitende Absprachen mit den Arbeitgebern, Familienmitgliedern oder Partner*innen sein, sondern auch die Einrichtung von *Professionellen Lerngemeinschaften* (PLG), wie sie aus dem angelsächsischen Raum bekannt sind (vgl. Bonsen/Rolff 2006), oder das Nutzen von Lernteam-Coaching (vgl. Fleischmann et al. 2006).

Nicht zuletzt ist die *Service- und Dienstleistungsorientierung* entlang des gesamten Studierenden-/Teilnehmendenzyklus – von der Ansprache und Information, über die Bewerbung und Einschreibung, die Betreuung und Beratung während des Studiums bis hin zur durchgängig serviceorientierten Ausrichtung aller Verwaltungs- und Organisationsprozesse – von entscheidender Bedeutung für den Erfolg von wissenschaftlicher Weiterbildung. Was für Erwachsenenbildung bereits seit langem ein selbstverständlicher Bestandteil professionellen Handelns ist, stellt für die Hochschulen mit ihrer (fast) ausschließlichen Ausrichtung auf das Massengeschäft der grundständigen Lehre einen enormen Kraftakt dar. Ein Kernelement mit Blick auf die Notwendigkeit einer servicebezogenen Organisations- und Professionsentwicklung ist die Etablierung einer professionellen Studiengangkoordination als zentraler Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen externen wie internen Anspruchsgruppen (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 4).

Betrachtet man die Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung auf den unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen, so zeigt sich, dass und wie sich wissenschaftliche Weiterbildung an erwachsenenpädagogischen Prinzipien ausrichtet und für die Professionalisierung der eigenen Lehr-/Lernarrangements – bislang mehr oder weniger konsequent – fruchtbar gemacht wird (vgl. dazu etwa die Fallstudien in Klenk 2018).

4 Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als sich entwickelndes Praxisfeld für Erwachsenenbildner*innen

Mit dem Bedeutungsaufschwung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten zehn Jahren hat sich auch eine Ausdifferenzierung der Akteursrollen mit entsprechenden Tätigkeitsprofilen ergeben, die sich auf mehreren Systemebenen manifestiert. So führen Walber und Meyer aus, dass es auf der Makroebene insbesondere „um die strategische Gesamtentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der eigenen Organisation, im Verband und im Bildungssystem“ (Walber/Meyer 2019, S. 13) geht, die Mesoebene „Tätigkeiten, (...) auf Programmplanung und -ent-

wicklung“ (ebd.) umfasst und es „auf der Mikroebene stärker um die spezifische Durchführung und Umsetzung von Angeboten geht“ (ebd.). Sie führen weiter aus, dass die Differenzierung der Tätigkeiten sich „nicht so deutlich auf der personalen Ebene zeigt“ (ebd., S. 14) und dass mehrere Aufgaben oder Funktionen häufig von Personen in Personalunion übernommen werden (vgl. ebd.). Dies wird vor allem auch deutlich in der Betrachtung des Aufgabenfeldes von Studiengangkoordinationen, die in dezentral organisierten Angeboten tätig sind. Hier zeigt sich ein neues Rollenprofil in der wissenschaftlichen Weiterbildung, welches eine zentrale Schnittstelle zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen innerhalb und außerhalb der Hochschule darstellt (vgl. Gronert/Rundnagel 2018, S. 196). In dieser Position decken die Studiengangkoordinationen eine Vielzahl von Aufgabenfeldern wie operative Abwicklung, Finanzadministration, Marketing, Qualitätsmanagement, Studierendensupport, Prüfungsadministration, Dozierendenmanagement sowie Kooperationsmanagement und auch Lehre ab (ebd., S. 189). Die Aufgaben sind je nach Phase des Angebotes – außerhalb oder in den Präsenzzeiten – unterschiedlich ausgeprägt. Die Studiengangkoordinationen sind unter anderem verantwortlich für die Lehrplanung, organisatorische Planung und Durchführung von Lehrveranstaltung sowie Beratung/Unterstützung von Dozierenden und Studierenden insbesondere während der Präsenzphasen. Sie führen die Evaluationen auf Veranstaltungs- und Studiengangebene durch, planen und begleiten Prüfungszeiträume und sind zuständig für die Prüfungsdokumentation. Zudem verwalten sie die Finanzen/Kostenstelle des Angebotes, erstellen und bezahlen Rechnungen, übernehmen Produktion und Distribution von Werbemitteln und stehen in Kontakt mit (potenziellen) Kooperationspartnern, welche innerhalb und außerhalb der Hochschule verortet sind (weiterführend vgl. Gronert/Rundnagel 2017, S. 33 ff.).

Gemäß der hybriden Verortung von wissenschaftlicher Weiterbildung lässt sich die (neue) Rolle der Studiengangkoordination in unterschiedlicher Weise systematisieren und theoretisch deuten:

In einer ersten Deutung sind die Aufgaben und Aufgabenstrukturen der Studiengangkoordination denen der sogenannten Hochschulprofessionellen sehr ähnlich. Hochschulprofessionelle sind Personen, die in einem „dritten Bereich“/“Third Space“ (vgl. Whitchurch 2008; Salden 2013, S. 27) tätig sind, aber gleichzeitig Verwaltungsaufgaben und quasi-wissenschaftliche Tätigkeiten ausüben oder eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen Bereich haben. Kehm, Merkator und Schneijderberg (2010, S. 26) machen in ihrer Studie deutlich, dass der Begriff „Hochschulmanagement“ das Tätigkeitsfeld lediglich umschreibt, die Hochschulprofessionellen aber eine Varianz an Tätigkeiten aus dem Bereich des Hochschulmanagements übernehmen und ihre Tätigkeit insbesondere durch das Spannungsfeld zwischen Verwaltung, Forschung und Lehre gekennzeichnet ist. Beide Rollenprofile lassen sich durch „eine sehr große Ähnlichkeit bezüglich der Hybridität zwischen Verwaltung und Wissenschaft, den Aufgabenfeldern und Herausforderungen“ (Rundnagel 2018, S. 230) charakterisieren, und es lässt sich daraus schlussfolgern, dass „das Wissen um die Zugehörigkeit zur Gruppe der ‚neuen‘ Hochschulprofes-

sionellen einen alternativen Blickwinkel auf Studiengangkoordinierende und ihre Professionalisierung innerhalb der Hochschule eröffnen“ (ebd., S. 231).

In einer anderen Deutung können die herausgearbeiteten Aufgabenfelder der Studiengangkoordination als operatives Bildungsmanagement gefasst werden, welches den Zweck der „Gewährleistung effizienter Abläufe und Routinen/Umsetzung“ (Seufert 2013, S. 30) verfolgt. Die Aufgaben konstituieren sich auf beiden System- bzw. Gestaltungsebenen – Meso- und Mikroebene –, welche den Fokus auf die Gestaltung von Bildungsprogrammen (hier: Weiterbildungsangeboten) und der Kompetenzentwicklung von Learning Professionals (hier: Weiterbildungsteilnehmende) legen (vgl. ebd., S. 32). Mit Blick auf die Einbettung in die Organisation Hochschule spricht sich Hanft (2008) für eine Einordnung im Bereich des „Bildungs- und Wissenschaftsmanagements“ aus. Jedoch lässt sich die spezifische Form der wissenschaftlichen Weiterbildung durch ihre besonderen Merkmale auch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuschreiben. Somit ließen sich die Aufgabenfelder der Studiengangkoordinationen auch unter dem Aspekt des „Weiterbildungsmanagements“ eingehender betrachten. In dieser Perspektive führt etwa Meisel aus, dass es sich bei den Aufgabenfeldern der Studiengangkoordinationen „[im] Grunde genommen [...] um die Schlüsselsituationen professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns übertragen auf ein potentielles Berufsfeld für Erwachsenbildner [handelt]“ (Meisel 2018, S. 331 f.). Studiengangkoordination wäre insofern ein (potenzielles) erwachsenenpädagogisches Berufsfeld, das ähnliche Strukturmerkmale wie andere Handlungsfelder der Erwachsenenbildung aufweist: nämlich eine große Varianz der Arbeitsvollzüge, der Zugangswege, der akademischen und pädagogischen (Vor-)Qualifizierung sowie der Notwendigkeit weiterer Professionalisierung. In dieser letzten Hinsicht wäre Studiengangkoordination als potenzielles Berufsfeld für Erwachsenenbildner*innen dann selbst ein Anwendungsfall für wissenschaftliche Weiterbildung.

5 Fazit

Die wechselseitigen Profilierungsmöglichkeiten von wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwachsenenbildung wurden in diesem Aufsatz lediglich kursorisch skizziert. Notwendig wären weitergehende Analysen, die theoretisch, empirisch und konzeptionell ausloten und untermauern, wie sich die inhaltlichen Bezugnahmen konkret vollziehen und gestalten (lassen). Vor allem gälte es, das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung stärker als ein Segment von Erwachsenenbildung zu profilieren und wissenschaftliche Weiterbildung – auch in der Wahrnehmung der Hochschule – *als* Erwachsenenbildung zu konzipieren. Dies hätte weitreichende Konsequenzen für den Umbau der Hochschulen zu Bildungsdienstleistern lebenslangen Lernens und zu einer stärkeren Adressat*innenorientierung wissenschaftlicher hochschulischer (Erwachsenen-)Bildung. In diesem Kontext müssten dann

auch die Verknüpfungen (und Abgrenzungen) zur Hochschuldidaktik und Berufspädagogik stärker ausgearbeitet werden.

Anmerkungen

[1] Dabei wäre in jedem Einzelfall zu klären, was als wissenschaftliche Weiterbildung gilt: Studiengangformate werden höchst unterschiedlich bezeichnet bzw. zugeordnet – je nachdem, ob sie in einer angebots- und finanzierungsbezogenen Logik oder in einer berufs- und bildungsbiografischen Logik betrachtet werden.

Literatur

Bonsen, M./Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 167–184.

Christmann, B. (2006): ‚Dazwischen'. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 119–136.

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

Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012) (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler.

Fleischmann, P./Geupel, H./Lorbeer, B. (2006): Lernteamcoaching. In: Szczyrba, B./Voss, H.-P./Wild, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart, S. 1–18.

Gronert, L./Rundnagel, H. (2017): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Abschlussbericht. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Studiengangkoordination_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf (23.10.2019).

GWK Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2010): Bund-Länder Vereinbarung gemäß Artikel 91b Ansatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Abgerufen von https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Aufstieg_durch_Bildung-offene_Hochschulen-2010.pdf (01.09.2019).

Gronert, L./Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen – eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden, S. 179–204.

Habeck, S./Rundnagel, H. (2017): Blockseminare in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, S. (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden, S. 119–137.

Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München.
von Hippel, A./Kulmus, C./Stimm, M. (2019): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn.
Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderberg, C. M. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, H. 4, S. 23–39.
Klenk, J. (2018) (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen gestalten. Fallstudien aus Baden-Württemberg. Bielefeld.
Meisel, K. (2018): Zur Bedeutung der Nachwuchsförderung für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 217–233.
Mörth, A./Schiller, E./Cendon, E./Elsholz, U./Fritsche, C. (2018): Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-157116.
Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen – zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 217–233.
Salden, P. (2013): Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barant, M./Hofhues, S./Kenneweg, A. C./Merkt, M./Salden, P./Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg, S. 27–36.
Seitter, W. (2006): Entwicklungsperspektiven universitärer Ausbildung von Weiterbildnern. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 107–116.
Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (2015): Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In: Dies. (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden, S. 23–59.
Seufert, S. (2013) Bildungsmanagement. Einführung in Studium und Praxis. Stuttgart.
Sweers, F. (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung. Wiesbaden.
Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. München, S. 122–144.
Walber, M./Lobe, C. (2018): Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Marginalisierung im Bachelor – subdisziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft 29, H. 57, S. 65–80.

Walber, M./Meyer, K. (2019): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_8-1 (23.10.2019).

Weber, K. (2010): Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung. In: Schönbächler, M.-T./Becker, R./Hollenstein, A./Osterwalder, F. (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 103–118.

Whitchurch, C. (2008): Beyond administration and management: reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. In: Journal of Higher Education Policy and Management, H. 4, S. 375–386.

Wittpoth, J. (1987): Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

Autoren und Autorin

Christian Kammler, OStR i. H., Leitung und Geschäftsführung der Lern- und Forschungswerkstatt und Weiterbildungsmaster Kulturelle Bildung an Schulen an der Philipps-Universität Marburg

Heike Rundnagel, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg

Wolfgang Seitter, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 14.11.2019 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 14th November 2019.

Copyright of Hessische Blätter für Volksbildung is the property of W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.

Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen – zwischen Verwaltung und Wissenschaft?

Heike Rundnagel[1]

Zusammenfassung

An Hochschulen bildet sich der „Third Space“, ein hybrider Bereich zwischen Verwaltung und Wissenschaft, mit Aufgaben insbesondere im Hochschulmanagement, immer stärker heraus. Eine neue Gruppe von Hochschulprofessionellen entwickelt sich. In diesem Beitrag wird diskutiert, inwieweit Studiengangkoordinierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund ihrer hybriden Tätigkeitsbeschreibung und zentralen Schnittstellenfunktion ebenfalls diesem dritten Bereich zugeschrieben und als ‚neue‘ Hochschulprofessionelle gelten (können). Darüber hinaus wird erörtert, in welcher Weise eine solche Zuordnung Potenzial für die Professionalisierung sowohl der Hochschulprofessionellen als auch der Studiengangkoordinierenden bieten kann.

Schlagwörter

Third Space, wissenschaftliche Weiterbildung, Studiengangkoordination, Personal, Hochschulen, Studiengangmanagement

Inhalt

1 Einleitung 218
2 Hochschulen im Wandel – die neuen Hochschulprofessionellen 219
3 Studiengangkoordinierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung 223
4 Studiengangkoordinierende als ‚neue‘ Hochschulprofessionelle – ein Fazit 229
Literatur 231

1 *Heike Rundnagel* | Philipps-Universität Marburg | heike.rundnagel@staff.uni-marburg.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018
T. C. Feld und S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20666-6_14

1 Einleitung

Betrachtet man die Tätigkeitsbereiche von Hochschulmitarbeitenden der letzten Jahre bzw. Jahrzehnten so ist zu beobachten, dass die Personengruppe der wissenschaftlich qualifizierten Mitarbeitenden, die selbst nicht primär in Forschung und Lehre tätig sind, sondern zum Beispiel die Entscheidungen des Managements sachkundig vorbereiten, stetig zunimmt. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass die Anforderungen an Hochschulen als Organisationen stark gestiegen sind: ein weitreichender Reformprozess mit Einfluss auf die Steuerung von Hochschulen, aber auch verschiedene Entwicklungen, wie der Bologna-Prozess, ein stärkerer Fokus auf die Qualität der Lehre und die Öffnung von Hochschulen bestimmen den Wandel der Hochschulen als Organisation. Die gestiegene Komplexität und die dadurch erhöhten Anforderungen an das Hochschulmanagement wirken sich auch auf die Tätigkeitsbereiche der Hochschulmitarbeitenden aus: der sogenannte „Third Space" (Whitchurch 2008), ein hybrider Bereich zwischen Wissenschaft und Verwaltung, bildete sich heraus und eine neue Form der Hochschulprofessionellen entwickelte sich.

Auch die wissenschaftliche Weiterbildung als rechtlich verankerte Aufgabe neben Forschung und Lehre stellt eine solche Herausforderung für Hochschulen dar. Durch die Implementierung dieser ergeben sich neue Funktions- und Aufgabenbereiche. Im Rahmen dieses Artikels soll der Fokus auf die spezifische Personengruppe der Studiengangkoordinierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung[2] gelegt werden. Im Kontext von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung nehmen sie eine zentrale Rolle ein. Studiengangkoordinierende bilden eine Schnittstelle zwischen den fachbereichsgebundenen Angeboten, Verwaltungseinheiten und externen Stakeholdern und übernehmen in ihrer Funktion im Weiterbildungsangebot selbst sowohl Verwaltungs-, Beratungs- als auch Lehrtätigkeiten.

In einer ersten Betrachtung lässt sich hier die These formulieren, dass Studiengangkoordinierende aufgrund ihrer hybriden Tätigkeitsbeschreibung und Schnittstellenfunktion auch zur Gruppe der ‚neuen' Hochschulprofessionellen gezählt werden können. Folgende Fragestellung steht demnach im Fokus dieses Textes: inwieweit gehören Studiengangkoordinierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung – wie sie im Projekt ‚WM³ Weiterbildung Mittelhessen'[3] konzi-

2 Im Folgenden bezieht sich der Begriff Studiengangkoordinierende ausschließlich auf die Personengruppe der Studiengangkoordinierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht auf die des grundständigen Bereichs.

3 Im Rahmen des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen" haben sich die drei mittelhessischen Hochschulen Philipps-Universität Marburg, Justus-Liebig-Universität Gießen und die Technische Hochschule Mittelhessen mit Unterstützung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" zusammengeschlossen, um „ein an wirt-

piert und etabliert wurden – zur Gruppe der ‚neuen' Hochschulprofessionellen[4] und welche Schlüsse können daraus auf die Professionalisierung von Studiengangkoordinierenden gezogen werden?

Um diese These zu erörtern und die aufgeworfenen Frage zu diskutieren, werden im Folgenden dazu erste Ergebnisse aus dem Teilprojekt ‚Professionalisierungsbedarfe in der Studiengangkoordination' des Verbundprojekts ‚WM³ Weiterbildung Mittelhessen' dargestellt. Hinleitend werden zuerst die sich verändernden Bedingungen der Hochschulen als Bildungsorganisationen und die daraus resultierende Entwicklung der ‚neuen' Hochschulprofessionellen diskutiert (Kapitel 2), um daran anschließend im Besonderen die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu betrachten. Im Fokus steht dabei die Gruppe der Studiengangkoordinierenden, ihre Schnittstellenfunktion im Weiterbildungsangebot der Hochschulen sowie die daraus resultierenden Aufgaben (Kapitel 3). Abschließend wird diskutiert, inwiefern Studiengangkoordinierende ebenfalls als ‚neue' Hochschulprofessionelle gesehen werden können und was dies für ihre Professionalisierung bedeutet bzw. bedeuten kann.

2 Hochschulen im Wandel – die neuen Hochschulprofessionellen

Die Zahl der neuen Hochschulprofessionellen hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen (vgl. Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010, S. 23). Dies ist zum einen auf die (steigende) Komplexität des Hochschulmanagements und zum anderen auf die Ausdifferenzierung von Tätigkeiten im Bereich zwischen Verwaltung und Wissenschaft zurückzuführen.

2.1 Besondere Voraussetzungen der Hochschulen

Hochschulen durchlaufen – ähnlich wie andere Organisationen des öffentlichen Sektors – durch die Einführung von neuen Steuerungsmechanismen durch den Staat „einen Wandel der Governance-Strukturen": durch den Rückgang der staatlichen Regulierung entsteht eine „institutionelle Autonomie von Hochschu-

schaftlichen und gesellschaftlichen Interessen optimal ausgerichtetes Weiterbildungsangebot zu schaffen und [außerdem] zu einer nachhaltigen Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen beizutragen" (vgl. http://www.wmhoch3.de/start/ueber-uns). Die zweite Förderphase von WM³ endete im September 2017.

4 Da sich bisher für diese Berufsgruppe noch kein einheitlicher Begriff durchgesetzt hat, werden in der Literatur sowohl die Begriffe „Hochschulprofessionen" (Klumpp/Teichler 2005) als auch „Hochschulprofessionelle" (Kehm 2006) verwendet. Aus Gründen der Einheitlichkeit wird im Folgenden jedoch nur der Begriff Hochschulprofessionelle verwendet.

len im Hinblick auf Budgetierung sowie Personal- und Organisationsentwicklung“ (Blümel/Kloke/Krücken 2011, S. 105; s.a. Kehm 2012, S. 18). Dies geschieht vor allem durch die Einführung betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente (Kontraktsteuerung über Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Outputorientierte Budgetierung, Qualitätsmanagementsysteme für Forschung und Lehre),was zu tiefgreifenden Reorganisationsprozessen führt (vgl. Ziegele 2005; Nickel 2007 zitiert nach Krücken/Blümel/Kloke 2010, S. 235).

Neben der steigenden Anforderung an das Hochschulmanagement aufgrund der zunehmenden Autonomie der Hochschulen steht zudem seit einigen Jahren die Neugestaltung von Studium und Lehre, insbesondere angestoßen durch den Bologna-Prozess im Fokus (vgl. Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010, S. 24). In diesem Zusammenhang setzen sich die Akteurinnen und Akteure mit Fragen der (Lehr-)Evaluation, (Re-)Akkreditierung, curricularen Gestaltung und Mobilität auseinander (vgl. ebd.). Unterstützt wird diese Entwicklung durch bundesweite Förderprogramme, die ihren Fokus auf die Aufwertung der Lehre (bspw. durch das Förderprogramm „Qualitätspakt Lehre“), sowie die rechtlich verankerte Öffnung der Hochschulen (bspw. durch die Fixierung von Weiterbildung als Hochschulaufgabe im Länderrecht oder durch das Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) legt. So sprechen Krücken, Blümel und Kloke von einer „Transformation der Hochschule als ‚organisationaler Akteur‘„ und führen aus,

> „… dass ein grundlegender Veränderungsprozess stattfindet, der darin besteht, dass Hochschulen zunehmend in handlungs- und entscheidungsfähige Akteure transformiert werden, die sich eigene Ziele setzen, Strategien verfolgen und dafür erforderliche Strukturen aufbauen“ (ebd., 2010, S. 235).

Ein solcher Veränderungsprozess macht die Gestaltung der Hochschulen zu einer sehr komplexen Aufgabe, bei der nicht alle Akteurinnen und Akteure gleichermaßen informiert sein können. Hier liegt insbesondere der Grund einer notwendigen Professionalisierung (vgl. Klumpp/Teichler 2005, S. 169). Krücken, Blümel und Kloke begründen in der gestiegenen Komplexität in Organisationen und Gesellschaft ein verstärktes Management der Hochschulen selbst. Dieses kann aber aus einer Sach- und einer dem Wissenschaftssystem immanenten Logik heraus nicht an spezialisierte Managerinnen und Manager abgegeben werden, sondern führt sowohl im Wissenschaftsbereich als auch im Bereich des administrativen Hochschulmanagements – sowohl auf Leitungsebene als auch auf der Ebene des wissenschaftlichen Nachwuchses – zu einem veränderten Rollenverständnis bzw. der „Herausbildung neuer Positionen, Berufsbilder und Karrierewege im Bereich des administrativen Hochschulmanagements“ (Krücken/Blümel/Kloke 2010, S. 236-237). Diese Personengruppen werden als

Hochschulprofessionelle bezeichnet und umfassen damit Expertinnen und Experten, die „immer stärker differenzierte Aufgaben im Feld zwischen Administration und Forschung und Lehre“ wahrnehmen (Klumpp/Teichler 2005, S. 169).

2.2 Third Space und „neue“ Hochschulprofessionelle

Salden (2013) führt bezugnehmend auf den von Whitchurch 2008 eingeführten Begriff „Third Space“ aus: „Die Idee besteht darin, dass sich in der klassischerweise bipolaren Binnenordnung der Hochschulen – mit akademischem und administrativem Bereich – ein dritter Bereich herausgebildet habe“ (Salden 2013, S. 27). Dieser Bereich zeichnet sich dadurch aus, dass in ihm die Grenzen der Verwaltung und der Wissenschaft verschwimmen. Die in ihm Tätigen sind zwar auch mit Verwaltungsaufgaben befasst, üben aber gleichzeitig selbst quasiwissenschaftliche Tätigkeiten aus oder haben aufgrund ihrer Tätigkeit eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen Bereich (vgl. ebd.).

Aufgrund einer Verschiebung in der Gruppe des nicht-wissenschaftlichen Personals (-4,6%) zugunsten des Verwaltungspersonals im höheren Dienst (+ 20,9%) in Deutschland zwischen 1992 bzw. 2002 und 2007[5] (vgl. Blümel u.a. 2010) folgern Kehm, Mayer und Teichler, dass dies auch ein Anzeichen für die steigenden Zahlen der Hochschulprofessionellen ist und deren Bedeutung auch zukünftig zunehmen wird (vgl. Kehm/Mayer/Teichler 2008, S. 199). In ihrer HOPRO-Studie[6] unterstreichen Kehm, Merkator und Schneijderberg diese Einschätzung. Sie sehen den Universitätsabschluss als zentrales Unterscheidungskriterium zum rein administrativen Personal und stellen heraus, dass ein Viertel der von ihnen Befragten eine abgeschlossene Promotion besitzen, woran die Wichtigkeit einer universitären Ausbildung deutlicher werde (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010, S. 31). Deutlich wird jedoch auch, dass die Angehörigen dieser Personengruppe nach wie vor zu einem großen Teil „in ihre beruflichen Aufgaben auf irgendeine Weise ‚hineingerutscht‘ [sind] und erst berufsbegleitend professionelle Kompetenzen [erwerben]“ Kehm/Mayer/Teichler 2008, S. 199).

5 Die Daten beziehen sich auf eine Analyse der ICEland Datenbank (Hochschulpersonalstatistik) ausgewertet und publiziert von Blümel u.a. 2010.

6 In der Studie zu Hochschulprofessionellen des Projekts HOPRO wurden an elf deutschen Hochschulen (Vollerhebung) zwei Fragebogenerhebungen (HOPROs (754 Personen) ProfessorInnen (1.123 Personen)) und leitfadengestützte Experteninterviews (Hochschulprofessionelle 135 Personen) mit dem Fokus auf „die berufliche Situation und die Denkweisen der Hochschulprofessionellen“ durchgeführt und sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet (vgl. Schneijderberg u.a. 2013, S. 23-26).

Kehm, Merkator und Schneijderberg befragen in ihrer Studie Hochschulprofessionelle nach ihren Kompetenzen, als zentral werden hier insbesondere Kommunikationskompetenz und Verantwortungsbewusstsein angeführt. Lehr- und Forschungskompetenz wird ebenfalls angegeben, spielt aber eher eine untergeordnete Rolle, wobei 46% der Befragten offiziell der Statusgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zugeordnet und als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an ihrer Organisationseinheit tätig sind (vgl. Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010, S. 31). Krücken, Blümel und Kloke führen aus, dass

> „[i]nsbesondere Mitarbeiter in den sogenannten Hochschulprofessionen (Klumpp/Teichler 2005) im Hinblick auf ihr Tätigkeitsfeld und ihre organisatorische Verortung zumeist weder zur klassischen Routineverwaltung noch zum Lehr- und Forschungspersonal der Universität [gehören]. Sie agieren in einem Spannungsfeld. Die Etablierung von neuen Tätigkeitsfeldern im Hochschulmanagement impliziert somit vor allem auch eine Hybridisierung beruflicher Rollen und Tätigkeitsfelder“ (Krücken/Blümel/Kloke 2010, S. 238).

Grundsätzlich ist festzustellen, dass der Begriff „Hochschulmanagement“ die Aufgabenbereiche und Funktionen von Hochschulprofessionellen lediglich umschreibt (vgl. Donner 2008, S. 176; Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010, S. 26). Kehm, Merkator und Schneijderberg erörtern in ihrer Studie 15 am häufigsten genannten Tätigkeiten der Hochschulprofessionellen:

- Leitung, Geschäftsführung
- Koordination, Organisation, Management, Assistenz
- Controlling, Überprüfen, Überwachen
- EDV, Verwaltung
- Beratung, Betreuung, Unterstützung, Information
- Weiterbildung, Weiterqualifikation, Fortbildung, Lehre
- Qualitätssicherung, Evaluation, Statistik, Monitoring
- Entwicklung, Weiterentwicklung, Überarbeitung, Erstellung, Planung
- Kooperation, Kommunikation
- Marketing, Öffentlichkeitsarbeit
- Forschung (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010, S. 33)

Sie führen weiter aus, dass sich die Aufgaben sowohl auf die organisatorische Gestaltung beziehen, als auch auf „Fragen von Wissensgenerierung und -verwendung, Lernen und Persönlichkeit, Curriculumentwicklung u.a.m“ (Kehm/Mayer/Teichler 2008, S. 199-200). Eine große Relevanz in der Arbeit der Hochschulprofessionellen hat die als Kernkompetenz herausgestellte Kommunikationskompetenz, so wird

> „[d]ie bereits erwähnte Bedeutung der Kommunikationskompetenz […] anhand des engen Arbeitskontaktes mit verschiedenen Personengruppen deutlich. Auch wenn dieser mit den HOPROs der eigenen Hochschule am intensivsten ist, so besteht ebenfalls ein enger Kontakt mit Professor_innen, Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen und Mitarbeiter_innen der zentralen Hochschulverwaltung“ (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010, S. 34).

Hochschulprofessionelle sind, wie dargestellt, Hochschulmitarbeitende, die vielfältige Tätigkeiten insbesondere im Bereich des Hochschulmanagements übernehmen. Charakteristisch für diese Personengruppe ist die Beschäftigung im Spannungsfeld zwischen Verwaltung, Forschung und Lehre sowie die Tatsache, dass sie in der Regel anders als administratives Personal einen Universitätsabschluss oder eben eine Promotion haben, aber ihre Tätigkeit eher ‚zufällig‘ oder zumindest ohne direkten fachlich-inhaltlichen Bezug bzw. einem konkreten Promotions- oder Habilitationsanliegen im Tätigkeitsbereich aufgenommen haben. Eine besonders hohe Relevanz in der Tätigkeit von Hochschulprofessionellen hat die Kommunikationskompetenz, aufgrund der komplexen Schnittstellenfunktion gegenüber den hochschulischen Bezugsgruppen.

3 Studiengangkoordinierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein übergeordnetes Ziel der in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen ist es „sehr gute Rahmenbedingungen für das Lernen wissenschaftlichen Wissens zu organisieren“ (Büttner u.a. 2016, S. 194; siehe auch Perleth/Wojtaszek 2014). Gerahmt sind diese Tätigkeiten der Studiengangkoordinierenden insbesondere durch die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, so zum Beispiel die rechtlich vorgeschriebene Vollkostendeckung und die damit einhergehende Nachfrage- sowie Serviceorientierung und die besonderen Erwartungen und Bedürfnisse der ‚zahlenden Kunden‘. Dieser Rahmen soll nun im Folgenden spezifischer diskutiert werden.

3.1 Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. Faulstich/Oswald 2010, S. 7) und ist seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) 1998, neben Forschung und Lehre, eine rechtlich verankerte Aufgabe der Hochschulen (siehe auch HHG § 3(1)). Dennoch ist sie auch heute noch weit davon entfernt als „mehr oder weniger gleichwertige Daueraufgabe wahrgenommen und entsprechend entwickelt zu werden“ (Seitter/Schemmann/Vossebein 2014, S. 15). Dies mag an der „unge-

brochen hohen Auslastung der Hochschulen infolge des anhaltenden Nachfrageüberdrucks“ oder auch an den „restriktiven formalen Rahmenbedingungen der Hochschulweiterbildung“ liegen (Herm u.a. 2003, S. 11).

Zwei grundlegende Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung sind zum einen die – ebenfalls rechtlich verankerte – Notwendigkeit der Vollkostendeckung und zum anderen die Zielgruppe der berufstätigen, „nichttraditionell Studierenden“ (Teichler/Wolter 2004, S. 72), die die Rolle eines ‚Kunden‘ einnehmen.

Vollkostendeckung bedeutet, dass für die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten insgesamt Entgelte zu erheben sind, die diese voll finanzieren. Hierzu wird weiter ausgeführt, dass Personen, die Aufgaben in der Weiterbildung übernehmen, diese vergütet werden können, aber dies ausschließlich aus den in den jeweiligen Studienangeboten erzielten Einnahmen finanziert werden muss (HHG § 16(3)).[7]

Um diese Voraussetzung zu erfüllen, bedarf es einer Kostenkalkulation, bei der es um „die zeitliche Erfassung und monetäre Quantifizierung aller Tätigen“ (Seitter 2014, S. 142) geht. Daraus resultiert, dass diese Tätigen nur finanziert werden, solange entsprechende Einnahmen über Entgelte o.ä. generiert werden können. Am Beispiel der Leuphana Universität schlussfolgern Jütte und Weber, dass Marktorientierung sowie eine professionelle Dienstleistung, Kennzeichen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sind. In diesem Kontext bestehen die meisten Arbeitsverträge auch nur mit einer Befristung, was wiederum dazu führt, dass die Weiterbildungstätigen – durch ihre spezifische Arbeit – selbst einen Beitrag zur Finanzierung ihrer Stellen leisten müssen. (vgl. Jütte/Walber 2013, S. 44).

Für Studiengangkoordinierende als zentrale in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätige Personen bedeutet dies, dass ihre Stellen in den überwiegenden Fällen befristet sind und sie in ihrer Tätigkeit selbst zur weiteren Finanzierung ihrer Stelle beitragen. Ihre Aufgaben sind darüber hinaus von einer starken Serviceorientierung geprägt.

Aus Sicht der Hochschulen bedeutet die Vollkostendeckung zudem eine bisher ungewohnte aber notwendige Nachfrageorientierung, die die Frage danach stellt „wie es gelingen kann, für die in der Regel hohen Preise der universitären Angebote eine Nachfrage im Sinne faktischer Beteiligung/Buchung/Einschreibung zu erreichen“ (Seitter 2014, S. 143). Sowohl individuelle Nachfragende (potenzielle Teilnehmende) wie auch institutionelle Nachfragende (Kooperationspartner, entsendende Unternehmen) kommen hier in den Blick (ebd.). Und nicht zuletzt bedeutet diese Nachfrageorientierung auch eine Serviceorien-

7 Für einen systematischen Überblick siehe auch Salland/Siegmund in diesem Band.

tierung. Die Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung stehen u.a. in den Dimensionen „Studienorganisation, Raumausstattung, Zeitorganisation“ in einer ‚Bringschuld‘ (vgl. ebd., S. 144).

Denn eine weitere Besonderheit der wissenschaftlichen Weiterbildung ist, dass die Teilnehmenden bzw. Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die Finanzierung für eine Teilnahme an den universitären Angeboten häufig zumindest zu einem Teil selbst tragen oder diese von ihrem Arbeitgeber übernommen werden. Darüber hinaus sind sie zusätzlich zu ihrer Teilnahme in mehrdimensionalen Verpflichtungen, wie Beruf und ggf. Familie etc. stärker zeitlich eingebunden (vgl. Präßler 2015, S. 175; Rahnfeld/Schiller 2015, S. 46). Dies führt zu besonderen Bedarfen und Bedürfnissen der Teilnehmenden insbesondere in Bezug auf Beratung und Betreuung durch die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Akteure, wie Studiengangkoordinierende.

3.2 Exkurs: das Verbundprojekt ‚WM³ Weiterbildung Mittelhessen‘

Im Verbundprojekt ‚WM³ Weiterbildung Mittelhessen‘ – gefördert im Rahmen des Bund- und Länderwettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – wurden in der ersten Förderphase (2011-2015) 24 berufsbegleitende Weiterbildungsmaster und -zertifikate an den drei mittelhessischen Hochschulen: Philipps-Universität Marburg, Justus-Liebig-Universität Gießen und Technische Hochschule Mittelhessen entwickelt. Jedes dieser Angebote wird von einer akademischen Gesamtleitung auf professoraler Ebene und von einer bzw. einem Studiengangkoordinierenden, die oder der für die organisatorische Durchführung des Angebots verantwortlich ist (vgl. Seitter/Zink 2013), umgesetzt.[8] Diese sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Weiterbildungsangebot an der Schnittstelle zwischen akademischer Gesamtleitung, (potenziellen) Weiterbildungsteilnehmenden, Kooperationspartnern, (externen) Dozierenden und weiteren Hochschulangehörigen agieren. Die Weiterbildungsangebote sind dezentral in den Fachbereichen oder in einer ausgegliederten gGmbH organisiert.

In der zweiten Förderphase des Verbundprojekts (2015-2017) stand die nachhaltige Stärkung wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl an den Verbundhochschulen als auch innerhalb der (regionalen) Netzwerke im Zentrum, hierzu sollten zentrale Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung und ihrer differentiellen Passung (Nachfrage, Angebot, Organisation) erforscht und

8 Dieses Konzept wird in den in WM³ entwickelten und umgesetzten Weiterbildungsangeboten und Weiterbildungszertifikaten an der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Philipps-Universität Marburg realisiert.

optimiert werden. Das Teilforschungsprojekt ‚Professionalisierungsbedarfe in der Studiengangkoordination' fokussierte die Gewinnung empirischer Befunde über das Aufgabenfeld von Studiengangkoordinierenden insbesondere mit Blick auf Schulungs- und Professionalisierungsbedarfen. Dieses Teilprojekt wurde durchgeführt von Mitarbeiterinnen der Philipps-Universität Marburg und der Justus-Liebig-Universität Gießen. Beforscht wurden hierbei sowohl die Koordinierenden der Weiterbildungsmaster als auch der Weiterbildungszertifikate in den Angeboten beider Universitäten. Es wurden dazu in einer Mehrebenen-Untersuchung Hochschulleitungen, akademische Leitungen und Studiengangkoordinierende in leitfadengestützten Experteninterviews, sowie Teilnehmende in Gruppendiskussionen befragt. Im Folgenden sollen nun erste inhaltsanalytisch ausgewertete Ergebnisse ausgeführt werden.[9]

3.3 Studiengangkoordinierende als zentrale Schnittstelle

Studiengangkoordinierende sind in ihrer Position eine zentrale Schnittstelle für diverse Anspruchsgruppen. Sie stehen in regelmäßigem Kontakt mit Personen, die mehr oder weniger direkt in das Angebot selbst oder in den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen generell involviert sind. Schaut man sich die Personengruppen differenzierter an, zeigt sich, dass sie sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen: das Angebot selbst, hochschulinterne Kontakte und hochschulexterne Kontakte. Im Angebot selbst sind dies Weiterbildungsinteressierte, Teilnehmende, die akademische Gesamtleitung sowie interne Dozierende. Über das Angebot hinaus gibt es zum einen hochschulinterne Anspruchsgruppen wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Fachbereiche, administratives Personal der Fachbereiche, sowie Personal der Hochschulverwaltung und zum anderen hochschulexterne Anspruchsgruppen, wie Kooperationspartner und externe Dozierende.
Diese Schnittstellenfunktion erfordert eine hohe Kommunikationskompetenz, da die Studiengangkoordinierenden auf den verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen und teilweise gegenläufigen Erwartungen, Bedarfen und Bedürfnissen konfrontiert sind. Dies zeigt sich auch in den Interviews in denen eine Studiengangkoordinierende ihre Aufgabe folgendermaßen beschreibt:

> „Die Aufgaben, die so ein Studiengangskoordinator hat, ist die Kommunikation zwischen den Teilnehmern und den Dozierenden herzustellen und als Kontaktpunkt auch zur Universität zu fungieren. Dazu gehört alles, was an organisatorischen Aufgaben dazugehört" (Studiengangkoordination 3, Absatz 4).

9 Für weitere Ergebnisse siehe auch Gronert/Rundnagel 2017 (Forschungsendbericht) und Gronert/Rundnagel 2018.

Hier wird die zentrale Position ebenso deutlich wie in der Aussage, dass sich eine Studiengangkoordinierende selbst als „Spinne mitten im Netz“ beschreibt und weiter ausführt, dass diese immer nach allen Seiten mit allen Beteiligten in Kommunikation stehen muss (Studiengangkoordination 4, Absatz 15).

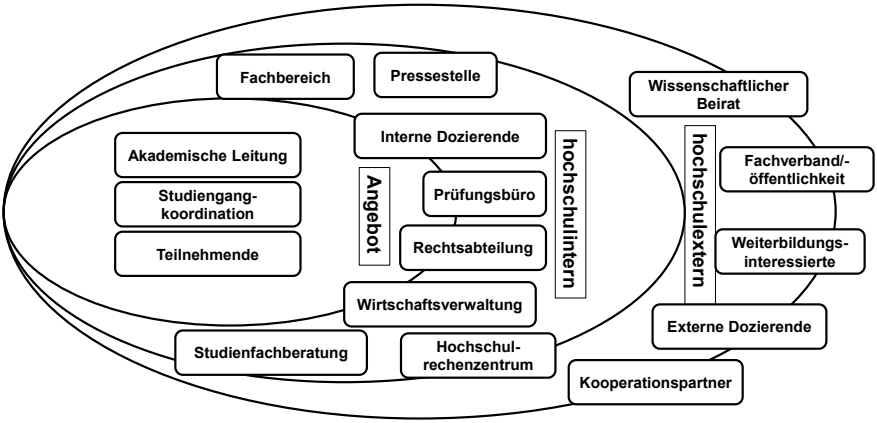

Abbildung 1: Anspruchsgruppen der Studiengangkoordination (eigene, vereinfachte Darstellung)

3.4 Aufgaben der Studiengangkoordinierenden

Die Aufgaben der Studiengangkoordinierenden sind aufgrund ihrer zentralen Stelle zwischen den Personengruppen und insbesondere auch in Bezug auf deren Erwartungen, Bedarfe und Bedürfnisse sehr vielfältig. Aber auch die besonderen Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung wie beispielsweise die Vollkostendeckung sind ein Grund für diese besondere Spannbreite der Aufgaben. Eine akademische Gesamtleitung führt dies folgendermaßen aus:

> „[Studiengangkoordination] macht ja sozusagen alles. Sie macht sowohl diese finanzielle Geschichte, wie auch Auskunft erteilen an die potenziellen Interessenten oder Leute, die nachfragen. Sie kümmert sich um Prüfungstermine und so weiter und so fort. Das heißt, sie macht eigentlich Arbeiten, die nicht akademisch sind, mit“ (Akademische Leitung 3, Absatz 41).

Hier zeigen sich zum einen die Vielfältigkeit der Aufgaben und zum anderen aber auch die Varianz der akademischen und nicht-akademischen Aufgaben, die im Folgenden ausgeführt wird.

Studiengangkoordinierende sind zum einen in verwaltende, geschäftsführende und organisatorische Aufgaben eingebunden. Diese beinhalten unter ande-

rem (bezogen auf die Dozierenden): deren Ansprache vor dem Präsenztermin, das Bereitstellen der vom Dozierenden erstellten Materialien, aber auch das Organisieren der Unterkunft sowie die Abrechnung der Leistung im Nachhinein. Hier nehmen die Studiengangkoordinierenden daher ebenfalls eine beratende und betreuende Funktion ein. In Bezug auf Studierende ist diese Funktion wesentlich stärker ausgeprägt, hier ist die bzw. der Studiengangkoordinierende Ansprechperson von der ersten Kontaktaufnahme über Beratung zu persönlichen, wissenschaftlichen und organisatorischen Fragen bis hin zur Abschlussübergabe. Die meisten Studiengangkoordinierenden sind im wissenschaftlichen Feld ihres Angebots verortet, daher übernehmen sie häufig Lehrveranstaltungen im Angebot, meist jedoch mit dem Fokus auf die Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens. Bereits dieser kurze Aufriss, der nur einen geringen Teil des Aufgabenspektrums von Studiengangkoordinierenden aufzeigt, macht deutlich, dass sie Aufgaben in einer sehr großen Spannbreite wahrnehmen. Diese lassen sich in einem Überblick in folgende Oberkategorien zusammenfassen:

- Operative Abwicklung
- Finanzmanagement
- Öffentlichkeitsarbeit, Marketing
- Qualitätssicherung
- Kooperationsmanagement (Zusammenarbeit mit hochschulinternen Stellen, Kooperationen mit externen Partnern)
- Dozierendenmanagement
- Studienorganisation, Beratung
- Prüfungsadministration

Befragt nach ihren Schulungsbedarfen äußerten die Studiengangkoordinierenden inhaltliche Unterstützung in IT-/E-Learning und personenzentrierter Beratung. In Hinblick auf Prüfung und Zulassung gaben sie an, dass Wissen in Anrechnungsfragen und Prüfungsorganisation von besonderer Relevanz wäre. Besonders häufig wurden Buchhaltung, Finanzverwaltung, aber auch Verwaltung und Organisation als Inhalte von Schulungsbedarfen genannt. Darüber hinaus wurde auch angegeben, dass das Wissen über Verwaltungsabläufe der Hochschulen sowie das Bewusstsein über Kooperationsgestaltung eine hohe Relevanz besäße und hier ebenfalls hoher Schulungsbedarf bestünde.

Die Ergebnisse der Untersuchung machen auch deutlich, dass Studiengangkoordinierende meist aus dem wissenschaftlichen Feld des Angebots entstammen und somit im Großteil über einen Diplom- oder Masterabschluss verfügen, in manchen Fällen promovieren oder ihre Promotion abgeschlossen haben und als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angestellt sind.

4 Studiengangkoordinierende als ‚neue' Hochschulprofessionelle – ein Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich in den letzten Jahren ein hybrider Arbeitsbereich, der sowohl Verwaltungstätigkeiten als auch wissenschaftsnahe bzw. lehrbezogene Tätigkeiten vereint, entwickelt hat. Die Hochschulangehörigen, die an der Schnittstelle zwischen Verwaltung, Forschung und Lehre arbeiten, werden immer häufiger in Publikationen der Hochschulforschung beispielsweise mit Bezug zum Hochschulmanagement in den Blick genommen und es wurde deutlich, dass immer mehr Personen in diesem hybriden Bereich zwischen Verwaltung und Wissenschaft tätig sind. Diesem Bereich lässt sich auch die wissenschaftliche Weiterbildung zuordnen, die zwar wenn sie dezentral organisiert in den Fachbereichen angegliedert ist, dort aber meist eine Sonderrolle aufgrund der besonderen Voraussetzungen der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung – insbesondere der Notwendigkeit der Vollkostendeckung – einnimmt. Eine spezielle Organisationsform der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen stellen hier bereits Zentren oder Ausgründungen in Form von gGmbHs dar, die diesem dritten, hybriden Bereich zugeordnet werden können.

Die zugrundeliegenden ersten Ergebnisse haben gezeigt, dass Studiengangkoordinierende sehr ähnliche Aufgaben und Aufgabenstrukturen wie Hochschulprofessionelle haben. Beide Personengruppen übernehmen sowohl Tätigkeiten im Bereich der Geschäftsführung bzw. Verwaltung, aber auch Aufgaben in der Beratung, Betreuung sowie Lehre und Prüfung. Meist sind Studiengangkoordinierende wie auch ein Großteil der Hochschulprofessionellen im Kontext der Fachbereiche oder in hochschulinternen bzw. -nahen Zentren beschäftigt. Im Aufgabenspektrum der Studiengangkoordinierenden liegt allerdings ein Gegensatz zu den Tätigkeitsbereichen der Hochschulprofessionellen. Deren Aufgabenbereiche beziehen sich meist auf Aufgaben aus Verwaltung sowie Forschung und Lehre, sind aber häufig auf einen oder wenige Tätigkeitsbereiche beschränkt, beispielsweise Öffentlichkeitsarbeit, (Re-) Akkreditierung und Mobilität. Wohingegen Studiengangkoordinierende jeden der Tätigkeitsbereiche selbst übernehmen und daher ein wesentlich vielfältigeres Aufgabenspektrum aufweisen.

Deutlich wurde auch, dass Studiengangkoordinierende als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angestellt sind und dementsprechend einen hochschulischen Ausbildungshintergrund (Studienabschluss oder Promotion) haben, dies ist zumeist auch bei Hochschulprofessionellen der Fall. Studiengangkoordinierende haben in fast allen Fällen eine hohe fachliche Kompetenz in dem Bereich des zu koordinierenden Weiterbildungsangebots und streben oft eine wissenschaftliche Laufbahn an, die meisten Studiengangkoordinierenden

promovieren im Fach des Weiterbildungsangebots oder befinden sich in der Post-Doc-/Habilitationsphase desselben. Meist liegt hier auch der Befristungsgrund ihrer Beschäftigung, denn wie dargestellt, kann für Studiengangkoordinierende aufgrund der Besonderheit der Vollkostendeckung in der wissenschaftlichen Weiterbildung i.d.R. keine unbefristete Anstellung erfolgen. Ihre Stelle fußt meist auf der Voraussetzung, dass durch die bestehende Stelle die zukünftige Stelle gesichert werden muss. Studiengangkoordinierende zeichnen sich daher – anders als die meisten Hochschulprofessionellen – durch eine hohe wissenschaftliche und fachbezogene Kompetenz sowie eine verstärkte intrinsische Motivation aufgrund der Verfolgung einer eigenen wissenschaftlichen Laufbahn aus.

Aus den ähnlichen Aufgaben und Beschäftigungsstrukturen lassen sich zudem gleich gelagerte Herausforderungen und Kompetenzanforderungen ableiten. Hier ist vor allem die Notwendigkeit einer hohen Kommunikationskompetenz hervorzuheben, da Studiengangkoordinierende wie Hochschulprofessionelle in verschiedenen Zusammenhängen mit unterschiedlichen Bezugsgruppen (Studierende, Lehrende, Verwaltungsmitarbeitende) in Austausch stehen und deren Anliegen gerecht werden müssen. Für die Studiengangkoordinierenden lässt sich darüber hinaus eine Notwendigkeit der Kooperationskompetenz bzw. eines Kooperationsmanagements aufzeigen, da diese auch über die Hochschulen hinaus mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen zusammenarbeiten. Dies wurde in der HOPRO-Studie nicht ausgeführt, daher lässt sich ein ähnlicher Bedarf nur vermuten und ein erweiterter Forschungsbedarf formulieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Studiengangkoordinierende eine sehr große Ähnlichkeit bezüglich der Hybridität zwischen Verwaltung und Wissenschaft, den Aufgabenfeldern und Herausforderungen zu den ‚neuen' Hochschulprofessionellen aufweisen. Daher lassen sich Studiengangkoordinierende der Gruppe der ‚neuen' Hochschulprofessionellen zuordnen. Allerdings unterscheiden sie sich dahingehend, dass sie in wesentlich vielfältigeren Zusammenhängen mit unterschiedlichen inner- und außerhochschulischen Anspruchsgruppen in Kontakt stehen und auch die Vielfalt der Aufgaben selbst wesentlich größer ist.

Für beide Personengruppen lassen sich aufgrund der überlappenden Tätigkeitsbereiche und nicht vorhandener formalisierter Aus- bzw. Vorbildung in diesen Tätigkeitsbereichen Schulungsbedarfe konstatieren. Konkret formuliert von der Personengruppe wurden diese beispielsweise in der Studie zu den Studiengangkoordinierenden aber auch in Bezug auf die Hochschulprofessionellen ließe sich hier ein entsprechender Bedarf herausarbeiten. In den Ergebnissen des Teilprojekts und der HOPRO-Studie wurde sowohl von Hochschulprofessionellen als auch Studiengangkoordinierenden zum Ausdruck gebracht, dass sie erst

berufsbegleitend professionelle Kompetenzen erwerben (erworben haben) bzw. ihr Können ‚learning by doing' erarbeiten. In ähnlichen Tätigkeitsfeldern würden daher gemeinsame Fortbildungen oder auch kollegialer Austausch sinnvoll sein. Hier könnte das spezifischere Wissen der Hochschulprofessionellen ebenso genutzt werden wie das breiter angelegte Wissen der Studiengangkoordinierenden. Ein zusätzlicher Mehrwert der gemeinsamen Fortbildungen bzw. Austauschmöglichkeiten könnte des Weiteren darin liegen, die notwendige Kommunikationskompetenz aufgrund der bestehenden Schnittstellenfunktion zu verbessern bzw. zusätzlich entsprechende Ansprechpersonen in der Hochschule zu identifizieren und in Kontakt zu kommen, sowie von bestehendem Wissen zu profitieren.

Die bisher angesprochenen Kennzeichen der Arbeit der Studiengangkoordinierenden – insbesondere die spezifischen Aspekte der wissenschaftlichen Weiterbildung, das umfangreiche Aufgabenspektrum sowie die oft befristeten Arbeitsverträge – erhöhen den Bedarf an Reflexion, Qualifizierung und kollegialen Austausch. Aufgrund der Erwartungen der ‚nicht-traditionellen' Studierenden und den daraus resultierenden Herausforderungen an die Studiengangkoordinierenden bedarf es eines stärkeren kollegialen Austausches untereinander und einer ‚on-the-job-Beratung' bei konkreten Fragen und Anliegen. Diese wurde in der Befragung als besonders hilfreich und häufig genutzt dargestellt.

Studiengangkoordinierende gehören zu einem bestimmten Grad, vor allem mit Blick auf die Tätigkeitsbereiche und hochschulische Vorbildung zur Gruppe der ‚neuen' Hochschulprofessionellen, jedoch gibt es auch – insbesondere durch die Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung – einige Differenzen, die im direkten Vergleich deutlich werden. Nichtsdestotrotz kann das Wissen um die Zugehörigkeit zur Gruppe der ‚neuen' Hochschulprofessionellen einen alternativen Blickwinkel auf Studiengangkoordinierende und ihre Professionalisierung innerhalb der Hochschule eröffnen. Und ebenso die Betrachtung der immer größer werdenden Gruppe der ‚neuen' Hochschulprofessionellen sowie den Fokus auf deren Professionalisierungsschritte bzw. -bedarfe unterstützen.

Literatur

Blümel, A./Kloke, K./Krücken, G./Netz, N. (2010): Restrukturierung statt Expansion. Entwicklungen im Bereich des nichtwissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen. In: *Die Hochschule*, H. 2, S. 154-171.

Blümel, A./Kloke, K./Krücken, G. (2011): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In: Langer, A./Schröer, A. (Hrsg.): *Professionalisierung im Nonprofit Management*. Wiesbaden, S. 105-127.

Braun, M. (2013): *Aufgabenfelder von Studiengangsentwickelnden und Studiengangkoordinierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Online: http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Aufgabenfelder_Studiengangskoordinator.pdf (Stand 09.11.2016).

Büttner B./Nerdinger, F./Kosche, K./Schuldt, J./Göbel, S./Tauer, J. (2016): Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock. In: Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (Hrsg.): *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster, S. 187-204.

Donner, H. (2008): Der Aufgabenvielfalt aktiv begegnen: Neue Herausforderungen für das Hochschulmanagement. In: Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U./Rittgerott, C. (Hrsg.): *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn, S. 175-176.

Faulstich, P./Oswald, L. (2010): *Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200*. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf (Stand 24.01.2017).

Gronert, L./ Rundnagel, H. (2017): *Studiengangkoordinationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Online verfügbar unter: http://www.wmhoch3.de/forschung-und-entwicklung/veroeffentlichungen-erste-foerderphase/82-forschungsberichte

Gronert, L./ Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen – eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung.* WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden, S. 179-204.

Herm, B./Koepernik, C./Leuterer, V./Richter, K./Wolter, A. (2003): *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt*. Dortmund.

Jütte, W./Walber, M. (2013): „Neuerfindung“ als profilierendes Konzept der Re-Organisation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Fallbeispiel Leuphana. In: *Hochschule und Weiterbildung*, H. 2, S. 39-45.

Kehm, B.M. (2006): Neue Hochschulprofessionen: die ‚heimlichen‘ Manager? In: HRK (Hrsg.): *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung*. Bonn, S. 258-265.

Kehm, B. M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, S. 17-25.

Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U. (2008): Resümee der Herausgeber. Auf dem Weg zum Ausbau und zur Stabilisierung der Hochschulprofessionen. In: Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U. (Hrsg.): *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn, S. 198-202.

Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderberg, C. M. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, H. 4, S. 23-39.

Klumpp, M./Teichler, U. (2005): Experten für das Hochschulsystem. Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration. In: Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U./Rittgerott, C. (Hrsg.): *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn, S. 169-171.

Krücken, G./Blümel, A./Kloke, K. (2010): Hochschulmanagement – Auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: *WSI-Mitteilungen: Zeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung*, WSI 5, S. 234-241.

Nickel, S. (2007): *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung*. Mering.

Perleth, C./Wojtaszek, A. (2014): *Zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Berichte zum Arbeitspaket 1.3 des KOSMOS-Projekts*. Rostock.

Präßler, S. (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (Hrsg.): *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden. S. 61-188.

Rahnfeld, R./Schiller, J. (2015): Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Erfordernisse an die Didaktik in der Studiengangsentwicklung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, H. 1, S. 26-51.

Salden, P. (2013): Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barant, M./Hofhues, S./Kenneweg, A. C./Merkt, M./Salden, P./Urban, D. (Hrsg): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. Hamburg, S. 27-36.

Schneijderberg, C./Merkator, N/Teichler, U./Kehm, B. M. (2013): Ausgangslage und Zielsetzung der Untersuchung der Neuen Hochschulprofessionen. In: Dies. (Hrsg): *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt/M. , S. 9-32.

Seitter, W. (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J. (Hrsg.): *Organisation und das Neue*. Wiesbaden, S. 141-150.

Seitter, W./Zink, F. (2013): *Eckpunkte für die berufsbegleitenden, weiterbildenden Masterstudiengänge im Rahmen von WM³ an der Philipps-Universität Marburg*. Online: http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Leitfaden_zur_Konzepterstellung_Master_der_UMR.pdf (Stand 09.11.2016).

Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (2014): Einleitung. In: Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (Hrsg.): *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden, S. 15-21.

Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht traditionelle Studierende. In: *Die Hochschule*, H. 2, S. 64-80.

Whitchurch, C. (2008): Beyond administration and management: reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. In: *Journal of Higher Education Policy and Management*, H. 4, S. 375-386.

Ziegele, F. (2005): Umsetzung von Neuen Steuerungsmodellen (NSM) im Hochschulrecht. In: Fisch, R./Koch, S. (Hrsg.): *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft, Schule – Hochschule – Forschung*. Bonn, S. 107-121.

ENABLING LIVELIHOOD THROUGH GUIDANCE AND COUNSELLING IN UNIVERSITY LIFELONG LEARNING - THE IMPORTANT ROLE OF PROGRAM COORDINATORS USING THE EXAMPLE OF CONTINUING EDUCATION AT GERMAN UNIVERSITIES

Heike RUNDNAGEL and Nico STURM, Philipps-University of Marburg, Germany

ABSTRACT

This paper looks into two interrelated hypotheses. The first presumption is that lifelong learning is an important contributor to, and even a precondition for, the livelihood of learners who have taken an unconventional educational path. Therefore, continuing education enables lifelong learning and program coordinators are an important mediator to enable continuing education through guidance and counselling. In this paper we want to showcase that program coordinators are the first and foremost focal point for students in continuing education to seek guidance and consultation. Coordinators have a variety of tasks to master, and guidance and counselling is one of the most important one. Program coordinators and students are working together through the entire student life cycle. In order to reinforce our hypotheses, the paper re-analysed data from two research projects to show how program coordinators support students in their professional and personal lives.

INTRODUCTION

In the last decade, University Lifelong Learning has been getting more and more attention in research, and continuing education programs have become more frequent in German universities (Bade-Becker 2017, 171). The implementation of these programs proves to be challenging for universities at all organizational levels (Seitter 2014, 141). The specifics of continuing education in Germany include defining non-traditional students[1] as a target group and the legal requirement of full-cost-calculation that results in demand orientation and a specific service orientation towards the (potential) students for example (*ibid.*; also Seitter 2017, 214). These specifics, which will be described later in this paper, require a structure in universities to support the overall program implementation. Decentralized program coordinators thereby play an important role (Gronert / Rundnagel 2018, 186).

This paper focuses on non-traditional students and emphasizes the role and function of program coordinators in continuing education programs. Program coordinators are essential in their role as intermediary actors. One of their central tasks is providing guidance and counselling to students. Program coordinators accompany students at every step of their educational formation. Because program coordinators are the first and foremost contact points, they are mostly confronted with the students' requirements and expectations. They can therefore be seen as an "One Stop Shop" (Hanft 2014, 116).

To test our hypotheses we reanalysed the data from the two research projects *Professionalization requirements of program coordinators* and *Counselling and Crediting*[2].

[1] Non-traditional students are students who do not take a linear path into university – e.g. they do not start university directly after high school graduation or do not complete it in the usual timeframe. They usually do not have the formal university entrance qualification and/or study part-time, participate in long-distance learning or take evening classes (Teichler/Wolter 2004, 72; also Schütze/Slowey 2002, 315)

[2] Both projects were part of a cross-university research and development project. For detailed information see www.wmhoch3.de

We took the data of 14 interviews with program coordinators and conducted a content-related analysis with a thematic focus on "guidance and counselling" using the student-life-cycle as an orientation.

Assuming that lifelong learning supports the livelihoods of non-traditional students, as lifelong learning is supposed to enhance participation in education, training and further education on all levels of the educational system and to limit the age-related differences and barriers (Wolter 2010, 55). We will argue in this paper that program coordinators enable lifelong learning in continuing education through guidance and counselling.

The first chapter of this paper describes the specifics of continuing education in Germany. The research methodology is laid out in chapter two. Building on these we will present the findings of the qualitative research projects to prove our hypotheses on guidance counselling as an important means for program coordinators to enable non-traditional students to take part and successfully complete courses in continuing education at university. In conclusion, this paper argues that program coordinators enable non-traditional students to take part in lifelong learning and therefore support their livelihood in general.

CONTINUING EDUCATION IN GERMAN UNIVERSITIES

Continuing education at German universities differs in several aspects from the traditional norm / understanding. While for traditional degrees academic self-governance and a certain supply orientation prevails (Kehm & Lanzendorf 2005, 52), continuing education is more demand-oriented and a managerial governance is more prominent (Wilkesmann 2010, 34). Contrary to the structure of universities that can be described as loosely-coupled with different levels of hierarchy (Kern 2000, 28), continuing education programs have a tightly-coupled structure. The implementation and communication at program-level have a strict hierarchy in which the program coordinator has an intermediary role (Gronert & Rundnagel 2018, 189, 196; Rundnagel 2018, 218) and serves as a central contact person, similar to a “one-stop-office” (Hanft 2014, 116).

An essential and very unusual feature of German universities - if you exclude non-traditional students - is the fact that all continuing education programs have to include a full-cost-calculation, i.e. all costs have to be calculated and generated through external funding, etc. (Seitter, 2014, 142). While traditional programs use a mixed calculation model / method with a very large part of the costs being paid by the government (Lermen & Vogt, 2018, 4), the continuing education programs have to finance themselves through tuition fees, grants or financial support, etc.

Undergraduate programs in German universities are free of charge and most of the enrolled students - most of them traditional students - start their studies directly after high school (Stöter 2013, 54f; Lewin, Vierthaler & Fraunhofer 2017, 160). Students targeted in university lifelong learning programs usually have an undergraduate degree or have completed a formation program in their field. They may already be working (sometimes for several years) in their job. They are often involved in family or care giving responsibilities, and have to pay tuition fees (Lewin, Vierthaler & Fraunhofer 2017, 160). These conditions lead to different needs and expectations both from students and universities.

RESEARCH METHODOLOGY

To validate our hypotheses, we combined the data of two research projects. The project *Counselling and Crediting* aimed to identify counselling needs and structures for target groups in and out of the university. The goal was to develop a concept to sustainably establish organizational structures that focus on counselling. The aim of the project *Professionalization requirements of program coordinators* was to generate empirical findings on the practice of program coordinators. A special focus was on the profession's tasks, training and requirements. The two projects encompass in total 33 interviews with staff members and two focus group discussions with students from three universities. This gave us a versatile overview.

In order to focus on "guidance and counselling" 14 interviews from both projects were analyzed for a second time using the categories from the project *Counselling and Crediting*. This survey method determined typical counseling concerns of students before enrollment (orientation phase), after enrollment (study phase) and after graduation. The data analysis was content-related with a thematic focus using a category system that outlined text passages with similar content. The main and sub-categories were derived from the respective interview outlines. The expert interviews were analyzed with the help of the software MAXQDA according to the content analysis method by Mayring (2003). Both projects were also analyzed separately to get deeper insights into the scope of each project. A three-step process was chosen to relate the results of the two research projects to the underlying hypotheses:

(1) In a first step, we created categories deviated from the major findings of the *Counseling and Crediting* project.
(2) In a second step, the categories were used to re-analyse interviews with program coordinators. Thus, 14 interviews with 12 respondents were used.
(3) The data analysis was carried out according to the same methodology as in the two initial projects with a focus on "guidance and counselling" in continuing education programs.

The procedure is visualized in figure one.

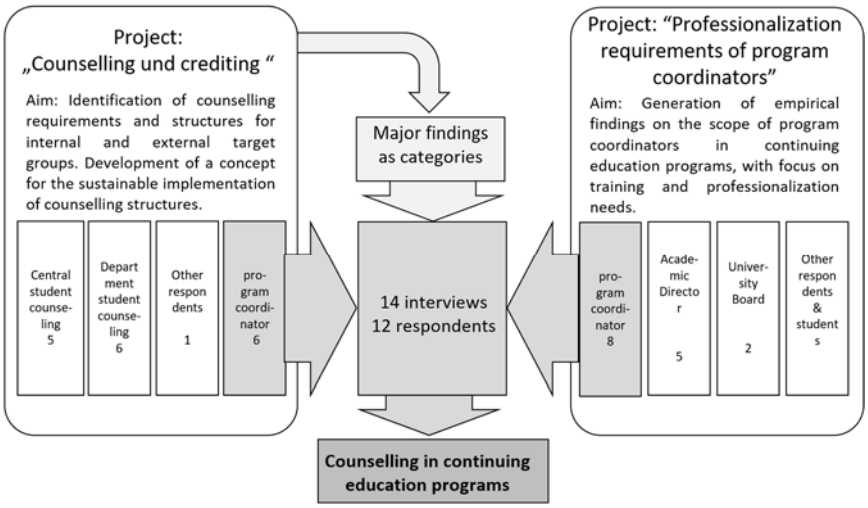

Figure 1 research design

The next chapter presents representative examples that were derived from the interviews with the program coordinators in continuing education programs. But first the next chapter gives a short introduction to the profession of program coordinators in general.

PROGRAM COORDINATORS – GUIDANCE AND COUNSELLING THROUGHOUT THE ENTIRE PROGRAM CYCLE

Program coordinators in decentrally-organized continuing education programs are essential in their role as intermediary actors. They have a variety of tasks: strategic management, marketing, financial management, admission and management of exams, quality management, lecturer support and management of internal and external partnerships (Gronert & Rundnagel 2018). A program coordinator points out: “I know the vita of all my students. We’ve discussed if they can successfully complete the program or not. I am with them through every academic and personal concern they have. I know their occupation, family status and problems. And I am the one handing out the certificates when they’ve finished. It is very different from working with traditional students.” (program coordinator 2, Abs.159). On the one hand this quote showcases the variety of tasks the program coordinator has, and on the other hand it shows how the program coordinator is involved in the students’ educational formation and personal life throughout the entire program cycle: from admission to graduation and beyond. In the figure below the main tasks of program coordinator are summarized and aligned to the steps of the student life cycle. This classification is merely for analytical purposes and emphasizes that guidance and counselling is an important task needed in every step of the student life cycle.

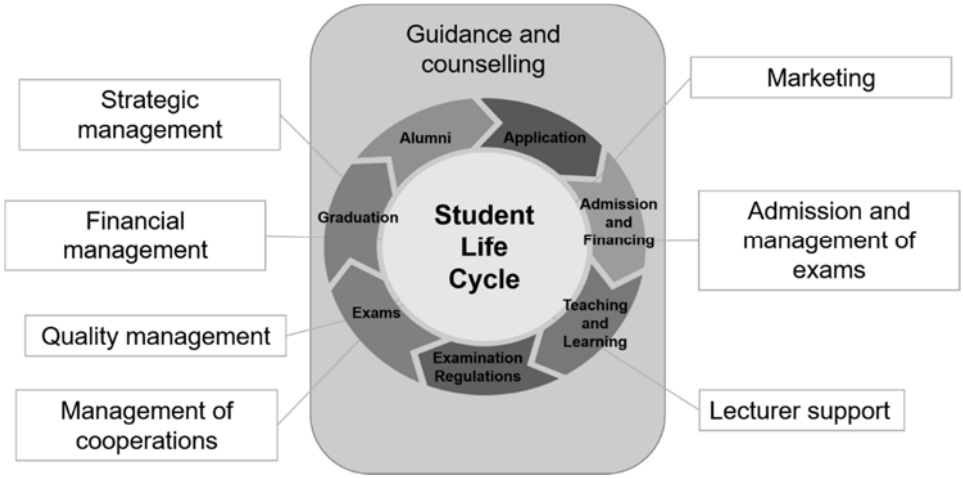

Figure 2 Tasks in student life cycle

To align our hypotheses with our findings we developed an overview of all identified concerns and requests presented by students which program coordinators mentioned in the interviews. To illustrate these, we’ve chosen four examples: admissions/financing, exams/exam regulations, graduation and alumni, which we will discuss in greater detail in this paper.

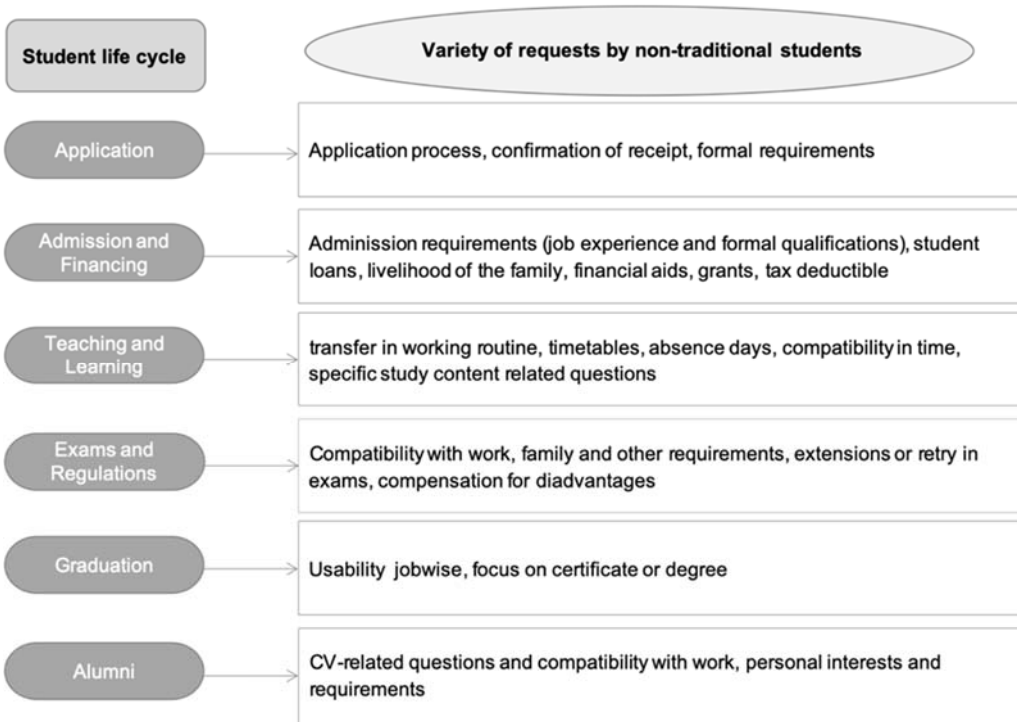

Figure 3 non-traditional student requirements

Admissions / Financing

Even before enrolling in a study program, guidance and counselling is very important. This is illustrated in the following quotation: “How long does the course take? Am I [the student] qualified to apply for the course and how onerous is the application process? These are basic questions; typical frequently asked questions we [the program coordinators] are faced with“ (program coordinator 3, passage 53).

This shows that program coordinators must be able to provide individual and CV-related advice. They also assist the prospective students in making an important decision. For example, the students want to discuss how the course is structured so that it can be combined with family and / or occupational responsibilities, or what effect the decision might have on their partnerships and family lives.

At the same time program coordinators have to keep in mind the formal procedures of admission requirements and processes. In particular, the question of financing is of great importance. The interested students need advice on the question of “how they can finance their courses or if there are possibilities of assistance or sponsorship? “(ibid. program coordinator 4, Abs. 23). In addition to CV-related aspects, the program coordinators must also give advice on sensitive issues of funding for continuing education, like paying in instalments or if the student can afford the fees in general. Overall, there is already a high need for advice during the orientation phase which is very diverse and ranges from questions of formal processes to highly individual concerns of compatibility of the program with work and family.

Exams / Exam Regulations

During the study phase program coordinators must reconcile the expectations and needs of the student with the requirements for examinations and the course in general:

> *Of course the students will call and tell me that there is too much work to be done, for example at home or at work, or the children are sick and they can't finish the term paper on time. So, I can't just tell them that there is a deadline which they have to meet. My job is it to provide a service, to find a way within the framework of exam regulations through which they can hand it in later. It is my job to provide that service or to support the student in any other way. The important part is that we have to find a way to work within the exam regulations on the one hand and consider the needs and requirements of the student on the other hand".*
>
> Program coordinator 1, passage 84

Even if the program coordinator is mainly talking about exams and exam regulations, the focus is on the entire learning process and especially "creating the perfect environment to learn …" (*ibid.*). It shows the arrangements the program coordinator has to make in order to meet the student's needs. In this quotation it is evident how the coordinator has to juggle the student's expectations and needs, and the exam and course regulations. A distinct service orientation becomes clear.

Graduation

The program coordinator is also involved in issuing certificates. The coordinator works together with the registrar's office and hands out the certificates personally. While focusing the analysis on "guidance and counselling" it becomes clear that program coordinators also give advice to students who are concerned with their future professional careers, as illustrated in this example: "The second question is, in what way will the course enhance my job opportunities? How does the course content match my professional qualifications? What benefits do I gain from taking part in the course?" (program coordinator 5, Abs. 13). One reason why students engage in continuing education programs is to achieve advancement in their current jobs or to be in a position to change jobs. The program coordinator is also providing advice on this matter. He or she has to be familiar with one or several professional fields. The certificate the students receive in the end enables them to get a promotion or change jobs.

Development after the course / alumni

Even after graduation and "handing out the certificates" the program coordinator stays in touch with the alumni. He or she stores the contacts in a database and contacts the students afterwards in order to talk about personal or occupational developments: "and they are happy when I call and ask how it all worked out in the end. Today for example I contacted an alumnus and asked if he got the job he wanted. He was very happy that I stayed in touch and that the university took an interest in his whereabouts" (program coordinator 1, Abs. 139).

On the one hand, this contact helps the program coordinator to improve the counselling provided regarding job or field-related topics, in that that he or she can use the information from this student feedback to give better advice to future students and to make a program more attractive due to the documented successes of its alumni. And on the other hand, it builds on the existing student-university relationship that can contribute to improving quality management or cooperation management purposes. It helps the program to develop further and be more effective for other students.

Discussion

This paper demonstrates that program coordinators enable lifelong learning in continuing education by providing guidance and counselling throughout the entire program cycle and beyond. The examples given prove that non-traditional students in continuing education programs have different needs and requirements which are addressed by the program coordinator through guidance and counselling. This article showcases that program

coordinators – in their function as a "one-stop-office" – are the main focal points for non-traditional students to raise their concerns and seek advice.

Program coordinators therefore are an important cornerstone that enable non-traditional students to engage in and successfully complete courses and programs in continuing education. Within the scope of this study we could verify our hypothesis that program coordinators enable lifelong learning in university continuing education.

Furthermore, it would be interesting to apply our findings to other fields or institutions in adult education in order to see if our hypotheses prove to be true under different conditions and different requirements. These findings can support the professionalization of program coordinators, as they illustrate the need for professional guidance and counselling skills. This task is one of the most important ones, but is also one with a great variety of sub-tasks. This leads to the conclusion that program coordinators have to be trained in all of the aforementioned tasks but especially in providing guidance and counselling with regard to the needs of non-traditional students. This paper might be a first step in this direction.

BIBLIOGRAPHY

Gronert, L. & Rundnagel, H. (2018). “Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. Eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum.” In: W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (eds.) *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung.* Wiesbaden: SpringerVS, 179-204.

Hanft, A. (2007). “Von der Weiterbildung zum Lifelong Learning.” In: A. Hanft & A. Simmel (eds.) *Vermarktung von Hochschulweiterbildung.* Münster: Waxmann, 45-59.

Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen.* Münster: Waxmann.

Kern, H. (2000). “Rückgekoppelte Autonomie – Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen.” In: A. Hanft (eds.) *Hochschulen managen? Die Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied, S. 25-38.

Lermen, M. & Vogt, H. (2018). “Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung.” In: W. Jütte, M. Rohs, (eds.) *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer Reference.

Lewin, D., Vierthaler, B. & Fraunhofer, A. (2017). “Zielgruppen erreichen.” In: S. Pohlmann, G. Vierzigmann, G. & T. Doyé (eds.). *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung.* Wiesbaden: SpringerVS, 159-202.

Schimank, U. (2007). “Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen.” In: H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.) *Educational Governance.* Wiesbaden: SpringerVS, 231-260.

Schmid, C.J. & Wilkemann, U. (2018). “Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung.” In: W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.) *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer Reference.

Seitter, W. (2014). “Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung.” In: M. Göhlich, S.M. Weber & J. Schwarz (eds.) *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: SpringerVS, 141-150.

Seitter, W. (2017). “Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.” In: B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.) *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv, 211-220

Stöter, J. (2013). “Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext.” In: A. Hanft & K. Brinkmann (eds.) *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschule auf Lebenslanges Lernen.* Münster: Waxmann, 53-65.

Sturm, N. & Rundnagel, H. (2019). “Optimierung von Beratungsstrukturen für nicht-traditionell Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel von Studiengangkoordinierenden auf Programmebene.” In: O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (eds.) *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisationen, Politik, Spannungsfelder.* Opladen, Berlin & Toronto, 89-102.

Schuetze, H.G. & Slowey, M. (2002). “Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education.” In: *Higher Education 44*, Springer Netherlands, 309–327

Teichler, U. & Wolter, A. (2004*).* “Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende.” In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung,* 13(2), 64-80.

Wolter, A. (2010). “Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens.” In: A. Wolter, G. Wiesner & C. Koepernik (eds.) *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft.* Weinheim: Juventa, 53-80.

Olaf Dörner
Carola Iller
Ingeborg Schüßler
Cornelia Maier-Gutheil
Christiane Schiersmann (Hrsg.)

Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens

Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© 2019 Dieses Werk ist beim Verlag Budrich UniPress erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742204).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2204-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1230-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742204

Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – andrealassalle.de; Alison Romer, Lancaster, UK
Satz: Birgit Cirksena, Berlin – info@satzfein.de
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: Paper & Tinta, Warschau

Nico Sturm / Heike Rundnagel

Optimierung von Beratungsstrukturen für nicht-traditionell Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel von Studiengangkoordinierenden auf Programmebene

1. Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat innerhalb der deutschen Hochschullandschaft in den vergangenen Jahren einen rasanten Bedeutungszuwachs erfahren.[1] Dazu haben die von Bund und Ländern aufgelegten Förderprogramme[2] einen wesentlichen Beitrag geleistet. Trotz dieser Entwicklungen kann Weiterbildung an deutschen Hochschulen aktuell als organisationskultureller Fremdkörper betrachtet werden (vgl. Seitter/Schemmann/Vossebein 2014: 3). Wesentliche Gründe hierfür sind in den für staatliche Hochschulen weitestgehend unbekannten Feldern der Nachfrageorientierung, der Erhebung vollkostendeckender Entgelte sowie der Entwicklung und Implementierung kundenbezogener Serviceleistungen zu sehen. Diese stehen im Gegensatz zur disziplinär abgeleiteten Angebotsorientierung staatlich finanzierter grundständiger und konsekutiver Studienprogramme (vgl. Seitter 2014: 143).

Die Zielgruppe der weiterbildendenden Studienprogramme sind in der Regel nicht-traditionell Studierende, die „in verschiedenen Lebensphasen, mit individuellen beruflichen und familiären Verpflichtungen sowie sehr divergenten Leistungsvoraussetzungen an die Hochschule gelangen“ (Lewin/Vierthaler/Fraunhofer 2017: 160). Diese Zielgruppe weist spezielle Beratungs- und Unterstützungsbedarfe auf, wozu es jedoch noch an empirisch gesichertem Wissen fehlt (vgl. ebd.).

Der vorliegende Beitrag greift diese Erkenntnisse auf und geht am Beispiel der Serviceleistung der Beratung nicht-traditionell Studieninteressierter

---

1 Trotz der beschriebenen Entwicklungen stellt die wissenschaftliche Weiterbildung nach wie vor einen randständigen Bereich neben Forschung und Lehre dar und erhält in Praxis und Wissenschaft vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit (vgl. Franz/Feld 2014: 30).

2 Exemplarisch sei hier auf den seit 2011 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hingewiesen (vgl. hierzu: http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/ [Zugriff 25.01.2018]).

in der wissenschaftlichen Weiterbildung der Frage nach, welche Beratungsbedarfe[3] auf der Programmebene bearbeitet werden (sollten) und wie ein zielgruppenorientiertes Beratungssetting auf dieser Ebene organisiert werden kann. Daraus abgeleitet wird diskutiert, welche intraorganisationalen Rahmenbedingungen zu einer Optimierung der vorhandenen Beratungsstrukturen beitragen können.

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt auf der Grundlage einer kategoriengeleiteten inhaltsanalytischen Auswertung von Experteninterviews mit Studiengangkoordinierenden, die in zwei Teilprojekten des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen"[4] durchgeführt wurden. Abbildung 1 visualisiert, wie aus der kombinatorischen Gesamtschau dieser zwei Projekte Erkenntnisse für die Optimierung von Beratungsstrukturen abgeleitet werden.

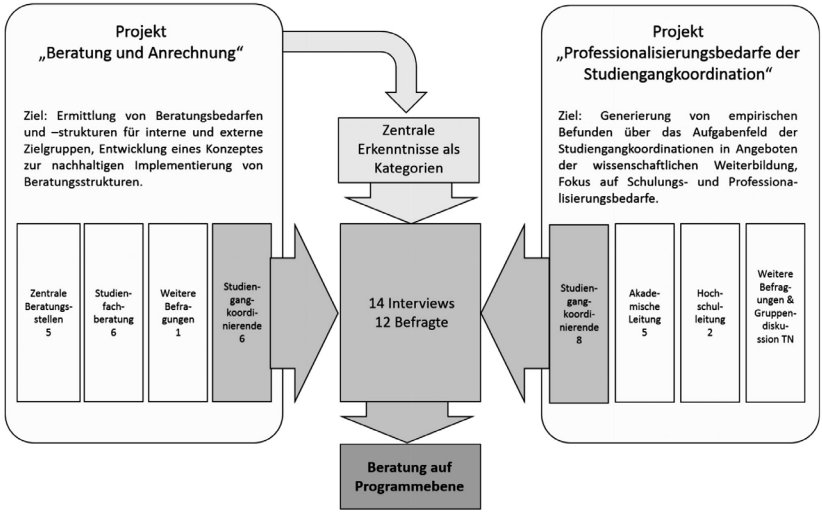

Abb. 1: Methodisches Vorgehen (Quelle: eigene Darstellung)

Dazu untergliedert sich der Beitrag in drei Teile: In einem ersten Teil werden sowohl die besonderen Beratungsbedarfe nicht-traditionell Studieninter-

3 Beratungsbedarfe können informativ, situativ oder biographie-orientiert ausgeprägt sein. Für ausführlichere Darstellungen siehe Gieseke 2000.

4 Hierbei handelt es sich um das Entwicklungsprojekt „Beratung und Anrechnung" sowie das Forschungsprojekt „Professionalisierungsbedarfe der Studiengangkoordination" des durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen!" geförderten Verbundprojektes „WM3 Weiterbildung Mittelhessen". Für weitere Informationen siehe: www.wmhoch3.de [Zugriff 02.07.2018].

essierter (2.1) als auch generalisierbare hochschulische Beratungsstrukturen herausgearbeitet (2.2). Im zweiten Teil erfolgt eine Fokussierung auf die Beratungsleistungen, die auf der Ebene der weiterbildenden Studienprogramme durch die Studiengangkoordinierenden erbracht werden (3). Dabei finden sowohl die Beratungsanliegen Berücksichtigung, die auf dieser Ebene an die Hochschulprofessionellen adressiert werden (3.1), als auch die strukturellen Besonderheiten, die bei der Beratung nicht-traditionell Studieninteressierter zu berücksichtigen sind (3.2). Im dritten Teil des Beitrages erfolgt eine Rückbindung der dargestellten Ergebnisse auf die Ausgangsfragen, indem Potentiale für eine Optimierung der Beratungsstrukturen formuliert werden (4).

2. Beratungsbedarfe und Beratungsstrukturen

Da Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung für öffentliche Hochschulen eine weitestgehend neue Angebotssparte darstellen, geraten nicht-traditionell Studieninteressierte als neue Zielgruppe in den Fokus. Insbesondere die mit den Beratungsanliegen konfrontierten Stellen innerhalb der Hochschulen sollten daher in den Blick genommen werden. Um eine effiziente Beratung[5] realisieren zu können, spielen sowohl die Frage nach den gruppenspezifischen Beratungsbedarfen (2.1) als auch nach den intraorganisationalen Strukturen (2.2) eine große Rolle. Im Folgenden wird daher eine Darstellung der zentralen Aspekte zu diesen beiden Fragen vorgenommen, um daran anschließend vertiefende Betrachtungen vorzunehmen.

2.1 Beratungsbedarfe

Eine Befragung von Studienberatenden mit unterschiedlichen Funktionen (zentrale Studienberatung, Studienfachberatung, Studiengangkoordinierende) und unterschiedlicher organisationaler Verankerung (Zentrale Allgemeine Studienberatung, Studienberatung auf Fachbereichsebene, Studienberatung auf Ebene der Studienprogramme) zeigt, dass bei der Artikulation der Beratungsbedarfe Besonderheiten in der Gruppe der nicht-traditionell Studieninteressierten vorliegen. Diese Besonderheiten lassen sich in zwei Kategorien

5 Effiziente Beratung bezieht sich darauf, mit einem möglichst geringen Ressourcenaufwand und mit möglichst geringer Zeitverausgabung, sowohl für Beratende als auch auf Ratsuchende, ein optimales Beratungsergebnis zu erzielen.

unterteilen. In der Kategorie der zielgruppenübergreifenden Beratungsfelder konnten Themenfelder identifiziert werden, in denen sowohl von traditionell als auch von nicht-traditionell Studieninteressierten Beratungsbedarfe artikuliert wurden: Dies betrifft die Felder Studienwahl, Passung, Bewerbung, Zulassung, Anrechnung und Finanzierung. Bei genauerer Betrachtung dieser Themenfelder werden jedoch zielgruppenspezifische Ausprägungen deutlich. Abbildung 2 zeigt die zielgruppenübergreifenden Beratungsfelder mit ihren jeweiligen zielgruppenspezifischen Ausprägungen.

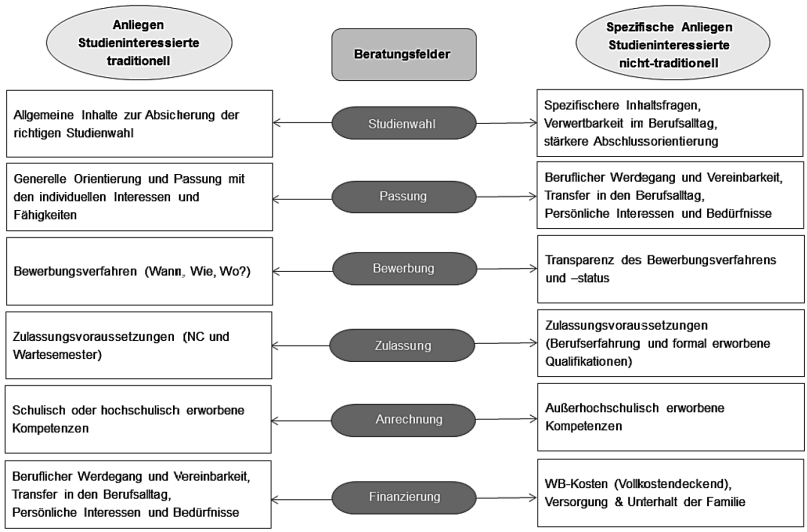

Abb. 2: Zielgruppenübergreifende Anliegen mit den jeweiligen Ausprägungen (Quelle: Sturm/Bopf 2017)

In der Kategorie der zielgruppenspezifischen Beratungsfelder der nicht-traditionell Studieninteressierten konnten neben den dargestellten spezifischen Bedarfen zusätzliche Beratungsbedarfe identifiziert werden, welche innerhalb der Gruppe der traditionell Studieninteressierten nicht artikuliert wurden. Dies ist die Frage nach der notwendigen Zeitverausgabung für ein weiterbildendes Studienprogramm sowie die Frage danach, ob die Studieninteressierten die individuellen Voraussetzungen zum Absolvieren des Studienprogramms erfüllen. Ein weiteres beratungsfeldübergreifendes Querschnittsthema bei der Beratung nicht-traditionell Studieninteressierter ist in der Frage nach der Vereinbarkeit des weiterbildenden Studienprogramms mit Familienpflichten und Erwerbsarbeit zu sehen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nicht-traditionell Studieninteressierte auf den gleichen Feldern Beratungsbedarfe artikulieren wie traditionell Studieninteressierte. Allerdings zeigen sich gruppenspezifische Ausprägungen bei den artikulierten Beratungsanliegen. Darüber hinaus konnten gruppenspezifische Beratungsfelder nicht-traditionell Studieninteressierter identifiziert werden. Themenunspezifisch gerahmt werden die Beratungsanliegen beider Zielgruppen oft durch die Frage nach der Vereinbarkeit.

2.2 Beratungsstrukturen

Am Beispiel einer dezentral organisierten Verankerung weiterbildender Studienangebote innerhalb einzelner Fachbereiche lassen sich hochschulweit drei Organisationseinheiten herausstellen, die wesentlich mit Beratungsanliegen nicht-traditionell Studieninteressierter im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung konfrontiert sind.[6] Auf Hochschulebene werden entsprechende Beratungsanliegen an die zentralen Studienberatungen adressiert. An Fachbereichen, an denen weiterbildende Studienprogramme organisational verankert sind, werden die Fachstudienberatungen mit den Beratungsbedarfen konfrontiert. Und auf der Ebene der weiterbildenden Studienprogramme sind die Studiengangkoordinierenden die zentralen Ansprechpersonen.

Bei einer gleichzeitigen Betrachtung der Beratenden auf den drei Organisationsebenen können vier wesentliche ebenenspezifische Merkmale (Beratungsstruktur, Beratungstätigkeit, Beratungsinhalt und Implementierungsgrad) differenziert werden. Tabelle 1 zeigt die Charakteristika und unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Beratenden auf diesen drei Ebenen.

6 Die drei identifizierten Organisationseinheiten werden auch im Falle einer zentralen organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung mit Beratungsanliegen nicht-traditionell Studieninteressierter konfrontiert. Hier entspricht die Fachbereichsebene der jeweils für wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlichen Organisationseinheit (Zentrum für Weiterbildung). Für weitere Informationen siehe Sturm/Bopf 2017.

Tab. 1: Charakteristika der auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Organisationseinheiten (Quelle: Sturm/Bopf 2017)

	Hochschulebene (Zentrale Studienberatung)	**Fachbereichsebene** (Fachstudienberatung)	**Programmebene** (Studiengangkoordination)
Beratungsstruktur	zentral organisierte Beratung	Hybridform zentral / dezentral	dezentral organisierte Beratung
Beratungstätigkeit	Beratung als wesentliche Tätigkeit	Beratung als wesentliche Tätigkeit	Beratung als ein Aufgabenfeld unter vielen
Beratungsinhalt	allgemeine Beratung	allgemeine/ fachspezifische Beratung	fachspezifische Beratung
Implementierungsgrad	meist Dauerstellen	meist Dauerstellen	meist befristete Projektstellen

Im Folgenden wird die Beratung auf Programmebene durch die auf dieser Ebene tätigen Studiengangkoordinierenden vertieft betrachtet, da diesen als zentrale Ansprechpersonen sowohl für Weiterbildungsstudierende als auch für Studieninteressierte eine besondere Bedeutung zukommt.

3. Programmebene: Beratung durch Studiengangkoordinierende

Studiengangkoordinierende[7] übernehmen die dezentral organisierte Beratung quasi *direkt vor Ort* und sind als „One-Stop-Office" (Hanft 2014: 115) Haupt-Ansprechpersonen über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg. Sie übernehmen eine Vielzahl von Aufgaben und sind die zentrale Schnittstelle in dem jeweiligen weiterbildenden Studienprogramm (vgl. Gronert/Rundnagel 2018: 201). Eine Aufgabe innerhalb dieses umfangreichen Tätigkeitsfel-

7 Studiengangkoordinierende, wie sie im Projekt „WM3 Weiterbildung Mittelhessen" etabliert wurden, sind auf Programmebene die Personen, die das Angebot koordinieren und weitestgehend alle Aufgaben in der operativen Abwicklung, Finanzadministration, Marketing, Qualitätsmanagement, Prüfungsadministration, Studierendensupport, Dozierendenmanagement und Kooperationsmanagement übernehmen (weiterführend siehe Gronert/Rundnagel 2017).

des besteht in der Beratung von nicht-traditionell Studieninteressierten. Da Studiengangkoordinierende aufgrund ihrer dezentralen Verortung direkt im weiterbildenden Studienprogramm angesiedelt sind, ist anzunehmen, dass sie als Expertinnen und Experten sowohl mit organisationalem als auch mit programm- und fachspezifischem Wissen besonders bedeutsame Beratende für die Anliegen von Studieninteressierten sind. Um Potentiale zur Optimierung hochschulischer Beratungsstrukturen ableiten zu können, werden im Folgenden zunächst Beratungsbedarfe identifiziert, die an die Studiengangkoordinierenden adressiert werden (3.1). Daran anschließend werden die Anforderungen an Rahmenbedingungen der Beratung auf Programmebene herausgearbeitet (3.2).

3.1. Beratungsbedarfe auf Programmebene

Aus der Analyse der Befragungsergebnisse des in der Einleitung dargestellten Forschungsprojekts wird ersichtlich, dass Beratung von Studieninteressierten nur ein Aufgabenfeld von vielen darstellt. Die Studiengangkoordinierenden benennen jedoch die Zeit vor bzw. während der Bewerbung als „sehr intensive telefonische Beratungszeit“ (Studiengangkoordinierende 1, Abs. 7). Eine weitere Studiengangkoordinierende führt aus, dass zusätzlich zu individuellen Beratungsanliegen eine für die Studieninteressierten verpflichtende „Fachstudienberatung“ durchgeführt wird, die sie verantwortet (Studiengangkoordinierende 6, Abs. 31).

Die Studiengangkoordinierenden benennen die in Kapitel 2.1 identifizierten Beratungsbedarfe nicht-traditionell Studieninteressierter ausgenommen den der Anrechnung[8]. Diese Bedarfe lassen sich entsprechend der Häufigkeit ihrer Nennung gewichten. Insbesondere Beratungsanliegen bezüglich der Zulassung wurden in den Interviews mehrfach thematisiert. Für die Studieninteressierten ist es von besonderer Bedeutung, ob ihre bereits erworbenen Qualifikationen für die Zulassung zum entsprechenden weiterbildenden Studienprogramm ausreichen, als eine zentrale Frage von Studieninteressierten formuliert eine Studiengangkoordinierende: „Also bringe ich die notwendigen Voraussetzungen mit, um da teilnehmen zu können?“ (Studiengangkoordinierende 1, Abs. 13). Als ebenso wichtig werden studienorganisatorische Aspekte wie „Zeitpläne und Fehlzeiten“ (Studiengangkoordinierende 7, Abs. 4), aber

8 Fragen der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wurden von den Befragten so eng an die Frage der Zulassung gekoppelt, dass sie nicht eindeutig dem Beratungsfeld der Anrechnung zugeordnet werden konnten. Für die hier verwendete Definition von Anrechnung siehe Hanak/Sturm 2015: 19.

auch die zeitliche Vereinbarkeit des Studiums mit bestehenden Verpflichtungen sowie spezifische Inhaltsfragen benannt. Die kommunikative Bearbeitung der Studienwahl spielt daher in der Beratung ebenfalls eine große Rolle.

Einen weiteren hohen Beratungsbedarf stellt die Finanzierung des weiterbildenden Studienprogramms dar. Hier spielen sowohl die hohen Kosten als auch generelle Fragen zur Finanzierung, Kostenübernahme, Stipendien und steuerlicher Absetzbarkeit eine besondere Rolle; grundsätzlich also „Fragen rund um Weiterbildungsfinanzierung" (Studiengangkoordinierende 1, Abs. 13). Weniger häufig wurde von den Studiengangkoordinierenden benannt, dass diese die Studieninteressierten auf deren Passung hin beraten. Lediglich zwei Koordinierende gaben an, dass sie daraufhin beraten, „ob der Kurs für sie [die Studieninteressierten] in Frage kommen würde" (Studiengangkoordinierende 9, Abs. 33). Auf Programmebene wird ebenfalls seltener zur Bewerbung allgemein beraten, wobei es sich bei den von den Studiengangkoordinierenden dargestellten Anliegen eher um Informationsweitergabe als um Beratung handelt.

Abbildung 3 zeigt die von nicht-traditionell Studieninteressierten an Studiengangkoordinierende adressierten Beratungsbedarfe auf Programmebene absteigend gewichtet nach ihrer Häufigkeit und ergänzt durch exemplarische Beratungsanliegen.

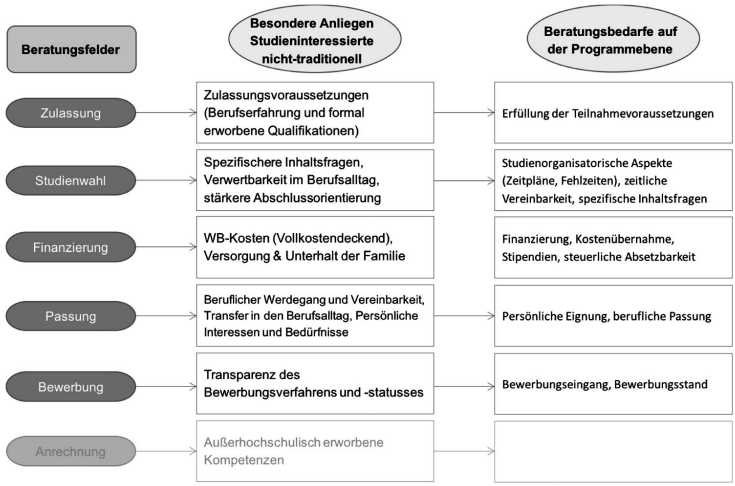

Abb. 3: Beratungsbedarfe auf Programmebene (Quelle: eigene Darstellung)

In einem nächsten Schritt erfolgt nun die Fokussierung der identifizierten hochschulischen Beratungsstrukturen auf die besonderen Spezifika innerhalb der Programmebene.

3.2. Beratungsstrukturen auf Programmebene

Neben den identifizierten Beratungsbedarfen nicht-traditionell Studieninteressierter auf Programmebene und den sich daraus ergebenden Anforderungen an das Beratungswissen der Studiengangkoordinierenden, kommt der Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen für die Beratung eine besondere Rolle zu. So formulieren nahezu sämtliche der befragten Studiengangkoordinierenden, dass die Beratung der nicht-traditionell Studieninteressierten unter besonderen Bedingungen abläuft. Während bei regulären Studierenden in der grundständigen Lehre die Beratung primär ‚Face-to-Face' oder ggf. im Rahmen einer telefonischen Beratung durchgeführt wird, findet die Beratung nicht-traditionell Studieninteressierter in der wissenschaftlichen Weiterbildung häufig telefonisch, per E-Mail oder auch via Videochat statt. Dies ist zum einen auf die geografische Entkopplung zwischen dem Wohn- und dem Studienort der Ratsuchenden zurückzuführen, da diese aus allen Teilen Deutschlands oder anderen Ländern stammen. Zum anderen liegt es auch an Anforderungen der Zeitverausgabung, da nicht-traditionell Studieninteressierte aufgrund von Berufstätigkeit und Familienpflichten eher abends oder am Wochenende Zeit finden ihre Beratungsanliegen zu kommunizieren. So führt eine Studiengangkoordinierende aus: „Also sie schreiben halt vielleicht spät am Abend, ich antworte auch spät am Abend" (Studiengangkoordinierende 6, Abs. 17). Aus dem gleichen Grund bietet eine andere Studiengangkoordinierende eine Telefonsprechstunde „von vier bis sechs [an], damit auch die Berufstätigen da eine Chance haben sich zu melden" (Studiengangkoordinierende 1, Abs. 7). Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Arbeitszeiten der Studiengangkoordinierenden stark an den Zeitbudgets orientiert sind, die den Studieninteressierten zur Verfügung stehen. Dies erfordert oftmals Beratungsleistungen außerhalb der Kernarbeitszeiten in den Abendstunden und an den Wochenenden.

Als weiteren Aspekt betonen die befragten Studiengangkoordinierenden insbesondere die Bedeutung der Rücksprache mit der jeweiligen akademischen Leitung.[9] Ein Austausch oder eine Zusammenarbeit mit der Zentralen Allgemeinen Studienberatung auf Hochschul- oder auch der Fachstudienberatung auf Fachbereichsebene wird durch die Studiengangkoordinierenden sehr selten benannt. In dieser Hinsicht wird lediglich der Wunsch nach einem

9 Die akademische Leitung des weiterbildenden Studienprogramms ist in der Regel ein Professor oder eine Professorin, der oder die einschlägig im Bereich des Angebots ist. Die Leitung übernimmt auf übergeordneter Ebene vor allem die Verantwortung für finanzielle Ressourcen, die Kontaktpflege und Auswertung des Angebots. Meist initiiert sie die Implementierung des Angebots und verantwortet dessen Durchführung (weiterführend siehe Gronert/Rundnagel 2017).

stärkeren Austausch mit den anderen Beratungsebenen (2.2) formuliert, um Redundanzen zu minimieren und Fehlinformationen zu vermeiden (Studiengangkoordinierende 8, Abs. 77).

4. Optimierung von Beratung

Abschließend wird durch die gleichzeitige Betrachtung der bisherigen Ergebnisse eine Rückbindung auf die Ausgangsfrage vorgenommen, wie ein zielgruppenorientiertes Beratungssetting auf Programmebene organisiert werden sollte und welche intraorganisationalen Rahmenbedingungen zu einer Optimierung der vorhandenen Beratungsstrukturen auf dieser Ebene beitragen können. Dabei wurden in der Analyse der Ergebnisse vier zentrale Aspekte herausgearbeitet, denen eine besondere Relevanz zukommt: Die Beratungsstrukturen, das Beratungswissen, die Beratungskompetenz und die Beratungsinstrumente auf Programmebene.

Beratungsstrukturen

Charakteristisch für die Rolle von Studiengangkoordinierenden als Akteurinnen und Akteure mit zentraler Schnittstellenfunktion innerhalb eines weiterbildenden Studienprogramms ist, dass sie neben der Beratung von nicht-traditionell Studieninteressierten eine Vielzahl weiterer Aufgaben wahrnehmen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Beratung von Studieninteressierten zeitlich verdichtet vor Beginn des weiterbildenden Studienprogramms ansteht.

Um diese besonders beratungsintensiven Phasen optimal zu gestalten, bedarf es zum einen entsprechender Zeitbudgets für die Beratung der nicht-traditionell Studieninteressierten und zum anderen der Schaffung möglichst effizienter Beratungsstrukturen, um der bedeutsamen Aufgabe der Beratung auf Programmebene hinreichend gerecht werden zu können. Unter Rückbindung auf die hochschulischen Beratungsstrukturen (2.2) ist für die Beratung auf Programmebene bedeutsam, welche Beratungsbedarfe bis zu welcher Beratungstiefe[10] auf welcher Beratungsebene bearbeitet werden und ab wann an welche Organisationseinheit zur abschließenden Beratung weiterverwiesen wird.[11] Eine eindeutige Klärung der Verantwortlichkeiten minimiert Redundanzen, reduziert das Risiko von fehlerhaften Beratungsinhalten und macht

10 Mit „Beratungstiefe“ ist der inhaltliche Detailgrad des jeweiligen Beratungsgegenstandes gemeint.

11 Für weiterführende Informationen zur Frage der hochschulischen Organisation von Beratungsleistungen für nicht-traditionell Studierende siehe Sturm/Bopf 2018.

die Beratung sowohl für die Studiengangkoordinierenden als auch für die Ratsuchenden effizienter.

Beratungswissen

Auf der Grundlage zuvor geklärter Beratungsstrukturen ist sicherzustellen, wie die Studiengangkoordinierenden auf das Beratungswissen zugreifen können. Unter Berücksichtigung dessen, dass Beratung nur eine Aufgabe des vielfältigen Aufgabenspektrums von Studiengangkoordinierenden darstellt, erscheint es bedeutsam, sowohl das Wissen abrufbar zu machen, als auch Mechanismen zur fortlaufenden Aktualisierung des Beratungswissens zu implementieren. Wie dargestellt, liegen umfassende Erkenntnisse zu den artikulierten Beratungsbedarfen nicht-traditionell Studieninteressierter im Allgemeinen (2.1) und für die Beratung auf Programmebene auch im Speziellen (3.1) vor. Ausgehend von diesen Bedarfen ist das nötige Beratungswissen zu rekonstruieren, organisational zu festigen und ein Modus zu implementieren, wie bei Veränderungen eine Aktualisierung des Wissenspools erfolgt. Im Idealfall können sowohl die Studiengangkoordinierenden als auch andere organisationsinterne Akteurinnen und Akteure, die für die Beratung auf Programmebene relevantes Wissen beisteuern, den konservierten Wissensbestand aktualisieren und bei entsprechendem Bedarf abrufen. Neben der Aktualität des Beratungswissens kann somit auch die dauerhafte Verfügbarkeit sichergestellt werden. Dies hat für die Beratung durch Studiengangkoordinierende auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung besondere Relevanz, da die Beschäftigungsverhältnisse oft in Gestalt befristeter Projektstellen organisiert sind, die i. d. R. mit einer wissenschaftlichen Qualifizierung verknüpft werden. Eine solche Befristung hat eine höhere personelle Fluktuation zur Folge als in den Organisationseinheiten, in denen auf Fachbereichs- oder Hochschulebene beraten wird, und macht ein integriertes Wissensmanagement umso notwendiger. Ein entsprechendes Wissensmanagement stellt sicher, dass das Beratungswissen nicht mit Befristungsende oder Abschluss der Qualifizierungsphase der Organisation unwiderruflich verloren geht.

Beratungskompetenz

Zur Sicherung eines qualitativ hochwertigen Beratungsniveaus bedarf es methodischen Beratungswissens sowie einer entsprechenden Professionalisierung. Während Mitarbeitende in zentral für Beratung zuständigen Organisationseinheiten (Zentrale Studienberatung) oder Funktionsstellen (Studienfachberatung) in der Regel über umfangreiche methodische Kompetenzen auf dem Feld der Beratung verfügen, sind diese methodischen Kompetenzen bei den Studiengangkoordinierenden auf Programmebene deutlich schwächer ausgeprägt. Dies begründet sich sowohl aus der stärker disziplinär abgeleiteten Kopplung an das jeweilige Studienprogramm als auch daraus, dass Beratung nur einen Baustein ihres umfangreichen Aufgabenportfolios darstellt. Die Notwendigkeit einer stärkeren Professionalisierung wird auch darin deutlich, dass Studiengangkoordinierende auf dem Feld der Beratung Fort- und

Weiterbildungsbedarfe artikulieren (vgl. Gronert/Rundnagel 2017: 63). Die Berücksichtigung der nicht-traditionell Studieninteressierten als Zielgruppe sowie die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Geschäftsfeld von Hochschulen machen es notwendig, entsprechende zielgruppen- und geschäftsfeldspezifische Schulungsangebote zur Professionalisierung von Beratung innerhalb der Organisation zu entwickeln und anzubieten.[12]

Beratungsinstrumente

Sowohl die geografische Entkopplung der an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung Interessierten als auch die Anforderung, das weiterbildende Studienprogramm mit Familienpflichten und Erwerbsarbeit zu harmonisieren, stellt eine besondere Herausforderung dar. Diese resultiert in Synchronisationsanforderungen unterschiedlicher Temporalordnungen von studieninteressierten Ratsuchenden und hochschulangehörigen Beratenden.[13] Demnach ist auf Beratungsinstrumente zurückzugreifen, die räumliche Distanzen überbrücken (Telefonberatung, Videochat etc.) oder ungleiche Zeitbudgets oder Zeitfenster innerhalb des Tagesablaufs tolerieren (E-Mail, Chat, Forum etc.). Neben der technischen Implementierung bedarf es entsprechender Schulungen für die Beratenden, um die Beratungsinstrumente sowohl bedarfsgerecht als auch zielgruppenorientiert einzusetzen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass vielfältige Aspekte berücksichtigt, intraorganisationale Strukturen und Zuständigkeiten geklärt sowie entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um durch die Optimierung vorhandener Strukturen ein zielgruppenorientiertes Beratungssetting für die wissenschaftliche Weiterbildung auf Programmebene zu organisieren. Wesentliche Ansätze liegen hierbei in der Klärung von Verantwortlichkeiten und Verweisstrukturen, im Wissensmanagement, in der Umsetzung von Professionalisierungsangeboten sowie in der Auswahl zielgruppenspezifischer und bedarfsgerechter Beratungstools.

Eine Berücksichtigung dieser Aspekte könnte wesentlich zur Sicherung des zielgruppenspezifischen Beratungswissens auf der einen Seite und zur Optimierung der Beratungsstrukturen für nicht-traditionell Studieninteressierte auf der anderen Seite und somit zu einer Professionalisierung von öffentlichen Hochschulen auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt beitragen.

---

12 Exemplarisch für ein Qualifizierungsprogramm im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung siehe Braun/Rumpf 2018.

13 Für weiterführende Informationen zur Zeitverausgabung nicht-traditioneller Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung siehe Schirmer 2017 und Denninger/Kahl/Präßler 2017. Für umfassende Betrachtungen zur Bedeutung von Zeit für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung siehe Seitter 2017.

Literatur

Braun, Monika/Rumpf, Marguerite (2018): Qualifizierung des Personals in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Das Zertifikatsprogramm und die Modulwerkstatt von WM3 Weiterbildung Mittelhessen. In: Seitter, Wolfgang/Friese, Marianne/Robinson, Pia (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–128.

Denninger, Anika/Kahl, Ramona/Präßler, Sarah (2017): Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie – Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang (Hg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–96.

Gieseke, Wiltrud (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 10–18.

Gronert, Laura/Rundnagel, Heike (2017): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Forschungsbericht. http://www.wmhoch3.de/images/Studiengangkoordination_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf [Zugriff: 10.01.2018].

Gronert, Laura/Rundnagel, Heike (2018): Studiengangkoordination in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. Eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In: Seitter, Wolfgang/Friese, Marianne/Robinson, Pia (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–203.

Franz, Melanie/Feld, Timm C. (2014): Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Heft 4, S. 28–40.

Hanak, Helmar/Sturm, Nico (2015): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Hanft, Anke (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster: Waxmann.

Lewin, Dirk/Vierthaler, Barbara/Fraunhofer, Andreas (2017): Zielgruppen erreichen. In: Pohlmann, Stefan/Vierzigmann, Gabriele/Doyé, Thomas (Hg.): Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S.159–202.

Schirmer, Kerstin (2017): Work-Learn-Life-Balance. Temporale Vereinbarkeitsstrategien von berufsbegleitenden Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang (Hg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–46.

Seitter, Wolfgang (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–150.

Seitter, Wolfgang (Hg.) (2017): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, Wolfgang/Schemmann, Michael/Vossebein, Ulrich (2014): Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In: Dies. (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–59.

Sturm, Nico / Bopf, Noell (2017): Beratung und Anrechnung. Entwicklung von Beratungstools für nicht-traditionelle Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. http://www.wmhoch3.de/images/Beratung_und_Anrechnung.pdf [Zugriff: 10.01.2018].

Sturm, Nico/Bopf, Noell (2018): Optimierung von Beratungsstrukturen für Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang/Friese, Marianne/Robinson, Pia (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–282.

Abstract:

Kooperationen können dazu beitragen, dass die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung im stark wettbewerbsbestimmten Weiterbildungsmarkt unterschiedliche Vorteile haben. Die Anbahnung von Kooperationen ist in diesem Zusammenhang bisher kaum in den Blick genommen worden und steht daher im Fokus dieses Beitrags. Herausgearbeitet werden zwei verschiedene Wege der Kooperationsanbahnung, aus denen die Rolle der Universität sowie deren Kooperationsmanagenden im Handlungsfeld der dezentral organisierten Studiengangkoordination mit Blick auf die Anbahnung von Kooperationen abgeleitet werden.

Schlagworte: wissenschaftliche Weiterbildung, Kooperation, Kooperationsmanagement, Studiengangkoordination

Heike Rundnagel[1]

Universitäten als Initiatorinnen von Kooperation: Kooperationsanbahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1. Einleitung

Der stark wettbewerbsbestimmte Weiterbildungsmarkt sowie die rechtliche Verankerung der Hochschule als weiterbildungsanbietende Organisation erfordert, dass sich Universitäten neben ihren klassischen Aufgaben von Forschung, Lehre und Studium auch als Weiterbildungseinrichtungen bekannt und konkurrenzfähig machen. Universitäten sind im Rahmen der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote stärker als bei ihren als traditionell definierten Aufgaben einer doppelten Systembindung unterworfen. „Sie sind einerseits Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems und dessen Qualitätsstandards […], andererseits Teil des nach anderen Regeln funktionierenden Weiterbildungsmarktes“ (Wolter 2005, S. 107). Dies setzt eine Bündelung von Ressourcen voraus. Kooperationen mit Partnerinnen und Partnern aus der Praxis können zur Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung beitragen, den Handlungsspielraum einer nachfrageorientierten Angebotsgestaltung erweitern, eine didaktische Präzisierung fördern und eine finanzielle Risikominimierung ermöglichen (vgl. Fischer/Senn 2007, S. 28; Seitter 2014, S. 143; Sweers 2020, S. 550). Maschwitz (2018) hebt zentrale Aspekte hervor: die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen durch die Öffnung der Hochschulen hin zu Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, Kammern und Berufsverbänden sowie die „Möglichkeit, neue Marktfelder zu erschließen, Alleinstellungsmerkmale zu generieren, Synergien zu nutzen und Akzeptanz zu erreichen“ (ebd., S. 254).

[1] Heike Rundnagel / Philipps-Universität Marburg / heike.rundnagel@staff.uni-marburg.de

Kooperationen werden aus dieser Perspektive nicht als Widerspruch zum – durch Konkurrenz geprägten – Weiterbildungsmarkt gesehen.

Der Auf- und Ausbau von Kooperationen zwischen Universitäten und anderen Organisationen ist dabei als Initialzündung einer erfolgreichen Kooperations- und letztlich Angebotsausrichtung in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verstehen. „Ein Weg, den für die Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung spezifischen Herausforderungen in der Zielgruppenansprache zu begegnen, liegt in der gezielten Anbahnung von Kooperationen“ (Reinshagen 2017, S. 454). Die Anbahnung kann sich hinsichtlich der Auswahl und Gewinnung adäquater Praxispartnerinnen und -partner sowie der Gewährleistung der Unterstützung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren jedoch zeit- und ressourcenintensiv gestalten (Howaldt/ Ellerkmann 2011, S. 24). Maschwitz (2018) nutzt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Transaktionskosten“ und bestimmt nach Picot (1982) diese als „Kommunikationskosten, die zur Überwindung oder Einschränkung vollkommener Information über die Absichten und Verhaltensweisen der jeweils anderen Seite anfallen“ (Picot 1982, S. 270). Der Aspekt der Kooperationsgestaltung wird in Bezug auf das Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung in der bisherigen Literatur immer stärker in den Fokus genommen[2], jedoch stellt die Betrachtung der Anbahnung von Kooperationen hier (noch) eine relative Leerstelle dar.

Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Artikel und setzt sich gezielt mit der Frage nach der Anbahnung von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung - vor dem Hintergrund hoher Transaktionskosten, gegebener Intransparenz, struktureller Hürden oder auch unterschiedlicher Kommunikationsmuster - aus Sicht von Universitäten auseinander. In Kapitel 2 wird zunächst skizziert, welche Herausforderungen Kooperationen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung aufweisen können, gezeigt werde soll somit, wie voraussetzungsreich die Wahl und Anbahnung von Kooperationen sein kann. Darauf aufbauend stehen im Zentrum dieses Artikels Befunde einer explorativen Fallstudie zu Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Auf Grundlage dieser Ergebnisse werden zwei Vorgehensweisen bei der Anbahnung von Kooperationen herausgearbeitet und dargestellt: Die Erweiterung bestehender Kooperationen auf die wissenschaftliche Weiterbildung (Kapitel 3.1) und die Gewinnung neuer Partnerinnen und Partner aus der Praxis für die wissenschaftliche Weiterbildung (Kapitel 3.2), die letztlich in einer Synopse dargestellt werden (Kapitel 3.3). Daraus abgeleitet werden Anforderungen an das Kooperationsmanagement von

[2] Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen: Maschwitz 2014, 2018; Hochschulen als Kooperationspartner: Habeck/ Denninger 2015; Kooperationsmanagement: Spenner 2018; Kooperative Angebotsgestaltung: Sweers/ Lengler 2018, Sweers 2019; Kooperation als Entwicklungs- und Verstetigungsfaktor: Sweers 2018; Kooperationsidentität: Spenner/ Krähling 2018; Übersicht Kooperation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Sweers 2020.

Universitäten in der Kooperationsanbahnung insbesondere in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung (Kapitel 4) sowie die zentralen Aussagen und offenen Forschungsbedarfe in einem Fazit und Ausblick gebündelt (Kapitel 5).

2. Kooperationen an Universitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Universitäten stehen aufgrund ihrer organisationsstrukturellen und -kulturellen Merkmale[3] und einer traditionell eher angebotsorientierten Ausrichtung stärker als Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und private Hochschulen vor einer Vielzahl von Herausforderungen, welche die Entwicklung und Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und deren nachhaltige Implementierung mit sich bringen (vgl. Spenner/ Krähling 2018, S. 164). Sowohl die in der Regel gesetzlich festgelegte vollkostendeckende Finanzierung mit einer damit verbundenen Nachfrageorientierung als auch die berufsbegleitende Durchführung der Angebote und deren Ausrichtung auf die heterogene Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden machen Kooperationen mit Praxispartnerinnen und -partnern sinnvoll - wenn nicht sogar notwendig (vgl. Seitter 2014, S. 141).

So stellt Maschwitz fest, dass Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Mittel und Voraussetzung verstanden werden (können), „um den Bedarfen eines sich ändernden Arbeitsmarktes und sich ändernder Studierendenstrukturen gerecht zu werden“ (Maschwitz 2014, S. 6). Eine institutionell abgesicherte Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen und -partnern ermöglicht die Erfolgsaussichten für eine nachfrageorientierte Angebotsausrichtung zu steigern, da so die inhaltlich-curriculare Ausgestaltung für die jeweiligen Zielgruppen präzisiert und das finanzielle Risiko bei der Umsetzung minimiert werden kann (vgl. Seitter 2014, S. 141, 143). Empirisch zeigt sich jedoch, dass öffentliche Hochschulen, darunter vor allem Universitäten, bisher ein eher geringes Kooperationsaufkommen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufweisen (vgl. Maschwitz 2014, S. 34). Dieser Umstand ist umso erstaunlicher, da Studien gleichzeitig belegen, dass institutionelle Stakeholder ein grundsätzliches Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung artikulieren und den Universitäten eine „hohe fachliche Kompetenz“, ein „hohes inhaltliches Niveau“ und eine „anspruchsvolle Weiterbildung“ (Habeck/Denninger 2015, S. 242) zuschreiben. Haubenreich fasst diesen Umstand folgendermaßen zusammen: „Für die Unternehmen existiert trotz großer Akzeptanz und Anerkennung ein Informations- und Kommunikationsdefizit zur wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Haubenreich 2018, S. 54).

Für diese Diskrepanz von geringer faktischer Kooperation trotz hohem Kooperationsinteresse gibt es vielfältige Gründe: So sind Kooperationen und eine kooperative Angebotsgestaltung

[3] Übersicht über die vielfältigen intraorganisationalen Kulturen bei Maschwitz 2018, S. 257-258.

äußerst „voraussetzungsreich“ (Habeck/Denninger, S. 191). Fischer und Senn sehen Kooperationen als „eine relativ aufwändige Organisationsform für Weiterbildungsangebote“ (Fischer/Senn 2007, S. 33). Sie beschreiben als kooperationshemmende Faktoren,

- dass Hochschulen Verantwortung teilen und Definitionsmacht abgeben müssen,
- die kooperative Angebotsentwicklung und -umsetzung einen sehr aufwändigen Prozess darstellt,
- das Eingehen von Kooperationen mit einer Vielzahl rechtlicher und organisatorischer Absprachen verbunden ist,
- personelle Wechsel aufgrund der Bedeutsamkeit persönlicher Kontakte eine besondere Belastungsprobe mit sich bringen sowie
- institutionelle und curriculare Überlegungen meist vor Marketingüberlegungen und der strategischen Positionierung im Markt stehen (vgl. ebd., S. 33-34).

Ein weiterer Grund für die geringen Kooperationsaktivitäten scheint die fehlende Transparenz bei Anfragen von außen zu sein. So führen Pellert und Cendon (2005) aus, dass die Universität als

> *„Partnerin in Weiterbildungsfragen [...] von außen schwer ansprechbar [scheint]. Die Außenkontakte beschränken sich vielfach auf individualisierte Einzelkontakte, die das gesamte Wissensrepertoire der Universität den Weiterbildungsinteressierten kaum zur Kenntnis bringen können“ (ebd., S. 221).*

Auch werden strukturelle Hürden an Universitäten, eine langsame und formalisierte Kommunikationsweise als „erschwerend bzw. verhindernd für mögliche Kooperationsanbahnungen“ (Habeck/Denninger 2015, S. 227) sowie fehlende professionelle Strukturen und ein fehlendes professionelles Vorgehen an den öffentlichen Universitäten von Unternehmen als störend benannt (vgl. Knust/Hanft 2007).

Angesichts dieser Hemmnisse postulieren Frank, Meyer-Guckel und Schneider (2007), dass aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben sowie Organisationsstrukturen und -kulturen der Kooperationspartnerinnen und -partner „wechselseitige Fremdheit durch Kommunikation überwunden werden“ muss, so dass „Zusammenarbeit auf einer Vertrauensbasis gelingen kann“ (Frank/Meyer-Guckel/Schneider 2007, S. 95). Maschwitz (2018) führt aus, dass „[...] durch eine entsprechende Außendarstellung (Sichtbarkeit), schnelle Reaktionszeiten und feste Ansprechpartnerinnen und Absprechpartner die Transaktionskosten der Kooperationsanbahnung auf Seiten der Unternehmen so gesenkt werden [können], dass Universitäten zu interessanten Kooperationspartnern werden“ (Maschwitz 2018, S. 260).

Doch wie kann dies angesichts der benannten Herausforderungen gelingen? Wie kann vor allem eine Anbahnung von Kooperation aus Sicht der Universitäten dahingehend gestaltet werden?

3. Wege der Kooperationsanbahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine explorative Fallanalyse

In einer Annäherung an die Beantwortung der im letzten Absatz postulierten Fragen, sollen in diesem Artikel Erkenntnisse aus einer explorativen Fallanalyse dargestellt werden. Diese konzentrierte sich auf die Analyse von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und deren Gestaltung konzentrierte.[4] Das Projekt fokussierte die Frage nach möglichen Synergieeffekten, die durch die Bündelung von Stärken aus der Kooperation mit außeruniversitären Partnerinnen und Partner für die Universität entstehen können. Zugrunde gelegt wurde eine Perspektive, die nicht nur den Blick von außen analysierte, sondern auch den Blick auf bestehende Zusammenarbeit innerhalb der Universität richtete. Hintergrund der Analyse bildeten dabei Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, die dezentral an der Hochschule organisiert sind.

Anhand von Befragungen wurden die Perspektiven der an Weiterbildung beteiligten Universitätsangehörigen (N=7), von deren Praxispartnerinnen und -partner (N=10) sowie zentraler inneruniversitärer Schnittstellen mit Blick auf die effiziente Einbindung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung (N=4) erfasst, um relevante Schnittstellen und die Gestaltung des Kooperationsmanagements an der Universität insgesamt herausarbeiten zu können. Darüber hinaus wurden Angehörige ausgewählter weiterbildungsaktiver Hochschulen als Beispiele guter Praxis hinsichtlich ihrer Umsetzung und Darstellung von Kooperationen befragt (N=4).

Die inhaltsanalytische Auswertung der Befragungen im genannten Projekt stellt heraus, dass bei Universitäten bzw. deren Fachbereichen bezüglich der Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedliche Ausgangsbedingungen vorliegen. Aus den Ergebnissen lassen sich zwei Wege der Kooperationsanbahnung bestimmen: Die Erweiterung bestehender Kooperationen auf das Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung (Kapitel 3.1) sowie die erstmalige Gewinnung neuer Kooperationspartnerinnen und -partner für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung (Kapitel 3.2).

3.1 Erweiterung bestehender Kooperationen

Betrachtet man Kooperationen innerhalb der Universität, wird deutlich, dass – unabhängig von den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung – vielfältige Kooperationstätigkeiten in

[4] Das Projekt „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ wurde zwischen 2013 und 2015 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst (ko-)finanziert. Ziel war, ein Erstkonzept für ein integriertes, die unterschiedlichen Teilbereiche und Aufgabenfelder zusammenfassendes Kooperationsmanagement – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus – zu erarbeiten. Weitere Projektinformationen sind zu finden unter https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/eb/forschung/projekte/kooperationen-und-kooperationsgestaltung-in-der-wissenschaftlichen-weiterbildung (Zugriff: Stand?)

der Universität und deren Fachbereichen bestehen. Eine Verwaltungsmitarbeiterin führt hierzu aus:

> *„Aber wie gesagt, da gibt es ganz viel auch unterschiedliche Kooperationen und auch zwischen Unternehmen mit der Uni und zu irgendwelchen Studien oder so was. Also das ist ganz viel" (Universitätsmitglied 25).*

Die Kooperationstätigkeiten sind sowohl in Forschung und Lehre, aber auch in weiteren Bereichen verortet, wie auch aus vorausgegangen Studien hervorgeht (vgl. Abbildung 1).

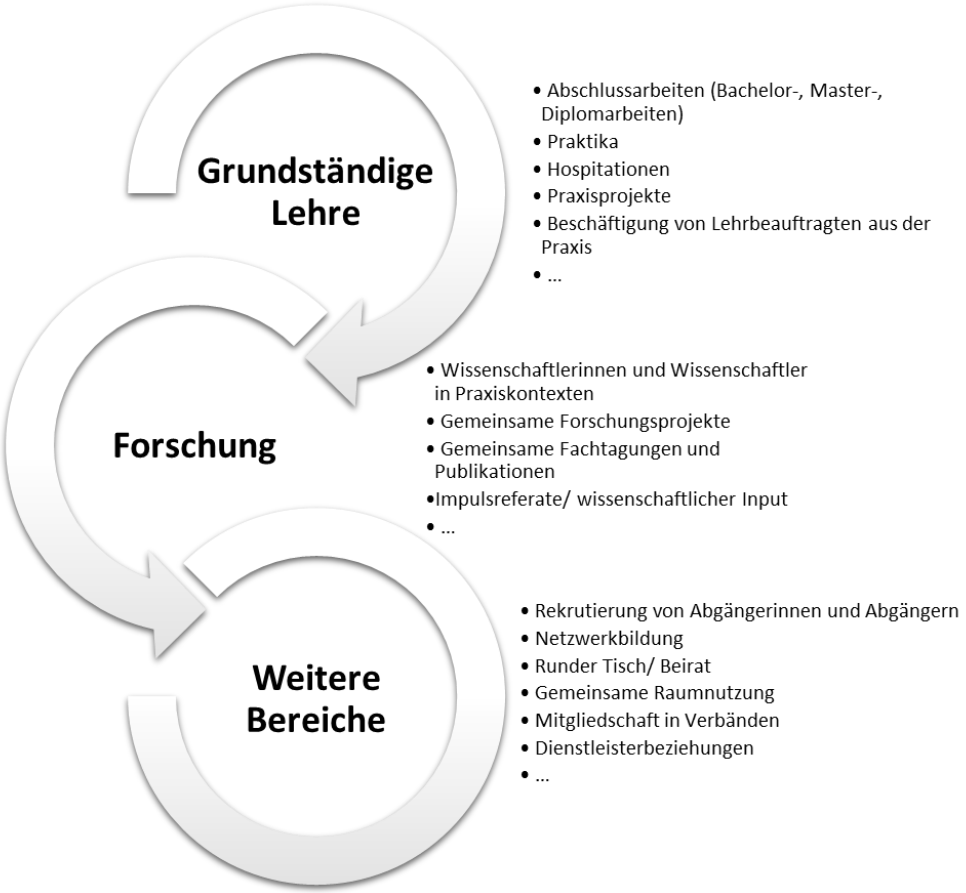

Abbildung 1: Kooperationstätigkeiten in Universitäten und deren Fachbereichen (eigene Darstellung nach Denninger et al. 2017, S. 28; Habeck und Denninger 2015, S. 240; Fortführung des Ansatzes Sweers 2020, S. 544))

Eine solch vielfältige Kooperationstätigkeit ist in der Regel mit einer langjährigen Geschichte und gewachsenem Vertrauen verbunden. So führt eine befragte Person aus der Praxis aus, dass die Kooperation mit Vertreterinnen und Vertretern eines Fachbereichs aufgrund einer Beratungstätigkeit entstanden ist. *„Und wir haben eben damals eigentlich einen Mentor oder einen Berater gesucht"* (Kooperationseinrichtung 17). Eine weitere befragte Person bestätigt die genannte übergreifende Kooperationstätigkeit ihrer Hochschule. Sie führt diesbezüglich aus, dass sich die Kooperationstätigkeiten auf einer *„Palette von bis"* (Mitglied weiterbildungs-

aktiver Hochschule 21) erstrecken. Dies bezieht sich sowohl auf verschiedene Kooperationsmodi (loser Kontakt bis formalisierte Kooperation) als auch auf verschiedene Hierarchieebenen (wissenschaftliche Mitarbeitende bis Rektorat), wobei nicht die konkrete Zusammenarbeit mit Weiterbildungsangeboten im Vordergrund steht. Die interviewte Person benennt jedoch zudem bestehende Kontakte, wie externe Lehrende, Netzwerke, Gremien und Mitgliedschaften, die auch für eine Kooperationsanbahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt wurden.

Auf bestehenden Kontakt kann zurückgegriffen werden, um weitere Kooperationen auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu initiieren. Die Befragten geben an, dass die Initiative, im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zusammenzuarbeiten, von den Universitätsangehörigen und deren Kooperationseinrichtungen gleichermaßen ergriffen wurde. Ein weiterer Aspekt ist, dass bestehende Kooperationspartnerinnen und -partner bzw. deren Kontakte und Netzwerke für neue Kontakte genutzt werden können (vgl. auch Howaldt/Ellerkmann 2011, S. 25). So führt eine befragte Person aus: *„[…] und die wurde uns dann vermittelt von den Kollegen vom [Institut], mit denen sie zusammenarbeiten, weil sie einen engeren Kontakt haben, inzwischen kennen wir uns auch ganz gut“* (Mitglied weiterbildungsaktiver Hochschule 19).

Eine weitere befragte Person verweist auf die Alumni-Arbeit als einen wichtigen Baustein, um bestehende Kontakte zur Kooperationsanbahnung nutzen zu können (vgl. auch Haubenreich 2018, S. 54): *„Die sind interessant, für Mund-zu-Mund-Propaganda. Das sind Multiplikatoren“* (Mitglied weiterbildungsaktiver Hochschule 18). Hier führt sie aus, dass bestehende Kontakte zum einen über Newsletter und Mailinglisten angesprochen werden, zum anderen der persönliche Kontakt beispielsweise bei einem Sommerfest, zu dem Studierende, Alumni sowie vorhandene Kooperationspartnerinnen und -partner eingeladen werden, gesucht wird, um *„[…] informell Türen zu öffnen, für neue Perspektiven“ (ebd).*

3.2 Gewinnung neuer Kooperationspartnerinnen und -partner

Ein zweiter Modus der Kooperationsanbahnung ist die Gewinnung neuer (für die Universität erstmaliger) Kooperationspartnerinnen und -partner im Kontext von Aktivitäten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dabei zeigt sich in den Interviews, dass potentielle (neue) Kooperationspartnerinnen und -partner über die Stärken informiert werden müssen, die eine Universität gegenüber anderen Weiterbildungseinrichtungen im Markt auszeichnet. Die Projektergebnisse verweisen dabei auf die zentrale Bedeutung der Marke Universität und der damit verbundenen Exklusivität der Angebote. Die direkte Anbindung an Wissenschaft stellt einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil und Orientierungspunkt im Weiterbildungsmarkt dar. Eine kooperierende Person aus der Praxis fasst mit ihrem Blick von außen die Marke Universität wie folgt zusammen:

> *„Die Universität ist natürlich eine starke Marke, also das muss man sich klar machen, dass natürlich der Universität der gute Ruf vorauseilt, den sich andere Stellen noch erwerben müssen. Da sehe ich also jetzt hier einen großen Vorteil darin, dass die Universität im Prinzip sich nicht darstellen muss, in ihrer Kompetenz nicht darstellen muss, das wird, das ist einfach vorhanden und wird auch einfach so unterstellt, ja auch zurecht, denke ich, dass man da eben mit einer starken Marke sehr gut einen Weiterbildungsmarkt hier bedienen kann, der immer größer wird" (Kooperationseinrichtung 13).*

Dem Forschungsbezug[5] als ein zentrales Merkmal von wissenschaftlicher Weiterbildung kann an Universitäten im besonderen Maße nachgekommen werden, da sowohl die Wissensproduktion als auch Wissensvermittlung in Form von Lehre traditionelle Kernaufgaben bilden. *„[M]it der theoretischen Rückkopplung, die dem Ganzen einen Rahmen gibt" (Universitätsmitglied 03b)* können sich Universitäten gegenüber anderen Weiterbildungseinrichtungen abheben. Im Rahmen dessen wird wiederholt der gesellschaftliche Auftrag von öffentlichen Universitäten thematisiert, zu deren originärer Verantwortung es gehöre, *„die Flexibilisierung auch in der Berufsbiografie zu ermöglichen" (Kooperationseinrichtung 09)* und entsprechende Weiterbildungsprogramme anzubieten. Der gesellschaftliche Auftrag symbolisiert dabei für viele Befragte Neutralität und Unabhängigkeit, was Vertrauen erzeugt und anderen Weiterbildungseinrichtungen – insbesondere im privaten Bereich – weniger zugeschrieben wird. Dies begründet auch die Attraktivität von Universitäten als (potentielle) Kooperationspartner in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ihnen wird im Allgemeinen ein hohes Renommee unterstellt:

> *„Also es ist eine, es ist eine große, bekannte Universität. Das ist jetzt nicht so eine private, internationale What-Ever-School. […] Das, denke ich, war natürlich die Voraussetzung. Also sonst hätte es wahrscheinlich gar nicht interessiert, jetzt auf ein, so eine Privatuni oder auf dem privaten Sektor in dieser Form, wo ich das auch gar nicht erwarten würde, dass der Kontext besteht, dass wir da kooperiert hätten" (Kooperationseinrichtung 12).*

Weitere Alleinstellungsmerkmale von Universitäten, die eine eigene, unverwechselbare Marke bilden und in den Interviews genannt wurden, sind hohe inhaltliche und didaktische Qualitätsstandards, unter denen exemplarisch

- Zulassungsregelungen, Studien- und Prüfungsordnungen, das Credit-Point-System,
- die akademische Leitung und Begleitung, Curricula, Evaluationen,
- die Akkreditierungsverfahren, Gremienwege sowie die Verleihung hochschulischer Zertifikate und akademischer Grade

[5] In Bezug auf das Alleinstellungsmerkmal der Forschung an Universitäten vgl. auch Christmann 2006, S. 126; Boos/Grubendorfer/Mey 2013, S. 8; Strittmatter-Haubold/Blank/Schwenk 2010, S. 206.

subsumiert werden. Die akademische Leitung und die Studiengangkoordination ist dabei primär für die inhaltliche Ausgestaltung der jeweiligen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote verantwortlich und gewährleistet den Forschungsbezug sowie dessen adäquate Vermittlung.

Universitäten erweisen sich daher als bevorzugter Kooperationspartner, da sie im Gegensatz zu ihren Praxispartnerinnen und -partnern Zertifikate, die eine Weiterbildung auf Hochschulniveau nachweisen, und akademische Grade verleihen können.[6]

> *„[W]ir als Universität garantieren, dass die Ausbildung auch einem Masterstudium entspricht, und, und sie [die Kooperationseinrichtung, Anm. d. Verf..] kooperieren mit uns, sie unterstützen uns, sie beraten, aber haben keine, keine Funktion im Sinne von Verantwortung für die Ausgestaltung. Dafür haben wir auch eine akademische Leitung, also dass praktisch die Inhalte gesichert sind" (Universitätsmitglied 03b).*

Die Ausgestaltung der Curricula folgt dabei wissenschaftlichen Methoden und Erkenntnissen, die mit der beruflichen Praxis rückgekoppelt werden. Dies muss durch eine eingehende Qualitätsprüfung, die universitätsintern und vor allem universitätsextern stattfindet, bestätigt werden. Darunter fallen sowohl die Abstimmung in den entscheidenden internen Gremien (Senat) als auch die Akkreditierungsverfahren der externen, unabhängigen Agenturen, *„womit ihr Qualifikationsniveau nach aussen [sic] hin bezeugt wird"* (Haes/Voss 2009, S. 151). Eine Praxiseinrichtung stellt diesen qualitätsbezogenen Anerkennungsprozess, den ein Weiterbildungsangebot auf wissenschaftlich-reflexivem Niveau durchlaufen muss, als einen zentralen Grund für die Kooperation mit Universitäten dar:

> *„Aber man weiß ja auch, nur das ist dann der wissenschaftliche Ausweis, also das, was akkreditiert wird, dass es halt anerkannt wird, dass es beleuchtet wird und kritisch untersucht wird, ja. Also das ist ja auch wieder Vorteil oder, wie soll man sagen, das ist ja ein, genau ein Effekt, den man sich auch wünscht" (Kooperationseinrichtung 17).*

Insgesamt setzt sich somit die Marke Universität aus *inhaltlichen Komponenten*, z.B. die Einzigartigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote im Markt und deren Nischenbe-

---

[6] Dies steht dem Auswertungsergebnis der Zielgruppenanalyse und Unternehmensbefragung eines Projekts im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" im MINT-Bereich konträr gegenüber: „Sowohl Interessierte als auch Unternehmen geben an, wenig Wert auf eine formelle Akkreditierung des Weiterbildungsprogramms bzw. der Hochschule zu legen" (Haubenreich 2018, S. 54).

setzung, und *formellen Komponenten*, insbesondere durch die Akkreditierung bzw. Zertifizierung durch eine unabhängige Instanz gekennzeichnet, zusammen (vgl. auch Gronert u.a. 2017, S. 14-15).

Neben dem Herausstellen der allgemeinen Alleinstellungsmerkmale von Universitäten zeigt eine befragte Person auf, dass es eines geplanten Marketings und einer systematischen Akquise von potentiellen Kooperationspartnerinnen und -partnern bedarf (vgl. Mitglied weiterbildungsaktiver Hochschule 18). Diese kann individuell gestaltet werden und sollte auf einer genauen Analyse des Potentials der eigenen Universität aufruhen (vgl. auch Boos/Grubendorfer/Mey 2013, S. 11). Hierzu führt eine weitere befragte Person aus, dass es in dem von ihr verantworteten Weiterbildungsangebot ein Grundmuster zur Akquise von neuen Kooperationspartnerinnen und -partnern gibt (vgl. Mitglied weiterbildungsaktiver Hochschule 19). Aus diesem kann folgender Ablauf zur Gewinnung[7] abgeleitet werden (vgl. Abbildung 2).

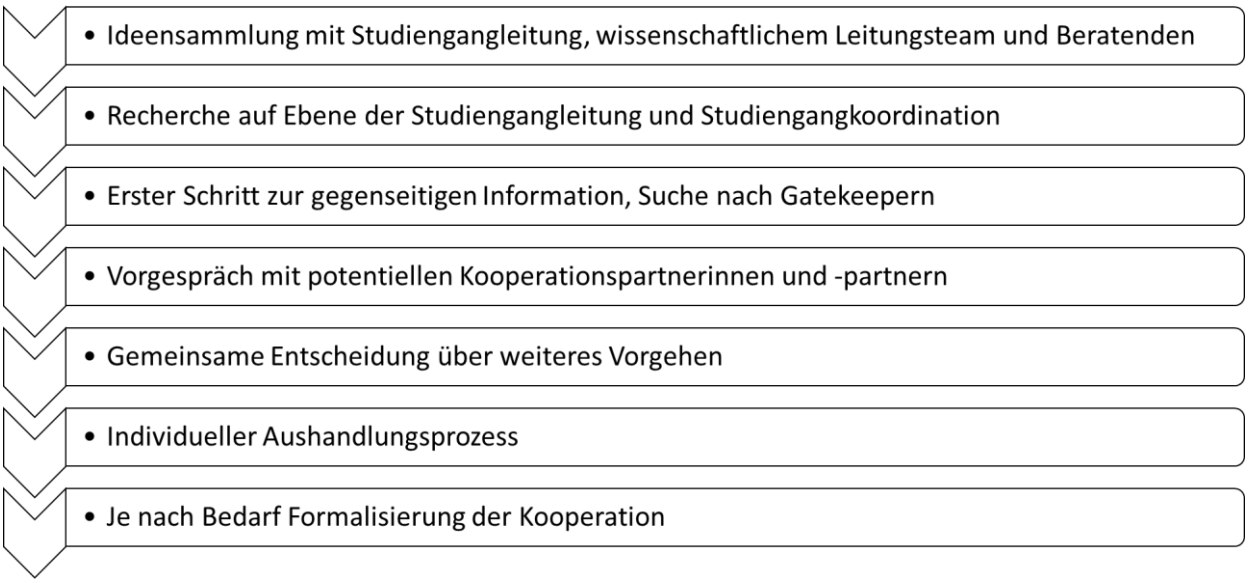

Abbildung 2: Grundmuster zur Akquise neuer Kooperationspartnerinnen und -partnern in der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

3.3. Synopse

Es lässt sich herausarbeiten, dass zwei Modi der Kooperationsanbahnung vorhanden sind: Der erste Modus zeichnet sich durch die Erweiterung bestehender Kooperationsbeziehungen auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung aus, der zweite Modus beruht auf der Gewinnung neuer Kooperationspartnerinnen und -partner durch eine systematische Akquise und Herausstellung der Alleinstellungsmerkmale der Universität und ihrer Fachbereiche.

[7] Schuh/ Friedli/ Kurr (2005) haben einen Prozess der Kooperationsanbahnung aus Unternehmens-Sicht nachgezeichnet (vgl. ebd., S. 135)

Im ersten Modus wird deutlich, dass an Universitäten bereits zahlreiche Kooperationsaktivitäten in unterschiedlichen Handlungsfeldern und auf unterschiedlichen (Funktions-)Ebenen, aber auch in unterschiedlicher Anzahl, (struktureller) Form, Intensität und Formalisierung praktiziert werden, die – in zeitlicher Hinsicht – meist von einer langjährigen Geschichte und etabliertem Vertrauen zwischen den Kooperationsbeteiligten geprägt sind. Daher gilt es, sich bestehende Kooperationsbeziehungen, auch Kontakte, Netzwerke oder Alumni, als potentielle Gatekeeper bewusst zu machen, um diese um die Komponente der wissenschaftlichen Weiterbildung erweitern zu können (vgl. auch Reinshagen 2017, S. 458).

Im zweiten Modus liegt der Fokus des Vorgehens auf der Besinnung der Universität auf ihre generellen und spezifischen Stärken der eigenen Angebote. Die wissenschaftliche Weiterbildung muss als Angebot präsentiert werden, das so attraktiv ist, dass Kooperationspartnerinnen und -partner erstmalig gewonnen werden können. Hierbei spielt die Marke Universität in ihrem direkten Bezug zwischen Lehre und Forschung eine genauso große Rolle wie die Qualität der Angebote auf Hochschulniveau und deren externe Zertifizierung. Es wurde deutlich, dass es daran anschließend eines schrittweise ausgestalteten Akquiseprozesses bedarf, welcher durch Personen, die in der Kooperationsanbahnung je nach Bedarf angepasst und ausgestaltet werden sollte, zentral ist hier nach der Selbstvergewisserung und Ansprache eine konstante wechselseitige Annäherung und Aushandlung.

4. Anforderungen an universitäres Kooperationsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Durch institutionell abgesicherte Kooperationen können die Erfolgsaussichten für eine nachfrageorientierte Angebotsplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesteigert werden.[8] Daher kann zunächst die Erfassung der unterschiedlichen Kooperationstätigkeiten mit Praxispartnerinnen und -partnern sowohl auf Universitäts- als auch auf Fachbereichsebene eine mögliche Vorgehensweise darstellen, um auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eine gemeinsame Kooperationsbasis zu schaffen (vgl. Kapitel 3.1). Auch Howaldt und Ellerkmann (2011) verweisen in ihrem Beitrag zu Entwicklungsphasen von Netzwerken und Unternehmenskooperationen darauf, dass aufgrund eines intransparenten Marktes für Kooperationen in der Regel auf bestehende Kontakte zurückgegriffen und davon ausgehend weitere Partnerinnen und Partner gesucht werden können (vgl. Howaldt/Ellerkmann 2011, S. 25). Sol-

[8] Dies verdeutlicht Sweers (2018) bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung insgesamt und deren Angebote als Teil der Hochschule; sie hebt hervor, dass „Vernetzung und Kooperation [...] zu einem Empowerment der wissenschaftlichen Weiterbildung beitragen [können]“ (Sweers 2018, S. 155). Sie sieht dieses Potenzial für die Kooperationen mit Externen als auch für die Zusammenarbeit mit hochschulinternen Stellen.

len jedoch neue Kooperationspartnerinnen und -partner für die wissenschaftliche Weiterbildung gewonnen werden, verweisen die Projektergebnisse auf die starke anziehende und letztlich bindende Wirkung der Marke Universität auf (potentielle) Praxispartnerinnen und -partner, da dieser aufgrund der genannten institutionellen Alleinstellungsmerkmale Weiterbildungsangebote auf hohem inhaltlichem und didaktischem Niveau zugeschrieben werden (vgl. Kapitel 3.2).

Eine Gesamtschau der Projektergebnisse lässt den Schluss zu, dass es für weiterbildungsaktive Hochschulen von Vorteil sein kann, ein umfassendes Kooperationsmanagement aufzubauen, das die unterschiedlichen inneruniversitären Teilbereiche und Aufgabenfelder berücksichtigt (vgl. auch Spenner 2018, S. 252) und „eng mit der Frage der Etablierung einer unternehmerischen Kultur an Hochschulen verbunden ist“ (Maschwitz 2018, S. 261). Unter dieser Voraussetzung ist es möglich, dauerhafte Kooperationsbeziehungen – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus – zu etablieren, sich als Einrichtung auf dem Weiterbildungsmarkt bekannt und konkurrenzfähig zu machen. Je nach Organisationsstruktur wird deutlich, dass ein umfassendes Kooperationsmanagement, das insbesondere auf Kommunikation und Routinen abzielt, sowohl auf der internen Ebene als auch auf der externen Ebene mit Praxispartnerinnen und -partnern sinnvoll, aber auch mit hohen Anforderungen an Universitäten und deren Kooperationsmanagenden verbunden ist (vgl. ebd., S. 248). „Wo die strukturellen Rahmenbedingungen für die Zielgruppenansprache in der wissenschaftlichen Weiterbildung keinen festen Stakeholder vorsehen, liegen Chancen im gezielten Netzwerkaufbau und der Netzwerkpflege innerhalb der Hochschule“ (Reinshagen 2017, S. 457). Spenner (2018) stellt Aufgaben und Kompetenzen im Aufgabenfeld des Kooperationsmanagements dar (vgl. ebd., S. 234ff. Folgende Aufgaben lassen sich herausstellen:

1. Im direkten Kontakt mit Kooperationspartnerinnen und -partnern a. Beziehungsaufgaben b. Kommunikationsaufgaben c. Beratungs- und Informationsarbeit d. Ziel- und Interessenarbeit e. Konfliktmanagement und Perspektivenerweiterung f. Serviceorientiertes Arbeiten	2. In der Schaffung von Rahmenbedingungen a. Organisatorisch-administrative Aufgaben b. Entwicklung einer Akzeptanzkultur c. Öffentlichkeitsarbeit d. Dozierendengewinnung und -betreuung e. Beaufsichtigen des Fortgangs der Kooperation

Tabelle 1 Kooperationsaufgaben nach Spenner (2018, S. 234ff.) (eigene Darstellung)

In den Projektergebnissen zeigt sich - und dies wird auch bei Spenner (2018) deutlich - als eine der zentralen Anforderungen, dass es feste und deutlich (vor allem nach außen) sichtbare Ansprechpersonen benötigt, die bei (Kooperations-)Anfragen insbesondere in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung als erste Anlaufstelle fungieren (vgl. auch Davey et al. 2011; Ortiz 2013; Maschwitz 2018). Inneruniversitäre Zusammenarbeit, aber auch Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern bedürfen somit transparenter Strukturen und erreichbarer

Ansprechpersonen. Der Kontakt zu externen Partnerinnen und Partnern findet bei den fokussierten dezentral organisierten Weiterbildungsangeboten dabei in der Regel auf Fachbereichsebene bzw. Ebene des Weiterbildungsangebots statt und wird von akademischen Leitungen oder in der Studiengangkoordination tätigen Personen hergestellt bzw. weitergeführt. Persönliche Beziehungen können auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Ausgangsbasis für eine Zusammenarbeit bilden. Universitäten können bestehende Kooperationen und Netzwerke nutzen, um ein *„Ohr an der Praxis“ (Mitglied weiterbildungsaktiver Hochschule 21)* zu haben und dabei Kooperationsgelegenheiten erkennen und wahrnehmen zu können. Dies bedeutet, auch innerhalb der Universität einen Überblick darüber zu haben, an welchen Stellen bereits Kooperationsbeziehungen bestehen, aber auch im direkten Aufgabenfeld zu eruieren, welche bestehenden Kooperationen in den ausgeführten Bereichen Ausgangspunkte für die Entstehung neuer Kooperationsbeziehungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung bilden könnten (vgl. Kapitel 3.1).

Persönliche Beziehungen bilden dabei eine wesentliche Grundlage für Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. auch Maschwitz 2018, S. 256). Erwartungsunsicherheiten können reduziert und eine Vertrauensbasis geschaffen werden. Die Projektergebnisse verweisen wiederholt auf meist langjährige persönliche Beziehungen, die mit einer (intensiven) Kooperationsgeschichte verbunden sind. Eine befragte Person berichtet beispielsweise, dass die Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung *„wirklich lang angebahnt und sehr intensiv in der Ausgestaltung bereits gewesen“ (Universitätsmitglied 03b)* sei. Diese Aufgaben übernehmen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen der beforschten Universität zum einen Studiengangkoordinationen und zum anderen die akademischen Leitungen, von Spenner (2018) auch als „Kooperationsmanagende“ bezeichnet (vgl. auch Dollhausen/Mickler 2012, S. 110). Tätige in der Studiengangkoordination sind in ihrer „Funktion als zentrale Schnittstelle in einem Geflecht von unterschiedlichen, an dem Weiterbildungsangebot beteiligten Akteuren“ (Gronert/Rundnagel 2018, S. 196; vgl. auch Rundnagel 2018, S. 226) vernetzt. Gronert und Rundnagel (2018) arbeiten heraus, dass diese „für eine gelingende Gestaltung der Weiterbildungsprogramme und entsprechender Serviceorientierung“ (Gronert/Rundnagel 2018 , S. 197) mit diversen Partnerinnen und Partnern innerhalb der Hochschule (Fachbereich, Pressestelle, interne Dozierende, Prüfungsbüro, Rechtsabteilung, Wirtschaftsverwaltung, Hochschulrechenzentrum, Universitätsbibliothek, Studienfachberatung) zusammenarbeiten und dabei gleichzeitig mit externen Anspruchsgruppen (wissenschaftlicher Beirat, Fachverband/-öffentlichkeit, Weiterbildungsinteressierte, externe Dozierende, Kooperationspartnerinnen und -partner) kooperieren (vgl. ebd., S. 197f). Diese entsprächen der Forderung nach „qualifizierte[n] Personen bzw. eine[r] Abteilung als (konstante) Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, i. S. einer Mittler- bzw. Brückenfunktion nach außen

sowie in die Organisation hinein, einzusetzen, um die verschiedenen Kulturen überbrücken zu können“ (Maschwitz 2018, S. 265; vgl. auch Maschwitz 2014, S. 208; Feld 2011, S. 76).

Mit Blick auf die hochschulinterne Zusammenarbeit ist herauszustellen, dass die Kommunikation in die unterschiedlichen inneruniversitären Teilbereiche und Aufgabenfelder den Ausgangspunkt dafür bildet, die wissenschaftliche Weiterbildung in der Organisation selbst als weiteres Tätigkeitsfeld neben Forschung und Lehre bekannt zu machen. Da die wissenschaftliche Weiterbildung gegenwärtig mit ihrer marktförmigen, nachfrageorientierten Logik in der Regel einen organisationalen Randbereich von Universitäten darstellt, ist sie vielfach noch nicht (voll) in den Regelbetrieb der jeweiligen Organisation eingebunden. Im Rahmen dessen bietet sich zunächst eine transparente Darstellung von Ansprechpersonen, die Aufgaben im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen, in Form von Organigrammen und/oder Geschäftsverteilungsplänen an.[9] Diese erhöhen die Transparenz nach innen und außen (vgl. Reinshagen 2017, S. 458).

5. Fazit und Ausblick

Die Implementierung eines erfolgreichen Kooperationsmanagements benötigt inneruniversitäre Aufmerksamkeit und Strukturen, die nach außen wirken. Die genannten Vorgehensweisen der Erweiterung bestehender und der Gewinnung neuer Kooperationsbeziehungen befinden sich in Abhängigkeit zu den jeweiligen Organisationsstrukturen (vgl. Kapitel 3). Aufgrund des hohen Grades an innerer Diversität und dezentralen Strukturen von Universitäten stellt eine funktionierende Zusammenarbeit mit inneruniversitären Schnittstellen eine zentrale Gelingensbedingung für den Auf- und Ausbau außeruniversitärer Kooperationsbeziehungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung dar (vgl. Kapitel 4). Für eine nachhaltige Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es von Vorteil, organisationale Strukturen (weiter) zu entwickeln, die eine Universität im Gesamten als dauerhafte, zuverlässige und vor allem lukrative Partnerin für das Feld hervorhebt.[10] Gerade wenn auf organisatorischer Ebene eine Markenentwicklung angestoßen werden soll, ist die Einbindung aller Universitätseinheiten sowie insbesondere der akademischen Leitungen und Studiengangkoordinationen als zentraler Schnittstelle im Weiterbildungsangebot selbst unabdingbar. In ihr steckt das Potential, eine gemeinsame strategische Grundlage zur Ausrichtung der Organisationsidentität zu schaffen und darüber neue Kooperationspartnerinnen und -partner zu finden und letztlich zu binden

[9] Das Projekt „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ erarbeitete ein Erstkonzept für ein integriertes, die unterschiedlichen Teilbereiche und Aufgabenfelder zusammenfassendes Kooperationsmanagement in Form eines Kommunikationsplans, der die mit wissenschaftlicher Weiterbildung (potentiell) betrauten Schnittstellen in ihren → Inhalten, → Routinen sowie → Ansprechpersonen (partiell mit Funktion) mit ihren Kontaktdaten auf den unterschiedlichen Ebenen der Philipps-Universität Marburg erfasst.

[10] In Bezug auf die allgemeine Netzwerkarbeit vgl. auch Wohlfart 2006, S. 67.

(vgl. Schmidt 2007, S. 26). Ein Spannungsverhältnis können dabei die internen, oftmals kompetitiven Profilierungen der einzelnen Organisationseinheiten und ihrer Persönlichkeiten – ein dem akademischen Selbstverständnis innenwohnender und gewollter Gedanke – darstellen (vgl. Boos/Grubendorfer/Mey 2013, S. 7). Letztlich ist es die Aufgabe der Universitätsleitung, Rahmenbedingungen für eine Kommunikation nach innen und außen zu etablieren, entsprechende institutionelle Strukturen, wie beispielsweise organisatorische dezentral angebundene Studiengangkoordinationen, zu festigen und die dafür nötigen Ressourcen bereitzustellen. Die Integration der Aufgaben und Ziele von wissenschaftlicher Weiterbildung in das Leitbild[11] und/oder die Entwicklungsplanung der Universität kann eine Vorgabe und Orientierung für die Gesamtorganisation, aber für auch die externen Partnerinnen und Partner darstellen. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die Schaffung einer starken Marke, die institutionell verankert ist und gegenüber (potentiellen) Kooperationspartnerinnen und -partnern vertreten und präsentiert werden kann.

Die Gesamtschau der Ausführungen zeigt, dass hinsichtlich beider Wege der Kooperationsanbahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten ein Desiderat besteht. Die vorhandenen empirischen und theoretischen Ausarbeitungen, die sich dem Themenkomplex eines ganzheitlichen Kooperationsmanagements widmen, sind insbesondere in der (allgemeinen) Kooperations-, Netzwerk- und Organisationsforschung verortet und weisen häufig eher einen konzeptionellen Charakter auf. So besteht ein Forschungsbedarf in der Erfassung und systematischen Bearbeitung bestehender Kooperationsbeziehungen an Universitäten und ihrer Anbahnung. Die Ergebnisse des Projekts zu Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg, auf die der vorliegende Artikel basiert, bestätigen die zentrale Rolle von Universitäten als Initiatoren für Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, so dass die (konkrete) Ausgestaltung beider Vorgehensweisen in empirischen Untersuchungen weiterführender eruiert werden könnte. Der vorliegende Beitrag soll letztlich dazu ermutigen, die aufgeführten Themenfelder in ihrer wechselseitigen Wirkung zu betrachten und sie nicht nur im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, sondern auch darüber hinaus als Elemente eines ganzheitlichen Organisationsentwicklungsprozesses zu definieren.

[11] „Leitbilder beinhalten und vermitteln die Handlungsziele einer Organisation nach innen (gegenüber den Organisationsmitgliedern), aber auch nach außen (als Bausteine einer „Corporate Identity“)“ (Horny 2002, S. 69).

6. Literaturverzeichnis

Boos, M./Grubendorfer, C./Mey, D. (2013): Hochschule als Marke. Stand der Diskussion und ein Konzept der Organisationsberatung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (20), S. 5-15.

Christmann, B. (2006): „Dazwischen“. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 119-136.

Davey, T./Baaken, T./Galan Muros, V./Meermann, A. (2011): The State of European University Business Coorperation Final Report-Study on the coorperation between Higher Education Institutions and public and private organisations in Europe. Münster, Science-to-Business Marketing Research Center.

Denninger, A./ Siegmund, R./ Lengler, A./ Zink, F. (2017). Potential der wissenschaftlichen Weiterbildung für Wirtschaft und Hochschulen. Bildungsangebote praxisnah und flexibel gestalten. In: Weiterbildung, Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, (3), S. 26–29.

Dollhausen, K./Mickler, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld.

Feld, T.C. (2011): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld.

Fischer, A./Senn, P. Th. (2007): Kooperationen als Profilierungschance in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster, S. 27-36.

Frank, A./Meyer-Guckel, V./Schneider, C. (2007): Innovationsfaktor Kooperation. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen. Essen: Edition Stifterverband. URL: http://www.stifterverband.de/pdf/innovationsfaktor _kooperation.pdf (Stand: 20.06.2020).

Gronert, L./Krähling, S./Präßler, S./Döring, A. (2017): Vertriebsstrategien und Vertriebsinstrumente in der wissenschaftlichen Weiterbildung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. URL: https://www.wmhoch3.de/images/Vertriebsstrategien_und_Vertriebsinstrumente_in_der_wWB.pdf (20.06.2020)

Gronert, L./Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. Eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden, S. 179-204.

Habeck, S./Denninger, A. (2015): Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. Profit-Einrichtungen, Non-Profit-Einrichtungen, Stiftungen. In: Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden, S. 189-290.

Haes, J./Voss, R. (2009): Branding von Hochschulen. In: Voss, R. (Hrsg.): Hochschulmarketing. 2. Aufl., Lohmar, Köln, S. 129-161.

Haubenreich, J. (2018): Bedarf und Nachfrage: Implementierung einer Kommunikationsstrategie für wissenschaftliche Weiterbildung mittels strategischen Bildungsmarketings. In: Sturm, N./Spenner, K. (Hrsg.): Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen. Wiesbaden, S. 45–59.

Horny, A. (2002): Relevanzen organisationalen Wissens im Wandel. Zum Verhältnis von Wissen, Organisation und Qualifikationsanforderungen vor dem Hintergrund der Einführung eines Studienangebotes mit betriebswirtschaftlichem Schwerpunkt für den gehobenen nichttechnischen Dienst der Kommunalverwaltung Nordrhein-Westfalens. Frankfurt/M.

Howaldt, J./Ellerkmann, F. (2011): Entwicklungsphasen von Netzwerken und Unternehmenskooperationen. In: Becker, T./Dammer, I./Howaldt, J./Loose, A. (Hrsg.): Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg. 3. Aufl., Berlin und Heidelberg, S. 23-35.

Knust, M./Hanft, A. (2007): Corporate Universities und Forschungsgesellschaften als Akteur/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster, S. 351-386.

Maschwitz, A. (2014): universitäten unternehmen kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. Münster.

Maschwitz, A. (2018): Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung – Unternehmerische Kultur als Chance und Herausforderung. In: Sturm, N./Spenner, K. (Hrsg.): Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen. Wiesbaden, S. 253-270.

Ortiz, A. (2013): Kooperationen zwischen Unternehmen und Universitäten: Eine Managementperspektive zu regionalen Innovationssystemen. Wiesbaden.

Pellert, A./Cendon, E. (2005): Hochschulreformen und Herausforderungen für die universitäre Weiterbildung in Österreich. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 214-229.

Picot, A. (1982): Transaktionskostenansatz in der Organisationstheorie. Stand der Diskussion und Aussagewert. In: Die Betriebswirtschaft (42), S. 267-284.

Reinshagen, S. (2017): Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung erreichen. Interne und externe Kooperationen in der Zielgruppenansprache. In: Arnold, M./Zawacki- Richter, O./Haubenreich, J./Röbken, H./Götter, R. (Hrsg.): Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. München und New York. S. 454-461.

Rundnagel, H. (2018): Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen – zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 217-234.

Schmidt, H. J. (2007): Internal Branding. Wie Sie Ihre Mitarbeiter zu Markenbotschaftern machen. Wiesbaden.

Seitter, W. (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 141-150.

Spenner, K. (2018): Kooperationsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Aufgaben- und Kompetenzprofil. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden, S. 227-254.

Spenner, K./Krähling, S. (2018): Corporate Identity in Kooperationen – Möglichkeiten und Herausforderungen einer gemeinsamen Kooperationsidentität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 159-179.

Strittmatter-Haubold, V./Blank, T./Schwenk, T. (2010): Auf Augenhöhe: Zur Bedeutung von Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und Unternehmen. In: Hochschule und Weiterbildung. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF/Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zehn Jahre nach Bologna - alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Jahrestagung 2009. Hamburg. S. 203-209.

Sweers, F. (2018): Kooperation als Entwicklungs- und Verstetigungsfaktor wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Feld, T. C./Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 137-158.

Sweers, F. (2019). Wissenschaftliche Weitebildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung. Wiesbaden.

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

Sweers, F./Lengler, A. (2018): Kooperative Angebotsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzeption und Praxis im Kontext von WM^3. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. Wiesbaden, S. 57-93.

Wohlfart, U. (2006): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse. Bielefeld.

Wolter, A. (2005): Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 93-111.