

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Marketing
in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten
an Hochschulen

—

Bedeutung von Kooperationen und Vertrieb

Vorgelegt von
Simone Postigo Perez (M.A.)
aus
Frankenberg (Eder)

Gutachter:

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Zweitgutachter: Prof. Dr. Klaus Meisel

Einreichung: 26. Oktober 2021

Disputation: 21. Februar 2022

Marburg/Lahn, 2023

Hochschulkennziffer: 1180

*Für meine Eltern Gudrun und Heinz Krähling
und meine Großmutter Mathilde Schneider*

Danksagung

Die vorliegende Dissertationsschrift kann, im Wording von Marketing, als *Produkt* einer mehrjährigen Qualifikationsphase verstanden werden. Durch die kumulative Ausrichtung war es mir möglich, bereits im Verlauf wesentliche Erkenntnisse meiner (projektbezogenen) Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu veröffentlichen. Gerade ein solches Vorgehen motivierte mich immer wieder, dem Thema weiter nachzugehen und es in gewisser Art und Weise größer zu denken. Dadurch konnten die Inhalte fortentwickelt, spezifiziert und manchmal sogar im Sinne einer nachträglichen Sinnstiftung modifiziert werden – nach und nach ergab sich eine Gesamtperspektive. Nun gebe ich die Arbeit aus meinen Händen. Sie wird flügge, muss sich draußen bewähren.

Ich danke allen Menschen, die mich auf der Reise der letzten Jahre begleitet haben – vom ersten Gedanken der Promotion, über die Schreibwochenenden, bis zum letzten geschriebenen Wort.

Zunächst möchte ich mich bei *Prof. Dr. Wolfgang Seitter* und *Prof. Dr. Klaus Meisel* für die wertschätzende und vertrauensvolle Betreuung meiner Arbeit bedanken. Bei Prof. Seitter für seine fortwährende Unterstützung, Förderung, die Ermöglichung und den Ansporn weiterzudenken, dranzubleiben. Bei Prof. Meisel für seine einschlägigen Gedanken und Impulse zu Marketing, die mir Grundlage und zugleich Reflexionsfolie eigener Überlegungen waren.

Daneben möchte ich ein Danke allen Menschen der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg aussprechen. Jede Person trug auf ihre eigene Art und Weise zum Erfolg meiner Dissertationsschrift bei – war es durch Gespräche, gemeinsame Freizeitaktivitäten oder durch interessiertem Nachfragen und Zuhören. Besonders hervorzuheben sind die Teamsitzungen, Theorie- und Interpretationswerkstätten der Arbeitsgruppe, die mir stets ein Lernanlass und Lernmotivation waren.

Auch danke ich meinen Mitautorinnen und Mitautoren in den Publikationen für die kreative und fruchtbare Zusammenarbeit. Nicht zu vergessen, den Untersuchungsteilnehmenden – ohne ihre Bereitschaft, ihr Engagement und einen gewissen Auskunftswillen wäre die umfangreiche Forschungs- und Entwicklungsarbeit nicht möglich gewesen.

Eine wesentliche Rolle in der Qualifikationsphase nehmen meine Freundinnen und Freunde ein. Retrospektiv betrachtet, sind die innigsten Freundschaften aus meinem Studium und/oder der Arbeitsgruppe hervorgetreten. Während meines Promotionsvorhabens standen sie an meiner Seite, sprachen mir zu, sorgten für die nötige Ablenkung – gerade in der letzten Zeit.

Im Besonderen danke ich *Dr. Christina Möller* für jedes liebe und manchmal aufmunternde Wort, jeden Ideenaustausch und Impuls, jede rege Diskussion vor allem zu Luhmanns teils verzerrten Gedanken. Ebenfalls *Jennifer Schauerte* für ihre emotionale Begleitung, die Nervenahrung und den regelmäßigen „Drill“. Und *Ann-Kristin Langer* für die vielen Reflexionsgespräche über das eigene Tun. Allen drei Genannten auch ein Danke für ihre emsigen und gründlichen Korrekturarbeiten.

Zudem möchte ich mich bei meiner ganzen Familie bedanken – allen voran bei meinen Eltern, *Gudrun* und *Heinz Krähling*. Ihnen und meiner Großmutter *Mathilde Schneider* ist die Dissertationsschrift gewidmet. Begleiten sie mich doch von Anbeginn mit viel Liebe und Geborgenheit durch mein Leben und erweckten seit frühester Kindheit eine große Reise- und Bildungslust bei mir. Dabei hängt das eine unwillkürlich mit dem anderen zusammen. Sie machten mich neugierig auf die Welt. Meine Großmutter konnte leider nur einen Teil meines Entwicklungsprozesses begleiten. Für ihre ruhige und besonnene Art bin ich, wohl eher rückblickend, sehr dankbar.

Unerwähnt möchte ich an der Stelle nicht *Dr. Daniela Sommer* lassen, die mir nach der Schule Orientierung gab und die Möglichkeit eröffnete, mich in meinem Freiwilligen Sozialen Jahr auszuprobieren. Letztlich war sie es, die mich auf das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in Marburg aufmerksam machte und mich in meiner Bewerbung bekräftigte.

Zuletzt spreche ich meinem Mann, *Marco Postigo Perez*, meinen größten Dank aus. Für seine unermüdliche emotionale, aber auch grafische Unterstützung. Für jede Umarmung, Zerstreung und jedes Auffangen, was gerade in der letzten Promotionsphase unbezahlbar war. Danke für die Geduld, das Aushalten und Ertragen mancher anstrengender Momente. In tiefster Verbundenheit und Liebe.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Eine gegenstandstheoretische Betrachtung.....	6
2.1 Ansätze und Perspektiven von Weiterbildungsmarketing	7
2.1.1 Begriffliche Annäherung.....	7
2.1.2 Diskurs- und Entwicklungslinien	9
2.2 Aktueller Stand von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung	12
2.3 Gelingensfaktoren von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	14
2.3.1 Engführung auf Kooperationen	15
2.3.2 Engführung auf Vertrieb	17
3. Eine grundlagentheoretische Betrachtung	19
3.1 Systemtheoretische Annäherung.....	20
3.2 Institutionell-organisatorische Verortung	22
4. Eine projektbezogene Kontextualisierung	24
4.1 Projekt zu Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung	25
4.2 Verbundprojekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung.....	27
4.3 Zusammenschau der Bezugsprojekte.....	32
5. Die methodologisch-methodischen Implikationen.....	34
5.1 Forschungszugang.....	34
5.2 Datensammlung	37
5.2.1 Dokumentenanalysen am Beispiel einer Homepageanalyse	37
5.2.2 Experteninterviews in einer Mehrebenenausrichtung	38
5.3 Auswertungsstrategie.....	41

6. Eine Übersicht der Publikationen	43
6.1 Beschreibung der Publikationen	44
6.1.1 Homepages als ein zentraler Vertriebsweg	44
6.1.2 Vertriebsaktivitäten als raumbezogene Distributionsleistung	46
6.1.3 Marketing und dessen Wahrnehmung im Universitätssystem	48
6.1.4 Professionalisierung als hochschulische Mehrebenenherausforderung	49
6.1.5 Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung	51
6.2 Zusammenschau der Publikationen	52
7. Ein Interpretationsentwurf.....	55
8. Eine Gesamtschau und Anschlussperspektiven.....	59
Literaturverzeichnis	64
Anhang.....	77

1. Einleitung

Begehrt mich! Nimm mich! Kauf mich!

In Anlehnung an die Vorbemerkungen von Jung zu Möllers Studententext „Marketing in der Erwachsenenbildung“ (2011) soll hier mit einer (vielleicht bis heute) vorherrschenden Deutung von Marketing als Zauberformel der Konsumgesellschaft und letztlich als Konstrukt zur Gewinnmaximierung eingeführt werden. Mit Blick auf den Weiterbildungsbereich, genauer den hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich, Bezugsfeld der Dissertationsschrift, stellt sich die Frage nach der Anschlussfähigkeit eines entsprechenden Ansatzes, der dem Charakter einer aufklärerischen Bildungsidee und pädagogischer Prinzipien diametral gegenüberzustehen scheint (vgl. Möller, 2011, S. 106-107).

Der angeführte Studententext ist Ursprung einer interessengeleiteten Auseinandersetzung der Doktorandin mit Marketing seit ihrem Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und stellt in ihrer Wissenschafts- bzw. Berufsbiografie einen fortwährenden Bezugspunkt dar. Die Dissertationsschrift entstand aus der Motivation heraus, den Themenkomplex in seiner Vielschichtigkeit zu erfassen und auf den genannten Bildungsbereich hin nicht nur theoriegeleitet, sondern auch empirisch gesichert zu verdichten. Welche Potenziale birgt der – originär in einer wirtschaftswissenschaftlichen Tradition stehende – Marketing-Ansatz für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen? Welche Herausforderungen? Welche Anpassungsnotwendigkeiten ergeben sich? Welche Perspektiven? Die Beantwortung konkretisiert sich in Publikationen zu Schwerpunktthemen sowie ihrer Zusammenschau und einem davon abgeleiteten Interpretationsentwurf, der im zugrundeliegenden Rahmentext vorgestellt wird. Dieser ist nicht nur in einem Konglomerat projektbezogener Fragestellungen und einem erweiterten Erkenntnisinteresse, sondern auch in eigenen prozessualen Professionalisierungsbestrebungen unter der Prägung einer institutionell-organisatorischen Beforschung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung entstanden.

Ausgangslage

Wissenschaftliche Weiterbildung weist mit ihren Vorläufern der volkstümlichen Hochschulkurse Ende des 19. Jahrhunderts eine lange Tradition auf. Im Rahmen eines kontinuierlichen Institutionalisierungsprozesses stellt sie letztlich seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (1998) neben Forschung, Lehre und Studium eine gesetzlich verankerte Kernaufgabe von

Hochschulen in Deutschland dar (vgl. Wolter & Schäfer, 2020, S. 14). Sie „[...] wandelte sich damit über die Jahrzehnte von einem hochexklusiven hin zu einem hochinkluisiven Bildungskonzept im Sinne der allgemeinen Bildungsexpansion und Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende“ (Schmid et al., 2019, S. 12).¹ Die Weiterbildungsidee an Hochschulen lässt jedoch große Diskrepanzen zwischen der historisch gewachsenen und politischen Programmatik, institutionell-organisatorischen Einbettung sowie Beteiligungspraxis erkennen (vgl. Dörner, 2020, S. 21). Die einschlägige Literatur verweist immer wieder auf ihre Marginalisierung, gar Vernachlässigung, und die Reproduktion zentraler Parameter in der deutschen Hochschullandschaft. Im Zuge dessen ist die klare Unterrepräsentanz wissenschaftlicher Weiterbildung mit Blick auf das Gesamtangebot und die Nachfrage, letztlich auf die Auslastung, zu nennen. Damit geht eine fehlende, inkonsistente oder nicht trennscharfe Erfassung in namenhaften Statistiken und Panels einher. Auch sind eher kurz- bzw. mittelfristige Initiativen und Bemühungen sowie ein geringes Engagement für wissenschaftliche Weiterbildung beim Hochschulpersonal zu beobachten – auch oder vor allem wegen mangelnder Reputation im Vergleich zu den klassischen hochschulischen Kernfunktionen, allen voran der Forschung. Nicht unerwähnt sollen teils mühevoll implementierte Versuche auf den unterschiedlichen Hierarchie- und Funktionsebenen von Hochschulen bleiben (vgl. Schmid et al., 2019, S. 12-13). Wissenschaftliche Weiterbildung „[...] ist eher das fünfte Rad als die dritte (oder je nach Zählweise vierte) Säule unseres Hochschulsystems“ (Wolter & Schäfer, 2020, S. 15) und fristet „[...] lange Zeit ein vergleichsweise Schattendasein in der Hochschullandschaft“ (Dörner, 2020, S. 21).

Inzwischen bilden politische Leitlinien und entsprechende Förderprogramme vermehrt Ausgangspunkte breit gefächelter Diskurse (Fachkräftebedarf, Akademisierung oder lebenslanges Lernen), so dass die wissenschaftliche Weiterbildung in den letzten Jahren eine stärkere Bedeutungszuschreibung verzeichnen kann. Dies zeigt sich in einer teils intensiven Beforschung und (Ergebnis-)Publikation sowie verstärkter Umsetzungspraxis (vgl. Seitter, Friese & Robinson, 2018a, S. 1). Hier ist der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als ein prägnantes Beispiel hervorzuheben, der „[...] zu einem gezielten, kontinuierlichen und breit gestreuten Innovationsschub beigetragen hat [...]“ (ebd.). Grundprämisse des Förderprogramms ist das Ermöglichen übergreifender Bildungschancen im Sinne eines lebenslangen Lernens und einer konsequenten Zielgruppenorientierung – verbunden mit einem verstärkten Ausbau hochschulischer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in Form von Wei-

¹ Wolter und Schäfer (2020) beschäftigen sich in ihrem Beitrag zur Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung eingehend mit den historischen Entwicklungslinien.

terbildungsmastern, -zertifikaten oder -modulen.² Dabei bearbeiten (aktuell) größtenteils Personen aus der Bildungs- und Erziehungswissenschaft das Feld der hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildung – was nicht verwunderlich in Anbetracht der genannten Schlagworte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, des lebenslangen Lernens oder der hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Prozesse erscheint (vgl. Schmid et al., 2019, S. 15).

Sowohl der Titel der vorliegenden Dissertationsschrift als auch die bisherige Aufbereitung und Verschlagwortung des Themas lassen erahnen, welchen Merkmalen der wissenschaftlichen Weiterbildung hier besondere Aufmerksamkeit zukommt. In Folge wird mit einem eher engen, gewiss manchmal kritisch diskutierten Verständnis gearbeitet, das sich auf die Berufsbegleitung, Abschlussorientierung und Kostenpflichtigkeit sowie die damit verbundene Marktorientierung konzentriert. Dies ist – gerade nach der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes und im Zeichen des Bologna-Prozesses – an die verstärkte Debatte um die Öffnung von Hochschulen und ihre Durchlässigkeit für neue Zielgruppen rückzubinden, z.B. unter Bezugnahme auf die Anerkennung und Anrechnung (außer-)hochschulisch erworbener Kompetenzen (vgl. Seitter, 2017, S. 146).³ Hintergrund bildet die allgemein anerkannte und häufig zitierte Definition der Kultusministerkonferenz aus 2001, die in den Folgejahren Bezugspunkt vieler Ausführungen sowie Grundlage begrifflicher (Fort-)Entwicklungen ist:

„Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 2-3).

Ergänzt um die jüngsten Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2019), der wissenschaftliche Weiterbildung institutionell Hochschulen zuordnet und diese als Orte lebenslangen Lernens deklariert, tritt hier eine Polarisierung der Verständnisse hervor, die gleichermaßen in Einrichtungen bestehen können und sich nicht trennscharf zeigen: Wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliche Wissenschaft, als Treiber lebenslauforientierter Hochschulbildung oder als marktbezogenes Angebotssegment (vgl. Seitter, 2017, S. 145-146).

² Der Bund-Länder-Wettbewerb hatte die Förderung von Konzepten für berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen sowie die Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung zum Ziel. Weitere Informationen sind auf der Website der Teil-Qualifizierungsinitiative unter <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (Stand 08.08.2021) zu finden.

³ Stöter (2013) betrachtet in seiner Abhandlung nicht-traditionell Studierende unter einer Öffnungsperspektive von Hochschulen.

Die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der Hochschulen treffen auf einen expandierenden Weiterbildungsmarkt, der durch hohe Diversifikation und Wettbewerb geprägt ist. Darin sind nicht nur öffentliche Hochschulen unterschiedlicher Organisationstypen zu finden, sondern auch zahlreiche Einrichtungen in privater Trägerschaft, Kammern, Berufsverbände oder Akademien. Aufgrund des verstärkten Ausbaus von Distanzlernen sind auch internationale Angebote zu berücksichtigen. Infolgedessen sind weiterbildungsaktive Hochschulen dazu angehalten, ihr entsprechendes Profil zu schärfen, sich bekannt und konkurrenzfähig zu machen (vgl. Jütte & Rohs, 2020, S. 4). Dies verlangt nicht nur ein Changieren zwischen unterschiedlichen Funktionssystemen (Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft), sondern auch ein hohes Maß an Nachfrage-, Praxis- sowie Serviceorientierung – eine eher ungewohnte Logik für Hochschulen, allen voran für alteingesessene Universitäten. Nachfrageorientierung tritt als primärer Struktur- und Handlungsmodus hervor und wird vornehmlich im Angebotsbereich durch die (Voll-)Kostendeckung, d.h. die Refinanzierung über *echte* Preise, virulent (vgl. Seitter, 2020, S. 316):

„Nachfrageorientierung bedeutet dann die Definierung eines Angebots nicht aus einer wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik heraus, sondern aus einem sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Abstimmungsprozess möglichst mit realen und nicht imaginierten Adressaten und Nachfragern“ (Seitter, 2014, S. 143).

Daran knüpft die vorliegende Dissertationsschrift an und widmet sich einer marktbezogenen Betrachtungsweise wissenschaftlicher Weiterbildung. Das Erkenntnisinteresse fokussiert sich auf Marketing, d.h. die konsequente Ausrichtung einer Unternehmung auf die Bedürfnisse des Marktes (vgl. Bruhn, 2019, S. 13), und seine Anschlussfähigkeit an die hochschulische Angebotsumsetzung. Hier ist zu betonen, dass disziplinübergreifend gearbeitet wird, da die Marketinglehre und Marketingpraxis originär in den Wirtschaftswissenschaften verortet sind. Es legen jedoch nicht nur die Verwendung derselben Kernbegriffe, sondern auch mindestens ähnliche Perspektiven eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Rekursivität und Synergie unterschiedlicher Dimensionen nahe. Der Wissenschaftsrat (2019) verweist explizit auf die Notwendigkeit von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung, das „[...] Kreativität, Flexibilität und professionelles Geschick benötigt“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 86) und dabei „[...] organisatorische Rahmenbedingungen wie funktionale und serviceorientierte Verwaltungsprozesse [...]“ (ebd.) erfordere. Mit Blick auf hochkomplexe Gebilde wie Hochschulen und die geschilderten diffusen Bedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung, stellt sich eine nähere Betrachtung der (strukturellen) Realisierung von Marketing in der Organisation selbst als ä-

berst erkenntnisreich für eine Gesamtperspektive heraus. Dies soll sich als wiederkehrendes Moment durch die weitergehenden Ausführungen ziehen.

Fragestellung und Gliederung des Rahmentextes

Die angeführte Problemskizzierung bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertationsschrift: Es wird der übergeordneten Forschungsfrage nachgegangen, welche Nutzungspotenziale Marketing für die hochschulische wissenschaftliche Weiterbildung birgt und welche Anpassungsnotwendigkeiten sich ergeben. Dabei werden (potenzielle) Spannungsfelder und Herausforderungen aufgeschlüsselt – vor allem unter der Berücksichtigung der Umsetzungsmöglichkeiten im Hochschulbereich und den inhärenten institutionell-organisatorischen Dilemmata. Den facettenreichen Betrachtungsvarianten des Untersuchungsgegenstandes wird mit einer Engführung auf Kooperationen und Vertrieb begegnet, die sich in projektbezogenen Analyseleistungen als zentrale Gelingensfaktoren von Marketing herauskristallisierten.

Im zweiten Kapitel findet eine gegenstandstheoretische Betrachtung von Marketing in der hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildung statt. Es werden Ansätze und Perspektiven mit Schwerpunkt auf den Weiterbildungsbereich, das originäre Bezugsfeld der Dissertationsschrift, vorgestellt, das zugrundeliegende Begriffsverständnis sowie ausgewählte Diskurs- und Entwicklungslinien erläutert (vgl. Kapitel 2.1). Anschließend werden der aktuelle Stand von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung eruiert (vgl. Kapitel 2.2) und zentrale Merkmale der beiden Gelingensfaktoren „Kooperationen“ und „Vertrieb“ skizziert (vgl. Kapitel 2.3). Das dritte Kapitel fokussiert sich auf eine Betrachtung des Themas in grundlagentheoretischer Hinsicht – zunächst wird in Grundbegriffe der systemischen Organisationstheorie eingeführt (vgl. Kapitel 3.1), daraufhin wissenschaftliche Weiterbildung institutionell-organisatorisch verortet (vgl. Kapitel 3.2). Eine Kontextualisierung der Projekte, auf die sich die vorliegende Dissertationsschrift bezieht, findet im vierten Kapitel statt. Davon abgeleitet, stellt das fünfte Kapitel methodologisch-methodische Implikationen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit dar, erläutert den Forschungszugang (vgl. Kapitel 5.1) und fasst das Vorgehen in den Erhebungs- und Auswertungsphasen zusammen (vgl. Kapitel 5.2 & Kapitel 5.3).⁴ Im sechsten Kapitel werden die Publikationen der Dissertationsschrift in theoretisch-inhaltlicher Hinsicht betrachtet, die veröffentlichten Beiträge beschrieben (vgl. Kapitel 6.1) und einem

⁴ Die Auswahl der gegenstands- und grundlagentheoretischen sowie methodologisch-methodischen Bezüge begründen sich aus ihrer Anschlussfähigkeit für die Bearbeitung der zentralen Frage der Dissertationsschrift nach Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Vergleich unterzogen (vgl. Kapitel 6.2). Das siebte Kapitel deutet die Erkenntnisse in einem gemeinsamen Sinnhorizont aus und ordnet sie einem Gesamtkontext zu. Im achten Kapitel werden wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst, systematisiert und hinsichtlich ihrer Anschlussperspektiven reflektiert.

Funktion des Rahmentextes

Im Sinne einer kumulativen Ausrichtung dienen die vorliegenden Ausführungen nicht nur der Vorstellung und Bündelung der Publikationen, sondern stellen auch eine eigenständige Analyseleistung zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage nach Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Die Veröffentlichungen konzentrieren sich auf ausgewählte empirische Ergebnisse zu den Schwerpunktthemen „Kooperationen“ und „Vertrieb“ und deuten sie als Marketingfunktion aus, die systematisch-rekonstruktive Aufarbeitung findet hingegen in Form des Rahmentextes statt. Dementsprechend ist die argumentative Aufbereitung der jeweiligen Kapitel als Zusammenschau und Abstraktion der publizierten Teilergebnisse bezüglich ihres gemeinsamen Sinnhorizonts zu verstehen. Aufgrund dessen sind stellenweise – unter der Bezugnahme auf die einschlägige Literatur – vor allem in theoretischer Hinsicht ähnliche Argumentationslogiken in den eingereichten Aufsätzen und den zugrundeliegenden Ausführungen ersichtlich. Dies stärkt die Konsistenz und Reziprozität der behandelten Inhalte und ermöglicht eine Gesamtbetrachtung.

Ziel der Dachschrift ist ein integrierter Interpretationsentwurf von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung, der die jeweiligen erkenntnistheoretischen Implikationen zusammenfasst und als Basis für weitergehende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten dienen kann. In Anbetracht der intendierten Zielausrichtung einer solchen Rahmung können die Ausführungen keine erweiterte Bearbeitung inhaltlich-theoretischer oder methodologisch-methodischer Querbezüge leisten, sondern fokussieren die übergeordnete Fragestellung im Sinne einer erkenntnisrelevanten Synopse veröffentlichter Teilergebnisse.

2. Eine gegenstandstheoretische Betrachtung

Dieses Kapitel ist als eine Einführung in den Untersuchungsgegenstand zu verstehen und arbeitet eine inhaltlich-theoretische Grundlage von Marketing heraus, auf die sich die Systematisierungs-, Analyse- und Interpretationsleistung der Dissertationsschrift maßgeblich stützt. Das

Denken vom Markte her (vgl. Bruhn, 2019, S. 13) soll in seiner Anschlussfähigkeit an das Erkenntnisinteresse und in seiner Nutzbarmachung für eine Gesamtperspektive eruiert werden. Zunächst wird das Thema unter Hinzuziehung historischer Entwicklungslinien (begrifflich) gerahmt (vgl. Kapitel 2.1), danach werden auf den aktuellen Forschungs- und Entwicklungsstand hochschulischer wissenschaftlicher Weiterbildung rekurriert (vgl. Kapitel 2.2) sowie zwei zentrale Gelingensfaktoren in ihren Merkmalen erläutert (Kapitel 2.3).

2.1 Ansätze und Perspektiven von Weiterbildungsmarketing

Im Folgenden wird die Herkunft des Begriffs *Marketing*, der seit Ende der 1960er Jahre verstärkt Eingang in den deutschen Sprachgebrauch fand und den Terminus der Absatzpolitik ersetzte (vgl. Möller, 2011, S. 16), und seine Intention nachgezeichnet. Die Ausführungen stellen ein Marketingverständnis vor, das sich anschlussfähig an das Erkenntnisinteresse der Dissertationsschrift zeigt und ihr im Entstehen als Reflexionsfolie diene (vgl. Kapitel 2.1.1). Danach wird eine Verbindung zum Weiterbildungsbereich, dem originären Bezugsfeld der vorliegenden Arbeit, geschaffen, Meilensteine der Debatten skizziert sowie Grundsätze und Herausforderungen von Weiterbildungsmarketing abgeleitet (vgl. Kapitel 2.1.2).

2.1.1 Begriffliche Annäherung

Der Begriff *Marketing* bezieht sich auf das Kennzeichnen eines Produkts⁵ für den Warenverkehr mittels eines Zeichens bzw. einer Marke, englisch *brand*, und wird mit absetzen, vermarkten übersetzt. Er verweist auf die frühe kulturelle Praxis, Nutztiere oder Gebrauchsgegenstände mit einem Brandzeichen zu versehen, um auf diese Art und Weise ihre Identifizierung und Wiedererkennung sicherzustellen (vgl. Möller, 2011, S. 15-16). Etymologisch ist der Terminus auf das englische *market* zurückzuführen. Dabei treten Märkte, konkretisiert im Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage, aus zwei Perspektiven hervor: Als Bezugsobjekte im Sinne von Aktionsfeldern für Marketing sowie als Zielobjekte im Sinne von Gestaltungsräumen und einer gezielten Einflussnahme durch entsprechende Maßnahmen (vgl. Homburg, 2020, S. 1-2).

⁵ In den vorliegenden Ausführungen werden unter dem Begriff *Produkt* sowohl physische Produkte als auch Dienstleistungen gefasst. Eine weitergehende Auseinandersetzung – unter der Fokussierung auf den Kundennutzen – findet sich bei Homburg (2020).

Mit Blick auf die Vermarktung von Produkten stellt sich die Identifizierung, Abgrenzung und Beschreibung relevanter Marktbereiche (Schlagwort *Marktabgrenzung*) sowie ihrer Strukturen und Prozesse als eine Kernfunktion heraus. Wie häufig in einer weitergehenden Auseinandersetzung mit Begriffen zu verzeichnen, besteht keine einheitliche Denotation von Marketing in der einschlägigen (wirtschaftswissenschaftlichen) Literatur. Es lassen sich – unter einer historischen Betrachtung – unterschiedliche Diskurs- und Entwicklungslinien (von der Phase der Produktionsorientierung in den 1950er Jahren bis zur Phase der Netzwerkorientierung in den 2010er Jahren) ableiten; damit verknüpft enge und weite Verständnisse sowie vielfältige Zuordnungs- und Beschreibungsebenen (vgl. Bruhn, 2019, S. 16-19). Die Definition von Bruhn (2019) stellt einen ganzheitlichen und mittlerweile weit verbreiteten Ansatz von Marketing dar:

„Marketing ist eine unternehmerische Denkhaltung. Sie konkretisiert sich in der Analyse, Planung, Umsetzung und Kontrolle sämtlicher interner und externer Unternehmensaktivitäten, die durch eine Ausrichtung der Unternehmensleistungen am Kundennutzen im Sinne einer konsequenten Kundenorientierung darauf abzielen, absatzmarktorientierte Unternehmensziele zu erreichen“ (Bruhn, 2019, S. 14).

Hier zeigt sich eine führungsorientierte Ausrichtung von Marketing, d.h. marktbezogene Überlegungen stellen wesentliche Einflussgrößen sowohl auf die (strategischen) Entscheidungen als auch Aktivitäten von Unternehmen dar. Demnach hat Marketing Managementfunktion und kann als eine gedankliche Leitlinie definiert werden, die sich auch auf unternehmensinterne Notwendigkeiten und Anforderungen konzentriert (vgl. Homburg, 2020, S. 8-9). Verstanden als umfassende Unternehmensphilosophie, liegt der Fokus auf dem frühzeitigen Erkennen von und der Auseinandersetzung mit Marktveränderungen. Neben den Kundinnen und Kunden rücken auch weitere Anspruchsgruppen, darunter exemplarisch Mitarbeitende, Anteilseigner oder Kooperationspartner, in den Blick (vgl. Bruhn, 2019, S. 13-14). „Heute wird Marketing als integrierte, marktorientierte Führungskonzeption interpretiert, die sowohl eine funktionsbezogene als auch eine funktionsübergreifende Dimension vereint“ (Meffert et al., 2019, S. 12).

Homburg (2020) formuliert als Weiterentwicklung der Definitionsrichtung einen integrativen Ansatz, der explizit in unternehmensexterne und unternehmensinterne Dimensionen differenziert:⁶ In einer externen Perspektive konzentriert sich Marketing auf die Ausgestaltung des Markthandels von Unternehmen hinsichtlich ihrer Produkte und (potenziellen) Nachfragenden. Dies umfasst die Entwicklung und Umsetzung aufeinander abgestimmter Strategien und Tech-

⁶ Das integrative Marketingverständnis entstand gemeinsam mit Krohmer (siehe frühere Ausgaben des Überblicks- und Einführungswerks).

niken aus den Bereichen „Produktangebot“, „Preissetzung“, „Kommunikation“ und „Vertrieb“, d.h. den klassischen und viel zitierten Marketing-Mix.⁷ In einer internen Perspektive schafft Marketing im Sinne einer marktorientierten Unternehmensführung die Voraussetzungen für eine effektive und effiziente Durchführung der genannten Aktivitäten (vgl. Homburg, 2020, S. 9).⁸ Daran knüpft die Dissertationsschrift an und betrachtet Gelingensfaktoren marktbezogenen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung stets unter Bezugnahme innerhochschulischer Umsetzungsmöglichkeiten und Passungsnotwendigkeiten (vgl. Kapitel 6).

2.1.2 Diskurs- und Entwicklungslinien

Anfang der 1970er Jahre wurden die größtenteils wirtschaftswissenschaftlich geprägten Diskurse um Marketing erweitert und die Nutzungspotenziale nicht nur unter ökologischen, humanistischen oder ethischen Gesichtspunkten betrachtet, sondern auch auf nicht-kommerzielle Bereiche übertragen (vgl. Möller, 2011, S. 22). Ziel war, „[...] sich von dem Geruch zu befreien, allein unternehmerischen Interessen zu dienen“ (Merkle, 1976, S. 33). Die Folge war die Entwicklung eigenständiger Ansätze wie das Marketing für Non-Profit-Organisationen, Social Marketing oder Dienstleistungsmarketing. Der Fokus lag darauf, „[...] die spezifischen Marketing-Belange einzelner gesellschaftlicher Teilgebiete und sozial orientierter Leistungsträger näher zu bestimmen“ (Schöll, 2005, S. 14). Die Erweiterung der Marketinglehre ließ den Weiterbildungsbereich nicht unberührt und führte zu einer regen Auseinandersetzung in Theorie und Praxis. Die Eckpfeiler marktbezogenen Handelns waren nicht neu, wenngleich partiell mit anderen Termini und gewiss anderen Zielperspektiven unterlegt. So formuliert Tietgens (1981), dass die Voraussetzung für organisiertes Lernen das Zusammentreffen von Bedürfnis und Angebot bilde und sich die Bedarfsdeckung und Bedürfnisweckung als zentrale Planungskriterien

⁷ Die Aktionsinstrumente sind auf die klassischen vier P's nach McCarthy (1964) zurückzuführen und je nach theoretischem Zugang ggf. unterschiedlich benannt: *Product* bzw. Produktpolitik (Wie wird das Produkt angeboten?), *Price* bzw. Preispolitik (Zu welchen Konditionen wird das Produkt angeboten?), *Promotion* bzw. Kommunikationspolitik (Auf welchen Kommunikationswegen wird das Produkt beworben?) und *Place* bzw. Vertriebspolitik (Wie kommt das Produkt an die Kundinnen und Kunden?) (vgl. Möller, 2011, S. 78). Für den Dienstleistungsbereich wurden folgende Ergänzungen vorgenommen: *People* bzw. Personalpolitik (Mit welchen Mitarbeitenden soll die Leistung erbracht werden?), *Process* bzw. Prozesspolitik (Wie soll der Standardprozess der Leistung aufgebaut sein?) und *Physical Facilities* bzw. Ausstattungspolitik (Mit welcher Ausstattung soll die Dienstleistung vollzogen werden?) (vgl. Bernecker, 2009, S. 202).

⁸ Homburg (2020) verwehrt sich einem inflationären Gebrauch eines solchen inhaltlich weiten Verständnisses von Marketing und verweist darauf, dass trotz der Berücksichtigung aller externen und internen Einflussgrößen stets der Markt und die (potenziellen) Nachfragenden Ausgangspunkt einer marktorientierten Unternehmensführung darstellen (vgl. Homburg, 2020, S. 10).

herauskristallisieren würden (vgl. Tietgens, 1981, S. 76). Demnach stellt die Marktorientierung seit jeher eine wesentliche Einflussgröße auf Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ihre Aufgabenfelder dar.

Innerhalb der weiterbildungsbezogenen Marketing-Rezeptionen zeichnen sich unterschiedliche Denkströmungen und Herangehensweisen in der Auseinandersetzung ab.⁹ Kern bildet eine gezielte Suche nach und Übernahme von Begriffen, Systematiken und/oder Bestandteilen strategischer und operativer Art der (nicht-)kommerziellen Marketing-Ansätze – wenn auch anfangs nicht nur in inhaltlich-theoretischer, sondern auch praktischer Hinsicht eher als fragmentarisch und ausbaufähig zu interpretieren (vgl. Möller, 2011, S. 32-33). Exemplarisch zu nennen ist Senzkys Situationsbeschreibung im Aufsatz „Management der Erwachsenenbildung – eine Einführung“ (1974), der erstmalig ein marktorientiertes Management für die Erwachsenenbildung konstatierte. Auch Sarges und Haerberlin (1980) beschäftigten sich dezidiert mit den Nutzungspotenzialen von Marketing und erarbeiteten ein ablauflogisches Entscheidungsmodell, das bis heute ein Bezugspunkt für die Fortentwicklung von Marketing-Systematiken darstellt.¹⁰ Als drittes Beispiel soll hier die Aufsatzsammlung von Meisel et al. (1994) angeführt werden, der die – zu Beginn der 1990er Jahre – wesentlichen Diskurs- und Entwicklungslinien von Marketing in der Erwachsenenbildung zusammenfasste.¹¹

Im Laufe der Zeit kristallisierten sich eigenständige Definitionsrichtungen sowie Zuordnungs- und Beschreibungsebenen für das Marketing in den unterschiedlichen Bildungsbereichen heraus.¹² In Anlehnung an ein perspektivenverschränkendes Marketingverständnis im Sinne einer Denkhaltung und Philosophie fasst Bernecker (2009) im Allgemeinen zusammen:

„Bildungsmarketing ist die Planung, Umsetzung und Steuerung aller auf die potenziellen Interessensgruppen eines Bildungsanbieters ausgerichteten Aktivitäten. Die Kommunikation, das Leis-

⁹ Eine historische Zusammenstellung der Marketing-Rezeptionen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ihre kritische Betrachtung erfolgt ausführlich bei Möller (2002/2011).

¹⁰ Der entscheidungsorientierte Ansatz ist auf Heinen (1962) zurückzuführen. Das Modell bezieht sich auf ein Entscheidungsverhalten, dem die Strukturierung und Analyse der Marketing-Situation, Marketing-Ziele und Marketing-Instrumente sowie deren Wechselwirkung zugrunde liegt (vgl. Bruhn, 2019, S. 24).

¹¹ Ein aktueller Überblick zu Marketing findet sich bei Schöll (2019) im „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“. Darin führen Meisel und Sgodda (2019) Marketing auch als einen Bereich des Weiterbildungsmanagements aus.

¹² Bernecker (2009) formuliert, es könne im stark heterogenen Bildungsbereich „[...] die Neigung groß sein, die kleinteilige und bereichsspezifische Scheinanpassung im Bildungsmarketing einzufordern“ (Bernecker, 2009, S. 186); allgemeine Ansätze erreichen häufig keine große Tragweite. Vielmehr entstehen Publikationen, „[...] die scheinbar ein spezifisches Bildungsmarketing für verschiedene Segmente des Bildungsmarkts anbieten“ (ebd.). Der Autor schlussfolgert nach einer Inhaltsanalyse, dass es vielfach Parallelen in den Darstellungen gibt und diese wiederum von denselben gedanklichen Leitlinien gerahmt werden.

tungsangebot und die Beziehung zum Bildungsanbieter haben für die Kunden, die internen und externen Partner und die allgemeinen Interessensgruppen einen nachhaltigen Wert“ (Bernecker, 2009, S. 183).

Dabei ergeben sich die wesentlichen Merkmale eines marktbezogenen Handelns aus den Spezifika der *Dienstleistung (Weiter-)Bildung*.¹³ Grundlegendes Prinzip ist eine zumeist personenbezogene Koproduktion, die eine hochgradige Integration und Flexibilität sowie dichte Interaktion im Lehr-Lernprozess erfordert. Bildung wird als ein vertrauensabhängiges Erfahrungsgut definiert, das kaum standardisierbar, wiederholbar und vor der Inanspruchnahme überprüfbar ist (vgl. Schlutz, 2006, S. 20-22). Im Zuge der Immaterialität sind Bildungsanbieter in ihrem marktbezogenen Handeln auf Ersatzqualitäten angewiesen: „Diese stellvertretenden Faktoren, die das Verhalten der Nachfrager bezüglich ihrer Inanspruchnahme einer Dienstleistung entscheidend beeinflussen, sind die Mitarbeiter, das äußere Umfeld und vor allem das Image einer Organisation“ (Böttcher, Hogrebe & Neuhaus, 2010, S. 43).

Die gelebte Praxis bildet jedoch ein inkonsistentes Bild ab und es zeigen sich unterschiedliche Umsetzungsformen von Marketing: Diesem kann es an konzeptioneller Einheitlichkeit, Koordination und Steuerung fehlen. Auch kann lediglich der Einsatz ausgewählter Instrumente vor allem aus den Bereichen der Kommunikations- und Vertriebspolitik im Fokus stehen. Eine übergreifende integrierte Perspektive zeigt sich erst in einer professionellen Koordination von Einzelmaßnahmen, die Erweiterung, ein werthaltiges Marketing, in einer langfristig angelegten, systematischen Planung und Organisation. Insbesondere die Dezentralität vieler Bildungsanbieter in räumlicher wie entscheidungsbezogener Hinsicht kann eine Professionalisierung marktbezogenen Handelns erschweren und von dem Engagement einzelner Mitarbeitenden abhängen (vgl. Bernecker, 2009, S. 184-185). Vor den genannten Dilemmata steht auch das Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung, das sich in der Institution *Hochschule* vor allem hochkomplexen Entscheidungsstrukturen und -prozessen und somit einer übergreifenden Übersetzungsnotwendigkeit gegenüberstellt (vgl. Kapitel 6).

¹³ In Theorie und Praxis wird Weiterbildung entweder als eine *Dienstleistung* oder als ein *Produkt* klassifiziert. Zur Hervorhebung der Prozesshaftigkeit und Entwicklungsfähigkeit spricht sich Schlutz (2006) für den Begriff der Dienstleistung aus. Ein Produkt bilde lediglich einen Teil des Lehr-Lernprozesses z.B. in Form erzielter Lernergebnisse oder von Kompetenzstufen ab (vgl. Schlutz, 2006, S. 17-18).

2.2 Aktueller Stand von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Der Ausgangspunkt der näheren Betrachtung von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. gar eine Begründung für dessen Notwendigkeit sollen zunächst politischer Natur sein, da sowohl Rahmenbedingungen als auch nennenswerte Anstöße der letzten Jahrzehnte darauf zurückzuführen sind (vgl. Kapitel 1). „Strukturen und Angebote sind so zu gestalten, dass Lernen im Lebensverlauf in unterschiedlichsten Formen gefördert, Anreize für ein ständiges Weiterlernen geschaffen und bestehende Lernhindernisse abgebaut werden [...]“ (Hanft, 2013, S. 13). Besonders hervorzuheben ist die Aufforderung des Wissenschaftsrates aus dem Jahr 2006, marktgerechte Weiterbildungsangebote als eine zentrale Säule neben der Erstausbildung an Hochschulen zu etablieren (vgl. Wissenschaftsrat, 2006, S. 65). Dies impliziert ausdrücklich eine verstärkte Nachfrage-, Praxis- und Serviceorientierung, der mit einem marktbezogenen Handeln begegnet werden kann (vgl. Kapitel 2.1).

Im Schwerpunkt werden Marketingfragen in dem intermediären, meso-strukturellen Kontext der Organisation *Hochschule* virulent. Schmid et al. (2019) konstatieren, dass in den letzten Jahren mit dem verstärkten Ausbau von Weiterbildungsangeboten – vor allem im Zuge der Entwicklungsprojekte des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (vgl. Kapitel 1) – eine Management-Perspektive in den Mittelpunkt rückt. Erfahrungen und (operative wie strukturelle) Herausforderungen in der Umsetzung werden auf Grundlage entsprechender Ansätze z.B. aus der Hochschul- und Governanceforschung, Betriebswirtschaftslehre oder Organisationstheorie (empirisch) bearbeitet (vgl. Schmid et al., 2019, S. 19). Dies konkretisiert sich vielfach in einer anwendungsorientierten Managementforschung, deren Fokus auf konzeptionell-handlungspraktischen Ableitungen unter der Fragestellung liegt, „[...] wie man durch gezielte (Re-)Organisationsprozesse möglichst effektiv einen Ist-Zustand in einen gewünschten Soll-Zustand überführen kann“ (ebd.). Dabei werden die Umsetzungsrealitäten stark von der jeweiligen Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung beeinflusst: Ist wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb oder gar außerhalb der Hochschule angesiedelt? Ist sie zentral in der Hochschulverwaltung, einer Stabsstelle oder einem Zentrum verankert? Oder dezentral in den Fachbereichen (vgl. DGWF, 2015, S. 5)?

Anzunehmen ist, dass Marketing zumindest als ein Bestandteil im Gesamtprozess der angebotsbezogenen Planung und Durchführung oder sogar als eine Querschnittsaufgabe mit übergreifender Funktion eruiert wird (vgl. z.B. Bardachzi, 2010; Hansen 2010). Krähling, Siegmund und Seitter (2020) halten jedoch fest: „Als expliziter Forschungsgegenstand ist Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich zu anderweitigen Themenkomple-

nen deutlich unterrepräsentiert“ (Krähling, Siegmund & Seitter, 2020, S. 14). Im Schwerpunkt seien Einzelbeiträge aus dem genannten Bund-Länder-Wettbewerb (vgl. z.B. Haubenreich & Breitenberger, 2015; Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016; Gronert et al., 2017a) oder Veröffentlichungen von Umsetzungspraktiken in konkreten Einrichtungen (vgl. z.B. Rubens-Laarmann, 2007) zu nennen. Diese wiesen vielfach eine konzeptionell-handlungspraktische und/oder organisationsspezifische Ausrichtung auf. Daneben sei eine Hinwendung zu Marketing zu beobachten, die als eine implizite Rezeption interpretiert werden könne und sich in Aufsätzen zu einer marktbezogenen Angebotsentwicklung oder zu Personal-, Kooperations- und Dienstleistungsmanagement widerspiegle (ebd.). Dies bestätigt ebenfalls die aktuelle Auflage des Handbuchs zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Jütte und Rohs (2020): Ein eigenständiger Beitrag zu Marketing ist (bisher) noch nicht vorhanden; Anleihen finden sich unter der genannten Verschlagwortung (vgl. z.B. Reich-Claassen, 2020).

Bis heute ist der Sammelband von Hanft und Simmel „Vermarktung von Hochschulweiterbildung“ aus dem Jahr 2007 als Leuchtturm zu bezeichnen, der unter vier Themenbereichen („Profilierung, Reputation und Kooperation“, „Markterschließung durch neue Geschäftsfelder“, „Kommunikationspolitik“, „Preisgestaltung und Finanzierung“) Überblicksbeiträge und Exemplifizierungen zu Marketing präsentiert. Hanft (2007) fasst in ihrem Vorwort folgendes Grundproblem zusammen, das in Anbetracht der aktuell eher unterrepräsentierten Auseinandersetzung mit Marketing bis heute zu bestehen scheint:

„Für die Weiterbildung stellt das mangelnde Marketingverständnis der Hochschule ein folgenreiches Problem dar. Anders als der grundständige Bereich ist ihre Finanzierung an die erwirtschafteten Einnahmen gekoppelt und Fehlinvestitionen in gescheiterte Programme haben weitreichende Konsequenzen. In der Schnittstelle zwischen Hochschul- und Weiterbildungssystem ist sie zudem einem immer schärfer werdenden Wettbewerb ausgesetzt und muss auf einem Markt bestehen, der durch neue Anbieter und Angebotsformen sowie steigende Qualitätserwartungen der Kunden bei sinkenden öffentlichen Finanzierungen gekennzeichnet ist. Für sie ist ein professionelles Marketingmanagement also nicht nur überaus bedeutsam, sondern nahezu überlebenswichtig“ (Hanft, 2007, S. 8).

Diesem Desiderat begegnet die vorliegende Dissertationsschrift und nähert sich dem Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht nur über eine inhaltlich-theoretische Aufarbeitung an, sondern auch über eine systematische Analyse- und Interpretationsleistung auf der Grundlage eigener Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

2.3 Gelingensfaktoren von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die bisherigen Ausführungen verweisen darauf, dass sich ein ganzheitliches Marketingverständnis sowohl in externer als auch interner Hinsicht zeigt. Die Umsetzung einer konsequenten Nachfrage-, Praxis- und Serviceorientierung *nach außen* setzt voraus, dass in den Einrichtungen selbst die Bedingungen für eine effektive und effiziente Durchführung bestehen bzw. geschaffen werden (vgl. Kapitel 2.1.1). Wie kann dies gelingen? Vor einer Einführung auf zentrale Faktoren stellt sich zunächst die Frage, wie Marketing allgemein im Institutionalfeld *Hochschule* verankert ist.

Marketingüberlegungen fanden zwar bereits Anfang der 1980er Jahre Eingang in die hochschulischen Diskurse (vgl. z.B. Wangen-Goss 1983; Topf 1986), erfahren jedoch bis heute inhaltlich-theoretisch wie konzeptionell-handlungspraktisch eine geringe Aufmerksamkeit – in einem internationalen und themenbezogenen Vergleich (vgl. z.B. Wefers 2007; Voss 2009; Albrecht 2014). Die Veränderungen der Hochschullandschaft seit der Jahrtausendwende gaben dem Themenkomplex hingegen einen Schub: Als Auslöser zählt der Bologna-Prozess mit dem Ziel eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes, eine verstärkte Internationalisierung (vgl. z.B. Bode et al. 2008; Borgwardt 2012; Ripmeester & Pollock, 2014) und nicht zuletzt der Ausbau von Hochschulen in privater Trägerschaft, die originär marktorientiert ausgerichtet sind. Markenführung, Digitalisierung oder Akquise stellen exemplarische Schlagworte dar, unter denen Hochschulmarketing und seine Notwendigkeit – auch unter institutionell-organisatorischen Entwicklungsperspektiven – vermehrt diskutiert wird (vgl. Bernecker, 2009, S. 187). Die Bearbeitung von Marketing widmet sich tendenziell ausgewählten Techniken oder spezifischen Handlungsfeldern wie dem Wissenschaftsmarketing (vgl. z.B. Merten & Knoll, 2019) und lässt somit eine systematische Einbettung in einen Gesamtkontext weitestgehend vermissen.

Dieser diffusen Ausgangslage sieht sich die hochschulische wissenschaftliche Weiterbildung im Institutionalfeld gegenüber. Dabei traten die Untersuchungsgegenstände „Kooperationen“ und „Vertrieb“, auf die sich die vorliegende Dissertationsschrift bezieht, in einer – zunächst projektbezogenen – Betrachtung und Analyse mehr und mehr als maßgebliche Gelingensfaktoren marktbezogenen Handelns hervor (vgl. Kapitel 6). Im Folgenden werden die beiden Schwerpunkte hinsichtlich ihrer Bedeutung für Marketing beschrieben (vgl. Kapitel 2.3.1 & Kapitel 2.3.2). Für eine detaillierte gegenständliche Betrachtung sei auf die Publikationen der Dissertationsschrift verwiesen (siehe Anhang).

2.3.1 Einführung auf Kooperationen

Kooperationen zwischen Einrichtungen unterschiedlicher Segmente sind in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung seit Jahrzehnten ein breit bearbeitetes Thema und bilden häufig auch eine essentielle Voraussetzung in Förderprogrammen. Hier sei auf den Studentext „Kooperationsmanagement in der Weiterbildung“ von Dollhausen und Mickler (2012) als ein kompaktes Einführungswerk verwiesen, das zentrale Zuordnungs- und Beschreibungsebenen einer Kooperationsgestaltung behandelt. Die Autorinnen verstehen unter dem Begriff

„[...] die Zusammenarbeit einer Weiterbildungseinrichtung mit mindestens einer weiteren Einrichtung oder Organisation. Angesprochen ist die Zusammenarbeit von selbständigen und im Prinzip unabhängigen Partnern unter einer gemeinsamen Zielperspektive. Kooperation ist dabei kein selbstverständliches oder natürliches Zusammenwirken von Einrichtungen, sondern eine bewusst geplante und hergestellte sowie in ihrer Entwicklung begleitete und in ihren Ergebnissen kontrollierte Zusammenarbeit [...]“ (Dollhausen & Mickler, 2012, S. 9).

Auch in der hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildung werden Kooperationsbeziehungen in den unterschiedlichsten Facetten mehr denn je beleuchtet (Umfang, Modi oder Intensität).¹⁴ Dies bestätigt die jüngst stattgefundene Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) unter dem Titel „Kooperativ, vernetzt – agil? Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung“.¹⁵ Kooperation und Vernetzung wird ebenfalls in der aktuellen Ausgabe der Fachzeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ (ZHWB)¹⁶ behandelt und stellt nicht zuletzt sowohl in Förderprogrammen als auch Veröffentlichungen einen wesentlichen Bezugspunkt dar. Exemplarisch seien an dieser Stelle die Qualifikationsarbeiten von Maschwitz (2014) und Sweers (2019) zu nennen.

Kooperationen können für das Marketing sowohl aus einer interorganisationalen als auch intraorganisationalen Perspektive hervortreten: In einer Außensicht bildet sich Kooperativität in einem „[...] Kontinuum von Austauschbeziehungen [...]“ (Jütte, 2002, S. 61), kann über die Bündelung von Ressourcen starke Synergieeffekte erzeugen und die Nachfrage-, Praxis- und Serviceorientierung als primäre Steuerungsmodi der wissenschaftlichen Weiterbildung befördern. Dabei können sich die Unterstützungsleistungen von Kooperationspartnern weiterbildungsaktiver Hochschulen auf die konzeptionell-curriculare Angebotspräzisierung oder mone-

¹⁴ Vgl. auch den Überblicksbeitrag von Sweers (2020) zu Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung im „Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung“.

¹⁵ Vgl. auch <https://dgwf.net/id-2021.html> (Stand: 22.09.2021).

¹⁶ Vgl. auch <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/359> (Stand: 22.09.2021).

täre Beteiligung beziehen (vgl. Sweers, 2020, S. 538). Die Hinführung zeigt, dass die kooperative Angebotsgestaltung als ein besonderer makrodidaktischer Handlungsmodus in der wissenschaftlichen Weiterbildung hervortritt. Kooperativität kann sich hier über den Gesamtprozess oder Einzelphasen der gemeinsamen Vorbereitung und Durchführung bzw. des Managements von Weiterbildungsangeboten erstrecken (vgl. Sweers & Lengler, 2018, S. 60) – konkretisiert auf unterschiedlichen Ebenen in institutionell-organisatorischer, aufgaben- und personenbezogener Hinsicht (vgl. Sweers, 2020, S. 542). Im Zuge dessen können Praxiseinrichtungen auch selbst als Abnehmer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in Erscheinung treten. Fischer und Senn (2007) ordnen Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine tragfähige Option für die Profilierung im Markt ein und fassen zusammen:

„Kooperationen können einen Profilierungsbeitrag leisten, wenn es mit ihrer Hilfe gelingt, sich auf dem Markt durch die gemeinsame Trägerschaft substantielle Vorteile bezüglich der besonders bedeutsamen Faktoren Reputation und Vertrauen, aber auch der Qualität des Angebots, des Vertriebs und der Werbung zu verschaffen“ (Fischer & Senn, 2007, S. 28).

In einer Innensicht kristallisiert sich Kooperativität ebenfalls als ein Erfolgsfaktor für das Marketing heraus.¹⁷ Dabei ist die Tragweite stark von der jeweiligen Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung abhängig (vgl. Kapitel 2.2): Eine zentrale Organisationsform, gekennzeichnet durch einen hohen Spezialisierungsgrad, eröffnet die Möglichkeit, Marketingaktivitäten konzentriert in der Tiefe bearbeiten zu können. Eine dezentrale Organisationsform hingegen ist durch eine Relationierung von Aufgaben geprägt, so dass marktbezogenes Handeln eher in der Breite und stärker fachkulturbezogen stattfindet. Gleichzeitig tritt Nachfrageorientierung – unweigerlich auch die Marktorientierung – im Sinne eines integrativen Ansatzes idealerweise als Haltung über alle Hierarchie- und Funktionsebenen hinweg zutage (vgl. Krähling, Siegmund & Seitter, 2020, S. 13). Weiterbildungsaktive Hochschulmitglieder sind in einem verstärkten Maße bei einer dezentralen Verankerung dazu angehalten, das Know-how weiterbildungsrelevanter Organisationseinheiten wie der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit oder Studienberatung zu nutzen:

„Wo wissenschaftliche Weiterbildung (noch) nicht in zentralen Strukturen, die von einer unternehmerischen Kultur geprägt sind, organisiert ist, sind Kooperationen eine Chance, auf die struk-

¹⁷ Es sei darauf verwiesen, dass in der intraorganisationalen Perspektive die Definition von Dollhausen und Mickler (2012) – unter Bezugnahme auf Nuissl (2010) – von Kooperation als Zusammenarbeit selbständiger und unabhängiger Partner nicht mehr greift. Angesichts der besonderen Prägnanz einer externen *und* internen Kooperationsausrichtung in der hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildung und der institutionell-organisatorischen Spezifika wird die beschriebene Engführung des Kooperationsbegriffs hier aufgehoben (vgl. Kapitel 3.2).

turellen Rahmenbedingungen zu reagieren. Investitionen in innerhochschulische Kooperationen helfen, die Zielgruppenansprache zu professionalisieren und unterstützen damit auch implizit den Aufbau von externen Kooperationen, die die Reichweite erhöhen sollen“ (Reinshagen, 2017, S. 460).

Im Zuge der Kooperativität tut sich nach Seitter, Schemmann und Vossebein (2015) – unter einer Matchingperspektive – ein vierfacher Zielgruppenbezug auf, der sich

- nicht nur auf *externe* individuelle und institutionelle Stakeholder (Individuen und Unternehmen/Organisationen),
- sondern auch auf *interne* individuelle und institutionelle Stakeholder (wissenschaftliches Personal und Hochschulleitung/Verwaltung)

bezieht (vgl. Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015, S. 23). Dies schließt an die besondere Gewichtung marktbezogener Voraussetzungen innerhalb der Gesamtorganisation an (vgl. Kapitel 1). Die Argumentationslogik wird nicht nur in den projektbezogenen Ausführungen erneut aufgegriffen, sondern findet sich auch in den Publikationen der Dissertationsschrift und weitergehenden Ableitungen wieder (vgl. Kapitel 6).

2.3.2 Engführung auf Vertrieb

Der Vertrieb zählt neben der Angebots-, Preis- und Kommunikationspolitik zu den klassischen Aktionsinstrumenten des Marketing-Mix (vgl. Kapitel 2.1.1). Dieser umfasst alle Entscheidungen, die sich auf die direkten und indirekten Wege von Bildungsleistungen zu (potenziellen) Nachfragenden beziehen (vgl. Bernecker, 2009, S. 212). Bruhn (2019) definiert im Allgemeinen:

„Die Vertriebspolitik (in der Literatur häufig auch als Distributionspolitik bezeichnet) bündelt sämtliche Maßnahmen, die erforderlich sind, damit der Kunde die angebotenen Leistungen beziehen kann. Hierzu zählt primär die Überbrückung der räumlichen und zeitlichen Distanz zwischen der Herstellung und dem Kauf des Produktes“ (Bruhn, 2019, S. 30).

Im Gegensatz zum Untersuchungsgegenstand „Kooperationen“ und den anderen marktbezogenen Aktionsinstrumenten, allen voran der Kommunikationspolitik, erfährt der Vertrieb kaum eine explizite Berücksichtigung in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildung. Wenngleich er doch einen essentiellen Bestandteil der Angebotspraxis darstellt und sich auf die Art und Weise des Zusammentreffens von Angebot

und Nachfrage unter der Zielsetzung einer höchstmöglichen Distribution bezieht (vgl. Krähling, 2019a, S. 36-37). Systematisches marktbezogenes Handeln beinhaltet im Sinne des Marketing-Mix eine angemessene Kombination aller Aktionsinstrumente, die sich gegenseitig komplementieren (vgl. Bruhn, 2019, S. 29). Demnach stellt sich die Frage, welche Eckpfeiler die Vertriebspolitik im Bildungsbereich aufweist. Bernecker (2009) bietet vier zentrale Dimensionen an, die von Krähling (2019a) auf die wissenschaftliche Weiterbildung übertragen wurden:

- Festlegung der Absatzwege und Auswahl der Absatzorgane: Hierzu zählen mögliche Wege der Kundenerschließung, die sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung vornehmlich in einer aktiven und personenbezogenen Ansprache (potenzieller) individueller und institutioneller Stakeholder zeigen, z.B. Direktvertrieb, Dozierende, Teilnehmende/Alumni oder Veranstaltungen.
- Festlegung der physischen Verteilung der Dienstleistung: Kern bildet die Frage, in welcher Form Weiterbildungsangebote und Teilnehmende zusammenkommen und Inhalte vermittelt werden. Hier werden Entscheidungen zu Lehr-Lernformen im Sinne von Blended-Learning, E-Learning oder Präsenz virulent.
- Festlegung und Ausstattung des Standortes: Hierunter werden infrastrukturelle Aspekte wie eine verkehrsgünstige Lage, Parkmöglichkeiten oder die (technische) Raumausstattung gefasst. Auch verfügbare Informations-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen sowie Ansprechbarkeit sind hinzuzuzählen.¹⁸
- Termin- und Zeitplanung der einzelnen Veranstaltungen: Dies bezieht sich auf die zeitliche Veranstaltungsorganisation und die Terminierung der Präsenztage, Seminarblöcke oder des Selbststudiums (vgl. Bernecker, 2009, S. 212; Krähling, 2019a, S. 39-40).

Alle vertriebsbezogenen Merkmalsausprägungen eint ein starker *Dienstleistungsgedanke*, der in einem besonderen Maße die Nachfrage-, Praxis- und Serviceorientierung hochschulischer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote befördern kann. Die Aspekte können für Weiterbildungsinteressierte ein zentrales Kriterium ihrer Studienentscheidung darstellen und eröffnen für die wissenschaftliche Weiterbildung in folgedessen Profilierungsmöglichkeiten. Weiterführend lässt sich *Kooperativität* als ein übergreifender Bearbeitungsmodus von Vertrieb beschreiben, der sich zum einen organisationsextern in den Handlungsbereichen einer kooperativen Ange-

¹⁸ Serviceleistungen werden in der Literatur eher dem Aktionsinstrument der Angebotspolitik zugeordnet. Beratung, eine wesentliche Serviceleistung im Weiterbildungsbereich, wird hingegen als eine Distributionsleistung beschrieben. Dementsprechend werden in der Dissertationsschrift auch die anderen Serviceleistungen unter Vertrieb gefasst (vgl. Möller, 2011, S. 98-99).

botsgestaltung zeigt (Ansprachekanal, Akquise oder Raumkooperation). Zum anderen konkretisieren sich Kooperationen in der Zusammenarbeit zwischen weiterbildungsaktiven Hochschulmitgliedern und organisationsinternen Knoten- und Unterstützungspunkten, die wiederum Serviceleistungen für eine effektive und effiziente Vorbereitung und Durchführung der Angebotspraxis erbringen (Beratung oder Prozessunterstützung) (vgl. Gronert et al., 2017a/b).

3. Eine grundlagentheoretische Betrachtung

Hochschulen in öffentlicher Verantwortung weisen sowohl organisationsstrukturelle als auch organisationskulturelle Besonderheiten auf. Vor allem eine starke Binnendifferenzierung und Binnenheterogenität führt zu einer Multikomplexität des Organisationstypus (Fachbereiche, Institute, Arbeitsgruppen, Stabstellen oder Verwaltungsorgane); Hochschulen sind somit *hochdisparate Gebilde* (vgl. Escher, 2001, S. 74). Dies stellt die Ausgangslage für die Implementierungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und ihrer Vermarktung dar, nimmt Einfluss auf deren Voraussetzungen und zugleich Potenziale.

Luhmanns Systemtheorie (1984) bietet sich für ein Grundverständnis von Hochschulen als Organisationen und der dort vorherrschenden Rahmenbedingungen an. Der Anspruch einer universellen Anwendbarkeit seines Theoriekomplexes mit Schwerpunkt auf „[...] der gesellschaftlichen Kontextualisierung, Eigendynamik und Emergenz sozialer Systeme [...]“ (Prausa & Kuper, 2012, S. 63) sowie die Hervorhebung von Funktionslogik und System-/Umwelt-Differenz weist Anschlussfähigkeit an die multiperspektivische Systembindung wissenschaftlicher Weiterbildung und ihre (dezentrale) Mehrfachausrichtung auf. Dabei unterscheidet Luhmann (1984) zwischen allgegenwärtigen Gesellschaftssystemen mit je eigenen Funktionen, wie z.B. Politik, Wirtschaft, Recht oder Wissenschaft, Organisationssystemen und Interaktionssystemen.¹⁹

Demnach dient die folgende grundlagentheoretische Hinführung dem Zweck, dem Untersuchungsgegenstand eine Rahmung zu verleihen und in einen übergeordneten Kontext einzubetten. Hier ist weniger eine vertiefte Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und (Quer-)Bezügen der Systemtheorie das Ziel, sondern vielmehr einen Sinnzusammenhang zwischen den Publikationen der Dissertationsschrift und den Anschlussperspektiven herstellen zu können. In einem ersten Schritt werden relevante Grundbegriffe und Zusammenhänge der Sys-

¹⁹ Die unterschiedlichen Typen sozialer Systeme versinnbildlichen „[...] drei verschiedene Systemreferenzen zur Erfassung von Sozialität“ (Brodocz, 2009, S. 254).

temtheorie nach Luhmann skizziert (vgl. Kapitel 3.1). In einem zweiten Schritt wird das System *Hochschule* in seinen Spezifika erläutert und die Positionierung wissenschaftlicher Weiterbildung bestimmt (vgl. Kapitel 3.2).

3.1 Systemtheoretische Annäherung

Differenz, hier von System und Umwelt, stellt das Kernprinzip in Luhmanns Systemtheorie (1984) dar. Systeme besitzen eine Eigendynamik und bilden sich im Unterschied zu ihrer diffusen und komplexen Umgebung bzw. Umwelt sowie anderen Systemen heraus (vgl. Richter, 2016, S. 142). „*Umwelt* ist darum immer systemrelativ, also alles, was das System nicht ist. Ein System wiederum konstituiert sich durch die Selbstreproduktion seiner Elemente gegen seine Umwelt“ (Brodocz, 2009, S. 249, Hervorhebung im Original).

Soziale Systeme agieren nicht autark, sondern nehmen permanent Umwelteinflüsse wahr (Offenheit), verarbeiten diese hingegen auf ihre eigene Art und Weise (operative Geschlossenheit). Ihre Offenheit wird durch das Prinzip der strukturellen Kopplung bestimmt, das beständig Kontakt- sowie Austauschmöglichkeiten herstellt und somit Umwelteinflüsse gewährleistet. Dies impliziert ein hohes Maß an Irritationsfähigkeit. Zeitgleich selektieren Systeme aus ihrer Umgebung lediglich Systemrelevantes: So kann Komplexität reduziert, eine Identität geschaffen und letztlich das Überleben gesichert werden. Selbstorganisation (Autopoiesis) sowie Selbstbezug (Selbstreferenz) kristallisieren sich als zentrale Merkmale ihrer Operationen heraus (vgl. Richter, 2016, S. 143-145):

„Systeme sind nicht nur gelegentlich und nicht nur adaptiv, sie sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und könnten ohne Umwelt nicht bestehen. Sie konstituieren und sie erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz“ (Luhmann, 1984, S. 35).

Soziale Systeme setzen sich aus Kommunikation zusammen; hier nicht definiert als Verständigung, sondern in formaler Hinsicht als Mechanismus bzw. Operation zur autopoietischen Produktion, Reproduktion und letztlich Evolution eines sozialen Gefüges, das nicht von einem menschlichen Subjekt abhängig ist (vgl. Schroer, 2017, S. 282).²⁰ Im Gegensatz zur hermeneutischen Auffassung, Zusammenhänge erschließen und ihrem Sinn nach verstehen zu wollen, konzentriert sich die Systemtheorie darauf, „[...] zu verstehen, dass kommuniziert wird“ (Rich-

²⁰ Psychische Systeme kommunizieren nicht; ihre Operationsweise besteht im Denken (vgl. Schroer, 2017, S. 282).

ter, 2016, S. 149).²¹ Sogenannte Codes, eine binäre Leitdifferenz, strukturieren z.B. die Kommunikation von Gesellschaftssystemen und filtern aus ihrer Umgebung zentrale Ereignisse heraus. Exemplarisch operiert das Wirtschaftssystem mit dem Medium Geld und differenziert in „Gewinnen/Nicht-Gewinnen“ bzw. „Zahlungsfähig/Nicht-Zahlungsfähig“ oder das Wissenschaftssystem mit dem Medium Wahrheit in „Wahr/Unwahr“ (vgl. Schroer, 2017, S. 291).

Durch fortwährende Kommunikationsprozesse können Systeme Sinn generieren; *sinnhafte* Prozesse sind wiederum Voraussetzung für eine kommunikative Anschlussfähigkeit und demnach für die Aufrechterhaltung sozialer Systeme. Kommunikationsereignisse folgen beständig aufeinander, so dass Anschlusskommunikation hergestellt wird (vgl. Schroer, 2017, S. 283). Luhmann (1984) konstruiert die Sinnhaftigkeit von Kommunikation folgendermaßen:

„Sinn verweist immer wieder auf Sinn und nie aus Sinnhaftem hinaus auf etwas anderes. Systeme, die an Sinn gebunden sind, können daher nicht sinnfrei erleben oder handeln. Sie können die Verweisung von Sinn auf Sinn nicht sprengen, in der sie selbst unausschließbar impliziert sind“ (Luhmann, 1984, S. 96).

Zudem verweist Luhmann (1984) darauf, dass es sich bei Kommunikation um ein hochgradig unwahrscheinliches Ereignis handelt – wenngleich diese alltäglich und kontinuierlich stattfindet sowie entscheidend für die Konstituierung sozialer Systeme ist. Kommunikation entspricht einer Auswahl aus unterschiedlichen Möglichkeiten und somit einer Entscheidungsleistung, die sich kontingent darstellt (vgl. Richter, 2016, S. 150). „Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist“ (Luhmann, 1984, S. 152).

Bei Luhmann (1984) stellen Organisationssysteme den häufigsten Typus sozialer Systeme dar und sind zentraler Bestandteil komplexer Gesellschaftsordnungen, die den übergreifenden Funktionssystemen zugeordnet werden können. Das Wirtschaftssystem besteht exemplarisch aus Unternehmen oder Banken, das Wissenschaftssystem aus Hochschulen oder anderen Forschungseinrichtungen. Organisationen sind durch Dauerhaftigkeit und Mitgliedschaft gekennzeichnet, d.h. ihnen können lediglich ausgewählte Personen angehören, die gewisse Regeln sowie Eintritts- und Austrittsprozeduren berücksichtigen (vgl. Schroer, 2017, S. 280-281):

„Eine Organisation ist ein gegenüber ihrer Umwelt offenes System, das zeitlich überdauernd existiert, spezifische Ziele verfolgt, sich aus Individuen bzw. Gruppen zusammensetzt, also auch ein

²¹ Kommunikation stellt einen dreiteiligen Selektions- bzw. Auswahlprozess bestehend aus Information, Mitteilung und Verstehen dar (vgl. Richter, 2016, S. 149).

soziales Gebilde ist, und eine bestimmte Struktur aufweist, die meist durch Arbeitsteilung und eine Hierarchie von Verantwortung gekennzeichnet ist“ (Rosenstiel, 2007, S. 6).

Auch in der Marketinglehre wird auf die funktionalistisch geprägte Systemtheorie nach Luhmann (1984) Bezug genommen. Aus einem organisationstheoretischen Blickwinkel heraus argumentiert Homburg (2020), dass die Reduktion der Umwelteinflüsse und somit die Absorption von Unsicherheit durch die Aufteilung auf und Bearbeitung durch unterschiedliche Stellen innerhalb eines Systems ermöglicht werden könne. Dies könne in Form spezialisierter Subsysteme stattfinden, wie z.B. der Marketing-Organisation (vgl. Homburg, 2020, S. 217). Im Zuge dessen werden implementierungsbezogene Fragen im Sinne einer strukturellen Verankerung von Marketing virulent, denen sich im Verlauf angenähert wird und die besondere Berücksichtigung in der metareflexiven Ausdeutung der Dissertationsschrift erfahren (vgl. Kapitel 7).

3.2 Institutionell-organisatorische Verortung

Die vorausgehende Skizzierung ausgewählter Grundbegriffe und Zusammenhänge erlaubt eine Einordnung von Hochschulen in die systemische Organisationstheorie und ihre Ausdeutung als soziale Systeme. Boos und Mitterer (2014) fassen Hochschulen unter einem *Archetyp* in Form wissensbasierter Expertensysteme zusammen (vgl. Boos & Mitterer, 2014, 21-22). Die unterschiedlichen (Hierarchie-)Ebenen zeichnen sich durch eine lose Kopplung aus (vgl. Weick, 1976) – charakterisiert durch ein hohes Maß an autarker und unabhängiger Leistungserbringung vonseiten der Teileinrichtungen und der darin eingelagerten Steuerungsproblematik auf Ebene der Gesamtorganisation:²²

„Die Organisationswirklichkeit der Universität als ein nur loser Verbund von relativ autonomen Teileinrichtungen ist nur äußere Gestalt ihrer inneren **Milieu**-Vielfalt. Verschiedenste, teils konfligierende (wissenschaftliche) Weltansichten, (Sub-)Kulturen (vor allem Fächerkulturen) und Teilidentitäten (z.B. Zugehörigkeiten zu Statusgruppen) sind in ihr versammelt. Die »normale« Universität ist eine Arena der wissenschaftlichen und (gesellschafts-)politischen Auseinandersetzung. Zu ihrem sozialen Leitbild gehören wesentlich ihre immanenten Identitätsbrüche und Widersprüche“ (Escher, 2001, S. 74, Hervorhebung im Original).

Wie lässt sich nun die wissenschaftliche Weiterbildung in einem solchen Organisationstypus verorten? Die Diskurse schreiben ihr eine hybride Positionierung zu, eine ‚exzentrische‘ Lage,

²² Vgl. Franz und Feld (2014) zu Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten.

ein ‚Außen im Innen‘ bzw. ‚Innen im Außen‘ (vgl. Seitter & Kahl, 2018, S. 51). „Obgleich die wissenschaftliche Weiterbildung [...] Elemente der Verwaltung sowie der Wissenschaft vereint, lässt sie sich keinem dieser Teilsysteme eindeutig zuordnen – sie positioniert sich in einem intermediären Raum, [...]“ (Lengler & Sweers, 2018, S. 134). Dies knüpft an die Diskurse zum *third space* bzw. der *third mission* an, deren Fokus auf neuen akademischen Handlungsfeldern außerhalb konsekutiver Studienangebote und zweckfreier Grundlagenforschung liegt (vgl. z.B. Henke, Pasternack & Schmid, 2015). Dabei tritt die Hybridität sowohl auf einer Angebots- und Umsetzungsebene als auch auf einer Personalebene zutage (vgl. Seitter, 2017, S. 147), wie die folgenden einschlägigen Zuschreibungen – häufig metaphorisch – aufzeigen:²³

In einer Angebots- und Umsetzungsperspektive verortet Wilkesmann (2007) die wissenschaftliche Weiterbildung an der Organisationsgrenze von Hochschule und definiert sie als *institutionalisierte Grenzstelle* zur Umwelt – trotz der multiperspektivischen Systembindung jedoch stets als hochschulische Grenzstelle. Kloke und Krücken (2010) schränken ein solches Verständnis ein und weisen die wissenschaftliche Weiterbildung eher als *schwache Grenzstelle* aus, die sich zwar durch ein hohes Maß an Offenheit und Sensibilität gegenüber ihrer Umgebung auszeichne, jedoch kein ausdifferenziertes und entkoppeltes Subsystem bilde. Luhmann (1999) fasst die Funktion von Grenzstellen folgendermaßen zusammen:

„Die Grenzstellen interpretieren die Umwelt für das System. Sie müssen Umweltinformationen sichten und sieben und sie in eine Sprache bringen, die im System verstanden und akzeptiert wird“ (Luhmann, 1999, S. 224).

Christmann (2006) hingegen platziert die wissenschaftliche Weiterbildung in einem *Dazwischen* und bezeichnet die jeweiligen Einrichtungen an Hochschulen als intermediäre Institutionen. Seitter, Schemmann und Vossebein (2015) betiteln sie als *Matchingagentur* und schreiben ihr eine Koordinationsfunktion zwischen Innen und Außen unter einem vierfachen Zielgruppenbezug zu (externe Individuen und Unternehmen/Organisationen sowie internes wissenschaftliches und administratives Personal).

In einer Personalperspektive sehen sich die weiterbildungsbeteiligten Hochschulmitglieder multiplen Handlungsanforderungen gegenüber: Endres und Wehner (2004) definieren sie als *Grenzgängerinnen und -gänger*, die mit den teils diametralen Rationalitäten des Wissenschafts- bzw. Bildungssystems und Weiterbildungsmarkts konfrontiert seien, durch ihr Handeln jedoch zur Fortentwicklung der Organisationsgrenzen beitragen könnten. Bei Kloke und Krücken

²³ Vgl. die Ausführungen von Salland, Franz und Feld (2015) zu Metaphern im universitären Rollenverständnis bei der Gestaltung von Übergängen.

(2010) sind sie wiederum als *Grenzstellenmanagerinnen und -manager* betitelt. Die Zuschreibungen erfahren mit Blick darauf eine Zuspitzung, dass sich weiterbildungsaktives Personal innerhalb der eigenen Hochschule gleichzeitig sowohl einer strategischen, funktionsbezogenen Mehrfachbeteiligung (Praxis, Forschung oder Implementierung) als auch einer handlungspraktischen, rollenbezogenen Mehrfachbeteiligung (Lehre, Leitung oder Entwicklung) gegenüber sieht (vgl. Seitter, 2017, S. 147). Dabei stellen die Personen in der Studiengangentwicklung und Studiengangkoordination häufig die Akteursgruppe dar, die das skizzierte multidimensional ausgerichtete Betätigungsfeld bearbeitet (vgl. z.B. Gronert & Rundnagel, 2018).

4. Eine projektbezogene Kontextualisierung

Die Ausgangspunkte des Forschungsprozesses bilden zwei Projekte, die in den Jahren 2013 bis 2017 am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurden. Der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung oblag jeweils die Projektleitung und die Beauftragung für die wissenschaftliche Weiterbildung in der Gesamteinrichtung. Die Doktorandin war in beiden Vorhaben als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig und vornehmlich für die Koordination, Durchführung, Auswertung und Verschriftlichung bzw. Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse zuständig. Daneben erhielt sie die Möglichkeit, das empirische Datenmaterial zur Bearbeitung ihrer eigenen Fragestellung zu Marketing in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten an Hochschulen zu nutzen.

Im Folgenden werden die zwei Bezugsprojekte der Dissertationsschrift, „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (vgl. Kapitel 4.1) sowie „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ (vgl. Kapitel 4.2), beschrieben (Erkenntnisinteresse, Ziele, Inhalt, zentrale Ergebnisse). Die Darstellung orientiert sich an den Tätigkeitsschwerpunkten der Doktorandin, die zunächst im Projekt zu Kooperationen, daraufhin in der zweiten Förderphase des Verbundes WM³ in einem Arbeitspaket zu Vertrieb und Dienstleistungsmanagement eingesetzt war. Im Zuge einer Zusammenschau werden die Vorhaben hinsichtlich ihrer zentralen (gemeinsamen) Merkmale und ihrem Verhältnis zueinander betrachtet (vgl. Kapitel 4.3). Nähere Ausführungen zu den methodologischen Implikationen, Samples sowie dem methodischen Vorgehen in den Erhebungs- und Auswertungsphasen folgen in einem gesonderten Kapitel (vgl. Kapitel 5).

4.1 Projekt zu Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Projekt „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ wurde zwischen 2013 und 2015 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt²⁴ und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst im Studienstrukturprogramm (SSP)²⁵ (ko-)finanziert. Das Vorhaben führte eine erstmalige Bestandserhebung von Kooperationen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung durch (Umfang, Modi oder Intensität). Daneben wurden Prozesse, Formen und Herausforderungen der Kooperationsgestaltung an der Universität identifiziert. Das Augenmerk lag nicht nur auf den externen Kooperationsbeziehungen mit Praxiseinrichtungen aus dem Profit- und Non-Profit-Bereich. Auch die interne Zusammenarbeit mit weiterbildungsrelevanten Schnittstellen in der Verwaltung, die eine Servicefunktion erbringen, wurde betrachtet. Ziel war, grundlegendes Wissen über die praktische Umsetzung von Kooperationen zu generieren sowie ein verbessertes Schnittstellenmanagement auf der Universitäts- und Fachbereichsebene generell – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus – zu erarbeiten. Dies wurde in einem Erstkonzept für ein integriertes, die inneruniversitären Teilbereiche und Aufgabenfelder bündelndes Kooperationsmanagement erfasst.

Das Vorhaben war in sechs Arbeitsschritte gegliedert, die weitgehend parallel verliefen. Diese wurden von Mitgliedern der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg größtenteils arbeitsteilig-komplementär bearbeitet. Zunächst wurden bestehende Kooperationsbeziehungen mittels Internetrecherchen und der Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen deskriptiv erfasst (1). Es folgte eine rekonstruktive Analyse der Kooperationen und Kooperationsgestaltung durch Interviews mit weiterbildungsbeteiligten Universitätsangehörigen sowie ihren externen Partnerinnen und Partnern (2). Im nächsten Schritt wurden Beispiele guter Praxis analysiert; neben einer kriterienbasierten Analyse von Internetauftritten ausgewählter Universitäten mit einer verstärkten Weiterbildungsaktivität und Kooperationsorientierung wurden Befragungen an diesen durchgeführt (3). Darüber hinaus wurden Verantwortliche in der Verwaltung der Universität Marburg, die sowohl Knoten- als auch Unterstützungspunkte für die wissenschaftliche Weiterbildung sind bzw. sein könnten, interviewt (4). Parallel wurden für das Erkenntnisinteresse nutzbare Ergebnisse aus abgeschlossenen und

²⁴ Vgl. auch <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/eb/forschung/projekte/kooperationen-und-kooperationsgestaltung-in-der-wissenschaftlichen-weiterbildung> (Stand: 08.08.2021).

²⁵ Das Studienstrukturprogramm, durchgeführt seit 2007, ist ein Wettbewerbsverfahren zur (strukturellen) Weiterentwicklung von Studium und Lehre. Weitere Informationen sind auf der Website des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst unter <https://wissenschaft.hessen.de/> (Stand: 08.08.2021) zu finden.

laufenden Forschungsarbeiten (der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Weiterbildung) hinsichtlich ihres Transferpotenzials für die wissenschaftliche Weiterbildung (re-)analysiert (5). Abschließend erfolgte neben der Verschriftlichung bzw. der Publikation der Ergebnisse die Ableitung handlungspraktischer Umsetzungsempfehlungen (6). Letzteres konkretisierte sich in der Erfassung weiterbildungsrelevanter Hierarchie- und Funktionsebenen der Universitätsverwaltung in Form eines Konzeptpapiers (Aufgabenbereiche, Routinen und Ansprechpersonen).

Insgesamt zeigt sich somit ein Projekt, das empirische Untersuchungen mit einer entwicklungsorientierten Gestaltungsperspektive verband. Dabei traten Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus zwei Perspektiven hervor: Einerseits wurden Partnerschaften außerhalb des Universitätssystems fokussiert, andererseits die Zusammenarbeit mit inneruniversitären Schnittstellen. Letzteres ist im Zuge einer dezentralen Angebotsorganisation von essentieller Bedeutung (vgl. Kapitel 2.2). Ein übergreifendes Ergebnis war, dass Transparenz über die internen Strukturen und Prozesse sowie eine Sensibilität der unterschiedlichen Schnittstellen eine zentrale Gelingensbedingung für den Auf- und Ausbau außeruniversitärer Kooperationsbeziehungen sein kann (vgl. Abb. 1).

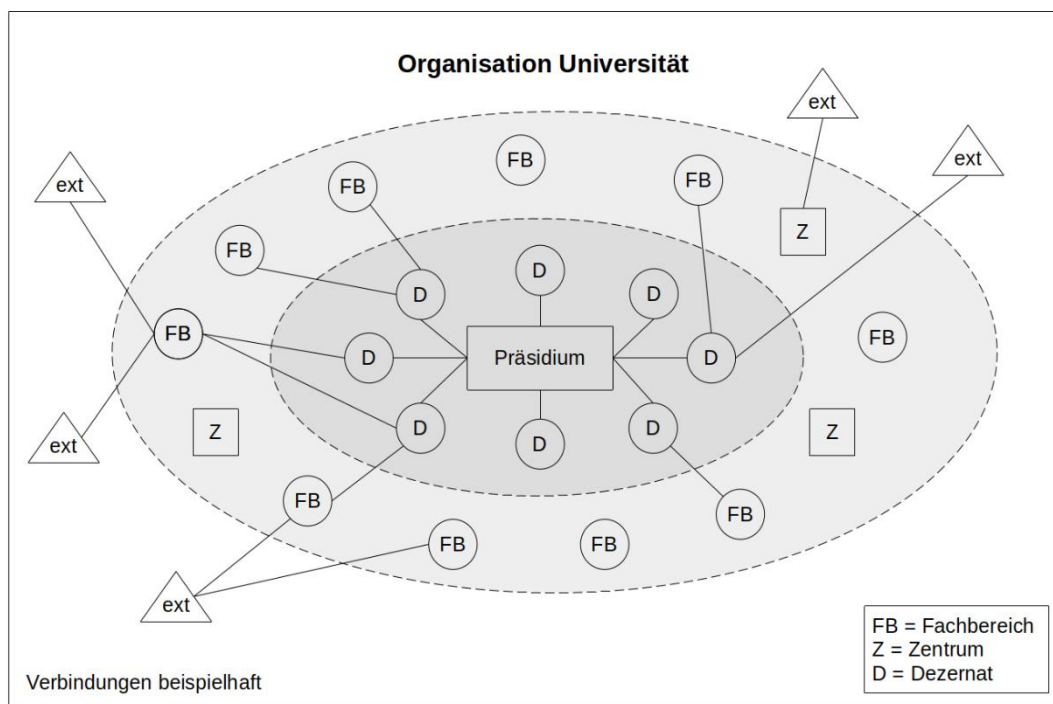


Abb. 1: Schnittstellen für die wissenschaftliche Weiterbildung im Universitätssystem (angelehnt an unveröffentlichten Abschlussbericht, 2015)

Die Schnittstellenarbeit konkretisierte sich in einer erhöhten Kommunikation und Abstimmung sowohl mit den Stabstellen und unterschiedlichen Verwaltungsebenen als auch den Zentren und

Fachbereichen mit ihren Instituten und Arbeitsgruppen. Im Rahmen der Aufbereitung und Veröffentlichung der Analyseergebnisse wurden einerseits eine Engführung unter spezifischen Fragestellungen auf Fachtagungen und in Publikationen vorgenommen (vgl. Kapitel 6.1.3 & Kapitel 6.1.5)²⁶, andererseits eine Zusammenschau in Lehrveranstaltungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Darüber hinaus konnte der Auf- und Ausbau der (bestehenden) Zusammenarbeit mit Abteilungen der Zentralverwaltung in der Philipps-Universität Marburg angeregt bzw. intensiviert sowie eine weitere Beforschung des Themenkomplexes initiiert werden (vgl. Kapitel 4.3).

4.2 Verbundprojekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Gemeinsam mit der Justus-Liebig-Universität Gießen und Technischen Hochschule Mittelhessen setzte die Philipps-Universität Marburg zwischen 2011 und 2015 in einer ersten Förderphase, zwischen 2015 und 2017 in einer zweiten Förderphase das Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen: Regionale Verantwortung und strategische Profilbildung in einer hochschultypenübergreifenden Kooperation“ um.²⁷ Das Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert (vgl. Kapitel 1).

In der ersten Förderphase befassten sich die drei mittelhessischen Hochschulen mit der Entwicklung und Umsetzung abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote (Zertifikatslehrgänge und Weiterbildungsmaster). Auch die Implementierung einer entsprechenden strukturellen und prozessualen Organisation wurde angestrebt. Übergreifendes Ziel war, ein an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen ausgerichtetes Weiterbildungsangebot für die Region Mittelhessen und darüber hinaus zu etablieren. Neben Forschungspaketen (Bedarfs-, Potential- und Akzeptanzanalyse sowie Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle) wurden auch Maßnahmen zur Qualifizierung von Lehrenden, Handreichungen, Beratungsangebote, Eckpunktepapiere oder Konzepte (Evaluation) umgesetzt. Daneben wurde ein Weiterbildungsbeirat, bestehend aus weiterbildungsrelevanten Stakeholdern der Wirtschaft, Wissen-

²⁶ Vgl. auch Rundnagel (2022) zur Anbahnung von Kooperationen, die Möglichkeiten sowohl im Ausbau bestehender Kooperationen als auch der Gewinnung neuer Kooperationspartnerinnen und -partner für die wissenschaftliche Weiterbildung herausarbeitet (im Erscheinen).

²⁷ Vgl. auch <http://www.wmhoch3.de/> (Stand: 08.08.2021). Das Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ wurde in der ersten Förderphase (2011-2015) aus Mitteln des BMBF und aus dem Europäischen Sozialfonds der EU mit den Förderkennzeichen 16OH11008, 16OH11009 und 16OH11010, in der zweiten Förderphase (2015-2017) aus Mitteln des BMBF mit den Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009 und 16OH12010 gefördert.

schaft, Politik und Bildung, in der Funktion einer (angebots-)beratenden und kritisch-reflektierenden Instanz mit regionalem Vernetzungspotenzial eingerichtet (vgl. Seitter, 2018, S. 9, S. 13).

In der zweiten Förderphase wurden zentrale Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung (zielgruppenspezifische Passung, didaktische Angebotsqualität, organisationale Dienstleistungsorientierung) analysiert und konzeptionell-handlungspraktische Ableitungen für ihre Optimierung ausgearbeitet. Kern war, durch Parallelität und Rekursivität der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in Form einer wechselseitigen Erschließung und Bezugnahme Differenzierungen und Passungen auf unterschiedlichen didaktischen Bezugsebenen (Adressatengruppe bzw. Unternehmen, Personal, Angebot, Teilnehmende, Organisation) zu generieren (vgl. Abb. 2).

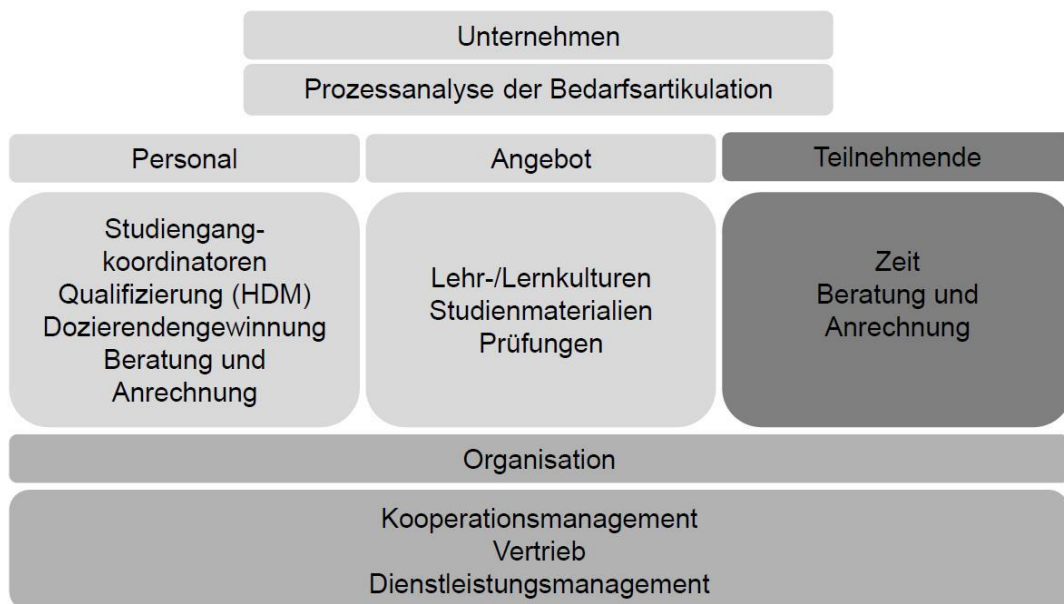


Abb. 2: Arbeitspakete der zweiten Förderphase von WM³ nach didaktischen Bezugsebenen (Seitter, 2018, S. 19)

Dadurch konnte ein multidimensionaler Mehrwert für eine erfolgreiche Verstetigung wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl an den drei Standorten als auch in der Region und darüber hinaus geschaffen werden (vgl. Seitter, 2018, S. 15, S. 19).²⁸ In beiden Förderphasen zeigten sich insgesamt vielfältige Projektaktivitäten zur Etablierung und Fortentwicklung wissenschaft-

²⁸ An der Philipps-Universität Marburg wurde beispielsweise ein Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung zur Unterstützung und Sichtbarmachung der Angebote und zur Beförderung von Weiterbildungsforschung gegründet (vgl. Lengler & Sweers, 2018, S. 141-142). Vgl. auch <https://www.uni-marburg.de/de/zww> (Stand: 08.08.2021).

licher Weiterbildung „[...] als hochschulisches Angebotssegment, als organisationale Verstetigungsaufgabe und als Forschungsgegenstand [...]“ (Seitter, Friese & Robinson, 2018, S. 2); hinsichtlich der Steuerungsperspektive führte dies eine hoch voraussetzungsreiche Multikomplexität mit sich, die durch Transdisziplinarität und Rollenvielfalt geprägt war.

Im Rahmen der zweiten Förderphase des Verbundvorhabens WM³ war die Doktorandin in dem Arbeitspaket zu Vertrieb und Dienstleistungsmanagement tätig (vgl. Abb. 2). Dieses bearbeitete sie gemeinsam mit einer Mitarbeiterin der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie einer Mitarbeiterin der Technischen Hochschule Mittelhessen. Die Zusammenarbeit in Form regelmäßiger Treffen war durch eine hohe Kommunikationsdichte gekennzeichnet. Ziel war eine empirisch-rekonstruktive Zusammenschau bestehender Vertriebs- und Dienstleistungsindikatoren an den Verbundhochschulen sowie die Ableitung konzeptionell-handlungspraktischer Empfehlungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Demnach war das Arbeitspaket als ein entwicklungsorientiertes Teilprojekt definiert. Dieses schloss an die – aus der ersten Förderphase – herausgearbeiteten Analysebedarfe der professionell-organisatorischen Verstetigung wissenschaftlicher Weiterbildung durch interne Organisationsentwicklung an.

Das Arbeitspaket profitierte von der hochschultypenübergreifenden, kooperativen Bearbeitung der Untersuchungsgegenstände: Zum einen konnte ein Mehrwert durch die unterschiedlichen Hochschultypen in Form von zwei Universitäten (Marburg und Gießen) und einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften erzielt werden.²⁹ Zum anderen konnten individuelle Ableitungen für die Angebotspraxis und fachspezifischen Schwerpunkte getroffen werden. Dies wurde im Besonderen durch die unterschiedlichen Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote virulent (dezentral an Universitäten, zentral an Hochschule). Die Perspektivenverschränkung ermöglichte eine breite Bestandsaufnahme und Analyse vorhandener Vertriebs- und Dienstleistungsstrukturen sowie die Ableitung von Synergieeffekten für ihre Nutzbarmachung und Weiterentwicklung. Grundlegende These war, dass eine intra- und interorganisationale Adaption von Vertriebs- und Dienstleistungskomponenten das Potenzial einer höheren Passgenauigkeit zwischen Nachfrage, Angebot und Organisation birgt.

Die beiden Schwerpunktsetzungen des Teilprojekts, Vertrieb und Dienstleistungsmanagement, wurden zeitgleich bearbeitet und erzeugten durch ihre inhaltliche Verwobenheit und ihr gegen-

²⁹ Die Technische Hochschule Mittelhessen, die durch einen expliziten Anwendungsbezug in Forschung und Lehre sowie Praxistransfer geprägt ist, weist traditionell eine erhöhte Kooperationsorientierung zu (regionalen) Stakeholdern auf; verbunden mit professionalisierten, marktbezogenen Service- und Unterstützungsstrukturen. Didaktische (Umsetzungs-)Aufgaben und deren Weiterentwicklung, Verwaltung, Öffentlichkeitsarbeit oder Marketing werden innerhalb der Einrichtung zentral bearbeitet. Vgl. auch <https://www.studiumplus.de/sp/plus/ueberstudiumplus/zdh.html> (Stand: 08.08.2021).

seitiges Ergänzungspotenzial die Möglichkeit, eine organisationsbezogene Gesamtperspektive zu formulieren. Das Arbeitspaket war in drei Meilensteine untergliedert: In einem ersten Schritt wurde eine kriterienbasierte Analyse von Internetauftritten ausgewählter Hochschulen zu vertriebsbezogenen Komponenten durchgeführt. Daneben wurden sowohl mit Personen der Studiengangentwicklung und Studiengangkoordination der Verbundhochschulen als auch externen Vertriebsexpertinnen und Vertriebsexperten Interviews geführt. Zudem wurden vorhandene Dienstleistungsstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung erfasst und Hochschulangehörige mit weiterbildungsrelevanten Schnittstellenfunktionen zu Veränderungsnotwendigkeiten befragt. In einem zweiten Schritt stand die Entwicklung eines übergreifenden, angebots- und zielgruppenspezifischen Vertriebskonzeptes sowie die Entwicklung eines Konzeptes zur Öffnung der (vorhandenen) Dienstleistungsstrukturen für die wissenschaftliche Weiterbildung an den Verbundhochschulen im Mittelpunkt. In einem dritten Schritt erfolgte die Verschriftlichung der Ergebnisse und ihre Publikation. Die zentralen Erkenntnisse der beiden Schwerpunktsetzungen wurden in je eigenen Abschlussberichten und Konzeptpapieren auf der Website des Verbundes WM³ veröffentlicht.

Primäres Untersuchungsergebnis war die Identifizierung und Beschreibung zentraler (angebots- und zielgruppenspezifischer) Vertriebskanäle an Hochschulen und deren Bedeutung für die Distribution wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote (vgl. Abb. 3).

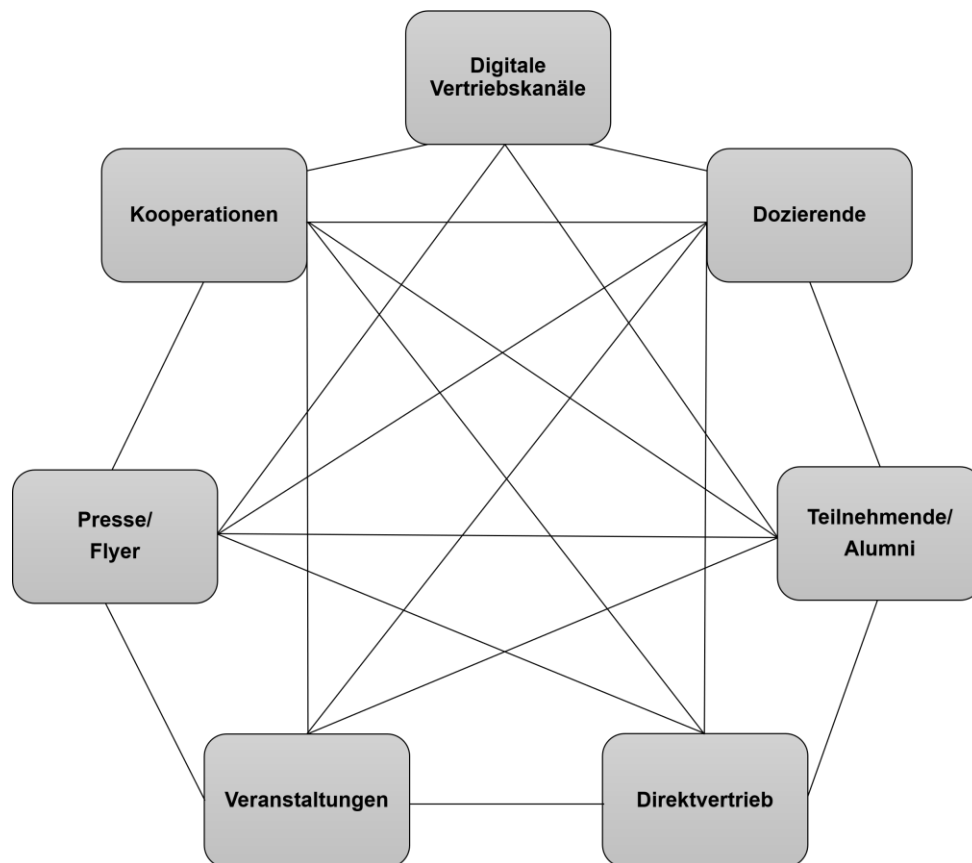


Abb. 3: Mögliche Vertriebskanäle wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an Hochschulen (angelehnt an Gronert et al., 2017c, S. 2)

Auch die Standortpolitik wurde als ein Vertriebsaspekt erfasst und hinsichtlich ihres Optimierungspotenzials (Serviceleistungen und Infrastruktur) gehoben (vgl. Gronert et al., 2017a, 2017c). Daneben wurden Implikationen für die Implementierung und Operationalisierung einer hochschulinternen und hochschulexternen Dienstleistungsorientierung für die wissenschaftliche Weiterbildung herausgearbeitet. Der Fokus wurde auf die Bedeutung eines professionellen Schnittstellenmanagements als einen Garanten gelegt, möglichen Ambivalenzen innerhalb der Einrichtungen mit ihren jeweils organisationskulturell geprägten Selbstverständnissen entgegenwirken und Öffnungsmöglichkeiten für die wissenschaftliche Weiterbildung schaffen zu können (vgl. Gronert, 2017b, 2017d).³⁰ Die Ergebnisse wurden auf Tagungen der Wissenschaftsgemeinde und in Publikationen vertieft (vgl. Kapitel 6.1.1 & Kapitel 6.1.2), auf Veranstaltungen des Verbundvorhabens WM³ (auch Weiterbildungsbeirat) und in der Lehre in einer Zusammenschau präsentiert. Zudem wurden konzeptionell-handlungspraktische Implikationen

³⁰ Im Zuge dessen konnten die Ergebnisse im Erstkonzept für ein integriertes, die inneruniversitären Teilbereiche und Aufgabenfelder bündelndes Kooperationsmanagement des Projekts „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ an der Universität Marburg genutzt und weiter ausgedeutet werden (vgl. Kapitel 4.1).

von Vertriebsmöglichkeiten in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung in Form eines Workshops aufbereitet.

4.3 Zusammenschau der Bezugsprojekte

In einem Vergleich zeigt sich, dass die beiden Projekte miteinander verwoben waren, sich ergänzten und partiell aufeinander bezogen (vgl. auch Lengler & Sweers, 2018, S. 140-141).³¹ Das Projekt zu Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung startete während der ersten Förderphase des WM³-Verbundes und konnte somit – vor allem aufgrund derselben Leitung und Arbeitsgruppe – von der Forschungs- und Entwicklungsarbeit profitieren (Qualifizierungsmaßnahmen, Handreichungen oder Konzepte). Dabei bildeten Kooperationen und Kooperationsgestaltung keinen expliziten Fördergegenstand des Verbundvorhabens, sondern wurden lediglich marginal und vereinzelt mitbehandelt, so dass eine vertiefte Beschäftigung durch das Projekt im Hessischen Studienstrukturprogramm stattfinden konnte. Neben den bestehenden Weiterbildungsangeboten dienten die zu diesem Zeitpunkt über WM³ in Entwicklung befindlichen Zertifikatslehrgänge und Weiterbildungsmaster als Erhebungsgrundlage – weiterführend auch für die Untersuchungen der zweiten Verbundphase. In der zweiten WM³-Förderphase fand das Thema der Kooperationen wiederum in Form eines Arbeitspaketes zum Kooperationsmanagement als eine Voraussetzung für Vernetzung und Verstetigung wissenschaftlicher Weiterbildung Eingang in die weiteren Auseinandersetzungen.

Neben der chronologischen Parallelität und inhaltlichen Verwobenheit lassen sich ebenfalls Gemeinsamkeiten im Forschungsansatz erkennen: Die Umsetzung der Projekte war durch eine Triangulation hinsichtlich

- qualitativer und quantitativer Zugänge,
- des Einsatzes mehrerer Forschenden (unterschiedlicher Einrichtungen) sowie
- der Kombination von Datensätzen, die nicht in den Vorhaben und teilweise in anderen Bezugsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entstanden sind, gekennzeichnet.

Die Bezugsprojekte bildeten nicht nur die Grundlage für die empirische Rekonstruktion des jeweiligen Erkenntnisinteresses, sondern auch für die konzeptionell-handlungspraktische Weiterführung in den Herkunftsorganisationen; es handelte sich somit vornehmlich um *praxisori-*

³¹ In einer Vergleichsperspektive ist stets das weitaus höhere Fördervolumen und der größere Ressourcenpool des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ zu berücksichtigen.

enterte Forschung. Im Vordergrund stand der Anwendungsbezug für das Untersuchungsfeld selbst. Kern war die Entwicklung oder Überprüfung von Theorien zur Lösungen konkreter (Handlungs-)Probleme (vgl. Flick, 2009, S. 16). Dies konkretisierte sich in den Fragestellungen der angeführten Vorhaben: Das Projekt „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ konzentrierte sich auf die praktische Umsetzung der Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie das Schnittstellenmanagement an der Universität Marburg. Das Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ beschäftigte sich in seiner ersten Förderphase sowohl mit der Angebotsentwicklung und -umsetzung als auch der (strukturellen) Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In seiner zweiten Förderphase wurden entsprechende Gelingensfaktoren auf den unterschiedlichen (didaktischen) Handlungsebenen der Verbundhochschulen eruiert.

Letzteres eröffnet eine weitere Perspektive praxisorientierter Forschung und verweist auf eine *partizipative Ausrichtung*: Veränderungen im Untersuchungsfeld wurden nicht erst bei Abschluss, sondern bereits während der Durchführung von WM³ angeregt; Informationen wurden in der Regel unmittelbar gespiegelt. Primäres Anliegen war der Nutzen für die Betroffenen, die aktiv am Forschungsprozess beteiligt waren (vgl. Flick, 2009, S. 16-17). Demnach ist partizipative Forschung als ein Sammelbegriff für Forschungsansätze definiert, die sich auf das Verstehen und gleichzeitige Verändern sozialer Wirklichkeit fokussieren. Sie sind in einem hohen Maße durch Kontextualität und Flexibilität geprägt (vgl. Unger, 2014, S. 1).³² Aus der Bestrebung einer gleichzeitigen Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den WM³-Verbundhochschulen heraus, ließ sich eine dialogische, hybride Beziehung zwischen den Forschenden und Untersuchungsteilnehmenden ableiten. Es war eine „[...] Gleichzeitigkeit von Forschungs-, Entwicklungs- und Regelbetrieb [...]“ (Seitter, Friese & Robinson, 2018a, S. 2) zu beobachten, konkretisiert in einem „[...] zyklisch-iterativen Vorgang [...]“ (ebd.); eine anhaltende Dreifachcodierung, die sich in einer Rekursivität und Wechselwirkung unter der Perspektive einer (strukturellen) Ausgestaltung von Angebot und Organisation zeigte (vgl. Seitter, 2018, S. 14). „Forschung ist dabei nicht nur als ein Erkenntnisprozess des Forschers zu sehen, sondern als ein Erkenntnis-, Lern- und Veränderungsprozess auf beiden Seiten [...]“ (Flick, 2009, S. 17).

³² Partizipative Ansätze kommen in unterschiedlichen internationalen Kontexten mit ihren jeweiligen theoretischen und praktischen Bezügen zum Einsatz, so dass sich keine übergreifende Methodologie oder kein vereinheitlichtes methodisches Vorgehen herauskristallisieren lässt (vgl. Unger, 2014, S. 1). Sie sind auf die *Aktionsforschung* (Action Research) nach Lewin (1946) mit ihrem Leitprinzip des partnerschaftlichen Erforschens und Beeinflussens sozialer Wirklichkeit zurückzuführen.

5. Die methodologisch-methodischen Implikationen

Das Datenmaterial der Bezugsprojekte bildet die empirische Grundlage für die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage der vorliegenden Dissertationsschrift zu Marketing im hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich. Besonderes Augenmerk gilt Kooperationen und Vertrieb, den von der Doktorandin fokussierten Untersuchungsgegenständen. Im Zuge der Vorbereitung und Durchführung der jeweiligen Erhebungs- und Auswertungsphasen kristallisierten sich wiederkehrende Aspekte heraus, die eine marketingbezogene Gesamtperspektive ermöglichten (vgl. Kapitel 7). Hier ist anzumerken, dass sich die Dissertationsschrift vornehmlich auf die empirischen Erkenntnisse aus Untersuchungen an der Philipps-Universität Marburg konzentriert. Während der Projektlaufzeiten war die wissenschaftliche Weiterbildung dort dezentral organisiert, so dass sich die Analyse- und Interpretationsleistung stets im Rahmen einer eher fachbereichsbezogenen Angebotspraxis und deren implizierten Anforderungen bewegt.

Das vorliegende Kapitel umreißt in einem ersten Schritt sowohl den Forschungszugang als auch das -verständnis und bettet diese in erkenntnistheoretische Überlegungen ein (vgl. Kapitel 5.1). In einem zweiten Schritt folgt die Erläuterung zur Datensammlung, auf die sich die Dissertationsschrift bezieht, und skizziert die Methoden und Samples (vgl. Kapitel 5.2). In einem dritten Schritt wird das Vorgehen in den Auswertungsphasen beschrieben (vgl. Kapitel 5.3). Dieses Kapitel hat weniger das Ziel einer ausführlichen Methodendiskussion oder dezidierten Beschreibung der jeweiligen Forschungsverläufe³³, sondern vielmehr die teils kritisch-reflexive Skizzierung gemeinsamer methodologisch-methodischer Implikationen.

5.1 Forschungszugang

Aufgrund des weitgehenden Forschungsdesiderates von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung wiesen die Untersuchungen der Bezugsprojekte eine explorative Zielausrichtung auf. Der aktuelle Erkenntnisstand zu einer organisationsbezogenen Gesamtperspektive, zu strukturellen und prozessualen Indikatoren ist als eher vage und unspezifisch zu etikettieren (vgl. Kapitel 2.2). Durch die starke Binnendifferenzierung und Binnenheterogenität von Hochschulen bedurfte es zunächst einer Identifizierung und Bestandsaufnahme marketingrelevanter Dimensionen. Die empirischen Ergebnisse ermöglichten schließlich eine Einordnung und Aus-

³³ Vgl. dazu die Ausführungen zum jeweiligen methodischen Vorgehen in den Abschlussberichten (vgl. Gronert et al., 2017a, 2017b) sowie den Publikationen der Dissertationsschrift (siehe Anhang).

deutung. Die beschriebene Ausgangslage legte somit eine vornehmlich qualitative Beforschung nahe (vgl. Diekmann, 2008, S. 34).

Im Spiegel einer projektbezogenen Verwertungslogik und zuvor definierter Meilensteine wurde in den Forschungsprozessen von einer grundsätzlichen Offenheit und Gegenstandsadäquatheit von Methoden ausgegangen, verstanden als ein *Entdecken, Herausfinden, Kreativ sein* (vgl. Hirschhauer, 2015). Dies zeigte sich in den Forschungsdesigns der Bezugsprojekte: Die Erhebungsphasen waren eher offen (Fragen und Erzählaufforderungen), die Auswertungsphasen rekonstruktiv-interpretierend. Es wurde eine gezielte Fallauswahl nach theoretischer Ergiebigkeit getroffen. Der Fokus lag auf einer Subjektperspektive und den latenten Sinnkonstruktionen der Forschungsteilnehmenden hinsichtlich der jeweiligen Untersuchungsgegenstände (vgl. Flick, 2009, S. 24-25):

„Der *Vorteil* qualitativer Forschung ist in der Regel, dass detaillierte und genaue Analysen weniger Fälle erstellt werden können, in denen die Beteiligten einen wesentlich größeren Spielraum haben, das für sie Relevante zum Thema zu machen und in seinen Kontexten darzustellen“ (ebd., S. 27, Hervorhebung im Original).

Solche nicht objektiv fassbaren Prozesse basieren auf konstruktivistischen Ansätzen mit Fokus auf der Verhältnisbestimmung zur und Auseinandersetzung mit Wirklichkeit.³⁴ Dies zeigt eine Kongruenz zur zentralen Ausrichtung der Bezugsprojekte auf, der partizipativen Aktionsforschung und dem Verstehen und gleichzeitigen Verändern sozialer Wirklichkeit (vgl. Kapitel 4.3).

Doch hier tut sich ein Spannungsfeld, ein Dilemma auf: Die Beforschung fand unter einer organisationsstrukturellen und -prozessualen Entwicklungs- und Implementierungsperspektive an den jeweiligen Herkunftsorganisationen der Forschenden statt, war somit charakterisiert durch ihr „[...] Eingebundensein in einen doppelten praktischen Abnahme- und Umsetzungsrahmen sowie in der permanenten Reflexion der damit verbundenen methodologisch-methodischen Konsequenzen“ (Seitter, 2018, S. 28).³⁵ Das Erkenntnisinteresse entsprach immer auch einem Entwicklungsinteresse. Dies ist den Ausführungen zu den multiplen Handlungsanforderungen

³⁴ Unter dem Begriff des Konstruktivismus lässt sich eine Vielfalt an erkenntnistheoretischen Programmen in unterschiedlichen Fachdisziplinen fassen, gar eine große Beliebtheit hinsichtlich einer metareflexiven Fundierung feststellen. Zu den konstruktivistischen Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung vgl. Schüßler (2012).

³⁵ Hochschulen stellen nicht nur Forschungsstätten dar, sondern werden seit jeher selbst beforscht. Auch Luhmann (1992) widmete sich der „Universität als Milieu“ und näherte sich in einer Sammlung unterschiedlicher Aufsätze – teils unterhaltsam in Form von Anekdoten – den Ermöglichungskontexten und Perspektiven von Hochschulsystemen (für seine Forschung bzw. Theoriebildung) an.

weiterbildungsaktiver Hochschulmitglieder und ihrer Mehrfachbeteiligung z.B. in Praxis, Forschung oder Implementierung zuzuordnen (vgl. Kapitel 3.2). Die Forschenden waren „[...] praktisch Betroffene ihrer Forschungshandlungen und -resultate innerhalb der (eigenen) Hochschule, so dass Forschung häufig als Entwicklungs-, Praxis-, Begleit-, Evaluations- oder Handlungsforschung konzipiert [wurde] mit den damit verbundenen Herausforderungen einer reflexiven Bearbeitung der eigenen Forschendenrolle [...]“ (Seitter, 2017, S. 148). Daraus ergibt sich die zentrale Frage, wie eine solche Reflexivität methodologisch ausgedeutet werden kann?

In der Dissertationsschrift soll darauf systemtheoretisch geantwortet und an das Konzept der sozialen Systeme von Luhmann (1984) angeknüpft werden: Systeme selektieren aus ihrer Umgebung lediglich Systemrelevantes (vgl. Kapitel 3.1). Dies gelingt ihnen durch *Beobachtung*, verstanden als eine zentrale Operation im Sinne des Herstellens einer Differenz. Die Reproduktion von Systemen ist perspektivisch sowohl an die Beobachtung systemeigener Operationen (Selbstreferenz) als auch die Beobachtung ihrer Umwelt (Fremdreferenz) gebunden (vgl. Prausa & Kuper, 2012, S. 66-67). Dies bedeutet für Forschungsprozesse, dass die Forschenden stets selbst einen Teil ihres untersuchten Gegenstandsbereiches darstellen und niemals objektiv sein können. Sie sind Bestandteil eines Gesellschaftssystems, eines Funktionssystems, eines Organisationssystems – im Falle der Bezugsprojekte der vorliegenden Arbeit in einer Gleichzeitigkeit multipler Überlagerungen. Das Prinzip der Beobachtung wird um die Beobachtung zweiter Ordnung erweitert, die sich nicht nur auf die Unterscheidung von System und Umwelt bezieht, sondern auch auf die Differenzen und Relationen zueinander, auf die Beschränkungen, die auf die eigene Operationsweise zurückzuführen sind (vgl. Schroer, 2017, S. 286).

„In der Beobachtung zweiter Ordnung beobachtet der Beobachter die Beobachtung erster Ordnung“ (Richter, 2016, S. 146).³⁶ Systemimmanente Forschende beobachten sich somit selbst beim Beobachten. Dies geht in Forschungsprozessen – vor allem in institutionell-organisatorisch begründeten – mit der Notwendigkeit einher, die multiperspektivischen Reproduktionszusammenhänge der unterschiedlichen Kommunikationssysteme bestehend aus Interaktions-, Organisations- und Funktionssystemen fortwährend mitzudenken und zu beschreiben (vgl. Prausa & Kuper, 2012, S. 68). In der Auseinandersetzung sind folgende Grundsätze richtungsweisend: „Wann immer wir beobachten, dann gibt es gleichzeitig ein Geschehen, das wir nicht beobachten können“ (Richter, 2016, S. 148), d.h. Beobachtung ist immer selektiv und dabei auf das Systemrelevante, das *Sinnhafte* fokussiert. Und Forschende sind gleichzeitig Teil

³⁶ Die Beobachtung zweiter Ordnung ist jedoch nicht durch Überlegenheit oder gar Objektivität gekennzeichnet, sondern ist vielmehr als ein Korrektiv der Beobachtung erster Ordnung zu verstehen (vgl. Schroer, 2017, S. 286).

ihres bezeichneten Gegenstandsbereiches und verändern dementsprechend durch die Operation der Beobachtung der Beobachtung ihr System. Daraus folgt für Forschungsprozesse das Paradigma, dass Wirklichkeit stets eine beobachtete Wirklichkeit darstellt (ebd.).

5.2 Datensammlung

Die Datensammlung der Bezugsprojekte ist durch eine methodische Triangulation gekennzeichnet (vgl. Kapitel 4.3): Die Verfahrensweisen lassen sich zum einen als Analyse nicht-reaktiver und bereits existierender Materialien (vgl. Kapitel 5.2.1), zum anderen als Analyse reaktiver und datenproduzierender Befragungen klassifizieren (vgl. Kapitel 5.2.2). Erstere unterscheidet sich in die Sekundäranalyse in Form einer Reanalyse empirischer Ergebnisse aus abgeschlossenen und laufenden Forschungsarbeiten sowie einer Auswertung einrichtungsbezogener Dokumente (Studien- und Prüfungsordnungen, Internetauftritte), die nicht primär zu Forschungszwecken erstellt wurden (vgl. Flick, 2009, S. 129).

5.2.1 Dokumentenanalysen am Beispiel einer Homepageanalyse

Im Folgenden liegt der Schwerpunkt der Ausführungen auf einer kriterienbasierten Analyse von Internetauftritten ausgewählter Hochschulen zu Vertriebsdimensionen im Verbundvorhaben WM³ (vgl. Kapitel 4.2). Ihr kommt eine besondere Bedeutung zu, da sie in einem Sammelband publiziert wurde und Bestandteil der Dissertationsschrift ist (vgl. Kapitel 6.1.1). Dabei wurden Homepages als Träger von Informationen definiert und im Sinne einer Dokumentenanalyse empirisch erschlossen. Das Sample umfasste die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote

- der drei Verbundhochschulen (n=28),
- von vier weiteren Verbundprojekten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (n=22) sowie
- von zwei privaten Hochschulen als Beispiele guter Praxis (n=43).

Insgesamt lag der Mehrwert der Zusammensetzung des Samples in der Untersuchung eines breiten und facettenreichen Angebotsrepertoires, das durch unterschiedliche Entwicklungsstatus der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote gekennzeichnet war (vgl. Gronert, Krähling & Präbner, 2018, S. 310-312).

Hoffmann (2012) stellt in ihren Ausführungen heraus, dass die Dokumentenanalyse in methodologisch-methodischer Hinsicht eher durch einen prekären Charakter geprägt sei: Diese werde in der einschlägigen Literatur entweder den Erhebungs- oder Auswertungsverfahren zugeordnet und entspreche vielmehr der „[...] Umschreibung einer spezifischen *Zugangsweise* [...]“ (Wolff, 2009, S. 504, Hervorhebung im Original). In der empirischen Sozialforschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung komme sie zwar durchaus zur Anwendung, werde jedoch häufig unter anderen Begrifflichkeiten gefasst, z.B. in der quantitativen wie qualitativen Institutionenforschung unter Akten- oder Programmanalysen.³⁷ Dies korreliere mit einer fehlenden generalisierenden Bestimmung, was unter dem Begriff des Dokuments subsumiert werden könne, und bilde sich in einer Heterogenität enger bis weiter Assoziationen ab (vgl. Hoffmann, 2012, S. 396).³⁸

Auch die angeführte Homepageanalyse wies ein klares Optimierungspotenzial auf: Diese stellte eine zunächst den Interviews vorgelagerte, eher flankierende Teilstudie dar, die der Generierung von Vorwissen sowie der Identifizierung möglicher Befragter für die qualitativen, halbstandardisierten Experteninterviews dienen sollte (vgl. Gronert et al., 2017a, S. 6). Bereits in der Durchführung wurde jedoch ein hoher Eigenwert des Datenmaterials festgestellt, der das standardisierte Subsumieren von Vertriebsdimensionen übertraf. Dies spiegelte sich in einer verlängerten Untersuchungsphase mit zwei Zeitpunkten der kategorialen Erfassung und letztlich einer eigenständigen Publikation wider (vgl. Gronert, Krähling & Präbller, 2018). Auch Wolff (2009) konstatiert: „Die gängige Praxis, Dokumente sozusagen als zweite Front hinter den Beobachtungs- und verbalen Daten zu verwenden, sollte vermieden werden“ (Wolff, 2009, S. 511).

5.2.2 Experteninterviews in einer Mehrebenenausrichtung

Für die explorative Erfassung von Untersuchungsgegenständen bieten sich in einem besonderen Maße halbstandardisierte, mündliche Befragungen in Form von Leitfadeninterviews an. Diese treten als eine Kombination aus Fragen und Erzählaufforderungen auf. Ziel ist die breite Erfassung persönlicher Erfahrungen und Sichtweisen der Befragten auf ein bestimmtes Thema. Gesprächsleitfäden erlauben einen flexiblen Umgang sowohl in der Abfolge als auch vorgegebe-

³⁷ Explizite Anwendung findet sich in jüngster Zeit bei Kondratjuk (2020) und der Relevanz einer Dokumentenanalyse zur Rekonstruktion der Geschichtlichkeit von Hochschulweiterbildung am Beispiel ihrer Verbandsarbeit.

³⁸ Vgl. auch das Überblicks- und Einführungswerk von Hoffmann (2018) zur Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung.

nen Formulierung von Fragen und dienen somit der Orientierung, Struktur und Vergleichbarkeit (vgl. Flick, 2009, S. 113-114).

Mit Blick in die Anträge der Bezugsprojekte bietet sich in einer Fokussierung auf den Zweck und die Zielgruppen der durchgeführten Befragungen die Bezeichnung *Experteninterview* an.³⁹ Zur Vermeidung eines inflationären Gebrauchs des Expertenbegriffs stellt sich hier die Frage, anhand welcher Kriterien sich die projektbezogene Auswahl der jeweiligen Samples vollzog. Dabei wurde auf das bei Meuser und Nagel (2009) formulierte Verständnis zurückgegriffen:⁴⁰

„Eine Bestimmung des Expertenbegriffs muss danach fragen, ob es Eigentümlichkeiten gibt, die das Expertenhandeln und -wissen von anderen Formen sozialen Handelns und Wissens, insbesondere vom Alltagshandeln und -wissen unterscheidet. Eine Person wird im Rahmen eines Forschungszusammenhangs als Experte angesprochen, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendigerweise alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierten Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 37).

In einer Gesamtübersicht zeigen sich die Samples in einer breiten Streuung, geprägt durch eine horizontale, vertikale und diagonale Mehrebenenausrichtung (vgl. Abb. 4): Die Zusammenstellung erfolgte unter einer intra- und interorganisationalen Begründung (z.B. Hochschule – Kooperationseinrichtung), funktionsbezogenen Begründung (z.B. Fachbereich – Verwaltung) sowie hierarchiebezogenen Begründung (z.B. Studiengangkoordination – Akademische Leitung). Die stark heterogenen Samples erlauben einen multiperspektivischen, institutionell-organisatorischen Blick auf die Untersuchungsgegenstände und lassen sich größtenteils auf eine dezentrale fachbereichsbezogene Angebotsorganisation zurückführen (vgl. Kapitel 2.2).

³⁹ Das Experteninterview erfährt – sowohl im Sinne eines eigenständigen Verfahrens als auch einer Methodentriangulation – einen überproportionalen Einsatz in der empirischen Sozialforschung wie z.B. der Organisationsforschung (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 35).

⁴⁰ In einer konstruktivistischen Ausdeutung sind Expertinnen und Experten als Konstrukt eines Forschungsinteresses zu verstehen; es handelt sich um eine Rollenzuschreibung. „Wer (der gesuchte) Experte ist, definiert sich in der Forschungspraxis immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten zugleich. Die konstruktivistische Position findet ihre Grenze daran, dass der Forscher in seiner Auswahl des Experten immer schon praktisch davon geleitet ist, in welcher Form er die soziale Welt bedeutungsstrukturiert vorfindet“ (Bogner & Menz, 2009, S. 68-69).

<p style="text-align: center;">Projekt zu Kooperationen in wWB</p>	<p style="text-align: center;">Verbundprojekt zur wWB in Mittelhessen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildungsaktive Fachbereichsmitglieder der Universität Marburg (n=7) • Weiterbildungsrelevante Schnittstellen der Universität Marburg (n=4) • Praxispartnerinnen und -partner der weiterbildungsaktiven Fachbereichsmitglieder (n=10) • Organisationsmitglieder weiterbildungsaktiver Universitäten (n=4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildungsaktive (Fachbereichs-) Mitglieder der Verbundhochschulen (n=9) • Weiterbildungsaktive (Fachbereichs-) Mitglieder aus anderen Verbundprojekten des Wettbewerbs und einer privaten Hochschule (n=4) • Vertriebsexpertinnen und -experten außerhalb des Hochschulbereiches (n=4) • Weiterbildungsrelevante Schnittstellen der Verbundhochschulen (n=8)

Abb. 4: Gesamtübersicht der Samples (eigene Darstellung)

Die durchgeführten Experteninterviews in den Bezugsprojekten zeigten eine explorativ-systematisierende Ausrichtung auf (vgl. Bogner & Menz, 2009, S. 64-65): Zunächst hatten sie den Zweck einer Orientierung in den neuen Themenfeldern zur wissenschaftlichen Weiterbildung, die selbst als Untersuchungs- und Entwicklungsgegenstand eher marginal behandelt wird und erst in jüngster Zeit vor allem durch Förderprogramme in den Fokus rückt (vgl. Kapitel 1). Die Befragungen ermöglichten die Schärfung eines Problembewusstseins und Sondierung relevanter Dimensionen, darunter z.B. Einschätzungen zu Nutzungspotenzialen von Dienstleistungsstrukturen für die wissenschaftliche Weiterbildung und einer entsprechenden innerhochschulischen Kooperationsorientierung. Im Dialog wurde auf die genutzte Terminologie der Befragten und ihrer Handlungsbezüge zurückgegriffen (Schlagwörter *Zusammenarbeit*, *Distribution* oder *Teilnehmendengewinnung/-bindung*). Ziel war eine umfassende Kenntnis- und Informationsanreicherung im Sinne einer intra- und interorganisationalen Bestandsaufnahme von Kooperations-, Vertriebs- und Dienstleistungsaspekten, so dass in den Auswertungsphasen eine institutionell-organisatorische Vergleichbarkeit des empirischen Datenmaterials gegeben war. Dabei ließen sich nicht nur Gemeinsamkeiten und Differenzen von Sinnzusammenhängen innerhalb einer Samplegruppe, sondern auch Perspektivenverschränkungen zwischen den unterschiedlichen Statusgruppen erfassen. Die Fragen und Erzählanreize hatten ebenfalls den Effekt einer Sensibilisierung der Befragten für intra- und interorganisationale Passungserfordernisse.

5.3 Auswertungsstrategie

Die Auswertungsstrategie soll im Folgenden unter der gedanklichen Leitlinie der *Inhaltsanalyse*, d.h. der Klassifikation von Inhalten, gefasst werden. Diese stellt ein klassisches Verfahren zur Auswertung unterschiedlichster Textmaterialien dar. Kern bildet die Entwicklung und Anwendung von Kategorien, die vielfach inhaltlich-theoretisch abgeleitet und auf die empirisch erschlossenen Materialien bezogen werden. Die kategoriale Einteilung unterliegt einer kontinuierlichen Überprüfung und kann im Auswertungsprozess weiterentwickelt, spezifiziert oder modifiziert werden (vgl. Flick, 2009, S. 144). Insgesamt ist die sozialwissenschaftliche Inhaltsanalyse durch ein systematisches Verfahren gekennzeichnet, das auf die Beschreibung inhaltlicher oder formaler Textmerkmale abzielt und intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet (vgl. Diekmann, 2008, S. 576-577). Es gibt trotz zahlreicher inhaltsanalytischer Verfahrensvorschläge und Techniken kein verbindliches Vorgehen, so dass auch in den Auswertungsphasen der vorliegenden Arbeit die Maxime eines offenen und kreativen Forschungsprozesses verfolgt wurde (vgl. Kapitel 5.1).

In Abgleich zu den Ausführungen zur Datensammlung soll nachstehend auf quantitative und qualitative Vorgehensweisen eingegangen werden, wenngleich sich in der methodologisch-methodischen Forschungs- und Entwicklungsarbeit ein qualitativer Schwerpunkt zeigt: Die skizzierte Homepageanalyse war anfangs quantitativ angelegt und widmete sich mittels einer einfachen Häufigkeitsanalyse der Frage, wie oft die Aspekte der zuvor deduktiv abgeleiteten Vertriebsdimensionen auf der jeweiligen hochschulischen Internetpräsenz auftreten (vgl. Kapitel 5.2.1). Analyseeinheiten bildeten Überschriften, Worte oder Textabschnitte. Ziel war zunächst eine quantifizierte Übersicht der Merkmalsausprägungen, um die folgenden halbstandardisierten Leitfadeninterviews vorbereiten zu können. Im Verlauf zeigte sich jedoch ein höheres Nutzungspotenzial: So entwickelten sich die Kategorien fortwährend am Material weiter und erforderten kontinuierliche Rückkopplungsprozesse zwischen den Forscherinnen. Vor allem über die Analyse der in der Kommentarfunktion erfassten Inhalte konnte das deduktive Kategoriensystem spezifiziert und teilweise modifiziert werden. Dies kann als eine Konsequenz daraus gedeutet werden, dass sich die inhaltlich-theoretische Ableitung von Kategorien an einem typischen Verkaufsprozess im kommerziellen Bereich orientierte und sich in der Auswertungsphase nur eine begrenzte Übertragbarkeit auf die wissenschaftliche Weiterbildung feststellen ließ. Daraus resultierte die Notwendigkeit einer Adaption und partiellen Neuinterpretation von Vertriebsdimensionen, die wiederum eine kompakte Ableitung handlungspraktischer Empfehlungen ermöglichte (vgl. Gronert, Krähling & Präßler, 2018).

Die Auswertung der Experteninterviews hingegen folgte von Beginn an einem qualitativen Vorgehen (vgl. Kapitel 5.2.2). Die Vergleichbarkeit der Interviewtexte war durch eine gemeinsam geteilte, institutionell-organisatorische Kontextualisierung der Wahrnehmungen und Interpretationen der Untersuchungsteilnehmenden gewährleistet. Die Verdichtungen, Typisierungen und Abstraktionen erfolgten in einer textnahen, thematischen Einordnung der teils paraphrasierten Passagen unter Rückgriff auf die Terminologie der Befragten. Die Kategorisierung und Generalisierung fand unter der Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Differenzen des gemeinsam geteilten Expertenwissens statt.⁴¹ Folglich konnte eine Anschlussfähigkeit an relevante Gegenstandstheorien hergestellt sowie das Potenzial gehoben werden, die Analyseergebnisse unter einer Marketingperspektive übergeordneten Organisationsdiskursen zuordnen zu können. Die Auswertungsphasen zeichneten sich durch eine permanente Rekursivität einzelner Auswertungsschritte bestehend aus Paraphrasieren, Kodieren, Vergleichen, Konzeptualisieren und Generalisieren aus (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 56-57). Dabei wurde eine inhaltlich-strukturierende Betrachtung nach Mayring (2015) vorgenommen, wenngleich das dort vorgestellte Ablaufmodell eher der Orientierung diene und nicht als strikte Handlungsanleitung zu verstehen ist. Das inhaltsanalytische Vorgehen ermöglichte insgesamt eine methodisch kontrollierte, thematische Querschnittsauswertung, weniger eine Erfassung von Sinnzusammenhängen innerhalb der jeweiligen Interviewtexte.

Im Rahmen der Bezugsprojekte der Dissertationsschrift konnte durch eine überwiegend kooperativ ausgerichtete Analyse- und Reflexionsleistung die Intercoder-Übereinstimmung und somit die Konsistenz der Materialkategorisierungen befördert werden. Dies ging vor allem im Verbundprojekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung mit einer erhöhten Kommunikationsdichte einher (vgl. Kapitel 4.2). Dementsprechend konstatiert Seitter (2018):

„Die Forschungsteams repräsentierten insofern eine methodische wie thematische Perspektivenvielfalt (Vorwissen), die immer wieder kontrolliert zugänglich gemacht werden musste. Latente methodische Varianz in methodisch reflektierte Validität zu überführen und (implizite) inhaltliche Breite in explizite Bestimmtheit zu vereindeutigen, waren die zentralen Herausforderungen auf der methodisch-inhaltlichen Seite, [...]“ (Seitter, 2018, S. 25-26).

Ein solcher Komplex an methodologisch-methodischen Anforderungen barg wiederum das Potenzial, Betrachtungen, Analysen und Ausdeutungen in einer (hochschulübergreifenden) Arbeitsgruppe reflektieren zu können. Diese verfügte nicht nur über eine hohe inhaltlich-

⁴¹ Zu berücksichtigen ist, dass die Verallgemeinerungen auf das zugrundeliegende empirische Datenmaterial begrenzt blieben (Meuser & Nagel, 2009, S. 57).

theoretische Expertise zu weiterbildungsrelevanten Themenbereichen sowie eine ausgeprägte sozialwissenschaftliche Methodenkompetenz, sondern auch über ein breites angebotsbezogenes Umsetzungswissen. Konkretisiert in (Qualifikations-)Projekten zur (wissenschaftlichen) Weiterbildung konnte stets eine Verzahnung zu eigenen Vorhaben hergestellt werden, partiell auch in Form einer expliziten Zuarbeit (vgl. Kapitel 4.1).⁴²

Vor allem die regelmäßigen Interpretations- und Theoriewerkstätten der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Marburg trugen zum Gelingen der Forschungs-, Entwicklungs- und Theoriearbeit bei: Die Interpretationswerkstätten, ein Verfahrensprozess des methodisch kontrollierten Fremdverstehens, ermöglichten in den projektbezogenen Auswertungsphasen eine argumentative Interpretationsabsicherung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit der vorgenommenen Deutungsmuster. Auch konnte die Kontingenz möglicher, gar unwahrscheinlicher Auslegungen eruiert werden, das „[...] Begreifen, daß [sic] etwas anders sein kann, als man selber meint, die Wachheit für die Vielfalt [...]“ (Tietgens, 1998, S. 15). Dies konkretisierte sich auch in Sequenzanalysen, die sich – im Gegensatz zu inhaltsanalytischen Vorgehensweisen – konsequent an der Gestalt der jeweiligen Interviewtexte orientieren und somit maßgeblich der Rekonstruktion von Bedeutungszuschreibungen dienen.⁴³ Die Theoriewerkstätten der Marburger Arbeitsgruppe wurden hingegen nach der Laufzeit der Bezugsprojekte in Form eines regelmäßigen Programmformates installiert und beförderten sowohl die grundlagentheoretische als auch methodologisch-methodische Betrachtung der Dissertationsschrift. Infolgedessen waren sie neben den Interpretationswerkstätten nicht nur eine unverzichtbare Instanz für die Forschungs- und Entwicklungsprozessbegleitung, gar für die Reflexion der beobachteten Wirklichkeit (vgl. Kapitel 5.1), sondern auch für die eigene Professionalisierung.

6. Eine Übersicht der Publikationen

Die eingereichten Publikationen greifen unterschiedliche strategische und operative Aspekte von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen auf. Diese wurden

⁴² Zwei Vorhaben am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg sind zu nennen: Das strukturierte Promotionsprogramm der Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung gemeinsam ausgerichtet mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) sowie das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt „Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements – eine explorative Fallstudie“.

⁴³ „Die Sequenzanalyse ist die Methodisierung der Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung“ (Bergmann, 1985, S. 313).

sowohl während als auch nach der Durchführung der Bezugsprojekte verfasst. Ziel des vorliegenden Kapitels ist, die publizierten Beiträge vorzustellen und ihre Inhalte einer Systematisierung zu unterziehen (vgl. Kapitel 6.1 & Kapitel 6.2).

6.1 Beschreibung der Publikationen

Ausgehend von den veröffentlichten Abstracts, werden in den folgenden Unterkapiteln die Artikel der Dissertationsschrift skizziert und in ihren (Projekt-)Kontext eingebettet. Die Darstellung erfolgt chronologisch nach dem Zeitpunkt ihrer Erscheinung. Neben einer Kurzzusammenfassung der behandelten Inhalte spielt auch die Frage eine Rolle, in welchem Publikationsorgan (Sammelband, Zeitschrift) unter welcher Schwerpunktsetzung veröffentlicht wurde.⁴⁴

6.1.1 Homepages als ein zentraler Vertriebsweg

Gesamttitle: Homepages als ein zentraler Vertriebsweg von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Erkenntnisse und Ableitungen einer Homepageanalyse (2018)

Autorinnen: Laura Gronert, Simone Krähling & Sarah Präbler

Abstract: Aufgrund der zunehmenden Digitalisierung gewinnen Homepages im Kontext des Vertriebs von wissenschaftlicher Weiterbildung an Bedeutung. Internetauftritte von Hochschulen und ihrer jeweiligen Angebote bilden eine wichtige Informationsquelle, da diese für Weiterbildungsinteressierte ein erster Kontaktpunkt im Prozess ihrer Studienentscheidung sein können. Eine übersichtliche und verständliche Informationsdarstellung bildet den Kern einer gezielten Ansprache und kann nachhaltiges Interesse bei den Zielgruppen wecken. Die zentrale Frage ist, welche Informationen in welchem Umfang auf einer Homepage verfügbar sind, um diesen Vertriebsweg bestmöglich gestalten zu können.

Der Beitrag fokussiert sich auf die Ausgestaltung von Internetauftritten wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an Hochschulen und behandelt die zentrale Frage nach den dort verfügbaren Informationen. Ausgangsthese ist, dass Homepages einen wesentlichen Vertriebsweg in der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellen und vor allem für Weiterbildungsinteressierte sowohl Anknüpfungspunkt als auch (Erst-)Kontaktmöglichkeit im Prozess ihrer Hochschulwahl und Studienentscheidung sein können.

⁴⁴ Die Gesamtbeiträge sind in der Reihenfolge der vorliegenden Unterkapitel im Anhang zu finden.

Im Zuge einer theoretischen Hinführung transferiert der Artikel unterschiedliche Vertriebsdimensionen – über Definitionen und Systematiken eines typischen Verkaufsprozesses (vgl. z.B. Seider, 2006) – auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und arbeitet Nutzungspotenziale heraus. Zudem wird die Bedeutung einer Homepage als ein zentrales Profilierungsinstrument in der Studierendengewinnung und -bindung gehoben. Daraufhin folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens und des Kategoriensystems der Homepageanalyse, die Vorstellung des Samples sowie eine Kontextualisierung der ausgewählten Internetauftritte. Daran schließt der Hauptteil des Beitrags an, die Ergebnispräsentation der Homepageanalyse entlang der herausgearbeiteten Vertriebsdimensionen und ihres Vorhandenseins auf den jeweiligen Internetauftritten. Auf Basis der Analyseleistung findet eine Formulierung von Ableitungen unter der Fragestellung statt, welche Informationen zu wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten auf einer Homepage vorhanden und auf welche Art und Weise diese aufbereitet sein sollten. In einem Fazit und Ausblick wird die Internetpräsenz als ein möglicher Distributionskanal dem Vertriebsprozess zugeordnet und hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Gestaltungspotenziale diskutiert – beeinflusst durch die Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung in den untersuchten Hochschulen (zentral/dezentral) oder die vorgefundene Angebotsausrichtung (Präsenz-, E-Learning- oder Blended-Learning-Format).

Der Beitrag erschien 2018 im Sammelband „Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung“ von Wolfgang Seitter, Marianne Friese und Pia Robinson. Dieser entstand als ein Produkt aus dem Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ (vgl. Kapitel 4.2) und stellt zentrale Gelingensbedingungen für die Angebotsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie entsprechende Optimierungspotenziale vor. Präsentiert werden ausgewählte Forschungs- und Entwicklungsergebnisse aus der zweiten Förderphase des Verbundes, die unterschiedlichen Themenbereichen zugeordnet werden („Bedarf“, „Angebote und Teilnehmende“, „Personal“, „Organisation und Vernetzung“). Der Artikel der Dissertationsschrift findet sich in der Rubrik „Organisation und Vernetzung“ wieder und lässt inhaltliche Querbezüge zu den anderen Beiträgen des Sammelbandes erkennen. Dementsprechend leiten Seitter, Friese und Robinson (2018b) in einer Gesamtschau der Artikel – unter der Perspektive eines Mehrwerts – vier wiederkehrende Themencluster ab:

- Diese umfassen die spezifischen Service- und Dienstleistungserwartungen der *externen Zielgruppen* (institutionelle wie individuelle Stakeholder) z.B. in dem Anspruch einer gebündelten und übersichtlichen Informationsweitergabe (auf einer Homepage),

- eine damit verbundene kontinuierliche *Qualitätssicherung* und *Qualitätsoptimierung* der Angebotsgestaltung,
- die Notwendigkeit einer kollektiven *Professionalitätsentwicklung* der weiterbildungsbeteiligten Hochschulangehörigen zur Erfüllung entsprechender Service- und Dienstleistungserwartungen sowie
- das „*Matching* im Sinne des Zusammenbringens und des Aufeinander-Abstimmens unterschiedlicher Perspektiven und Akteure [...]“ (Seitter, Friese & Robinson, 2018b, S. 383, Hervorhebung von SPP) – exemplifiziert an transparenten Kommunikationsformaten und Vertriebskanälen (vgl. ebd., S. 381-383).

6.1.2 Vertriebsaktivitäten als raumbezogene Distributionsleistung

Gesamttitle: Vertriebsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung als raumbezogene Distributionsleistung (2019a)

Autorin: Simone Krähling

Abstract: Öffentliche Hochschulen stehen vor der Herausforderung, sich als Weiterbildungseinrichtungen bekannt und konkurrenzfähig zu machen, um neben bereits etablierten Einrichtungen auf dem Weiterbildungsmarkt bestehen zu können. Gezielte Vertriebsaktivitäten können die Teilnehmendengewinnung und -bindung maßgeblich unterstützen und somit ein zentrales Instrument der erfolgreichen Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung auf dem Markt sein. Der vorliegende Beitrag beleuchtet den Vertriebsbegriff in unterschiedlichen Raumdimensionen und arbeitet deren Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung heraus. Dabei werden im Besonderen mögliche Vertriebskanäle vorgestellt, über die potentielle Teilnehmende für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote gewonnen werden können.

Der Artikel thematisiert – unter einer raumbezogenen Perspektive – unterschiedliche Distributionsleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und widmet sich der Fragestellung, über welche Vertriebskanäle Weiterbildungsinteressierte angesprochen werden können. Grundannahme ist, dass durch deren gezielten Einsatz eine erfolgreiche Distribution wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote stattfinden kann.

Zunächst wird der Begriff der Vertriebspolitik als ein Teil des klassischen Marketing-Mix erläutert und in seinen Spezifika auf den Bildungsbereich bezogen. Unter der Perspektive von Bildungsmanagement werden unterschiedliche Vertriebskomponenten angeführt (vgl. z.B. Bernecker, 2009) sowie relevante Raumdimensionen für die wissenschaftliche Weiterbildung ausgedeutet. Daraufhin folgt – nach Einbettung in den Projektkontext und Skizzierung des metho-

dischen Vorgehens – eine Engführung dieser: Es werden ausgewählte qualitative Forschungsergebnisse des Teilprojekts zum Vertrieb und Dienstleistungsmanagement aus dem Gesamtvorhaben „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ (vgl. Kapitel 4.2) vorgestellt und relevante Vertriebswege zur Teilnehmendenerschließung und -bindung beschrieben. Nach der Bündelung möglicher Wirkungseffekte und Nutzungspotenziale der Ansprachekanäle folgt eine Zusammenfassung der Umsetzungsrealitäten von Vertrieb in der wissenschaftlichen Weiterbildung und seiner (organisationalen) Herausforderungen.

Der Artikel findet sich in dem 2019 erschienenen Sammelband „Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ von Wolfgang Seitter und Timm C. Feld. Die Zielausrichtung der Gesamtpublikation ist eine Zusammenschau und Systematisierung „[...] des Raumaspekts als einen für die erfolgreiche Realisierung sowie nachhaltige Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung relevanten Einflussfaktor“ (Seitter & Feld, 2019, S. 3). Die Herausgeber arbeiten fünf übergreifende Beschreibungsebenen heraus, denen die unterschiedlichen Beiträge zugeordnet werden können:

- Die Ansätze verweisen auf einen *didaktischen Mehrebenenbezug* (System, Organisation, Programm, Angebot, Interaktion, Individuum), der Vertrieb eine doppelte Ausrichtung im Sinne einer „[...] Überbrückung des Angebots zu den Räumen der Adressaten und als Kommunikation der Räumlichkeiten [...]“ (ebd., S. 11) zuschreibt,
- deuten *Struktur-, Kultur- und Prozessdimensionen* aus, in denen auch vertriebsbezogene Umsetzungs- und Handlungsfragen virulent werden,
- thematisieren die Rekursivität von *Raum und Zeit* unter der Perspektive von Anpassungsnotwendigkeiten oder Synchronität bzw. Asynchronität,
- verbinden *Theorien, Methoden und Gestaltungswissen* und konstatieren z.B. handlungspraktische Distributionsnotwendigkeiten und
- akzentuieren *metaphorische* Assoziationen und Verknüpfungen von Raum (ebd., S. 10-15).

6.1.3 Marketing und dessen Wahrnehmung im Universitätssystem

Gesamttitle: Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Wahrnehmung im Universitätssystem – eine empirische Annäherung am Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit (2019b)

Autorin: Simone Krähling

Abstract: Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann eine konsequente Nachfrageorientierung sowie erfolgreiche Angebotsprofilierung befördern. Im Zuge dessen stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise weiterbildungsaktive Organisationsmitglieder Marketing in einer Universität umsetzen können und wie die jeweiligen Aktivitäten in der Gesamtorganisation wahrgenommen werden. Die Anforderungen für die Beteiligten sind hoch, da sich diese gleichzeitig in den Bezugssystemen der Universität und des Weiterbildungsmarkts bewegen. Im vorliegenden Beitrag werden exemplarisch anhand der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Möglichkeiten einer angebotsbezogenen Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung und deren Wahrnehmung in der Gesamtorganisation vorgestellt und diskutiert. Dem gezielten Netzwerkaufbau und der Netzwerkpflege zu weiterbildungsrelevanten Schnittstellen innerhalb einer Universität kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Der Beitrag widmet sich der angebotsbezogenen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung und arbeitet unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven im Universitätssystem heraus. Zentrale Frage ist, welche Umsetzungsmöglichkeiten weiterbildungsbeteiligte Universitätsmitglieder für öffentlichkeitswirksame Marketingaktivitäten haben und wie diese von der Gesamtorganisation wahrgenommen werden. Ausgangspunkt der Argumentation ist, dass Marketing den Auf- und Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote befördern kann, sich jedoch den Passungsnotwendigkeiten einer institutionellen Einbettung gegenüberstellt.

In einem ersten Schritt wird der aktuelle Forschungsstand zu Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung rezipiert und hinsichtlich der institutionell-organisatorischen Herausforderungen skizziert. In einem zweiten Schritt, dem Hauptteil der Ausführungen, werden nach der Beschreibung des Projektkontextes und seiner Relevanz für das Erkenntnisinteresse Untersuchungsergebnisse des Vorhabens zu Kooperationen und der Kooperationsgestaltung (vgl. Kapitel 4.1) präsentiert. Anhand ausgewählter Sequenzen aus qualitativen, halbstandardisierten Leitfadeninterviews werden Wahrnehmungsperspektiven der Gesamtorganisation am Beispiel der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit nachgezeichnet. Abschließend werden aus den dargestellten Prozessabläufen und -strukturen unterschiedliche Funktionen des Universitätssystems in der Umsetzung einer öffentlichkeitswirksamen Vermarktung herauskristallisiert. In einem dritten Schritt folgen eine Zusammenfassung und Ausdeutung der Untersuchungsergebnisse unter Einbeziehung von Luhmanns Systemtheorie (vgl. Kapitel 3.1) sowie praxisrelevante Anforder-

rungen, die sich in einer inneruniversitären Kooperationsausrichtung und einem gezielten Schnittstellenmanagement konkretisieren.

Der Artikel wurde 2019 in Heft 4 der Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ zum Schwerpunktthema „Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland“ veröffentlicht. Die Zeitschrift bildet seit ihrer Gründung 1979 eines der zentralen wissenschaftlichen Publikationsorgane im Bereich der Hochschulforschung. Sie wird vom Bayrischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung herausgegeben und erscheint viermal im Jahr. Die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Praxisrelevanz ist eines der wesentlichen Merkmale, so dass sich sowohl Hochschulforschenden als auch Expertinnen und Experten aus der Praxis ein Austauschforum bietet. Die Beiträge durchlaufen ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind). Die Leserschaft der Zeitschrift setzt sich vornehmlich aus Personen der Wissenschaft, Hochschulleitung und -verwaltung sowie der Politik und Ministerien zusammen.⁴⁵

Das Themenheft „Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland“ entstand aus dem Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (vgl. Kapitel 1) und wurde vonseiten des Konsortiums für die wissenschaftliche Begleitung der Förderlinie verantwortet. Ziel der Ausgabe ist sowohl die Schaffung einer stärkeren Transparenz und Bewusstwerdung für die wissenschaftliche Weiterbildung als auch eine aktuelle Zusammenschau der Praxiserfahrungen und Forschungsarbeiten unterschiedlicher Entwicklungsprojekte (vgl. Schmid et al., 2019, S. 11). Der Artikel der Dissertationsschrift wurde von der Herausgeberschaft der Rubrik „Einblicke in die Praxis“ zugeordnet.

6.1.4 Professionalisierung als hochschulische Mehrebenenherausforderung

Gesamttitle: Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung (2020)

Autoren bzw. Autorin: Simone Krähling, Ramin Siegmund & Wolfgang Seitter

Abstract: Der Aufsatz fokussiert die Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung als eine komplexe Mehrebenenherausforderung insbesondere bei einer dezentralen hochschulischen Organisationsform. Nach einer kurzen systematischen Beschreibung von Organisationsformen, Akteuren und Aufgaben werden vor dem Hintergrund eigener empirischer Studien zwei zentrale Professionalisierungsfelder wissenschaftlicher Weiterbildung exemplarisch vertieft. Während die Professionalisierung von Marketing eher von der Aufgabe ausgeht, die dann auf den verschiedenen Ebenen akteurs- und rollenbezogen zugeordnet und operationalisiert werden muss, geht die

⁴⁵ Vgl. auch <https://www.bzh.bayern.de/home/konzept> (Stand: 22.09.2021).

Professionalisierung von Dozierenden eher von den Akteuren aus, wobei die Professionalisierung der Lehrkräfte dann selbst eine Mehrebenenherausforderung im Sinne der Professionalisierung des Dozierendenmanagements darstellt. Abschließend werden einige externe Professionalisierungsbedingungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft für die Stärkung des Mandats wissenschaftlicher Weiterbildung – auch im Innenbereich von Hochschulen – markiert.

Der Artikel greift die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung unter der Perspektive einer komplexen und gleichzeitig stattfindenden bzw. zu bearbeitenden Mehrebenenherausforderung auf (Steuerung, Entwicklung, Umsetzung, Support). Das Erkenntnisinteresse liegt in der konzeptionellen Rekonstruktion dieser und deren Exemplifizierung anhand zweier Betätigungsfelder, dem Marketing und des Dozierendenmanagements. Dabei wird die Professionalisierung von Marketing eher als aufgabenbezogen (von der Aufgabe zum Akteur), die Professionalisierung von Dozierenden und deren Management eher als akteursbezogen (vom Akteur zur Aufgabe) verstanden.

Zuvorderst werden die Bandbreite der Mehrebenenherausforderung mit Fokus auf die Organisationsformen (zentral/dezentral), Aufgabenfelder sowie Akteursgruppen aufgezeigt und unterschiedliche Perspektiven der Professionalisierung abgeleitet. Darauf folgt eine Engführung auf die Professionalisierung von Marketing als eine (vorgelagerte) Bedingung einer erfolgreichen Angebotsumsetzung. Anhand aktueller Diskurse finden eine Spezifizierung des Aufgabenfeldes statt, anhand empirischer Befunde aus dem Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhesen“ (vgl. Kapitel 4.2) eine vorläufige empirische Annäherung und Systematisierung. Daran schließt eine Engführung auf die Professionalisierung von Dozierenden und deren Management an – bestehend aus einer Zusammenschau der didaktischen Anforderungen an das Lehrpersonal in der wissenschaftlichen Weiterbildung und den damit verbundenen Qualifizierungsmöglichkeiten. Danach werden die (zyklischen) Tätigkeitsbereiche eines Dozierendenmanagements und die organisations- bzw. verwaltungsseitigen Anpassungsnotwendigkeiten – ebenfalls auf der Datengrundlage des Verbundes WM³ – skizziert. Der Aufsatz schließt mit einer Markierung zentraler Eckpfeiler in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft für die Mandatsstärkung wissenschaftlicher Weiterbildung ab.

Der Beitrag erschien 2020 in Heft 2 der Zeitschrift „Hochschule für Weiterbildung“ (ZHWB) zum Schwerpunktthema „Professionalisierung der Hochschulweiterbildung“. Die Zeitschrift ist das zentrale Publikationsorgan zu Themenkomplexen der wissenschaftlichen Weiterbildung und wird halbjährlich in Form eines Online-Journals von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) herausgegeben. Publiziert werden nicht nur aktuelle Forschungsergebnisse und theoretische Aufsätze zu den jeweiligen Schwer-

punktthemen, sondern auch davon unabhängige (projektbezogene) Fach- und Praxisberichte. Die Themen- und Forenbeiträge unterliegen dabei einem Peer Review-Verfahren.⁴⁶ Die oben genannte Ausgabe versammelt Beiträge theoretischer, empirischer und konzeptioneller Art zu Professionalisierungsfragen im hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich. Der Artikel der Dissertationsschrift bildet den Auftakt des Heftes und führt – gekennzeichnet durch einen strukturell-analytischen Charakter – in das Schwerpunktthema ein (vgl. Jütte & Lobe, 2020, S. 8).

6.1.5 Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Gesamttitle: Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen – Formalisierungsnotwendigkeiten in der kooperativen Angebotsgestaltung (im Erscheinen)

Autorin: Simone Postigo Perez

Abstract: Der vorliegende Beitrag fokussiert sich auf die unterschiedlichen Funktionen von Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen und arbeitet die jeweiligen Zielperspektiven einer gemeinsamen Angebotsgestaltung heraus. Diese stellt einen besonderen makrodidaktischen Handlungsmodus dar, der durch eine verstärkte Kooperationsorientierung über den Gesamtprozess der Vorbereitung und Durchführung gekennzeichnet ist. Die Systematisierung und Analyse der unterschiedlichen Funktionen von Verträgen basieren auf den empirischen Ergebnissen einer explorativen Studie zu Kooperationen und der Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Differenzierungen gründen sich auf unterschiedlichen Formalisierungsnotwendigkeiten und konkretisieren sich – aus einer institutionstheoretischen Perspektive – auf unterschiedlichen hochschulischen Funktionsebenen.

Der Beitrag konzentriert sich auf die Kooperationsorientierung als einen zentralen Bearbeitungsmodus wissenschaftlicher Weiterbildung und nimmt die gemeinsame Angebotsgestaltung mit externen Praxispartnerinnen und -partnern in den Blick. Der Themenkomplex erfährt eine Engführung auf die daran angeknüpften Formalisierungsnotwendigkeiten in Form von Kooperationsvereinbarungen, die vor allem in institutionell-organisatorischer Hinsicht virulent werden. Ausgangsthese ist, dass sich kooperatives Handeln hoch voraussetzungsreich und komplex zeigt und somit vertragliche Übereinkünfte die (institutionelle wie individuelle) Selbstverpflichtung und Verbindlichkeit in einem erheblichen Maße befördern können.

Zunächst führen die Ausarbeitungen in den Untersuchungsgegenstand der (formalen) Kooperation ein: Sie beschreiben in einem ersten Schritt unterschiedliche Ebenen und Institutionalisie-

⁴⁶ Vgl. auch <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/about> (Stand: 22.09.2021).

rungsgrade einer Zusammenarbeit (vgl. z.B. Jütte, 2002), in einem zweiten Schritt unterschiedliche Modi und Ausrichtungen von Kooperationsrahmen. Nach einer methodisch-projektbezogenen Kontextualisierung und der Beschreibung des Samples folgt der Hauptteil des Artikels, die Vorstellung der Analyseergebnisse zu Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Anhand ausgewählter Sequenzen aus qualitativen, halbstandardisierten Leitfadeninterviews des Projekts „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (vgl. Kapitel 4.1) werden zentrale Funktionen einer (schriftlichen) vertraglichen Fixierung herauskristallisiert. Daran schließt eine Zusammenschau der Voraussetzungshaftigkeit kooperativen Handelns und ihrer Formalisierung an. Daneben erfährt der Themenkomplex eine Ausdeutung als Management- bzw. Marketingfunktion.

Der Artikel wird voraussichtlich 2022 in dem Sammelband „Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ von Franziska Sweers erscheinen, der aus einem arbeitsgruppenbezogenen Kontext heraus entsteht. So bildet das Thema „Kooperationen“ einen fortwährenden Bezugspunkt der (projektbezogenen) Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg sowie des ansässigen Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung.⁴⁷ Kooperativität stellt unter einer Mehrebenenperspektive einen besonderen makrodidaktischen Handlungsmodus dar: Die Aufsätze des Sammelbandes konzentrieren sich auf inhaltlich-theoretische Auseinandersetzungen z.B. hinsichtlich der Implementierungsnotwendigkeiten oder angebotsbezogenen Gestaltungspotenziale sowie auf methodologisch-methodische Auseinandersetzungen einer kooperativ angelegten Beforschung wissenschaftlicher Weiterbildung.

6.2 Zusammenschau der Publikationen

Die veröffentlichten Inhalte behandeln allesamt Perspektiven von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und stellen ausgewählte Forschungsergebnisse der zugrundeliegenden (Teil-)Projekte vor (vgl. Kapitel 4.1 & Kapitel 4.2). Zunächst haben die Beiträge sowohl einen ähnlichen Umfang als auch einen ähnlichen Aufbau: Die Ausführungen verorten die fokussierten Untersuchungsgegenstände – zumeist in Form einer Kontextualisierung und Problemskizzierung – im Bezugsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung und umreißen den aktuellen Forschungsstand. Nach einer projektbezogenen methodischen Einbettung folgt der Hauptteil, die Darstellung der zumeist explorativen Erschließung und Ausdeutung empirischer Er-

⁴⁷ Vgl. auch <https://www.uni-marburg.de/de/zww/forschung> (Stand: 10.08.2021).

gebnisse. Abschließend werden praxisrelevante Ableitungen mit teils konkreten Handlungsanforderungen zu Marketingaktivitäten im Allgemeinen bzw. den jeweils behandelten Untersuchungsgegenständen getroffen. Diese beziehen sich größtenteils auf die Notwendigkeiten, die aus einer dezentralen fachbereichsbezogenen Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung erfolgen (vgl. Kapitel 2.2).

Eine solche Anwendungsorientierung resultiert vornehmlich aus dem Transfergedanken der zugrundeliegenden (Teil-)Projekte, die – im Sinne einer partizipativen Aktionsforschung – ein klarer Entwicklungsauftrag und eine daran angeknüpfte Verwertungslogik eint. Dabei erfahren die publizierten Inhalte vorwiegend eine gegenstandstheoretische Konstituierung in Form theoretisch und empirisch gesicherter Aussagen und deren begrifflichen und konzeptionellen Präzisierung. Auch wenn keine konsequente grundagentheoretische Kontextualisierung stattfindet – zurückzuführen auf die praxisorientierte Forschungsausrichtung und implizierten Abkürzungsverfahren hinsichtlich erkenntnistheoretischer Implikationen – zeigen sich fortwährend entsprechende Zuordnungen und Angebote der Ausdeutung. So werden die behandelten Themen in der Organisationsforschung verortet und nicht nur unter der Perspektive ihrer Relevanz für die Entwicklung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung diskutiert, sondern auch ihres Nutzungspotenzials für die Gesamtorganisation und ihres Selbsterhalts bzw. ihrer Weiterentwicklung (vgl. Kapitel 7). Dabei zeigt sich Luhmanns Theorie sozialer Systeme (1984) als besonders anschlussfähig für eine metareflexive Ausdeutung (vgl. Kapitel 3).

Was verbindet letztlich die Artikel? Welche Ableitungen ergeben sich? Die Analyseergebnisse zu (distributionsbezogenen) Aktionsinstrumenten in den untersuchten Weiterbildungsangeboten wurden sowohl exemplifiziert (Homepage, Öffentlichkeitsarbeit, Kooperationen) als auch zusammenfassend (Vertrieb) in Fachbeiträgen dargestellt. In einem weiteren Artikel wurde eine Metaanalyse (Mehrebenen) der unterschiedlichen Aspekte vorgenommen. Darin wurden die empirisch erfassten Marketingaktivitäten den Systematisierungsebenen „Instrumente“, „Prozesse“ und „Strukturen“ zugeordnet, die wiederum mit dem Ansatz einer dezentralen Mehrebenenperspektive in der Bearbeitung wissenschaftlicher Weiterbildung korrelieren (vgl. Kapitel 7). Dementsprechend lässt sich für das Marketing eine multiple Orientierungsnotwendigkeit ableiten; das Herstellen einer zielgruppengerechten Passung zwischen Nachfrage, Angebot und Organisation erfordert in erster Linie eine institutionelle Einbettung und Legitimation.⁴⁸ In An-

⁴⁸ Mehr zu den institutionell-organisatorischen Wahrnehmungsperspektiven exemplifiziert an der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit bei Krähling (2019b), exemplifiziert an dem Kooperationshandeln bei Postigo Perez (2022).

betrachtet der hybriden Positionierung wissenschaftlicher Weiterbildung formulieren Seitter und Kahl (2018) folgendes Dilemma:

„Denn auch im internen Raum der Hochschule gilt sie in der Regel als Fremdkörper, als Aufgabe, die nicht das Kernverständnis abbildet, als Instanz, die für ihr Anliegen werben muss, als Bereich, für den die zentralen internen Zielgruppen immer wieder erst gewonnen, überzeugt, ‚angereizt‘ werden müssen. Für Hochschulen als Wissenschafts- und Bildungsorganisationen (Forschung und Lehre) ist Weiterbildung kein selbstverständlicher Angebotsbereich, auf den die organisationalen Kernprozesse wie selbstverständlich ausgerichtet wären“ (Seitter & Kahl, 2018, S. 51-52).

Die veröffentlichten Beiträge der Dissertationsschrift verschlagworten die daraus erwachsenen Handlungsanforderungen an die weiterbildungsaktiven Hochschulangehörigen mit einer *inner-hochschulischen Kooperationsausrichtung* und einem *professionellen Schnittstellenmanagement*. Gronert et al. (2017d) konstatieren folgende institutionell-organisatorische Voraussetzungen für eine Öffnung von Schnittstellen:

- „Die mit der wWB betrauten (Verwaltungs-)Bereiche sind für die jeweiligen Dienstleistungsangebote sensibilisiert.
- Routinierte Formen der Zusammenarbeit sind etabliert.
- Die relevanten Schnittstellen werden koordiniert.
- Die Organisationsmitglieder können autonom handeln, werden in Entscheidungsprozesse miteinbezogen und weisen Multiprofessionalität auf.
- Die Hochschulleitung vermittelt Sinn und Vision durch transparente Kommunikation und Zielvereinbarungen“ (Gronert et al., 2017d, S. 2).

Dies konkretisiert sich in einem gezielten Netzwerkaufbau und einer Netzwerkpflge zu weiterbildungsrelevanten Knoten- und Unterstützungspunkten (Rechtsabteilung, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit oder Studienberatung), der Gewinnung von Promotorinnen und Promotoren auf den unterschiedlichen Hierarchie- und Funktionsebenen der Gesamtorganisation sowie einer verbindlichen Binnenkommunikation (vgl. Krähling, 2019b, S. 110). „In der gezielten Ansprache und dem damit intendierten Aufbau eines Kooperationsnetzwerkes, welches das an der Hochschule vorhandene Know-how für die Zielgruppenansprache verfügbar und vorhandene Kommunikationskanäle nutzbar macht, liegt eine Chance“ (Reinshagen, 2017, S. 456). Zielperspektive ist, über eine höchstmögliche Distribution im Innen eine höchstmögliche Distribution im Außen erreichen und somit externe individuelle wie institutionelle Anspruchsgruppen für die wissenschaftliche Weiterbildung gewinnen zu können.

7. Ein Interpretationsentwurf

In einer Zusammenschau aller vorangegangenen Ausführungen inhaltlich-theoretischer und methodologisch-methodischer Art stellt sich mit Fokus auf Marketing die Frage, unter welchen Bedingungen wissenschaftliche Weiterbildung Gegenstand der *Kommunikation* von Hochschulen werden kann und welche Profilierungsmöglichkeiten sich daraus für die Gesamtorganisation auf tun. Zur Beantwortung des Erkenntnisinteresses bietet es sich an, in einem ersten Schritt die Spezifika der Organisation Hochschule weiter auszudeuten, in einem zweiten Schritt auf Marketing zuzuspitzen. Hochschulen als wissensbasierte Expertensysteme, gekennzeichnet durch eine lose Kopplung, sind durch ein hohes Maß an Autonomie und Unabhängigkeit in der Leistungserbringung ihrer jeweiligen Subsysteme charakterisiert (vgl. Kapitel 3.2):

„Die den hierarchischen Ebenen zuzurechnenden und auf Strukturausgestaltung bezogenen Kommunikationsereignisse sind daher nicht zwangsläufig eng und dicht miteinander verwoben, sondern häufig situations- und anlassbezogen generiert sowie fluide und wechselnd vernetzt“ (Feld, Möller & Südekum, 2020, S. 170).

Infolgedessen hat die strukturelle Kopplung zwischen sozialen und psychischen Systemen eine besonders hohe Bedeutung. Dies lässt auf eine ausgeprägte Umweltoffenheit von Hochschulen schließen, lösen die individuellen Wissensbestände doch eine beständige Perturbation und Irritation, gar Widerstand im Gesamtsystem aus, das zuvorderst nach Selbsterhalt strebt (ebd.). Wie gestaltet sich unter solchen Bedingungen Kommunikation? Wie können Organisationen systemrelevante Ereignisse aus ihrer Umwelt filtern?

Anschlussfähig zeigt sich Luhmanns Konzept der Entscheidungsprämissen (2011), die sich auf Voraussetzungen beziehen, „[...] die bei ihrer Verwendung nicht mehr geprüft werden [...]“ (Luhmann, 2011, S. 222). Sie entsprechen auf der Ebene der Organisationssysteme binären Leitdifferenzen, treffen Unterscheidung und generieren organisationale Identität. Dabei identifiziert Luhmann (2011) drei Typen von Entscheidungsprämissen: Zunächst treten sie als Entscheidungsprogramme in Form von Regeln auf und markieren regulative Bedingungen für angemessenes Verhalten (richtig oder falsch). Darüber hinaus zeigen sie sich als verbindliche Kommunikationswege, „[...] die eingehalten werden müssen, wenn die Entscheidung als eine solche der Organisation Anerkennung finden soll“ (ebd., S. 225). Diese Form der Selbstregulierung dient der Begrenzung möglicher Entscheidungen und versinnbildlicht eine formale Organisation, die sich in Dienstwegen konkretisiert (Beteiligung von oder Kooperation zwischen Instanzen). Schließlich können Entscheidungsprämissen als Regulierung des Personaleinsatzes

zutage treten und die Zuteilung von Personen zu den unterschiedlichen Hierarchie- und Funktionsebenen beinhalten. Dabei ist die Mitgliedschaft von Personen abhängig von ihrer Eignung für bestimmte Aufgaben. „Das heißt: sie werden, ähnlich wie Programme, als Entscheidungsprämissen für Entscheidungen gewählt“ (ebd.).

Worin liegt in Folge die Anschlussfähigkeit für Marketing? Kern marktbezogenen Handelns ist die konsequente Ausrichtung einer Unternehmung an den Bedürfnissen des Marktes (vgl. Bruhn, 2019, S. 13) – in der hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildung ausgedrückt in einer verstärkten Nachfrage-, Praxis- und Serviceorientierung. Integratives Marketing zeigt sich als Denkhaltung und Organisationsphilosophie und erstreckt sich über den Gesamtprozess der Analyse, Planung, Umsetzung und Kontrolle. Dies erfordert eine Verschränkung der internen und externen Aktivitäten: Im Zuge dessen kann Marketing als ein Kopplungsmechanismus verstanden werden – im Sinne einer verdichteten strukturellen Kopplung zwischen den generell offenen und im Austausch stehenden Bezugssystemen. „Über die strukturelle Kopplung wird [...] bestimmt, welcher Ausschnitt der Umwelt und welche Umweltereignisse einem *System irritationswürdig* erscheinen“ (Hüllemann, 2006, S. 206, Hervorhebung im Original).

In einem konkreten Anwendungsbezug tritt Marketing auf den Ebenen der Instrumente, Prozesse und Strukturen hervor (vgl. Abb. 5): Marktbezogenes Handeln zeigt sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung – gewissermaßen aus einem Zugzwang heraus – zunächst auf einer Umsetzungsebene in der Anwendung von Aktionsinstrumenten der Angebots-, Preis-, Kommunikations- und Vertriebspolitik. Zudem werden interne Prozessabläufe virulent, die an einer konsequenten Kundenorientierung ausgerichtet sind. Darunter werden verwaltungsseitige Supportleistungen sowie die Etablierung von Gesprächsroutinen und Abstimmungsprozesse mit weiterbildungsrelevanten Funktionsstellen subsumiert. Darüber hinaus drückt sich Marketing in der Entwicklung und Implementierung von Strukturen für die wissenschaftliche Weiterbildung und entsprechender Verfahrensabläufe aus. In der Zuordnung von Zuständigkeiten und der Verankerung handlungsleitender Richtlinien liegt das Potenzial, eine beständige Nachfrage-, Praxis- und Serviceorientierung – sowohl für externe als auch für interne Stakeholder – gewährleisten zu können (vgl. Krähling, Siegmund & Seitter, 2020, S. 14-15).

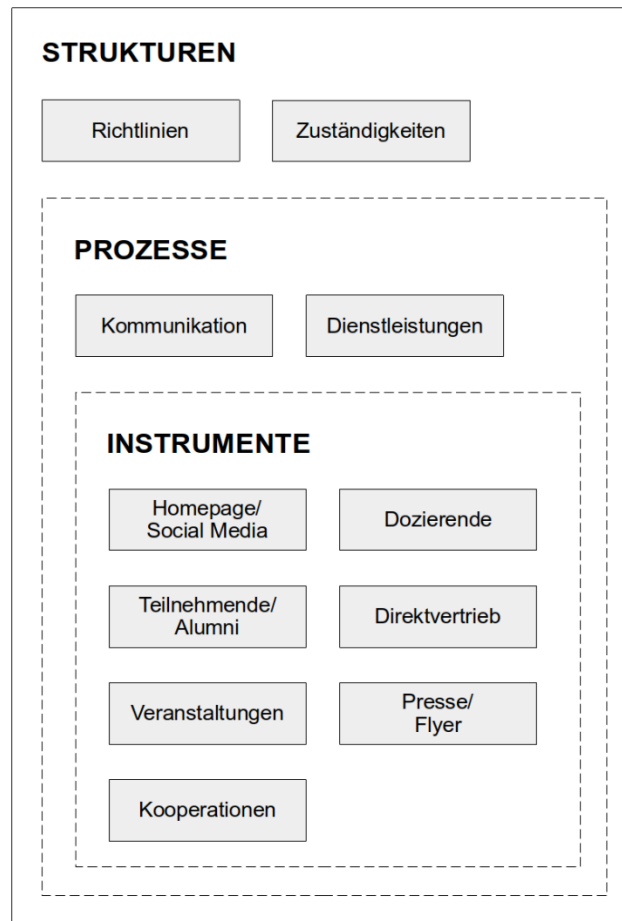


Abb. 5: Identifizierte Ebenen von Marketingaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Krähling, Siegmund & Seitter, 2020, S. 14)

In einer Binnenperspektive schafft Marketing die Voraussetzungen für eine effektive und effiziente Durchführung von Weiterbildungsaktivitäten und kann als Außenbeobachtung im Innen (Re-entry) definiert werden (vgl. Seitter, 2014, S. 147). Über die genannte Funktion eines Kopplungsmechanismus kann es gelingen, „[...] die Masse der Umwelteinflüsse zu reduzieren und die Selektionsergebnisse in das System zu transferieren, um sie dort an die spezifische Systemsprache anschlussfähig, also als Kommunikationsgegenstand verfügbar zu machen [...]“ (Feld, Möller & Südekum, 2020, S. 171). Über die Kopplung immanenter Leitdifferenzen der weiterbildungsrelevanten Systeme kann eine reflexive Zugänglichkeit und Bearbeitung ermöglicht werden – dies bezieht sich z.B. auf die binären Unterscheidungen „Zahlungsfähig/Nicht-Zahlungsfähig“ (Wirtschaft), „Wahr/Unwahr“ (Wissenschaft) oder „Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar“ (Pädagogik) (vgl. Kade, 1997). Dies findet auch seinen Ausdruck darin, dass Entscheidungsprämissen zur Markierung von Unterscheidung im Gegensatz zur Codierung der Funktionssysteme grundsätzlich *veränderbar* sind. Luhmann (2011) konstatiert: „So bleibt den

Organisationen die Daueraufgabe (oder „Superaufgabe“) einer ständigen Neukoordinierung ihrer sich wie von selbst verändernden Entscheidungsprämissen“ (Luhmann, 2011, S. 239) – und das auf der Ebene der Regeln, Kommunikationswege und des Personals.

Insgesamt lassen sich vier Zuschreibungsebenen für Marketing in der hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildung herauskristallisieren:

- Marketing als Stabilisator: Marketing, verstanden als ein Kopplungsmechanismus, kann Erwartungserwartungen ordnen, die wesentliche Voraussetzung zur Aufrechterhaltung und Stabilisation von Kommunikation und Anschlusskommunikation. Zudem werden Selbstirritationen ausgelöst und steigern somit die Fähigkeit des sozialen Systems, eine erhöhte Umwelt-Komplexität – wie sie die wissenschaftliche Weiterbildung mit sich bringt – zu erfassen. Unsicherheit kann absorbiert und die Komplexität von Umwelteinflüssen reduziert werden. Unter der Markierung von Selbstreferenz und Fremdreferenz kann die Außengrenze des Systems gewahrt werden (vgl. Luhmann, 2011, S. 222).
- Marketing als Distributor: Marketingaktivitäten haben einen distributorischen Effekt in das multikomplexe System *Hochschule* hinein, gekennzeichnet durch starke Binnendifferenzierung und Binnenheterogenität. Die Leistungserbringung der entsprechenden Subsysteme erfolgt zwar vornehmlich durch ein hohes Maß an Autonomie und Unabhängigkeit, sie unterliegt jedoch zum Zwecke des Selbsterhalts des Gesamtsystems Entscheidungsprämissen in Form von Regeln, Kommunikationswegen und Personal. Marketing macht Erwartungserwartungen sichtbar, übernimmt Übersetzungsfunktion und bearbeitet permanente Selbstirritation.
- Marketing als Innovator: Eine Interpenetration (vgl. Luhmann, 2009), also wechselseitige Durchdringung bzw. Ko-Evolution von Systemen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen, kann zu einer (partiellen) Übernahme fremdartiger Operationsweisen führen. Mit Blick auf das Marketing können sich Entscheidungsprämissen von Hochschulen dahingehend verändern, dass z.B. eine Abteilung, Stabstelle oder ein Zentrum (mitunter) für Marketingaktivitäten eingerichtet wird. Dieser kommt die konkrete Aufgabe zu, den Gesamtprozess der Vorbereitung und Durchführung bzw. des Managements wissenschaftlicher Weiterbildung – ggf. auch anderer hochschulischer Kernfunktionen – zu begleiten und somit als ein unsicherheitsreduzierendes Subsystem aufzutreten (vgl. Homburg, 2020, S. 217).
- Marketing als Transformator: Hier tritt Marketing in einer ganzheitlichen Perspektive hervor. Marktbezogene Operationsweisen wissenschaftlicher Weiterbildung werden von

der Organisation *Hochschule* auch für das Kerngeschäft übernommen; das System evolviert sich dahingehend. Die Organisationstheorie spricht von organisationalem Wandel, von der bewussten Gestaltung von Struktur, Strategie und Kultur (vgl. Kapitel 8). Nachfrage-, Praxis- sowie Serviceorientierung als primärer Struktur- und Handlungsmodus wird in der Gesamtorganisation anerkannt und in diese übertragen (vgl. Seitter, 2014, S. 148).

Dementsprechend ist Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung Ausdruck permanenter Selbstirritation und tritt in einer stabilisierenden, distributorischen, innovativen oder transformatorischen Funktion in Erscheinung. Letztlich verdichtet Marketing strukturelle Kopplung und ermöglicht „[...] die Voraussetzung einer großen Entscheidungsvielfalt. Es geht nicht um die Frage von Irritation und Nicht-Irritation, denn Irritation passiert oder passiert eben nicht [...], sondern um die Frage nach dem *Umgang* mit der (Selbst-)Irritation“ (Hüllemann, 2006, S. 211, Hervorhebung im Original). Auf Grundlage des vorgestellten Interpretationsentwurfs und systemtheoretischen Gedankenexperiments zur Verortung von Marketingaktivitäten werden in der folgenden Gesamtschau weitergehende Deutungshorizonte und Nutzungsperspektiven vor allem hinsichtlich der Gesamtorganisation herausgearbeitet und diskutiert.

8. Eine Gesamtschau und Anschlussperspektiven

Marketing zeigt sich in einer Managementperspektive und bewegt sich in dem intermediären, meso-strukturellen Kontext der Organisation *Hochschule*. Dies bildet den Ausgangspunkt der Gesamtschau des Untersuchungsgegenstandes und seiner Ausdeutung. „Durch die Hochschulen müssen Vorgaben und Erwartungen aus bzw. in der Organisationsumwelt (Makro-Meso-Link) bearbeitet werden; in den Hochschulen wird die Leistungserstellung der Hochschulmitglieder koordiniert bzw. ausgehandelt (Meso-Mikro-Link)“ (Schmid et al., 2019, S. 19). Die Verzahnungen, Wechselwirkungen und Passungsnotwendigkeiten der unterschiedlichen Ebenen stellen sich in einem integrativen Verständnis von Marketing als besonders erkenntnisreich heraus.

Welche Aktionsinstrumente bergen ein hohes Nutzungspotenzial für die wissenschaftliche Weiterbildung? Welche Spezifika ergeben sich? Welche Umsetzungsmöglichkeiten? Die (publikationsbezogene) Bearbeitung solcher Fragen erfolgte stets unter der Berücksichtigung institutionell-organisatorischer Voraussetzungen. Im Zuge dessen stellen nicht nur der Institutionalisierungsgrad (projektförmig/dauerhaft), sondern auch die Organisationsform (zentral/dezentral) wissenschaftlicher Weiterbildung entscheidende Einflussgrößen auf das Marke-

ting dar. Dabei gründete sich die Analyse und Interpretation der Dissertationsschrift auf empirische Ergebnisse, die auf eine projektförmige, dezentrale Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung zurückzuführen sind. Marketing kristallisierte sich als ein klares bildungspraktisches Gestaltungsfeld heraus, das zumeist fachbereichsbezogen unter der Berücksichtigung zielgruppenorientierter Heterogenität und Diversität zum Ausdruck kam. Dementsprechend war die Veröffentlichung von Analyseergebnissen während des Promotionsprozesses sinnvoll, da zentrale Erkenntnisse nicht nur der Wissenschaftsgemeinde, sondern auch der (eigenen) Hochschulpraxis zeitnah zur Verfügung standen. Die kumulative Ausrichtung der Dissertationsschrift kann somit als eine adäquate Bearbeitungsform partizipativer Aktionsforschung und persönlicher Professionalisierungsbestrebungen gedeutet werden.

Die Entwicklungs- und Implementierungsperspektive der Bezugsprojekte ging mit einer konzeptionell-handlungspraktischen Bearbeitung der beiden Untersuchungsgegenstände „Kooperationen“ und „Vertrieb“ einher. Diese traten in einer weitergehenden Analyse als wesentliche Gelingensfaktoren marktbezogenen Handelns hervor: Zum einen zeigten sie sich als wiederkehrende Querschnittsdimensionen z.B. in den Bereichen von Profilierung, Zielgruppenanalyse oder Dienstleistungsorientierung. Zum anderen stellten sie eine übergreifende, stets mitlaufende Praxis im Gesamtprozess der Vorbereitung und Durchführung bzw. des Managements wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote dar. Infolgedessen kann Marketing im Spiegel eines multiplen Aufgabenspektrums als eine *kooperationsbezogene Vertriebsleistung* ausgedeutet werden, die sowohl durch eine inter- als auch intraorganisationale Ausrichtung gekennzeichnet ist: Extern geht es um den Anspruch einer höchstmöglichen Distribution, um die „[...] Überbrückung der räumlichen und zeitlichen Distanz [...]“ (Bruhn, 2019, S. 30), um Fragen der Ansprache, Gewinnung und Bindung von individuellen wie institutionellen Zielgruppen. Für intern ist eine ähnliche Verschlagwortung zu nennen – mit Fokus auf die Initiierung, Etablierung, Koordinierung, Anpassung und letztlich Steuerung struktureller und prozessualer Voraussetzungen.

Der Grundgedanke von Marketing, eine Unternehmung konsequent an den Bedürfnissen unterschiedlicher Anspruchsgruppen auszurichten, zeigte besondere Anschlussfähigkeit an die Bearbeitung inhärenter Aporien und Divergenzen wissenschaftlicher Weiterbildung. So treten Hochschulen nicht in ihrem originären Selbstbezug auf Wissenschaft hervor, sondern hinsichtlich der Bedarfe und Erwartungen der sie umgebenden Funktionssysteme (vgl. Seitter, 2020, S. 323-324): Wissenschaftliche Weiterbildung, geprägt durch ihre multiple Systembindung und ihrem Changieren zwischen Wissenschaft und Markt bzw. Bildung und Markt, stellt eine dau-

erhafte Perturbation im hochdisparaten Gebilde einer Hochschule dar. In einer ersten Perspektive kann Marketing, verstanden als ein struktureller Kopplungsmechanismus, wissenschaftliche Weiterbildung beständig zur Kommunikation machen und demnach Sinn für die Gesamtorganisation generieren:

„Aus systemtheoretischer Perspektive geht es somit um eine durch die organisationsinterne Steuerung begleitete Bearbeitung des problematischen Passungsverhältnisses und der relativ marginalen Systemrelevanz im Rahmen der Implementierung des Gegenstands in die strategischen, strukturellen und kulturellen Ausprägungen der Organisation Universität“ (Feld, Möller & Südekum, 2020, S. 172).

In einer zweiten Perspektive kann der marktbezogene Ansatz zum Selbsterhalt des Hochschulsystems, gar dessen Innovation und Evolution beitragen. Entscheidungsprämissen können sich verändern, sie können sich weiterentwickeln oder spezifizieren, so dass sie nicht nur für die wissenschaftliche Weiterbildung und andere hochschulische Funktionen, sondern auch die Gesamtorganisation nützlich sein können. Im Sinne einer Organisationsentwicklung geht es darum, Veränderungen mit einer bewussten Gestaltung von Struktur, Strategie und Kultur zu begegnen. Und mehr noch – Wandel nicht als Ausnahme, sondern als einen beständigen Prozess zu begreifen. Selbstreflexion und die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Komplexität stellen grundsätzliche Kompetenzen lernender Organisationen dar. Dies setzt eine hohe Irritationsfähigkeit und Turbulenzbereitschaft voraus mit dem Ziel, dauerhafte Flexibilität zu erzeugen (vgl. Feld, 2011, S. 37).⁴⁹ Im Spiegel von (zukünftigen) Modernisierungsnotwendigkeiten erscheinen solche Flexibilisierungsprozesse mehr als tragfähig. Daran schließen die – auch sehr kritisch geführten – Diskurse zum *third space* bzw. der *third mission* oder der unternehmerischen Hochschule an, die sich auf Marktorientierung, Selbstoptimierung und einen ausgeprägten Leistungsbezug über hochschulische Kernfunktionen hinaus fokussieren (vgl. Seitter, 2017, S. 149).

Abschließend soll der organisationsbezogene Blickwinkel um eine personenbezogene Sicht ergänzt werden, fällt doch gerade die strukturelle Kopplung zwischen sozialen und psychischen Systemen in Hochschulen besonders ins Gewicht (vgl. Kapitel 7). Weiterbildungsaktive Hochschulmitglieder, so kann hier zusammengefasst werden, bewegen sich hinsichtlich ihrer ebenenübergreifenden Mehrfachbeteiligung sowie ihres Bezugs auf unterschiedliche Funktionssys-

⁴⁹ Die Präsenz des Themas zeigt sich ebenfalls in aktuellen politischen Förderprogrammen, z.B. in der Richtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu „Veränderungsprozessen in Bildungseinrichtungen und hierauf bezogener Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung (<https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/08/2021-08-04-Bekanntmachung-empirischeBildung.html>). Im Rahmen dessen erfahren Managementansätze eine besondere Gewichtung.

teme in einem Paradoxon (vgl. Kapitel 3.2): Sie sind Grenzgängerinnen und -gänger, die durch ihr Handeln organisationale Grenzen nicht nur gestalten, sondern auch verändern können. Dementsprechend befördern sie maßgeblich die Weiterentwicklung, Spezifizierung, gar Modifizierung von Organisationsroutinen, Handlungsgewohnheiten und Sichtweisen (vgl. Endres & Wehner, 2004, S. 60-61). Dabei können sie vom Hochschulsystem – je nach Institutionalisierungsgrad – als *Innovationskubatoren* oder *Unruhestifter* wahrgenommen werden. Übersetzungsleistungen und eine ausgeprägte innersprachliche Mehrsprachigkeit kristallisieren sich als zentrale Bearbeitungsmodi möglicher Dilemmata und letztlich als Kernkompetenzen weiterbildungsaktiver Hochschulangehöriger heraus (vgl. Seitter, 2018, S. 30). Dies legt eine Verknüpfung mit dem Ansatz einer organisationsbezogenen bzw. organisationsgebundenen Professionalität nahe; Professionalität wird hier aus einer Mehrebenenperspektive heraus betrachtet und als eine hochkomplexe Gesamtleistung einer Organisation rekonstruiert (Schäffter, 1998; Schicke, 2011; Seitter, 2011). Dabei ist die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als originäre Bezugsdisziplin des hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildungsbereiches zu verstehen (vgl. Kapitel 1). Schicke (2011) hält fest,

„[...] dass der Systemcharakter von Erwachsenen- und Weiterbildung nicht durch einen monoprofessionellen Beruf und das Konzept eines professionellen Handlungssystems und einer zugehörigen erwachsenenpädagogischen Handlungsstruktur (Personenbezug und Bezug auf den Zentralwert Bildung) strukturiert ist, sondern durch *organisierte* Komplexität“ (Schicke, 2011, S. 183, Hervorhebung im Original).

Diesbezüglich tritt der Umgang mit inhärenten Aporien und Divergenzen wissenschaftlicher Weiterbildung als multiperspektivische Handlungsanforderung hervor. Im Rahmen dessen kann Marketing als struktureller Kopplungsmechanismus die Anschlussfähigkeit an Binnenkommunikation gewährleisten.

Zusammenfassend zeigen sich vielfältige Anschlussperspektiven für das Marketing in der hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildung. In einer Gesamtschau der Aspekte geht es letztlich um die Berücksichtigung intra- und interorganisationaler Passungserfordernisse und die Zielperspektive einer professionell-organisatorischen Verstetigung des Aufgabenfeldes. Dabei ist marktbezogenes Handeln seit jeher originärer Bestandteil der Bezugsdisziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung und weist einen hohen Dienstleistungsgedanken auf (vgl. Kapitel 2.1.2). Der Kern von Marketing ist „[...] den an der »Leistung Bildung« interessierten Personen und Gruppen nützlich zu sein“ (Böttcher, Hogrebe & Neuhaus, 2010, S. 48). Es geht nicht um eine unhinterfragte Übernahme klassischer kommerzieller Ansätze, sondern um das

Erkennen und Einsetzen von Nutzungspotenzialen. Entscheidend ist das Marketing-Zielsystem: Dies entspricht in Unternehmen dem übergeordneten Zweck der Gewinnmaximierung, ein Oberziel, das gewissermaßen selten auf Hochschulen zutrifft (vgl. Möller, 2011, S 72). Mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung bewegen sie sich vielmehr in einem Konglomerat aus hoheitlichem Auftrag, Öffnungsanspruch und Wirtschaftlichkeit.

Begehrt mich! Nimm mich! Kauf mich! – stellt somit eher ein Schwarz-Weiß-Szenario dar, das die Nutzungspotenziale des Marketing-Ansatzes verkennt und die disziplinübergreifenden Synergieeffekte nicht entsprechend einzusetzen weiß. Letztlich geht es um den Auf- und Ausbau nachhaltiger Strukturen und Prozesse für eine adäquate Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote, die eine aufeinander abgestimmte Planung und Umsetzung bedarf. Daher ist nicht nur eine konzeptionell-handlungspraktische Bearbeitung marktbezogener Implikationen erstrebenswert, sondern auch eine weitergehende empirisch-rekonstruktive Forschung, gar Theoriebildung zum Untersuchungsgegenstand.

Literaturverzeichnis

Albrecht, P. (2014). *Hochschulmarketing. Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung einer empirischen Untersuchung der Determinanten der Hochschulwahl durch Studieninteressenten*. Lohmar: Eul.

Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Philipps-Universität Marburg (2015). *Abschlussbericht des Projekts „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“*. Institut für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Marburg (unveröffentlicht).

Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Bd. 1* (S. 105-135). Münster: Waxmann.

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

Bergmann, J. R. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonß & H. Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (S. 299-320). Göttingen: Schwartz.

Bernecker, M. (2009). Bildungsmarketing. In M. Gessler (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 183-219). Münster: Waxmann.

Bode, J., Jäger, G. W., Koch, U. & Ahrberg, F. S. (2008). *Instrumente zur Rekrutierung internationaler Studierender. Ein Praxisleitfaden für erfolgreiches Hochschulmarketing*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Böttcher, W., Högbe, N. & Neuhaus, J. (2010). *Bildungsmarketing. Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*. Weinheim & Basel: Beltz.

Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninter-*

views. *Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl., S. 61-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boos, F. & Mitterer, G. (2014). *Einführung in das systemische Management*. Heidelberg: Carl-Auer.

Borgwardt, A. (2012). *Auf dem Weg zur globalen Hochschule – Internationales Marketing für morgen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Brodocz, A. (2012). Mächtige Kommunikation – Zum Machtbegriff von Niklas Luhmann. In P. Imbusch (Hrsg.), *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen* (2. Aufl., S. 247-263). Wiesbaden: Springer VS.

Bruhn, M. (2019). *Marketing. Grundlagen für Studium und Praxis* (14. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

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

DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2015). Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Beschlossen am 16./17.07.2015 in Oestrich-Winkel. URL: https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf (Stand: 22.09.2021).

Diekmann, A. (2008). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (19. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Dörner, O. (2020). Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 21-36). Bielefeld: wbv Media.

Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Endres, E. & Wehner, T. (2004). Grenzgänger – ein neuer Managementtypus. *profile, Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog*, 7, 52-61.

Escher, H. (2001). Corporate Identity. In A. Hanft (Hrsg.), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements* (S. 72-77). Neuwied: Hermann Luchterhand.

Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Feld, T. C., Möller, C. & Südekum, M. (2020). Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten: systemtheoretische Ausdeutung und empirische Rekonstruktion. In: W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 167-183). Bielefeld: wbv Media.

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

Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Franz, M. & Feld, T. C. (2014). Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37 (4), 28-40.

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

Gronert, L., Krähling, S. & Präbner, S. (2018). Homepages als ein zentraler Vertriebsweg von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Erkenntnisse und Ableitungen einer Homepageanalyse. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 301-334). Wiesbaden: Springer VS.

Gronert, L., Krähling, S., Präbner, S. & Döring, A. (2017a). *Vertriebsstrategien und Vertriebsinstrumente in der wissenschaftlichen Weiterbildung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen*. URL: https://www.wmhoch3.de/images/Vertriebsstrategien_und_Vertriebsinstrumente_in_der_wWB.pdf (Stand: 08.08.2021).

Gronert, L., Krähling, S., Präßler, S. & Döring, A. (2017b). *Dienstleistungsmanagement. Öffnung der (vorhandenen) Dienstleistungsstrukturen an den Verbundhochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Weiterentwicklung*. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. URL: <https://www.wmhoch3.de/images/Dienstleistungsmanagement.pdf> (Stand: 08.08.2021).

Gronert, L., Krähling, S., Präßler, S. & Döring, A. (2017c). *Konzept zu Vertriebskanälen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. URL: https://www.wmhoch3.de/images/Vertriebskanale_in_der_wWB.pdf (Stand: 08.08.2021).

Gronert, L., Krähling, S., Präßler, S. & Döring, A. (2017d). *Konzept zur Dienstleistungsorientierung an Hochschulen*. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. URL: https://www.wmhoch3.de/images/Dienstleistungsorientierung_an_Hochschulen.pdf (Stand: 08.08.2021).

Hanft, A. (2013). Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 13-29). Münster: Waxmann.

Hanft, A. & Simmel, A. (Hrsg.) (2007). *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.

Hansen, H. (2010). *Weiterbildungsmanagement. Zwölf Schritte zu einem Weiterbildungsstudienangang*. Bern: hep.

Haubenreich, J. & Breitenberger, I. (2015). *Zielgruppen im Projekt mint.online. Abschlussbericht zu Entwicklung einer zielgruppenorientierten Ansprache für Weiterbildungsstudierende in MINT-Fächern*. URL: https://de.mintonline.de/projekt/files/publikationen/Abschlussbericht_Zielgruppen%20mint.online_2015.pdf (Stand: 22.09.2021).

Heinen, E. (1962). Die Zielfunktion der Unternehmung. In H. Koch (Hrsg.), *Zur Theorie der Unternehmung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Erich Gutenberg* (S. 9-71). Wiesbaden: Gabler.

Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2015). *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (HoF-Arbeitsbericht 2'15)*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. URL:

https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01_AB_Third-Mission-Berichterstattung.pdf
(Stand: 10.08.2021).

Hirschauer, S. (2015). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (2. Aufl., S. 165-187). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hochschulrahmengesetz (1998). *Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998*. Bundesgesetzblatt Jahrgang 1998 Teil I Nr. 54, ausgegeben zu Bonn am 24. August 1998.

Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395-406). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Homburg, C. (2020). *Marketingmanagement. Strategie – Instrumente – Umsetzung – Unternehmensführung* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

Hüllemann, N. M. O. (2007). Vertrauen ist gut – Marke ist besser. Eine Einführung in die Systemtheorie der Marke. Heidelberg: Carl-Auer.

Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: W. Bertelsmann. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/juette0201.pdf> (Stand: 10.08.2021).

Jütte, W. & Lobe, C. (2020). Stichwort: Professionalisierung der Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2020 (2), 7-10.

Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Jütte, W. & Rohs, M. (2020). Einleitung und Vorwort zum Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 3-10). Wiesbaden: Springer VS.

Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbil-*

dung im Erziehungssystem. *Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30-70). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (3), 32-52.

Kondratjuk, M. (2020). Relevanz einer Dokumentenanalyse. Zur Geschichtlichkeit der Hochschulweiterbildung am Beispiel ihrer Verbandsarbeit. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2020 (1), 34-43.

Krähling, S. (2019a). Vertriebsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung als raumbezogene Distributionsleistung. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 35-58). Wiesbaden: Springer VS.

Krähling, S. (2019b). Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Wahrnehmung im Universitätssystem – eine empirische Annäherung am Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41 (4), 102-113.

Krähling, S., Siegmund, R. & Seitter, W. (2020). Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2020 (2), 11-18.

Kultusministerkonferenz (2001). *Sachstands- und Problembeschreibung zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. URL:

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (Stand: 08.08.2021).

Lengler, A. & Sweers, F. (2018). Projektförmigkeit und Kooperationsorientierung: Hochschulische Organisationsentwicklungsprozesse im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 129-155). Wiesbaden.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. In K. Lewin & G. W. Lewin (Hrsg.), *Resolving Social Conflicts* (S. 201–216). New York: Harper & Brothers.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1992). *Universität als Milieu*. Bielefeld: Haux.
- Luhmann, N. (1999). *Funktionen und Folgen formaler Organisation* (5. Aufl.). Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (2009). Interpenetration – Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (5. Aufl., S. 172-192). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maschwitz, A. (2014). *universitäten unternehmen kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- McCarthy, E. J. (1964). *Basic Marketing. A Managerial Approach*. Homewood: Irwin.
- Meffert, H., Burmann, C., Kirchgeorg, M. & Eisenbeiß, M. (2019). *Marketing. Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung – Konzepte, Instrumente, Praxisbeispiele* (13. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Meisel, K. et al. (Hrsg.) (1994). *Marketing für Erwachsenenbildung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meisel, K. & Sgodda, R. (2018). Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 1457-1472). Wiesbaden: Springer VS.
- Merkle, E. (1976). Social Marketing. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 5 (1), 31-33.
- Merten, W. & Knoll, T. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Wissenschaftsmarketing. Konzepte, Instrumente, Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl., S. 35-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Möller, S. (2002). *Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Möller, S. (2011). *Marketing in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nuissl, E. (2010). Stichwort »Strategische Kooperationen«. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2010 (1), 20-21.

Postigo Perez, S. (2022). Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen – Formalisierungsnotwendigkeiten in der kooperativen Angebotsgestaltung. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).

Prausa, J. & Kuper, H. (2012). Beobachtung, Kommunikation und Wissen. Methodologische Erträge der Systemtheorie für die qualitative Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 63-74). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Reich-Claassen, J. (2020). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279-298). Wiesbaden: Springer VS.

Reinshagen, S. (2017). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung erreichen. Interne und externe Kooperationen in der Zielgruppenansprache. In M. Arnold, O. Zawacki-Richter, J. Haubenreich, H. Rübken & R. Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 454-461). Münster & New York: Waxmann.

Richter, R. (2016). *Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte* (2. Aufl.). Wien: Facultas.

Ripmeester, N. & Pollock, A. (2014). *Willkommen in Deutschland. Wie internationale Studierende den Hochschulstandort Deutschland wahrnehmen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Rosenstiel, L. v. (2007). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Rubens-Laarmann, A. (2007). *Marketing für die universitäre Weiterbildung am Beispiel des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Dortmund*. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund. URL: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/23574/1/paper%2001-2007.pdf> (Stand: 22.09.2021).

Rundnagel, H. (2022). Anbahnung von Kooperationen. Universitäten als Initiatorinnen von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).

Salland, C., Franz, M. & Feld, T. C. (2015). Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten. In S. Schmidt-Lauff, H. v. Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 331-343). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Sarges, W. & Haeberlin, F. (1980). Marketing für die Erwachsenenbildung. In W. Sarges & F. Haeberlin (Hrsg.), *Marketing für die Erwachsenenbildung* (S. 18-65). Hannover: Schroedel.

Schäffter, O. (1998). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung e.V..

Schicke, H. (2011). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41 (4), 10-35.

Schöll, I. (2005). *Marketing in der öffentlichen Weiterbildung* (3. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schöll, I. (2018). Marketing in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 1473-1494). Wiesbaden: Springer VS.

Schroer, M. (2017). *Soziologische Theorien. Von den Klassikern bis zur Gegenwart*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Schübler, I. (2012). Konstruktivistische Grundlagen qualitativer Erwachsenenbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 75-88). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Seider, U. (2006). *Vertriebsintegration. Erfolgreiche Zusammenschlüsse von Unternehmen im Industriegütergeschäft*. Berlin: Erich Schmidt.

Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*. 57. Beiheft (S. 122–137). Weinheim & Basel: Beltz.

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

Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (2), 144-151.

Seitter, W. (2018). WM³ Weiterbildung Mittelhessen: Ziele, Strukturen und Erträge eines transdisziplinären Forschungs-, Entwicklungs- und Implementierungsprojektes. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 7-31). Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W. (2020). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 315-328). Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W. & Feld, T. C. (Hrsg.) (2019). *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W. & Feld, T. C. (2019). Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Zur Einleitung in den Band. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 1-18). Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W. & Kahl, R. (2018). Bedarfe und Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als relationale Größen. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 35-56). Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (2018a). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. Eine Einleitung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson

(Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung*. WM³ Weiterbildung Mittelhessen (S. 1-4). Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.) (2018b). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (2018b). Zusammenfassende Gesamtschau und Kommentierung. Ergebnisse – Prozesse – Ausblicke. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. WM³ Weiterbildung Mittelhessen (S. 379-388). Wiesbaden: Springer VS.

Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015). Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 23-59). Wiesbaden: Springer VS.

Senzky, K. (1974). Management der Erwachsenenbildung – eine Einführung. In A. Beckel & K. Senzky (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 2. Management und Recht der Erwachsenenbildung* (S. 11-170). Stuttgart: W. Kohlhammer.

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

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

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

Sweers, F. (Hrsg.) (2022). *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).

Sweers, F. & Lengler, A. (2018). Kooperative Angebotsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzeption und Praxis im Kontext von WM³. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung*. WM³ Weiterbildung Mittelhessen (S. 57-94). Wiesbaden: Springer VS.

Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.

Tietgens, H. (1998). Interpretationswerkstatt im Kontext der Forschung und als Medium der Fortbildung. In R. Arnold, J. Kade, S. Nolda & I. Schüßler (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung* (S. 8-21). Hohengehren: Schneider.

Topf, C. (1986). *Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen des Hochschulmarketing. Interne und externe Informations- und Kommunikationsbeziehungen der Hochschulen*. Frankfurt/M.: Lang.

Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Voss, R. (Hrsg.) (2009). *Hochschulmarketing* (2. Aufl.). Lohmar: Eul.

Wangen-Goss, M. (1983). *Marketing für Universitäten. Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit des Marketing-Gedankens auf den universitären Bereich*. Spardorf: Wilfer.

Wefers, U. (2007). *Hochschulmarketing in Deutschland. Chancen und Herausforderungen*. Saarbrücken: VDM.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (März), 1-19.

Wilkesmann, U. (2007). *Die Organisation der Weiterbildung. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund*. URL: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/24713/1/paper08-2007.pdf> (Stand: 10.08.2021).

Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem (Drs. 7067-06)*. Berlin. URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 22.09.2021).

Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 7515-19)*. Berlin. URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 22.09.2021).

Wolff, S. (2009). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 502–513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 93-111). Münster: Waxmann.

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

Anhang

Homepages als ein zentraler Vertriebsweg von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Erkenntnisse und Ableitungen einer Homepageanalyse

Laura Gronert/Simone Krähling/Sarah Präßler¹

Zusammenfassung

Aufgrund der zunehmenden Digitalisierung gewinnen Homepages im Kontext des Vertriebs von wissenschaftlicher Weiterbildung an Bedeutung. Internetauftritte von Hochschulen und ihrer jeweiligen Angebote bilden eine wichtige Informationsquelle, da diese für Weiterbildungsinteressierte ein erster Kontaktpunkt im Prozess ihrer Studienentscheidung sein können. Eine übersichtliche und verständliche Informationsdarstellung bildet den Kern einer gezielten Ansprache und kann nachhaltiges Interesse bei den Zielgruppen wecken. Die zentrale Frage ist, welche Informationen in welchem Umfang auf einer Homepage verfügbar sind, um diesen Vertriebsweg bestmöglich gestalten zu können.

Schlagwörter

Homepage, Vertrieb, wissenschaftliche Weiterbildung, Homepageanalyse, Digitalisierung, Website

Inhalt

1	Einleitung.....	302
2	Definition und Bedeutung von Vertrieb.....	303
3	Homepageanalyse.....	309
4	Ergebnisdarstellung.....	313
5	Ableitungen aus der Homepageanalyse.....	325
6	Fazit und Ausblick.....	329
	Literatur.....	330
	Anhang: Vertriebsdimensionen.....	332

1 Laura Gronert | Justus-Liebig-Universität Gießen | laura.gronert@erziehung.uni-giessen.de
Simone Krähling | Philipps-Universität Marburg | simone.kraehling@uni-marburg.de
Sarah Präßler | Technische Hochschule Mittelhessen

1 Einleitung

Der Vertrieb stellt in Unternehmen neben der Produktentwicklung, Produktion und Finanzierung einen der Kernprozesse dar, was sowohl für materielle Güter als auch für Dienstleistungen gilt (vgl. Detroy u.a. 2009, S. 17). Bildungsdienstleistungen weisen dabei einige Besonderheiten auf, die im Vertrieb Berücksichtigung finden sollten und so die Anbieter vor unterschiedliche Herausforderungen stellen. Mit der Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten stehen auch Hochschulen vor der Aufgabe, für jedes Angebot ausreichend Teilnehmende zu gewinnen, um die unterschiedlichen Weiterbildungsformate dauerhaft auf dem Markt etablieren zu können. Dabei ist zu bedenken, dass Weiterbildung „als immaterielles Gut in der Regel schwieriger zu vermarkten [ist] als ein sichtbares Produkt oder eine „handfeste“ objektbezogene Dienstleistung wie die Autoreparatur“ (Schlutz 2006, S. 19).

Um das Weiterbildungsangebot für Interessierte sichtbar und greifbar zu machen, stehen den Bildungsanbietern verschiedene Vertriebswege zur Verfügung. Der Vertrieb wird in den Wirtschaftswissenschaften neben der Angebots-, Preis- und Kommunikationspolitik zu den klassischen Marketing-Instrumenten gezählt. Bruhn (2014) definiert darunter:

„Die Vertriebspolitik (in der Literatur häufig auch als Distributionspolitik bezeichnet) bündelt sämtliche Maßnahmen, die erforderlich sind, damit der Kunde die angebotenen Leistungen beziehen kann. Hierzu zählt primär die Überbrückung der räumlichen und zeitlichen Distanz zwischen der Herstellung und dem Kauf des Produktes“ (Bruhn 2014, S. 29).

Angesichts der immer weiter voranschreitenden Digitalisierung ist einer der meistgenutzten Vertriebswege das Internet, darunter wird insbesondere die Homepage gefasst. „Im geschäftlichen Bereich eignet sich das Internet hierbei als Werbeträger und Marktplatz“ (Rousseau 2007, S. 39). Eine professionelle, aktuelle und transparente Internetpräsenz kann die Chance erhöhen, dass Interessierte sich für ein Weiterbildungsangebot anmelden und/oder mit den Anbietern in Kontakt treten (vgl. Crowley/Harad 2015, S. 29).

Im Rahmen des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“² wurde zur Erfassung von Vertriebsstrategien und -instrumenten eine Home-

2 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“ zusammengeschlossen, 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

pageanalyse ausgewählter Hochschulen durchgeführt, deren Ergebnisse im Rahmen dieses Artikels dargestellt werden. Neben einer professionellen Gestaltung und einer übersichtlichen Navigation spielen inhaltliche Kriterien eine tragende Rolle, die in der genannten Homepageanalyse im Zentrum stehen. Der Fokus liegt demnach nicht auf der Erhebung der Attraktivität oder der Auffindbarkeit der Homepage, sondern auf den auf der Internetpräsenz zur Verfügung gestellten Informationen. Die zentrale Frage dabei ist, welche Informationen in welchem Umfang auf einer Homepage zur Verfügung stehen, um diese als einen effektiven Vertriebsweg nutzen zu können.

Hierfür wird zu Beginn der Vertriebsbegriff in seinen Dimensionen definiert und die Bedeutung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung herausgearbeitet. Im Anschluss wird das in der Homepageanalyse umgesetzte Vorgehen dargestellt und die Erhebungsmethode sowie die Zusammensetzung des Samples erläutert. Darauf aufbauend folgt die Auswertung der einzelnen Kategorien entlang der diesem Artikel zugrundeliegenden Ausdifferenzierung von Vertrieb. Auf Basis der Analyse werden Ableitungen formuliert, welche Informationen auf einer Homepage zur Verfügung gestellt werden sollten, um diesen Vertriebsweg optimal gestalten und Weiterbildungsangebote bestmöglich vertreiben zu können. Danach folgen das Fazit und ein Ausblick hinsichtlich einzelner Vertriebskomponenten.

2 Definition und Bedeutung von Vertrieb

Die Einbeziehung des Vertriebs in den (tertiären) Bildungssektor wird kontrovers diskutiert, da es keine direkte Parallele zum wirtschaftswissenschaftlichen Verständnis davon gibt und sich dieser entschieden vom Sachgüter- bzw. Produktionsbereich differenziert (vgl. Möller 2011, S. 98). Dies erfordert einen eigenständigen definitorischen Ansatz von Vertrieb, der die Besonderheiten von Bildungsprozessen berücksichtigt. So benötigen Bildungsprozesse eine hochgradige Integration und dichte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, was dem Prinzip der Koproduktion entspricht. Bildungsangebote sind kaum standardisierbar und in der gleichen Qualität zu wiederholen (vgl. Schlutz 2006, S. 21f.). Nach Bernecker (2009) umfasst die Vertriebspolitik alle Aspekte, die sich auf den Weg einer Bildungsleistung zu den (potentiellen) Teilnehmenden beziehen, und subsumiert darunter:

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.

- Festlegung der Absatzwege und Auswahl der Absatzorgane,
- Festlegung der Verteilung (physische Distribution) der Bildungsleistung,
- Festlegung und Ausstattung des Standortes sowie
- Termin- und Zeitplanung der Bildungsleistung (vgl. Bernecker 2009, S. 212).

Neben der Beschreibung der genannten Vertriebsdimensionen werden im Folgenden Homepages als ein zentraler Vertriebsweg von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten vorgestellt.

2.1 Vertriebsdimensionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Im Sinne der *Physischen Distribution* (vgl. Abbildung 1) ergeben sich im Bereich des Vertriebs von Weiterbildungsmaßnahmen zwei große Handlungsfelder, da mit der kostenpflichtigen Anmeldung an ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot kein fertiges Produkt übergeben wird, sondern die Leistungserstellung und -aneignung erst beginnen und durch einen gemeinsamen Austauschprozess vermittelt werden (vgl. Schlutz 2006, S. 14).

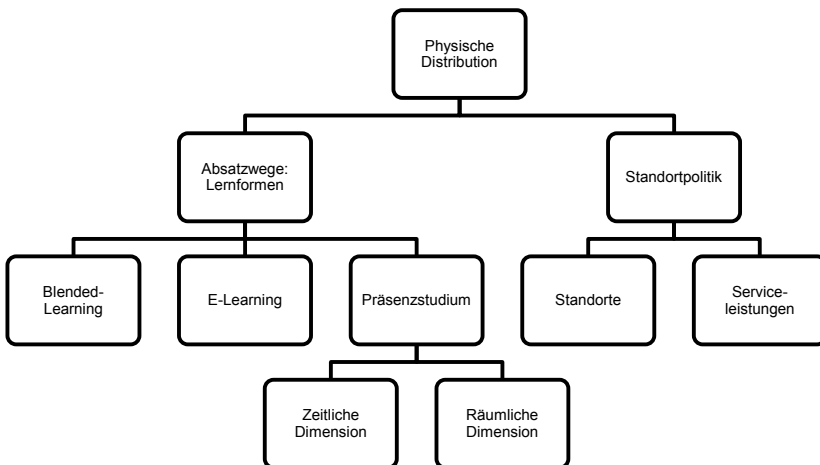


Abbildung 1: Physische Distribution

Die beiden Handlungsfelder umfassen die Wahl der Absatzwege und die Standortpolitik (vgl. Haller 2015, S. 285). Wahl der Absatzwege heißt, wie und auf welchem Wege das Weiterbildungsangebot zu den Teilnehmenden gelangt

bzw. wie dessen Inhalte vermittelt werden und wer eingeschaltet wird. Die Absatzwege können dabei sowohl direkt als auch indirekt erfolgen, d.h. das Weiterbildungsangebot kann direkt, also am Standort der Hochschule, abgesetzt werden oder indirekt über die Zwischenschaltung von Absatzmittlern, wie z.B. über E-Learning. Die Absatzwege können zudem in eine räumliche und zeitliche Dimension unterteilt werden. Die zeitliche Dimension umfasst dabei die Veranstaltungsplanung, z.B. Präsenztermine, Veranstaltungsblöcke und Selbststudium, sowie die Erreichbarkeit wie Öffnungs- und Servicezeiten. Die räumliche Dimension beinhaltet Informationen zu den Räumlichkeiten und der Technik- bzw. Laborausstattung. Die beiden Dimensionen beeinflussen im weiteren Sinne auch die Lernformen, darunter Blended-Learning, E-Learning oder Präsenz, die an der jeweiligen Zielgruppe des Weiterbildungsangebots orientiert sein sollten. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei, Möglichkeiten zur Flexibilität zu schaffen, um die Vereinbarkeit mit beruflichen und privaten Verpflichtungen gewährleisten zu können (vgl. Schöll 2011, S. 444f.).

Die Spielräume beim zweiten Handlungsfeld der Standortpolitik sind hingegen begrenzt.³ Darunter fallen Informationen zum Studienort, wie die Verkehrsanbindung oder die Verfügbarkeit von Parkplätzen. Da der Ort der Hochschule und damit die Verkehrsanbindung kaum zu beeinflussen sind, kann in diesem Rahmen nur indirekt über die Gestaltung des Standortes in Form von zusätzlichen Serviceleistungen, beispielsweise Beratungsangebote oder persönliche Betreuung, eingewirkt werden, die als so genannte Ersatzqualitäten fungieren (vgl. Wefers 2007, S. 102ff.).

Im weiteren Sinne können auch die *After-Sales-Services* (vgl. Abbildung 2) als Beitrag zur Verbesserung der Standortpolitik verstanden werden. „Da es sich bei den Bildungsdienstleistungen um extrem störanfällige soziale Dienstleistungen handelt“ (Meisel 2011, S. 429), sind hierunter Dienstleistungen zur Kundenzufriedenheit und -sicherung gefasst. Dies beinhaltet beispielsweise die Verfügbarkeit ausreichender und transparenter Informationen über die zu erbringenden Leistungen, darunter Curricula, Studienkonzepte, Informationen zu inhaltlichen, zeitlichen und finanziellen Voraussetzungen, die Nennung von Alleinstellungsmerkmalen,⁴ Zulassungskriterien, Angebote der Anerkennung und

3 Hierbei sind die Verbundhochschulen des Projekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ jedoch differenziert zu betrachten. Während die Philipps-Universität Marburg und Justus-Liebig-Universität Gießen jeweils an einem Standort angesiedelt sind, gibt es bei der Technischen Hochschule Mittelhessen je einen Campus in Gießen, Friedberg und Wetzlar. Darüber hinaus können für die Weiterbildungsangebote die fünf Außenstellen (Bad Wildungen, Bad Hersfeld, Biedenkopf, Frankenberg und Bad Vilbel) von StudiumPlus als Standorte in Betracht gezogen werden, so dass hier ein größerer Spielraum über die Region Mittelhessen hinaus besteht.

4 Darunter werden u.a. das Studienkonzept, Dozierende, kumulative Belegung, Nischenbesetzung, Aktualität, Nachfrage und Kooperationspartnerinnen und -partner gefasst.

Anrechnung von (außer-)hochschulisch erworbenen Kompetenzen zur Verbesserung der Durchlässigkeit sowie Zertifizierungsnachweise.

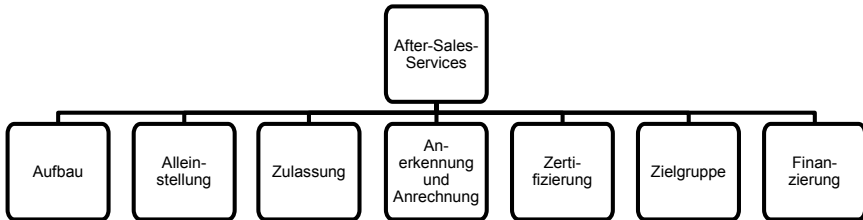


Abbildung 2: After-Sales-Services

Schließlich werden in der Kategorie *Akquisitorische Distribution* (vgl. Abbildung 3) zwei unterschiedliche Verkaufsstrategien näher betrachtet. Der typische Verkaufsprozess im Sachgüterbereich lässt sich nach Seider (2006) in die Phasen der Kundensuche durch verschiedene soziale, berufliche oder öffentliche Informationsquellen, der Ermittlung von Ansprechpersonen und der Interessengenerierung, der Kundenbewertung, der Angebotspräsentation, des Verkaufsabschlusses sowie des Nachkaufservices, hier After-Sales-Service, einteilen. Dabei ist die Angebotspräsentation das zentrale Element im Verkaufsprozess (vgl. Seider 2006, S. 55ff.). Hierunter fallen sowohl Anmelde- als auch Kontaktmöglichkeiten.

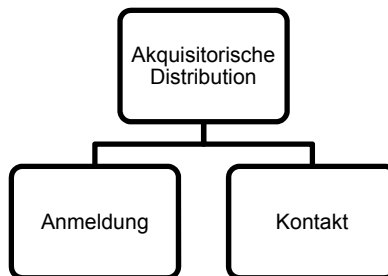


Abbildung 3: Akquisitorische Distribution

2.2 *Homepages als ein zentraler Vertriebsweg in der wissenschaftlichen Weiterbildung*

Homepages kommt eine zentrale Bedeutung im Rahmen der Rekrutierung von Weiterbildungsinteressierten zu. Diese können sich dort über konkrete Weiterbildungsmöglichkeiten sowie Standort- und Rahmenbedingungen informieren und einen Eindruck über eine Hochschule und ihre Angebote gewinnen. Eine

zielgruppengerechte Darstellung der jeweiligen Weiterbildungsangebote ist von Vorteil, um im Rahmen eines Besuchs der Website⁵ nachhaltiges Interesse zu wecken (vgl. Borgwardt 2012, S. 101). Insbesondere während der ersten Recherchen „[...] stellen die Online-Angebote der Hochschulen im Vorfeld der Studienentscheidung und -aufnahme eine wichtige Informationsquelle dar“ (Banscherus/Kamm/Otto 2015, S. 88). Die Betrachtung von Homepages als ein zentraler Vertriebsweg ist in der einschlägigen Literatur jedoch bislang weder theoretisch noch empirisch fundiert. Entsprechende Ansätze behandeln Homepages schwerpunktmäßig aus der Sicht des Marketing-Instrumentes der Kommunikationspolitik, das vor allem im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung ausdifferenziert wird, oder sie werden hinsichtlich ihrer Bedeutung zur Rekrutierung international Studierender analysiert (vgl. z.B. Bode u.a. 2010; Borgwardt 2012). Eine für den vorliegenden Artikel zentrale Untersuchung ist ein Studienprojekt zur Internationalisierung von Hochschulwebsites mit dem Titel „Webisitemarketing deutscher Hochschulen zur Anwerbung internationaler Studierender (WHAIS)“ aus dem Jahr 2009 (vgl. Bode u.a. 2010). Einer Homepage schreiben Bode u.a. (2010) eine hohe Entscheidungsrelevanz bei der Hochschulwahl von Studieninteressierten zu, da diese nicht nur auf rationaler, sondern auch auf emotionaler Ebene wirkt. Sie zeichnet sich durch eine Vielzahl von Einsatz- und Gestaltungsmöglichkeiten aus, was zu einer positiven Wahrnehmung der Website der Hochschule oder eines Studienangebots beitragen und somit einen Vorteil gegenüber anderen Wettbewerbern bedeuten kann. Zudem schafft eine Homepage die Grundlage zur Interaktion zwischen einer Hochschule und ihren Besucherinnen und Besuchern. Sie gilt im Rahmen der Kundengewinnung daher als ein wesentliches Profilierungsinstrument (vgl. Bode u.a. 2010, S. 19).

Borgwardt (2012) fasst für einen erfolgreichen Internetauftritt einer Hochschule bzw. eines Studienangebots zusammen, dass bei dessen Konzeption die Wünsche, Interessen und Bedürfnisse von Studieninteressierten Berücksichtigung finden sollten. Bezogen auf das internationale Hochschulmarketing stellt die Autorin sechs Prozessphasen vor, die Studieninteressierte von der ersten Idee bis zur Entscheidung für ein Studium an einer Hochschule durchlaufen. Die Kundengewinnung über eine Website sollte je nach der Stufe des Entscheidungsprozesses die unterschiedlichen Erwartungen der Nutzenden berücksichtigen und dient somit nicht nur der Rekrutierung, sondern auch der dauerhaften Kundenbindung (vgl. Borgwardt 2012, 101ff.). Borgwardt (2012) skizziert folgende sechs Phasen:

5 Im vorliegenden Artikel werden die Begriffe „Homepage“ und „Website“ synonym verwendet.

- In der Phase der Interessenweckung und Suchfeldeingrenzung können Studieninteressierte meist noch nicht identifizieren, wonach genau sie suchen. Eine möglichst übersichtliche Informationsdarstellung kann dabei als Orientierungshilfe fungieren.
- Im Rahmen der Informationssammlung und Spezifizierung der Entscheidungskriterien sammeln Studieninteressierte meist detaillierte und umfangreiche Informationen über eine Hochschule bzw. ein Studienangebot und legen Prioritäten ihrer Auswahl fest. In der Phase kann eine verständliche und nutzerfreundliche Präsentation der Informationen von Vorteil sein.
- Die Informationsbewertung und Anbieterpriorisierung dient Studieninteressierten zur Eingrenzung der für sie attraktivsten Hochschulen. Im Rahmen dessen ist für eine Homepage entscheidend, Glaubwürdigkeit zu vermitteln und ein vorteilhaftes Gesamtbild der Hochschule zu präsentieren, beispielsweise durch die Hervorhebung von Alleinstellungsmerkmalen.
- In der Phase der Bewerbung und Bewertung des Anbieterfeedbacks beurteilen Studieninteressierte vor einer endgültigen Entscheidung, wie Hochschulen ihrer Bewerbung begegnen und wie transparent der Prozess ist, wie die Interessierten sich behandelt fühlen oder wie individuell und schnell auf ihre Fragen reagiert wird. Die Kundengewinnung ist daher mit der Bewerbungsphase nicht abgeschlossen und erfordert weiterführende Informationen und Verweise auf zusätzliche Dienstleistungen der Hochschule.
- Im Rahmen der Studienwahlentscheidung bzw. Kaufentscheidung hat die anhaltende Zufriedenheit mit der ausgewählten Hochschule hohe Bedeutung. Unter den Bindungsmaßnahmen können z.B. Beratungs- und Betreuungsleistungen subsumiert werden.
- Die Entscheidungszufriedenheit geht mit den zentralen Fragen einher, ob die Entscheidung der Hochschul- und Studienwahl als richtig empfunden wird und positive Bewertungen darüber verbreitet werden. Die Mundpropaganda über soziale Netzwerke und andere Medien, d.h. das virale Marketing,⁶ nimmt dabei für eine langfristig erfolgreiche Rekrutierung von Studieninteressierten eine wichtige Rolle ein (vgl. Borgwardt 2012, S. 103).

Von Vorteil ist, wenn die Besucherinnen und Besucher in den genannten Phasen ihres Entscheidungsprozesses bzw. Kaufinteresses, auch Customer Journey genannt, relevante und verständliche Inhalte zur Verfügung gestellt bekommen (vgl. Keßler/Rabsch/Mandić 2015, S. 102). Dies kann auch auf den Bereich der

6 Das virale bzw. Social Media Marketing bezieht sich als Teilbereich des so genannten Guerilla-Marketings auf die strategische Nutzung sozialer Beziehungen im Internet und dient in der Regel ausschließlich kommerziellen Zielen (vgl. Möller 2011, S. 28).

wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen werden. Beispielsweise können Weiterbildungsinteressierte – ähnlich wie international Studierende – wenig Vorwissen über die Hochschule und deren Portfolio aufweisen. Mehr als der Standort der Hochschule spielen unter Umständen inhaltliche Aspekte oder Serviceleistungen eine Rolle. So kommt im Rahmen der Teilnehmendengewinnung und -bindung insbesondere individuellen Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Banscherus/Kamm/Otto 2015, S. 82).

3 Homepageanalyse

Vor dem Hintergrund, dass Homepages auch in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten nicht nur eine Kommunikations- und Informationsplattform darstellen, sondern auch gezielt für die Akquise potentieller Teilnehmender eingesetzt werden, stellt sich die Frage, welche Informationen in welchem Umfang zur Verfügung gestellt werden (sollen). Dieser wurde im Rahmen einer quantitativen Erhebung nachgegangen. Grundlage dafür bilden die Homepages wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote ausgewählter öffentlicher und privater Hochschulen.

In den folgenden Punkten wird das in der Homepageanalyse umgesetzte Vorgehen aufgezeigt und sowohl die Erhebungsmethode und die Entwicklung des Kategoriensystems als auch die Zusammensetzung des Samples erläutert.

3.1 Erhebungsmethode Dokumentenanalyse

Zur Analyse der Homepages wird die Methode der inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse eingesetzt. Diese kombiniert die quantitative Erhebung von Daten mit einer anschließenden Auswertung dieser nach dem Verfahren der Inhaltsanalyse. Dabei bilden die öffentlich zugänglichen Angebotswebsites der betrachteten Hochschulen und Verbundprojekte das zu erschließende Material der Dokumentenanalyse, das anschließend nach einem deduktiv entwickelten standardisierten Kategoriensystem ausgewertet wird. Die Analyse entlang von Kategorien birgt den Vorteil, dass die sehr unterschiedlich aufgebauten Websites durch die Anwendung eines systematischen Schemas vergleichbar gemacht werden können. Die Besonderheit in der Dokumentenanalyse liegt darin, dass der Forschungsgegenstand bereits vor der Analyse aus einem meist nicht-wissenschaftlichen Kontext heraus entstanden ist (in diesem Falle die Homepages) und nicht durch das Forschungsteam selbst erzeugt wird. Zentral sind

daher die Fragestellung und die Auswertung des Materials (vgl. Hoffmann 2012, S. 396f.).

Hoffmann (2012) beruft sich auf sechs Schritte von Denz (1989), nach denen eine Dokumentenanalyse durchgeführt werden kann. Hierbei ist zunächst wichtig, den Entstehungskontext zu analysieren (1). Im Anschluss daran wird die Stichprobe abgeleitet (2), das Kategoriensystem, das sich an der Forschungsfrage orientiert, entwickelt (3) und die Untersuchungseinheiten festgelegt (4). Anschließend erfolgt die Anwendung des Kategoriensystems für jedes Dokument (5). Im letzten Schritt werden die erhobenen Daten ausgewertet (6) (vgl. Hoffmann 2012, S. 400). Dieser Verfahrenslogik folgt auch die hier vorgestellte Homepageanalyse. Für die Analyse der Homepages wurde ein deduktives Kategoriensystem entwickelt (siehe Anhang), das sich aus der theoretischen Rahmung des Vertriebsbegriffes im Bildungsbereich ableitet (vgl. Kapitel 2.1). So stellen die in der einschlägigen Literatur beschriebenen Vertriebsdimensionen „Physische Distribution“, „After-Sales-Services“ sowie „Akquisitorische Distribution“ die drei Hauptkategorien des Kategoriensystems dar (vgl. Abbildung 4). Ziel des Kategoriensystems ist, eine kompakte Übersicht über die dargestellten Vertriebsinstrumente zu erhalten und eine einheitliche Auswertungsgrundlage zu schaffen.

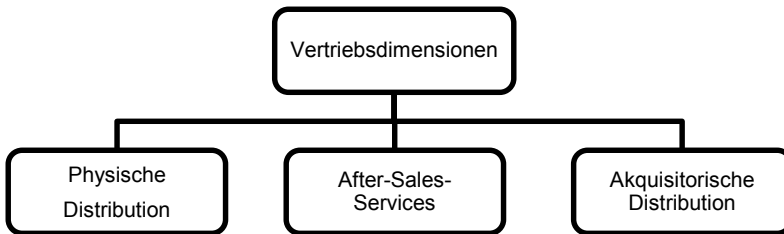


Abbildung 4: Hauptkategorien der Homepageanalyse

3.2 Zusammensetzung des Samples

Das Sample der Homepageanalyse umfasst die drei WM³-Verbundhochschulen, vier Verbundprojekte aus der ersten Förderrunde (2011-2015) des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie zwei private Hochschulen (vgl. Tabelle 1). Zum WM³-Sample zählen sowohl im Rahmen des Projekts neu entwickelte als auch über den Projektkontext hinaus bestehende Weiterbildungsangebote (N=28). Insgesamt wurden elf Verbundprojekte in der ersten Wettbewerbsrunde „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert. In der Homepageana-

lyse werden die Verbundprojekte mit den meisten Projektbeteiligten sowie das Verbundprojekt OHO aufgrund des bereits vorhandenen, breiten Weiterbildungsangebots der beteiligten Hochschulen betrachtet (Open C³S (N=3), Mobilitätswirtschaft (N=3), mint.online (N=5), OHO (N=11)). Überdies weisen die vier gewählten Verbundprojekte ein breites Spektrum an Absatzwegen (physische Distribution) und hierbei insbesondere an Blended- sowie E-Learning-Strukturen auf, welche einen guten Referenzrahmen vor allem für die WM³-Angebote der beiden Verbunduniversitäten Philipps-Universität Marburg (UMR) sowie Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) darstellen.

Aufgrund der regionalen Nähe und der langjährigen Erfahrung im Vertrieb bietet sich darüber hinaus ein Vergleich mit privaten Hochschulen an. Diese fokussieren im Gegensatz zu den Verbundprojekten aus dem BMBF-Wettbewerb einen anderen Absatzweg. Die Konzentration auf die Ausgestaltung eines berufsbegleitenden Präsenzstudiums sowie die zentrale Organisationsform der Weiterbildung entsprechen eher dem Lehr-Lernformat und der Weiterbildungsorganisation der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM). Daher wurden die berufsbegleitenden Masterstudiengänge (in Teilzeit) und die Zertifikatskurse der Frankfurt School of Finance and Management (N=31) sowie der FOM Hochschule für Oekonomie und Management (N=12) als Vergleichsobjekte aufgenommen.

Das Sample liefert darüber hinaus wichtige Erkenntnisse über die Informationsgestaltung einer Angebotswebsite entlang der beiden Kategorien „After-Sales-Services“ sowie „Akquisitorische Distribution“. Der Einbezug des öffentlichen wie privaten (wissenschaftlichen) Weiterbildungssektors ermöglicht es, Ableitungen für die Gestaltung einer Homepage möglichst breit aufzustellen und vom bereits hoch professionell organisierten privaten Weiterbildungssektor zu lernen. Somit profitiert die Homepageanalyse von einem Sample, deren Internetauftritte sich zwischen Entwicklung, Implementierung und Optimierung der Darstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung befinden.⁷

7 Die Erhebung konzentriert sich dabei auf das Vorhandensein der Informationen entlang der genannten Hauptkategorien (vgl. Kapitel 3.1) und bezieht sich nicht auf die „Klicktiefe“ der Internetauftritte, d.h. die Anzahl der auszuwählenden internen Verlinkungen, um an die gesuchten Informationen zu gelangen.

	WM ⁹			Mobilitäts- wirtschaft	mint. online	OHO (HS München)	Open C ³ S	Frankfurt School	FOM
	UMR	JLU	THM						
BA	-	-	1	-	-	-	1	-	-
MA	8	5	1	3	3	10	1	5	9
Zertifi- kat	4	4	1	-	2	-	-	26	3
Andere Formate	-	-	4	-	-	1	1 (v. 35)	-	-
Gesamt	12	9	7	3	5	11	3	31	12

Tabelle 1: Übersicht über Format und Anzahl der analysierten Weiterbildungsangebote

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse der Homepageanalyse, welche im Mai 2016 durchgeführt wurde, vorgestellt. Diese Analyse stellt eine Momentaufnahme dar. In Anbetracht des Entwicklungsstatus einiger Angebote kann sich das Material während des Auswertungsprozesses verändert haben. Bewertungen und insbesondere Kritikpunkte können somit möglicherweise obsolet sein. Die Auswertung vollzieht sich entlang der drei Hauptkategorien. Dabei werden sowohl Hochschulspezifika als auch vergleichende Betrachtungen aufgeführt. Zudem wird darauf verwiesen, dass fehlende Informationen auf den untersuchten Websites nicht mit einem fehlenden Vorhandensein der jeweiligen Elemente der Hauptkategorien gleichzusetzen sind.

3.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der untersuchten Homepages

Die analysierten Homepages unterscheiden sich in ihrer Grundstruktur stark voneinander. So präsentieren Hochschulen wie die THM Angebote in einer interaktiven Datenbank. Weniger interaktiv, aber ebenso vereinheitlicht ist die Liste der Angebote und Studiengänge auf der Homepage der FOM. Hier haben die Studiengänge eigene, identisch aufgebaute Unterseiten. Etwas weniger einheitlich ist der Auftritt der Frankfurt School of Finance and Management, in der die Angebote zwar ein einheitliches Layout haben, aber die Unterseiten nur in Teilen vereinheitlicht sind. Eine solche, teilweise standardisierte Darstellung findet sich auch bei der Hochschule München, obwohl die Verantwortung für

die Pflege bei den jeweiligen Fachbereichen liegt. Uneinheitlich sind hingegen die Auftritte der JLU und der UMR. Die Weiterbildungsangebote werden von den zuständigen Fachbereichen gepflegt, so dass keine einheitliche Informationsstruktur besteht, auch wenn sie in weiten Teilen inhaltlich deckungsgleich sind oder sich zumindest ähneln. Die Palette der Webauftritte der untersuchten hochschulübergreifenden Verbundprojekte reicht von Fließtexten (C³S) über unterschiedlich designte Unterseiten (Mobilitätswirtschaft) bis hin zu Kurzbeschreibungen, die für weitere Informationen auf die Homepage der Hochschule verweisen (mint.online).

Insgesamt lassen sich die untersuchten Internetauftritte der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote in Homepages unterscheiden, die in einem Projektkontext entstanden sind und von dort auf die Homepages der Herkunftsorganisationen verweisen oder die als eigenständiges Element im Rahmen des Regelbetriebs einer Organisation dargestellt werden.

4 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Homepageanalyse dargestellt, welche die bereits genannten Kategorien „Physische Distribution“, „After-Sales-Services“ sowie „Akquisitorische Distribution“ zur Untersuchung der Internetauftritte nutzt.

4.1 Physische Distribution

Wie bereits ausgeführt, definiert sich die physische Distribution über die Wahl der Absatzwege (Lernformen) und die Standortpolitik (vgl. Kapitel 2.1).

Absatzwege: E-Learning und Blended-Learning

Im Vergleich der Absatzwege fällt auf, dass die betrachteten BMBF-Projekte einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Blended- oder E-Learning-Strukturen gelegt haben, um das berufsbegleitende Studieren zeitlich und örtlich flexibler zu gestalten. Hierbei sticht in der Analyse insbesondere das Verbundprojekt „Open C³S“ hervor, das sowohl im Master- als auch im Zertifikatsbereich ein breites E-Learning-Spektrum aufweist: Von der Nennung oder Beschreibung der Lernplattform über das Angebot von Web Based Trainings, E-Lectures, Webinaren und Chatrooms. Auch die Verbundprojekte „mint.online“ und „OHO“ umfassen insbesondere im Masterbereich ein umfangreiches E-Learning-Portfolio. Im „WM³“-Verbund sind Unterschiede zwischen den beiden

Universitäten und der THM erkennbar. Über die Hälfte aller Weiterbildungsprogramme der Universitäten verweisen auf das Angebot unterschiedlicher E-Learning-Tools. Häufig wird dabei die Lernplattform beschrieben. Einige Programme werben explizit für eine bessere berufliche Vereinbarkeit durch spezielle E-Learning-Angebote, wie E-Klausuren, Online-Betreuung oder E-Lectures. Die Weiterbildungsangebote der THM sind hingegen auf reine Präsenzlehre ausgerichtet. In dieser Hinsicht ähnelt das Weiterbildungsprogramm der THM dem der privaten Hochschulen, welche sich auf ein berufsbegleitendes Studium in Präsenz spezialisiert haben. Während bei den Weiterbildungsangeboten der FOM keine Angaben zu elektronischen Lernformen zu finden sind, weist zumindest ein international ausgerichtetes Masterprogramm der Frankfurt School ein breites Blended-Learning-Konzept auf. Darüber hinaus bietet die Frankfurt School individuell zugeschnittene E-Learning-Lösungen an. In einem gesonderten Bereich sind Informationen über das Learning-Management-System, das Lernprogramm sowie die Expertenberatung zu finden.

Präsenzstudium

Dem Fokus auf dem Präsenzstudium folgend, sind auf den Homepages der privaten Hochschulen ausreichend Informationen zum zeitlichen Ablauf und den Terminen der Präsenzveranstaltungen zu finden. Diese haben – unabhängig vom Angebot – denselben Aufbau: Meist finden die Vorlesungen im zweiwöchigen Turnus freitags und samstags statt. Die FOM bietet zudem alternativ Abendkurse an unterschiedlichen Wochentagen an. Die kurzzeitigen Angebote (Zertifikate) sind meist auf einige wenige Präsenztermine begrenzt. Informationen zum Selbststudium werden nur bei insgesamt vier Angeboten der privaten Hochschulen zur Verfügung gestellt und dort nicht weiter ausgeführt (z.B. Gruppenarbeiten, Projektarbeiten).

Demgegenüber werden bei der überwiegenden Mehrzahl der Angebote des BMBF-Wettbewerbs Angaben zur Selbstlernphase gemacht. Unterschiede werden jedoch hinsichtlich der Angabe von Veranstaltungsterminen sichtbar. Im Gegensatz zu den primär auf E-Learning ausgerichteten Weiterbildungsprogrammen innerhalb der Projekte „mint.online“ sowie „Open C³S“ stehen auf den Angebotswebsites der Verbundprojekte „Mobilitätswirtschaft“ sowie „OHO“ Informationen zum Zeitablauf zur Verfügung. Die Hochschulen im WM³-Verbund weisen eine divergente Darstellung des Präsenzstudiums auf. Mit Ausnahme eines Online-Studiengangs sind auf allen Angebotsseiten der UMR Angaben zu den Präsenzterminen zu finden. Auch die Mehrzahl der Angebote der JLU stellt Informationen zu den Präsenzeinheiten bereit. Etwa die Hälfte der Angebote beider Universitäten beschreibt die Selbstlernphase. Dagegen sind bei

der Mehrzahl der Weiterbildungsangebote der THM kaum Angaben zur zeitlichen Dimension des Präsenzstudiums zu finden. Es wird auf eine rechtzeitige Bekanntgabe der kommenden Veranstaltungstermine verwiesen. Hervorzuheben ist ein berufsbegleitendes Bachelorangebot der THM, welches ausführliche Informationen über die Zeitstruktur bereitstellt.

Zeitliche und räumliche Dimension des Präsenzstudiums

Das Projekt „OHO“ setzt auf ein ausführliches Blended-Learning-Konzept und stellt dementsprechend sowohl das E-Learning-Angebot als auch den zeitlichen Ablauf des Präsenzstudiums vor. Des Weiteren hebt es sich in Bezug auf die Beschreibung der Räumlichkeiten hervor. Während in den meisten Fällen kaum Informationen zur räumlichen Dimension gegeben werden, bewirbt das Projekt in mehreren Angeboten die Seminarräume, die vorhandene IT-Technik sowie die Bibliotheken. Auch ein kooperativer Master aus dem juristischen Fachbereich der JLU und der Deutschen Sporthochschule Köln hebt die Modernität und Technikausstattung der Hörsäle und Seminarräume sowie die sportliche Infrastruktur hervor. Des Weiteren ist bei einigen Programmen augenfällig, dass nicht die eigene Ausstattung, sondern die der Kooperationseinrichtung besondere Erwähnung findet. Die FOM stellt zudem einen Link mit angebotsübergreifenden Informationen zu dem jeweils gewählten Studienort bereit. Die Vernachlässigung der räumlichen Dimension könnte in Zusammenhang mit der thematischen Ausrichtung liegen. Werden besondere technische oder räumliche Bedingungen benötigt, wird häufig auch die Technik- und Laborausstattung hervorgehoben. Andernfalls hat die Beschreibung der Räumlichkeiten einen nachrangigen Stellenwert.

Es lässt sich feststellen, dass die Wahl des Absatzweges die Informationsbereitstellung in den beiden Subkategorien beeinflusst. Liegt der Fokus auf einer Online-Ausrichtung, ist das E-Learning-Konzept umfassend beschrieben, wohingegen kaum Informationen zur zeitlichen und insbesondere zur räumlichen Dimension zu finden sind. Werden die Inhalte jedoch primär über Präsenzveranstaltungen vermittelt, verschiebt sich die Bereitstellung von Informationen weg vom E-Learning-Modell hin zur Organisation und dem Ablauf der Präsenzphase. Außerdem ist zu erkennen, dass der Entwicklungsstatus einen Einfluss auf die Beschreibung der Absatzwege, insbesondere auf die zeitliche Dimension im Präsenzstudium, hat. Befindet sich das Angebot noch in der Entwicklung bzw. ist dessen Start noch nicht absehbar, sind auch weniger Informationen in dieser Kategorie zu finden. Als Beispiel kann auf die Weiterbildungsangebote der THM verwiesen werden. Während die Homepage des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs ausführlich über den zeitlichen Ablauf und die Zeitstruktur

des Studiums informiert, sind bei den Weiterbildungsangeboten, deren Start noch nicht bekannt ist, kaum Angaben zur Veranstaltungsplanung zu finden. Haben sich genügend Teilnehmende an dem Programm angemeldet, sind aufgrund von Planungssicherheit – wie beim Bachelorprogramm oder beim Zertifikat ersichtlich – ausführliche Informationen auf der Homepage zu finden. Für Interessierte stellt jedoch neben anderen Kriterien auch der zeitliche Umfang – insbesondere bei reinen Präsenzstudiengängen – ein wichtiges Entscheidungskriterium bezogen auf die Frage dar, ob die Weiterbildung mit dem beruflichen und privaten Lebensbereich vereinbar ist.

Standortpolitik: Einflussfaktor zentrale und dezentrale Organisationsstruktur

Die Darstellung der Standortpolitik ist im starken Maße von der Organisationsstruktur der Weiterbildung abhängig. Ist die Weiterbildung zentral organisiert, können Informationen angebotsübergreifend über einen Link, der zu Kontakt- und Anfahrsbeschreibungen führt, dargestellt werden. Da die Weiterbildung an den privaten Hochschulen sowie unter anderem an der THM oder der Hochschule München (OHO) zentral organisiert ist, können sie diesen strukturellen Vorteil nutzen. Darüber hinaus hebt sich die Frankfurt School hervor, da sie im Zertifikatsbereich alle Angebote auch als Inhouse-Schulungen anbietet. Dies ist eine Möglichkeit, die Standortfrage zu flexibilisieren und Bildungsangebote – unabhängig vom eigenen Hochschulstandort – nachfrageorientiert anzubieten. Andere Herangehensweisen, den Spielraum in der Standortfrage zu erweitern, bieten die FOM mit einem deutschlandweiten Netz an Hochschulzentren und diejenigen BMBF-Projekte, die E-Learning- und Blended-Learning-Konzepte zur flexibleren Wissensvermittlung einsetzen. Die Verfügbarkeit von Standortinformationen ist bei letzteren daher auch aufgrund ihrer Online-Ausrichtung eher begrenzt. So sind bei den Projekten „mint.online“ (mit einer Ausnahme) und „Open C³S“ keine Informationen zur Erreichbarkeit und Parkplatzsituation des Standortes vorhanden. Aber auch das Verbundprojekt „Mobilitätswirtschaft“ gibt außer der Nennung des Standortes keine weiteren Informationen über die Erreichbarkeit oder die Parkplatzsituation preis.

Eine einheitlich aufgebaute Standortbeschreibung ist bei einer dezentralen Organisation mit angebotsabhängigen Standorten sowie dezentralen Anbietern schwer zu realisieren. Die Informationen zum Standort unterscheiden sich daher bei dieser Organisationsform der Weiterbildung stark von Angebot zu Angebot oder von Hochschule zu Hochschule. Die Mehrzahl der Angebote verzichtet weitestgehend auf Erläuterungen zum Standort. Eine weitere Schwierigkeit bezogen auf die einheitliche Informationsdarstellung tritt auf, wenn sich das Angebot aus mehreren Kooperationspartnerinnen und -partnern konstituiert, wel-

che an verschiedenen Standorten sitzen. Besteht keine gemeinsame Homepage, gestaltet es sich schwierig, einheitliche Informationen über die jeweiligen Standorte bereitzustellen. Häufig werden daher die Kooperationspartnerinnen und -partner genannt und durch Links miteinander verknüpft. Beispielsweise ist ein gemeinsam entwickelter Studiengang der JLU und UMR aus dem medizinischen Fachbereich nicht auf einer gemeinsamen Homepage, sondern auf der jeweiligen Fachbereichsseite der Hochschulen angesiedelt. Der inhaltliche Aufbau und der Informationsgehalt sind weitestgehend deckungsgleich, jedoch in der Darstellung jeweils an das Layout der Hochschulwebsite angepasst.

Kooperationspartnerinnen und -partner können dagegen auch zur Steigerung des Standortfaktors beitragen. Zwei Angebote der UMR aus dem erziehungswissenschaftlichen und theologischen Bereich nutzen die Kooperationseinrichtung zur Unterbringung der Teilnehmenden während der Präsenzphasen. Angesichts nicht-kooperativer Weiterbildungsmaßnahmen werden (von der THM, der Hochschule München [OHO] sowie von der Frankfurt School) vereinzelt auch Hotelkontingente zur Verfügung gestellt.

Serviceleistungen: Beratung und Ansprechbarkeit

Hinsichtlich der Serviceleistungen, die im Rahmen der Programme angeboten werden, ist zunächst festzustellen, dass keine Sprechzeiten für Online-Beratungen angegeben sind. Lediglich im Verbundprojekt „Mobilitätswirtschaft“ wird in einem Masterstudiengang die Möglichkeit zur Online-Beratung genannt. Es scheint demnach keine gängige Methode zu sein, um mit Interessierten oder Teilnehmenden in Kontakt zu treten.

Auch in Bezug auf persönliche Beratungen werden nur sehr selten konkrete Sprechzeiten angegeben. Die Möglichkeit zu einem persönlichen Gespräch ist in einigen Angeboten gegeben, allerdings werden häufig keine konkreten Zeiten hierfür zur Verfügung gestellt.

Lediglich an der FOM wird bei allen Angeboten eine Zeit genannt, zu der eine telefonische Kontaktaufnahme angeboten wird. Die Zeiten sind an den Bedarfen Berufstätiger ausgerichtet. So ist die FOM montags bis freitags im Zeitraum von 8 Uhr bis 19 Uhr und auch samstags von 7.30 Uhr bis 14 Uhr unter einer bundesweit kostenlosen Telefonnummer erreichbar. Auch die THM bietet im Rahmen von StudiumPlus eine Erstauskunft über eine allgemeine Servicehotline an, die von Montag bis Freitag von 7.30 Uhr bis 18.00 Uhr erreichbar ist. Die zentrale Organisation der Studienangebote ermöglicht es, Beratung in diesem Umfang für alle Angebote anzubieten. Bei den Programmen des Verbundprojekts „Mobilitätswirtschaft“ werden ebenfalls in fast allen Fällen telefonische Sprechzeiten angegeben, ebenso wie bei einigen Angeboten der UMR.

Hier sind die angegebenen Zeiten allerdings in der Regel nicht an die Bedürfnisse von berufstätigen Personen angepasst. Lediglich in einem Masterprogramm des Verbundprojekts „Mobilitätswirtschaft“ werden keine konkreten Zeiten für eine telefonische Kontaktaufnahme genannt. Hierbei handelt es sich allerdings um den einzigen Fall, in dem Online-Beratung angeboten wird.

Sonstige Beratungs- und Informationsmöglichkeiten sind zumeist FAQs und Flyer, die online abgerufen werden können. Einige Angebote bieten konkrete Informationsveranstaltungen an, bei denen sich Interessierte über das Programm informieren können. Auftritte auf Messen oder andere angebotsübergreifende Veranstaltungen werden nicht angegeben.

In allen untersuchten Angeboten werden Ansprechpersonen für die einzelnen Angebote aufgeführt. In den meisten Fällen ist dies die Studiengangkoordination oder die fachliche Leitung des Angebots. Bei einem Zertifikatsangebot der UMR werden darüber hinaus die zuständigen studentischen Hilfskräfte genannt. Eine klare Benennung der Funktion ist allerdings nicht in allen Fällen erkennbar, so dass eine Zuordnung der Aufgaben nicht immer möglich ist und es sich für Interessierte schwierig gestaltet, die richtige Ansprechperson zu identifizieren. In fast allen Fällen gibt es Personen, die für ein konkretes Angebot zuständig sind. Allerdings haben alle Angebote an der zentral organisierten FOM dieselbe Ansprechperson; hier wird immer auf das Beraterteam der Zentralen Studienberatung verwiesen. Ähnlich ist dies an der THM organisiert, allerdings sind die Beraterinnen und Berater hier auf unterschiedliche Weiterbildungsformate (Masterstudiengänge oder Zertifikate) spezialisiert. Teilweise wird eine sehr große Anzahl an Zuständigen genannt, so dass nicht klar erkennbar ist, wer für welchen Aufgabenbereich verantwortlich ist. Die Benennung von festen Ansprechpersonen, die zielgruppenspezifischen Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten zugeordnet sind, bildet hingegen im Rahmen der Teilnehmendengewinnung und -bindung eine zentrale Größe (vgl. Banscheraus/Kamm/Otto 2015, S. 89f.).

Alumnikontakte

In den wenigsten Fällen kann auf bestehende Alumni-Kontakte zurückgegriffen werden, was vermutlich damit zusammenhängt, dass der Großteil der Angebote (insbesondere aus dem Bereich der BMBF-Projekte) relativ neu ist und daher noch nicht die Möglichkeit besteht, Kontakte in dieser Richtung zu etablieren. Alumnikontakte existieren hauptsächlich im Bereich der privaten Hochschulen, allerdings auch hier nicht in besonders großem Umfang, lediglich bei vier Angeboten an der Frankfurt School (N=31) und bei drei Angeboten an der FOM (N=12). Auffällig ist, dass bei den Alumni der Frankfurt School viel Wert da-

rauf gelegt wird, Personen aufzuführen, die beruflich höhere Positionen in bekannten Unternehmen bekleiden. Bei den öffentlichen Hochschulen finden sich keine Verweise auf Strukturen, die sich auf die konkreten Angebote beziehen. Es gibt dort zwar zumeist ein hochschulweites Alumni-Netzwerk, allerdings sind dort nicht die ehemaligen Teilnehmenden der Weiterbildungsangebote eingebunden.

Kooperationen

Kooperationen finden in einer Vielzahl der Angebote statt, insbesondere bei den Angeboten, die im Rahmen der BMBF-Projekte entwickelt wurden. So sind bei allen Angeboten, die im Verbundprojekt „mint.online“ entstanden sind, Kooperationspartnerinnen und -partner vorhanden, ebenso bei fast allen Angeboten des Verbundprojekts „Mobilitätswirtschaft“. Hier steht die Kooperation zwischen verschiedenen Universitäten im Vordergrund. Angesiedelt sind die Projekte allerdings zumeist an einer Universität, die mit der Administration betraut ist, während die anderen beteiligten Universitäten ihre Unterstützung in Form von Lehrbeteiligung einbringen (siehe „Open C³S“). Auffällig ist, dass die privaten Hochschulen fast keine Kooperationen angeben.

Bei vielen Kooperationen wird nicht klar benannt, in welcher Form die Zusammenarbeit stattfindet. So wird zwar erklärt, dass Kooperationspartnerinnen und -partner an der Entwicklung des Angebots beteiligt waren. Es wird allerdings nicht deutlich, ob diese Kooperationen auch während der Durchführung des Angebots aktiv sind, beispielsweise in der Form, dass Mitarbeitende dieser Institutionen durch Lehrtätigkeiten am Angebot beteiligt sind und auf diese Weise ihr Expertenwissen einbringen. Als Ausnahme ist an dieser Stelle beispielhaft die Darstellung der Zusammenarbeit der Universität Kassel und des Fraunhofer Instituts für Windenergie zu nennen, da es hier einen Reiter gibt, der beschreibt, wie der Wissenstransfer zwischen der Forschungseinrichtung und der Universität stattfinden soll.

4.2 After-Sales-Services

Wie bereits ausgeführt, werden unter After-Sales-Services Dienstleistungen zur Kundenzufriedenheit und -sicherung definiert (vgl. Kapitel 2.1).

Aufbau des Studiums

Die Informationen zum Aufbau des Curriculums/Studiums sind auf den untersuchten Websites in unterschiedlicher Vielfalt vertreten. Sowohl der Umfang in

ECTS-Punkten⁸ als auch die jeweiligen Studienverlaufspläne, die eine Orientierungshilfe für ein zeitlich abgestimmtes Studium darstellen, sind bei allen ausgewählten Einrichtungen vorhanden. Zudem sind im Rahmen der Weiterbildungsangebote, die an den öffentlichen Hochschulen stattfinden, die jeweiligen Modulbeschreibungen/Modulhandbücher und Studien- und Prüfungsordnungen vorzufinden. Die JLU hält ebenfalls zu einem großen Teil Informationen zur Kursgröße, die UMR Listen der Lehrenden und Informationen zu den Studien- und Prüfungsausschüssen vor. Bei den anderen BMBF-Verbundprojekten zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: Die Informationen zu den ECTS-Punkten, die Studienverlaufspläne, Modulbeschreibungen/Modulhandbücher und Studien- und Prüfungsordnungen sind in der Regel vorhanden. Die FOM und Frankfurt School verweisen ebenfalls auf den Internetseiten ihrer Weiterbildungsangebote auf den Umfang in ECTS und den Studienverlaufsplan. Darüber hinaus können Interessierte bei der Frankfurt School die Modulbeschreibungen der jeweiligen Angebote finden. In der Gesamtschau der verfügbaren Informationen fällt auf, dass die bei der Angebotsentwicklung notwendigen Informationen über den Aufbau des Curriculums/Studiums, die letztlich die Entscheidungsgrundlage sowohl für die Abstimmung in den entscheidenden hochschulinternen Gremien als auch für die Akkreditierungsverfahren der hochschulexternen Agenturen bilden, einheitlich zur Verfügung stehen. Diese sind folgende:

- Informationen zum Umfang in ECTS
- Studienverlaufspläne
- Modulbeschreibungen/Modulhandbuch
- Studien- und Prüfungsordnung

Sie dienen den Weiterbildungsinteressierten vor allem bei langfristigen Weiterbildungsangeboten wie Masterstudiengängen als Nachweis einer eingehenden Qualitätsprüfung, die hochschulintern und hochschulextern stattgefunden hat und auf hohe inhaltliche und didaktische Standards mit wissenschaftlich-reflexivem Niveau schließen lässt.⁹ Dies kann im stark heterogenen Weiterbildungsmarkt gegenüber anderen Anbietern einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil darstellen. Informationen über den Aufbau des Curriculums/Studiums

8 Das im Zuge von Bologna eingeführte Leistungspunktesystem auf der Basis des European Credit Transfer Systems (ECTS) ist Teil der Implementierung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes.

9 Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote stellen immaterielle Dienstleistungen dar. Die Leistung kann somit im Vorfeld nicht getestet oder kontrolliert werden und ist im Nachhinein nicht speicherbar, so dass das Weiterbildungsangebot für potentielle Teilnehmende schwer zu bewerten ist. Hierbei können zusätzliche Serviceleistungen, z.B. die hochschulinterne und -externe Qualitätsprüfung, Aufschluss über die Qualität des Angebots geben und die Dienstleistung greifbar machen (vgl. Schlutz 2006, 16ff.; Wefers 2007, S. 49; Haller 2015, S. 25).

sowie die damit verbundenen Dokumente und (Akkreditierungs-)Urkunden bilden somit vertrauensbildende Elemente, die Einfluss darauf haben können, ob Interessierte sich weiter über das Angebot informieren bzw. sich zur Teilnahme entscheiden (vgl. Keßler/Rabsch/Mandić 2015, S. 81).

Alleinstellungsmerkmale

Im Rahmen der auf den Homepages aufgeführten Alleinstellungsmerkmale wird bei allen im Sample untersuchten Einrichtungen das Studienkonzept hervorgehoben. Darin werden klassischerweise Merkmale der Berufsbegleitung, Anwendungs- und Praxisorientierung (Theorie-Praxis-Transfer) oder Interdisziplinarität genannt. Die WM³-Verbundhochschulen UMR, JLU und THM verweisen bei einem Großteil ihrer Angebote auf deren Nischenbesetzung. Sie halten somit Angebote vor, die auf aktuelle Bedarfe eines (Praxis-)Feldes reagieren und eine Marktlücke schließen, in dem sie alleiniger oder einer der wenigen Anbieter auf dem (regionalen) Weiterbildungsmarkt sind. Daneben hebt die UMR, ähnlich wie die Hochschule München, bei vielen ihrer Weiterbildungsangebote die Dozierenden und – falls vorhanden – Kooperationspartnerinnen und -partner als Alleinstellungsmerkmale hervor. Im Rahmen der anderen BMBF-Verbundprojekte finden sich ebenfalls bei einem Großteil der Weiterbildungsangebote Hinweise auf Kooperationspartnerinnen und -partner. Diese werden in der Regel explizit als Besonderheit des jeweiligen Weiterbildungsangebots beschrieben und stehen für ein an den Bedarfen der Praxis ausgerichtetes Angebot, das eine entsprechende Anwendungsorientierung gewährleistet. Die privaten Hochschulen fallen – mit Ausnahme des Studienkonzeptes – durch wenige Verweise auf Alleinstellungsmerkmale auf. Die Frankfurt School verweist lediglich bei einigen Angeboten auf die Möglichkeiten der kumulativen Belegung und Nischenbesetzung.

Zulassungsvoraussetzungen

Informationen zu den Zulassungsvoraussetzungen sind auf den untersuchten Homepages teilweise vorhanden. Im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote des Verbundprojekts „WM³“ sind diese einheitlich bei allen Angeboten der JLU und UMR zu finden. Die THM verweist in rund der Hälfte der analysierten Homepages explizit auf Zulassungsvoraussetzungen. Die anderen BMBF-Verbundprojekte zeigen ebenfalls kein einheitliches Bild auf. So sind im Rahmen der bereits etablierten Weiterbildungsangebote der Hochschule München im Verbund der „OHO“ und im Verbund „Open C³S“ Informationen zu den Zulassungsvoraussetzungen zu finden. Die Verbünde um „Mobilitätswirtschaft“ und „mint.online“ hingegen stellen entsprechende Informationen ledig-

lich bei einigen Weiterbildungsangeboten zur Verfügung. Im privaten Bereich finden sich bei allen untersuchten Angeboten der FOM Verweise zu den Zulassungsvoraussetzungen, bei denjenigen der Frankfurt School lediglich zur Hälfte. Im Gesamten lassen weder die Differenzierung in zentrale und dezentrale Organisation der Weiterbildung noch die Differenzierung in öffentliche und private Einrichtung an dieser Stelle ein einheitliches Bild erkennen und bieten somit keine Interpretationsgrundlage. Die grundsätzliche Möglichkeit zur Aufnahme eines Studiums und die entsprechenden Zulassungsvoraussetzungen stellen dabei vor allem für die Zielgruppe von Weiterbildungsinteressierten, die über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, zentrale Fragen dar (vgl. Banscherus/Kamm/Otto 2015, S. 88).

Anerkennung und Anrechnung

Informationen zur Anerkennung und Anrechnung hochschulisch oder außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sind auf den untersuchten Homepages teilweise vorzufinden. Im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote des Verbundprojekts „WM^{3c}“ ist dies hauptsächlich bei einigen Angeboten der UMR gegeben. Eine Internetpräsenz weist beispielsweise explizit die Anrechnung von Studienleistungen und beruflicher Qualifikation als eigenen Reiter auf. Auch bei den Verbundprojekten „mint.online“ und „OHO“ weisen einige Weiterbildungsangebote Informationen zur Anerkennung und Anrechnung auf. Die FOM stellt im Sample die einzige Einrichtung dar, die diese Informationen bei fast allen Angeboten den Nutzerinnen und Nutzern bereitstellt. Da die Anerkennung und Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen ein Instrument zur Zulassung zu einem Weiterbildungsangebot darstellen kann, ist eine Korrelation zwischen den Kategorien „Zulassungsvoraussetzungen“ und „Angebote zur Anerkennung und Anrechnung“ zu vermuten. Dies liegt jedoch im ausgewählten Sample, mit Ausnahme der FOM, nicht vor. Obwohl vor allem die Anrechnung von Studienzeiten sowie Studien- und Prüfungsleistungen in der Regel durch die Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen gegeben ist, sind diesbezügliche Informationen lediglich partiell auf der jeweiligen Internetpräsenz der Weiterbildungsangebote vorzufinden.

Art des Abschlusses

Die Information zu der jeweiligen Zertifizierung/dem jeweiligen Abschluss ist auf allen analysierten Homepages einheitlich vorhanden. Im Rahmen des Verbundes von „WM^{3c}“ überwiegen die Zertifikate als Qualifizierungsformate von kürzerer Dauer und stärkerer thematischer Fokussierung. Zudem wird an der UMR eine Auswahl an Weiterbildungsmasterstudiengängen angeboten. Perso-

nen, die keinen vollständigen Weiterbildungsstudiengang belegen möchten, haben vielerorts die Möglichkeit, einzelne Module aus dem Curriculum auszuwählen und nach erfolgreichem Abschluss dafür ein Zertifikat zu erwerben. Eine solche kumulative Belegung ist mit Ausnahme eines Angebots im Verbund von „WM³“ (bisher) nicht möglich. Die anderen BMBF-Verbünde zeigen ein differenziertes Bild: Während das Projekt „Mobilitätswirtschaft“ beispielsweise im Rahmen eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs die Möglichkeit eines modularisierten Studiums bietet, in dem der Abschluss von Modulen mit einzelnen Zertifikaten bzw. Teilnahmebescheinigungen angeboten wird, hält die Hochschule München aus dem Verbund der „OHO“ eine breite und differenzierte Auswahl an Weiterbildungsstudiengängen vor, die einem klassischem Studienaufbau folgen und somit nicht die Möglichkeit einer kumulativen Belegung bieten. Die FOM als größte private Hochschule Deutschlands stellt ebenfalls ein vielfältiges Spektrum an Zertifikatskursen und Studiengängen bereit, die Frankfurt School hingegen profiliert sich größtenteils mit dem Weiterbildungsformat der Zertifikate.

Zielgruppe

Informationen zu den inhaltlichen Voraussetzungen sind auf allen untersuchten Homepages einheitlich vorhanden. Diese Kategorie bildet einen zentralen Reiter auf der Homepage eines Weiterbildungsangebots, da darüber die Zielgruppe/Zielgruppen bestimmt wird/werden. Sie kann somit als wichtige Orientierungs- und letztlich Selektionshilfe verstanden werden, auf die die weiteren Informationen aufbauen (sollten).

Finanzierung

Die Kategorie der Finanzierungsmöglichkeiten stellt sich differenziert dar: Im Rahmen der Weiterbildungsangebote des Verbundprojekts „WM³“ stehen in der Regel Informationen zu den Kosten und Zahlungsmodalitäten sowie die Gebührenordnungen auf den Homepages zur Verfügung. Darüber hinaus hält die UMR bei vielen ihrer Angebote Informationen zur Ratenzahlung bereit. Die ebenfalls untersuchten BMBF-Verbünde stellen einheitlich Informationen zu den Kosten zur Verfügung. Die Projekte „Mobilitätswirtschaft“ und „OHO“ halten daneben Informationen zu den Zahlungsmodalitäten und die Gebührenordnungen vor. Im privaten Bereich sind auf den jeweiligen Homepages der beiden untersuchten Einrichtungen ebenfalls die Kosten explizit benannt. Zudem bieten die FOM und Frankfurt School bei (fast) allen ihren Weiterbildungsangeboten die Möglichkeit der Ratenzahlung an – mit dem zusätzlichen Hinweis bei der FOM, dass die Übernahme der Kosten auch vonseiten des Arbeitgebers möglich ist. Der

Preis stellt dabei aufgrund der Immaterialität von Bildung vielfach ein Ersatzkriterium zur Qualitätsbeurteilung des jeweiligen Angebots dar (vgl. Böttcher/Hogrebe/Neuhaus 2010, S. 115) und kann somit eine starke Wirkung auf die Wahrnehmung und Beurteilung der angebotenen Bildungsleistung vonseiten der Interessierten haben. Obwohl die Möglichkeit der Ratenzahlung in der Regel durch die Gebührenordnung der Hochschulen gegeben ist, sind diesbezügliche Informationen lediglich partiell auf der jeweiligen Internetpräsenz der Weiterbildungsangebote vorzufinden.

4.3 Akquisitorische Distribution

Nicht bei allen betrachteten Angeboten kann zu dieser Kategorie eine Aussage getroffen werden, was mit den unterschiedlichen Entwicklungsständen zusammenhängt. Insbesondere die im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs entwickelten Angebote befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der Pilotphase bzw. in der Auswertung eben dieser und es ist nicht ersichtlich, wann der Start des Angebots geplant ist. So ist beispielsweise bei dem Verbundprojekt „Open C³S“ die Kategorie „Anmeldung/Information“ auszuwählen, allerdings stellt sich dann heraus, dass lediglich die Möglichkeit besteht, eine telefonische Studienberatung zu erhalten. Ob im Rahmen dieser eine Anmeldung für das Programm angeboten wird, ist auf der Homepage nicht erkennbar.

Anmeldung

Eine Anmeldung zu den laufenden Angeboten ist in vielen Fällen online möglich, allerdings müssen für den verbindlichen Verkaufsabschluss noch weitere Unterlagen an die Hochschule geschickt werden, um den Anmeldeprozess abzuschließen. Es wird dann ein Online-Formular zur Verfügung gestellt, welches entweder direkt online verschickt oder ausgedruckt mit den noch erforderlichen Unterlagen postalisch zugesandt wird. Ein reines Online-Bewerbungsverfahren wird lediglich in einem Masterstudiengang innerhalb des Verbundes „mint.online“ angeboten. Dabei wird das Bewerbungsverfahren mit einem externen Anbieter durchgeführt, um so auch Studierenden aus dem Ausland ein unkompliziertes Anmeldeverfahren zu ermöglichen. Verkaufsabschlüsse können nicht über Telefon oder Telefax erfolgen, da in der Regel beglaubigte Dokumente für eine Anmeldung vorausgesetzt werden.

Kontakt

Für den Abschluss des Verkaufsverfahrens werden keine konkreten Ansprechpersonen genannt. Für die Abwicklung scheinen die gleichen Ansprechpersonen zuständig zu sein wie für die Beantwortung von Fragen von Interessierten oder die Betreuung von Teilnehmenden. Eventuell werden bei der Durchführung des Verkaufsprozesses weitere Personen auf die Bewerberinnen und Bewerber zukommen, die auf der Homepage nicht ersichtlich sind, da sie an einer anderen Stelle innerhalb der Einrichtung beispielsweise im Rahmen ihrer Arbeit im Studierendensekretariat mit Bewerbungsverfahren allgemein betraut sind.

Angesichts der Bezeichnung der Kontaktpersonen werden häufig die Begriffe „Studiengangs-/Programmleitung“ oder „Studiengangs-/Programmkoordination“ bzw. bei englischsprachigen Angeboten „course director“ verwendet. Die gewählten Bezeichnungen sind hochschulweit meist die gleichen, unabhängig davon, welche Organisationsstruktur die Hochschule aufweist.

Bei der zentral organisierten Hochschule FOM gibt es ein einheitliches Anmeldeformular, bei dem der gewünschte Studiengang angekreuzt wird. Auch bei der Frankfurt School wird ein Anmeldeformular zur Verfügung gestellt, auf dem die verschiedenen Zertifikatskurse zur Auswahl stehen. Das Anmeldeformular für die einzelnen Masterstudiengänge ist ebenfalls einheitlich gestaltet, allerdings muss sich hier über mehrere Seiten durch das Anmeldeverfahren geklickt werden. Das Verfahren an der UMR wird über einen externen Dienstleister (uni-assist) organisiert, so dass alle Bewerbungen denselben Aufbau haben. Da an der JLU das Bewerbungsverfahren in Abstimmung mit dem Studierendensekretariat stattfindet, gibt es hier ein für alle Angebote einheitliches Bewerbungsformular, das in Zusammenarbeit mit dem Studierendensekretariat erstellt wurde.

Es lässt sich demnach zusammenfassen, dass die Organisationsstruktur keinen Einfluss auf die Einheitlichkeit der Anmeldeformulare hat, da auch bei einer dezentralen Organisation der Angebote häufig eine zentrale Instanz mit dem Bewerbungsverfahren betraut ist und so Inhalt, Aufbau und Layout der Formulare bestimmt.

5 Ableitungen aus der Homepageanalyse

Nach Becker (2010) bildet die Homepage als „das Aushängeschild des Unternehmens“ (Becker 2010, S. 28) einen essentiellen „Informationskanal für Kunden und andere Zielgruppen des Unternehmens“ (ebd.) und führt „wichtige Geschäftsprozesse“ (ebd.) durch. Daraus ergibt sich die Frage, welche Informationen

für Interessierte auf einer Homepage vorhanden und wie diese aufbereitet sein sollten.

Generell sollten die Informationen über ein Angebot innerhalb der Menüstruktur auffindbar sein, übersichtlich und transparent dargestellt werden, klar/intuitiv zuzuordnen sein, z.B. durch eindeutige (Zwischen-)Überschriften, sowie aktuell gehalten werden. Die Texte sollten möglichst prägnant und kurz gestaltet sowie Kernaussagen hervorgehoben werden. Einleitungssätze und Flash-Intros, die nicht übersprungen werden können, sollten vermieden werden. Aufzählungslisten und passende Bilder können einen Text auflockern (vgl. Keßler/Rabsch/Mandić 2015, S. 65f.). Außerdem bietet es sich an, dass die von einer Hochschule bzw. einem Projekt entwickelten Weiterbildungsangebote in ihrer Darstellung dem gleichen Aufbau folgen und somit deren Wiedererkennbarkeit gewährleistet werden kann. Ein Corporate Design ist dabei mit dem Ansatz einer einheitlichen Gestaltung von Zeichen, Formularen, Onlineauftritten, der Farbgebung oder akustischen Elementen von Vorteil (vgl. Hoepner 2011, S. 45). Bei der Zielgruppe sollte das Vertrauen in die Marke wissenschaftliche Weiterbildung geweckt werden. Damit sich eine Einrichtung mit ihren Angeboten hinsichtlich der Informationen auf ihrer Homepage gegenüber konkurrierenden Anbietern auf dem stark heterogenen Weiterbildungsmarkt abheben kann und einen positiven Eindruck hinterlässt, sollte eine einzigartige, unverwechselbare und prägnante Marke positioniert werden, die Interessierten Orientierung gibt, Vertrauen und somit Bindung befördert sowie letztlich eine Kaufentscheidung beeinflusst. Die Besonderheiten einer Hochschule bzw. eines Projekts und der jeweiligen Angebote können über einen Markenkern abgebildet werden, der sich im Inhalt, auch Content¹⁰ genannt, einer Website widerspiegelt. Content ist sowohl für den Aufbau und die Gestaltung einer Marke als auch für deren Positionierung von zentraler Bedeutung. Dabei entscheiden der Stil, die Tonalität und das Qualitätsniveau über die Wahrnehmung der Inhalte auf einer Homepage, die zum einen von dem Informationsgehalt, dem „Was“, zum anderen von der Art und Weise, dem „Wie“, geprägt sind (vgl. Keßler/Rabsch/Mandić 2015, S. 100ff.).

Idealerweise sind folgende Punkte zu jedem Weiterbildungsangebot zu finden:

- Kurze Beschreibung des Themas

10 „Der Begriff Content umfasst grundsätzlich sämtliche Inhalte einer Website. Je nach Fokus können Inhalte nach ihrem Thema oder ihrer Funktion unterschieden werden. Inhalte sind die Basis für fast alle weiteren Online-Marketingmaßnahmen“ (Keßler/Rabsch/Mandić 2015, S. 121).

- Informationen zu der Zielgruppe/den Zielgruppen als Orientierungshilfe zur Gestaltung der Ansprache auf den Homepages (in Abhängigkeit zur Fachkultur¹¹)
- Zulassungsvoraussetzungen mit der Verknüpfung von Angeboten zur Anerkennung und Anrechnung (wenn vorhanden)
- Darstellung der Studieninhalte und des Aufbaus des Angebots (Modulplan oder Kursverlaufsplan)
- Beschreibung möglicher E-Learning- oder Blended-Learning-Szenarien bzw. des Präsenzstudiums (allgemeine Struktur des Präsenzstudiums)
- Ausführung des Zeitmodells, unter anderem der Start und die Dauer des Angebots, Vorlesungszeiten (wenn vorhanden)
Die Beschreibung des Zeitmodells ist für Personen mit beruflichen, familiären oder sozialen Verpflichtungen zentral. Um die Weiterbildung mit dem Arbeits- und Privatleben zu vereinbaren, ist unter anderem eine frühzeitige und verbindliche Auskunft über die Anzahl und die Termine der Präsenzzeiten notwendig.
- Nennung des Abschlusses und dessen Erläuterung und Bedeutung im akademischen und insbesondere im nicht-akademischen Bereich
Diese Informationen können vor allem für Weiterbildungsteilnehmende ohne Hochschulzugangsberechtigung oder ohne ersten Hochschulabschluss von Interesse sein, da die Begriffe wie „Master of Arts/Master of Science“ und deren Abkürzungen in der Regel erklärungsbedürftig sind. Im Rahmen dessen sind im Besonderen Erläuterungen zum Qualifizierungsformat der Hochschulzertifikate von Vorteil, da sich deren Aufbau und die von den Teilnehmenden zu erbringenden Leistungen von Einrichtung zu Einrichtung stark unterscheiden können.
- Anführung der Kosten und deren transparente Darstellung für Interessierte
Dies schließt ebenfalls Informationen zu den Zahlungsmodalitäten und die Verfügbarkeit der Gebührenordnung mit ein. Eine transparente Darstellung der Möglichkeiten einer Ratenzahlung kann von Vorteil sein, da je nach Zielgruppe der monetäre Endpreis eines Weiterbildungsangebots die Entscheidung, ob das Angebot wahrgenommen wird oder nicht, maßgeblich beeinflussen kann. Durch Ratenzahlung kann somit ein Handlungsspielraum für die Nachfragenden geschaffen werden. Darüber hinaus können detaillierte Informationen zu Stipendien oder anderen Fördermöglichkeiten, falls vorhanden, die Attraktivität eines hochschulischen Weiterbildungsan-

11 Im Rahmen der Gespräche mit Expertinnen und Experten, die in diesem Entwicklungsprojekt auf die Homepageanalyse folgten, wurde thematisiert, dass in der Regel die jeweilige Fachkultur bestimmt, ob die Internetpräsenz eines Weiterbildungsangebots ein zentraler Vertriebsweg ist oder vielmehr anderen Kanälen zur Unterstützung dient.

gebots steigern. Im Rahmen der öffentlichen Fördermöglichkeiten (für spezielle Gesellschaftsgruppen), z.B. durch die Bundesagentur für Arbeit, die Bildungsprämie oder das Deutschlandstipendium, bietet es sich an, auch im Rahmen von dezentral organisierten Weiterbildungsangeboten ein einheitliches Paper mit relevanten Hinweisen und bestenfalls Ansprechpersonen (hochschulintern und/oder -extern) zu entwickeln. Auch der Verweis auf die steuerliche Absetzbarkeit kann die Entscheidung von Weiterbildungsinteressierten beeinflussen und könnte als allgemeiner Hinweis vor allem auf die Internetseiten eines Weiterbildungsangebots aufgenommen werden.

- Erläuterungen zum Studienort (Anfahrtsbeschreibung mit verschiedenen Verkehrsmitteln (eventuell mit Anfahrtsskizze), Parkplatzmöglichkeiten)
- Aufzeigen von Anmeldeöglichkeiten
Insbesondere bei Angeboten, deren Zielgruppe sich im Ausland befindet, kann es sinnvoll sein, ein Anmeldeverfahren zu etablieren, das vollständig online durchgeführt werden kann.
- Nennung von Ansprechpersonen und die klare Zuordnung des Verantwortungsbereiches (Inhalt, Organisation und Betreuung)
Eine überschaubare Anzahl von Ansprechpersonen verhindert Unsicherheiten über Zuständigkeiten. Ein Foto zu jeder Person ist wünschenswert, jedoch sollte das Layout einheitlich gestaltet sein.
- Angabe der Sprechzeiten
Es sollten konkrete Zeiten genannt werden, zu denen Interessierte und Teilnehmende die Möglichkeit haben, sich zu einem Angebot beraten zu lassen. Hier ist es wichtig, darauf zu achten, dass diese Zeiten für Berufstätige realisierbar sind.

Welche Möglichkeiten bestehen, die Homepage darüber hinaus als einen effektiven Vertriebsweg zu nutzen? Wie kann sich diese von anderen Internetseiten abheben?

- Aufführung der Highlights und Besonderheiten des Angebots
- Sichtbarmachung der Akkreditierung (z.B. Bereitstellen oder Einsicht der Akkreditierungsurkunde)
Die Qualität und Seriosität des Angebots kann somit hervorgehoben und Vertrauen bei Interessierten geschaffen werden.
- Veröffentlichung der Liste der Dozierenden und deren fachlichen Kompetenzen
Dozierende bilden ein entscheidendes Qualitätsmerkmal, da sie aufgrund ihres Standings im Feld auch die Reputation und Attraktivität eines Angebots steigern können.

- Angabe weiterführender Informationen zum Studienort (Übernachtungsmöglichkeiten/-kontingente, Beschreibung der Räumlichkeiten und Ausstattung)
- Fact Sheets und Flyer zum Download
- Aussagen von Alumni
 Alumni können als Testimonials fungieren, denen ein hohes Maß an Authentizität und Glaubwürdigkeit zukommt. Sie geben durch ihre Meinungen, Erfahrungsberichte und Erfolgsgeschichten Zeugnis für das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot, verweisen auf dessen Qualität und ermöglichen eine personenbezogene Identifikation. Sie erzeugen Vertrauen und können verdeutlichen, warum die Teilnahme an dem Programm sinnvoll ist und inwiefern erworbene Kompetenzen für die Berufstätigkeit nutzbar sind.
- Erstellung eines Seminarkalenders mit Überblick über kommende Veranstaltungen
- Hinweis auf eine zeitnahe Beantwortung von Anfragen

6 Fazit und Ausblick

Aufgrund der zunehmenden Digitalisierung ist die Bedeutung von Homepages zum Vertrieb eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots stark gestiegen. Diese Entwicklung können auch Anbieter nutzen, um Teilnehmende für ihre Programme zu gewinnen. Um diesen Akquisitionsprozess erfolgreich zu gestalten, können verschiedene Aspekte bei der Erstellung einer Internetpräsenz beachtet werden (vgl. Kapitel 5). Die Erstellung einer Homepage nach den oben genannten Kriterien und ihre Einbindung in den Vertriebsprozess mit weiteren Kanälen kann die Wahrscheinlichkeit eines Verkaufsabschlusses erhöhen.

Aus der Homepageanalyse können entlang der drei Hauptkategorien „Physische Distribution“, „After-Sales-Services“ sowie „Akquisitorische Distribution“ wichtige Erkenntnisse über die Informationsgestaltung einer Angebotswebseite gewonnen werden. Es fällt auf, dass der Aufbau und der Informationsgehalt der Homepages von der Organisationsstruktur der wissenschaftlichen Weiterbildung abhängig sind. Im Gegensatz zu einer intermediär ausgerichteten, fakultätsnahen Weiterbildungsorganisation können bei einer zentralen Organisation angebotsunspezifische Informationen, wie z.B. Informationen zum Standort, auf einer angebotsübergreifenden Seite zentralisiert und einheitlich dargestellt werden. Darüber hinaus kann auch die Darstellung jedes einzelnen Angebots nach einem einheitlichen Prinzip aufgebaut werden. Die Bündelung zentraler Informationen und deren einheitliche Darstellung kann für Interessierte eine höhere

Transparenz und Übersichtlichkeit bedeuten. Die Weiterbildung ist sowohl bei den privaten Hochschulen als auch bei der THM zentral organisiert. Auch einige andere Hochschulen der betrachteten Verbundprojekte verfügen über ein Weiterbildungszentrum, wie beispielsweise die Hochschule München oder die Hochschule Hannover. Dagegen bietet eine dezentrale Organisationsform den Vorteil, mit jeweils angebotsspezifischen Websites in der Gestaltung und Informationsdarstellung individuell auf die Zielgruppe des Weiterbildungsangebots eingehen zu können. Des Weiteren können Vertriebsstrategien und -instrumente von der Ausrichtung eines Angebots abhängen. Beispielsweise kann sich die Wahl der Lernformen eines Angebots (Präsenz-, E-Learning- oder Blended-Learning-Format) auf den Informationsgehalt einer Homepage, z.B. hinsichtlich der räumlichen und zeitlichen Informationen, auswirken.

Die Homepage stellt im gesamten Vertriebsprozess ein Element von möglichen Kanälen dar, die idealerweise mit den spezifischen Vorteilen anderer Offline- und Online-Maßnahmen verzahnt, aufeinander abgestimmt und parallel genutzt werden sollten (vgl. Bode u.a. 2010, S. 20). So können beispielsweise Synergien erzeugt werden, indem auf Flyer und Broschüren auf die Internetpräsenz hingewiesen wird, gleichzeitig bietet es Informationen auf eine komprimierte Weise an, wenn auf der Homepage Flyer und Broschüren verlinkt sind. Dieses Wechselspiel kann zu einer effektiven Nutzung der unterschiedlichen Kanäle führen und eine medienübergreifende Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung befördern. Das Crossmedia-Marketing, d.h. ein umfassendes und abgestimmtes Marketing im Rahmen der eingesetzten Medien, kann eine höhere Wirkung in den unterschiedlichen Phasen des Entscheidungsprozesses bei Weiterbildungsinteressierten (vgl. Kapitel 2.2) erzielen (vgl. Keßler/Rabsch/Mandić 2015, S. 869). „Gut informierte Studieninteressierte und -anfänger sind in der Regel zufriedener mit der Wahl des Studien- und Hochschulstandortes“ (Bode u.a. 2010, S. 175).

Literatur

- Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline/Otto, Alexander (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann Verlag, S. 81-96.
- Becker, Florian (2010): Homepage-Analyse – 10 Tipps für entscheidende Wettbewerbsvorteile. In: Gottschling, Stefan (Hrsg.): *Online-Marketing-Attacke. Das So-geht's-Buch für messbar mehr Verkäufe im Internet*. 1. Aufl. Augsburg: SGV-Verl., S. 25-38.

- Bode, Jürgen/Koch, Ulrike/Kleinert, Alexandra/Klaes, Nina (2010): *Websitemarketing deutscher Hochschulen zur Anwerbung internationaler Studierender*. Eine Evaluation ausgewählter Websites sowie Hinweise zur Gestaltung der Websites im Interesse eines erfolgreichen internationalen Hochschulmarketings. Konsortium Internationales Hochschulmarketing „GATE-Germany“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Borgwardt, Angela (2012): *Auf dem Weg zur globalen Hochschule – Internationales Marketing für morgen*. Konsortium Internationales Hochschulmarketing „GATE-Germany“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Crowley, Maggie/Harad, Kristin (2015): Web Marketing Myths Debunked. Create a website that resonates, inspires, and generates leads. In: *Journal of Financial Planning*, S. 28-31. Online verfügbar unter: https://www.onefpa.org/journal/Documents/July2015_CoverStory.pdf, zuletzt geprüft am 30.05.2017.
- Detroy, Erich-Norbert/Behle, Christine/Hofe, Renate vom (2009): *Handbuch Vertriebsmanagement*. München: FinanzBuch Verlag GmbH.
- FOM Hochschule für Oekonomie & Management: *Die FOM im Zeitraffer*. Online verfügbar unter: <https://www.fom.de/die-fom/chronik.html#!acc=2014>, zuletzt geprüft am 30.05.2017.
- Haller, Sabine (2015): *Dienstleistungsmanagement. Grundlagen – Konzepte – Instrumente*. 6. Aufl., Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hoepner, Ilka (2011): *Aktivierende Texte, begeisterte Alumni und Spender*. Themen finden, Ideen entwickeln und überzeugend texten für Social Media, Newsletter, Presse, Magazine, Mailings oder Homepages. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Hoffmann, Nicole (2012): Dokumentenanalyse. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 395-406.
- Keßler, Esther/Rabsch, Stefan/Mandić, Mirko (2015): *Erfolgreiche Websites*. SEO, SEM, Online-Marketing, Usability. 3. Aufl. Bonn: Rheinwerk Verlag
- Meisel, Klaus (2011): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 427-436.
- Möller, Svenja (2011): *Marketing in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rousseau, Marc-André (2007): *Der Vorteil des ersten Zugriffs durch „Webpositioning“ – das Internet als Schnittstelle von Markenrecht und Wettbewerbsrecht*. Freiburg i. Br.: Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.
- Schlutz, Erhard (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster, München [u.a.]: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 4).
- Schöll, Ingrid (2011): Marketing. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 437-451.
- Seider, Uwe (2006): *Vertriebsintegration. Erfolgreiche Zusammenschlüsse von Unternehmen im Industriegütergeschäft*. Berlin: Schmidt (Personal – Organisation – Management, Bd. 12).

Anhang: Vertriebsdimensionen

Physische Distribution	Verfügbarkeit Ja/Nein	Kommentar
Absatzwege (Vermittlung der Inhalte): Lernformen		
Blended-Learning		
E-Learning		
Lernplattform		
Web-Based-Training		
E-Lectures		
Webinare		
Chatrooms		
Hoch-/Herunterladen von Dokumenten		
Aufbereitete Materialien (CD der Einrichtung, Reflexionsfragen etc.)		
Mentoren/Tutoren/Ansprechpersonen		
Sonstiges		
Präsenzstudium		
Zeitliche Dimension (Veranstaltungsplanung)		
Angabe der (gesamten) Präsenztermine/Veranstaltungsblöcke		
Beschreibung der Selbstlernphase (Unterstützung, Lerngruppen, Materialien etc.)		
Ansprechpersonen und Erreichbarkeit (Service- und Öffnungszeiten)		
Sonstiges		
Räumliche Dimension		
Beschreibung der Räumlichkeiten		
Technikausstattung (Hard- und Software)		
Laborausstattung		
Sonstiges		
Standortpolitik		
Standorte		
Orte/Städte		
Einzelstandort		
Mehrere Standorte		

Erreichbarkeit (Verkehrsanbindung)		
Parkplätze verfügbar		
Sonstiges		
Serviceleistungen im Rahmen des Angebots		
Persönliche Sprechzeiten/Beratung (in welchem Zeitraum)		
Telefonische Sprechzeiten/Beratung (in welchem Zeitraum)		
Online Sprechzeiten/Beratung (in welchem Zeitraum)		
Sonstige Beratungs- und Informationsformen (Infotag, Tag der offenen Tür, Messestände etc.)		
Kontaktmöglichkeiten		
Ansprechpersonen (Mentoren, akademische Leitung etc.)		
Kooperationspartner		
Alumni-Kontakte (Zufriedenheit der Absolventen, z.B. Aussagen)		
Sonstiges		
After-Sales-Services		
Verfügbarkeit ausreichender und transparenter Informationen		
Aufbau des Curriculums/Studiums		
Umfang in ECTS		
Studienverlaufsplan		
Modulbeschreibungen/ Modulhandbuch		
Studien- und Prüfungsordnung		
Beispiele von Lernmaterialien (Studienbriefe etc.)		
Liste der Lehrenden		
Kursgröße		
Sonstiges		
Alleinstellungsmerkmale		
Studienkonzept		
Dozierende		
Kumulative Belegung (einzelne Module, vom Zertifikat zum Master etc.)		
Nische/Aktualität/Nachfrage		
Kooperationspartner		

Sonstiges		
Zugangsvoraussetzungen		
Angebote zur Anerkennung und Anrechnung		
Zertifizierung/Abschluss		
Modul		
Zertifikat		
Master		
Sonstiges		
Informationen zu inhaltlichen Voraussetzungen (Zielgruppe)		
Informationen über Finanzierung(smöglichkeiten)		
Angabe der Kosten		
Gebührenordnung		
Informationen über Zahlungsmodalitäten		
Ratenzahlung		
Stipendium		
Sonstige Finanzierungsmöglichkeiten		
Akquisitorische Distribution		
Verkaufsabschluss		
Anmeldemöglichkeiten		
Online über Homepage		
Online über E-Mail		
Telefonisch		
Telefax		
Postalisch		
Sonstiges		
Kontaktmöglichkeiten		
E-Mail		
Telefon (Sprechzeiten)		
Persönlich (Sprechzeiten)		
Chat (Sprechzeiten)		



Vertriebsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung als raumbezogene Distributionsleistung

Simone Krähling¹

Zusammenfassung

Öffentliche Hochschulen stehen vor der Herausforderung, sich als Weiterbildungseinrichtungen bekannt und konkurrenzfähig zu machen, um neben bereits etablierten Einrichtungen auf dem Weiterbildungsmarkt bestehen zu können. Gezielte Vertriebsaktivitäten können die Teilnehmendengewinnung und -bindung maßgeblich unterstützen und somit ein zentrales Instrument der erfolgreichen Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung auf dem Markt sein. Der vorliegende Beitrag beleuchtet den Vertriebsbegriff in unterschiedlichen Raumdimensionen und arbeitet deren Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung heraus. Dabei werden im Besonderen mögliche Vertriebskanäle vorgestellt, über die potentielle Teilnehmende für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote gewonnen werden können.

Schlagwörter

Vertriebsaktivitäten, Vertrieb, wissenschaftliche Weiterbildung, Raum, Distributionsleistung

Inhalt

1	Einleitung.....	36
2	Vertriebsaktivitäten im Kontext von Hochschulmarketing.....	37
3	Vertriebskanäle der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine empirische Annäherung	41
4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Ableitungen	50
5	Herausforderungen von Vertriebsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung	53
	Literatur.....	55

1 Simone Krähling | Philipps-Universität Marburg | simone.kraehling@uni-marburg.de

1 Einleitung

Öffentlichen Hochschulen in Deutschland kommt auf dem Weiterbildungsmarkt² im Gegensatz zu ihrer weitgehenden Monopolstellung in der akademischen Erstausbildung eine nachrangige Bedeutung zu. Insbesondere der funktionsorientierte Weiterbildungsmarkt, der Angebote zur Erfüllung bestimmter Funktionen am Arbeitsplatz z.B. in den Bereichen Management, Marketing oder Didaktik vorhält, ist durch eine hohe Diversifikation und starken Wettbewerbsdruck gekennzeichnet. Im Rahmen dessen ist traditionell eine Vielzahl an Einrichtungen vertreten, darunter Hochschulen in freier Trägerschaft, Kammern, Berufsverbände oder Akademien, die sich an ein fachlich sehr heterogenes Zielpublikum richtet (vgl. Wolter 2005, S. 106; Fischer/Senn 2007, S. 27). Konkurrenz ist somit für den Weiterbildungsbereich „durch das dort herrschende Pluralitäts- und Wettbewerbsgebot schon von alters her konstitutiv“ (Wolter 2005, S. 107). Öffentliche Hochschulen, die sich auf dem Weiterbildungsmarkt bewegen, stehen daher vor der Herausforderung, sich auch als Weiterbildungseinrichtungen bekannt und konkurrenzfähig zu machen. Um neben bereits etablierten Einrichtungen bestehen zu können, muss auf Angebote aufmerksam gemacht, ihr Profil geschärft und potentiell neue Geschäftsfelder erschlossen werden (vgl. Tippelt u. a. 2008, S. 15). Daraus leitet sich die zentrale Frage ab, wie öffentliche Hochschulen entsprechende Zielgruppen adressieren, diese für ihre Weiterbildungsangebote gewinnen und somit „eine Nachfrage im Sinne faktischer Beteiligung/Buchung/Einschreibung“ (Seitter 2014, S. 143) erzielen können. Welche Kanäle können in der wissenschaftlichen Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen genutzt werden, um die entsprechenden Angebote zu verbreiten und potentielle Teilnehmende in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen anzusprechen? Diesen Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag aus einer Vertriebsperspektive und ordnet die jeweiligen Distributionsleistungen unterschiedlichen Raumdimensionen zu. Die Vertriebspolitik, die neben der Angebots-, Preis- und Kommunikationspolitik zu den klassischen Marketing-Instrumenten der Wirtschaftswissenschaften zählt, geht dabei weit über kommunikationspolitische Entscheidungen im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung hinaus. So können gezielte Vertriebsaktivitäten die Erfolgsaussichten von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten steigern, indem sie die Entscheidung für oder gegen ein Weiterbildungsangebot von Interessierten unterstützen können. Ziel

2 In der Volkswirtschaftslehre bildet der Markt das Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage. Im Marketing wird vom *relevanten Markt* gesprochen, der alle für die Kauf- und Verkaufsentscheidungen zentralen Austauschbeziehungen zwischen Produkten umfasst (vgl. Bruhn 2014, S. 18).

ist, durch geeignete Vertriebskanäle eine höchstmögliche Distribution der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote zu erreichen.

Der Vertrieb an öffentlichen Hochschulen wird bislang marginal in der einschlägigen Literatur behandelt, da lediglich vereinzelt eine empirische und theoretische Annäherung an die genannte Thematik stattfindet.³ Erst im Zuge des Bologna-Prozesses und bildungspolitischer Förderprogramme – darunter vor allem der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – sowie des damit korrespondierenden Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung werden auch Marketingprozesse und die damit verbundenen Vertriebsaktivitäten zunehmend in den Blick genommen. In dieser Hinsicht kann beispielhaft auf das Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“⁴ hingewiesen werden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im genannten Wettbewerb gefördert wurde und in einem Teilprojekt mittels eines qualitativen Forschungsdesigns auf die Entwicklung eines Vertriebskonzepts für die wissenschaftliche Weiterbildung abzielte. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden – auf der Grundlage einer theoretischen Hinführung (Kapitel 2) – ausgewählte Vertriebskanäle von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten vorgestellt, die sich als zentrale Distributionsmöglichkeiten aus den empirischen Ergebnissen des Verbundprojekts ableiten (Kapitel 3). Diese werden in einer Zusammenschau in die Thematik eingebettet (Kapitel 4) und hinsichtlich ihrer Herausforderungen analysiert (Kapitel 5).

2 Vertriebsaktivitäten im Kontext von Hochschulmarketing

Die Vertriebspolitik („place“) stellt neben den Aktionsinstrumenten der Angebotspolitik („product“), Preispolitik („price“) und Kommunikationspolitik („promotion“) einen Bestandteil des klassischen Marketing-Mixes dar, der eine Strukturierungshilfe für eine erfolgreiche Implementierung bestehender und

3 Eine Zusammenschau exemplarisch ausgewählter Literatur findet im vorliegenden Beitrag statt.

4 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“ zusammengeschlossen, 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 Europäischen Sozialfonds (ESF) der Europäischen Union (EU) mit den Förderkennzeichen 16OH11008, 16OH11009, 16OH11010 und in der zweiten Förderphase (2015-2017) aus Mitteln des BMBF mit den Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010 gefördert. Weitere Projektinformationen sind zu finden unter www.wmhoch3.de.

neuer Studienangebote an öffentlichen Hochschulen sein kann.⁵ Die Marktorientierung kristallisiert sich dabei als Merkmal heraus, das die Weiterbildung von anderen Bildungsbereichen unterscheidet (vgl. Kapitel 1). Da die Voraussetzung für organisiertes Lernen das Zusammentreffen von Bedürfnis und Angebot ist, bilden die Bedarfsdeckung und Bedürfnisweckung seit jeher zentrale Planungskriterien der Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung (vgl. Tietgens 1981, S. 76) und sind somit auch für die wissenschaftliche Weiterbildung konstitutiv.⁶ Die Einbeziehung des Vertriebs in den (tertiären) Bildungssektor wird kontrovers diskutiert, da es keine direkte Parallele zum wirtschaftswissenschaftlichen Verständnis davon gibt und sich dieser entschieden vom Sachgüter- bzw. Produktionsbereich differenziert (vgl. Möller 2011, S. 98). Bruhn (2014) definiert den Begriff wie folgt:

„Die Vertriebspolitik (in der Literatur häufig auch als Distributionspolitik bezeichnet) bündelt sämtliche Maßnahmen, die erforderlich sind, damit der Kunde die angebotenen Leistungen beziehen kann. Hierzu zählt primär die *Überbrückung der räumlichen und zeitlichen Distanz* zwischen der Herstellung und dem Kauf des Produktes“ (Bruhn 2014, S. 29, Hervorhebung durch Autorin).

Dies erfordert einen eigenständigen Ansatz von Vertrieb, der die Besonderheiten von Bildungsprozessen berücksichtigt.⁷ Nach Bernecker (2009) umfasst die Vertriebspolitik alle Aspekte, die sich auf den Weg einer Bildungsleistung zu den (potentiellen) Teilnehmenden beziehen, und subsumiert folgende Merkmale darunter:

- Festlegung der Absatzwege und Auswahl der Absatzorgane,
- Festlegung der Verteilung (physische Distribution) der Bildungsleistung,
- Festlegung und Ausstattung des Standortes sowie
- Termin- und Zeitplanung der Bildungsleistung (vgl. Bernecker 2009, S. 212).

Die Merkmale der diesem Beitrag zugrundeliegenden Definition von Vertrieb orientieren sich somit an unterschiedlichen Raumdimensionen (vgl. Abbildung 1):

5 Die einschlägige Literatur „ist sich jedoch weder einig über die Zuordnung innerhalb des Marketing Mix noch bezüglich der zum Vertrieb gehörenden Funktionen“ (Seider 2006, S. 33).

6 Aufgrund dessen wird in der vorliegenden Arbeit nicht näher auf die Diskussion um das Verhältnis von betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Kriterien im Marketing eingegangen.

7 In der Regel erfordern Bildungsprozesse eine hochgradige Integration und dichte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, was dem Prinzip der Koproduktion entspricht. Bildungsangebote sind kaum zu standardisieren und in der gleichen Qualität zu wiederholen (vgl. Schlutz 2006, S. 21-22).



Abbildung 1: Raumdimensionen von Vertrieb (eigene Darstellung)

Die Absatzwege und Absatzorgane beziehen sich auf „[...] Entscheidungen, über welche Vertriebskanäle die Leistungen den potenziellen Kunden angeboten werden sollen“ (Bode u. a. 2008, S. 40) und wie diese gegebenenfalls unter Einbezug von Absatzmittlern ausgestaltet werden können. Infolgedessen wird der Raumbegriff an dieser Stelle metaphorisch verwendet und dient der Beschreibung möglicher Wege der Kundenerschließung. Die physische Distribution geht hingegen der Frage nach, in welcher Form das Weiterbildungsangebot zu den Teilnehmenden gelangt und wie dessen Inhalte vermittelt werden, und bezieht sich im Wesentlichen auf das Programmformat. Dieses lässt sich in Blended-Learning, E-Learning und Präsenz gliedern und umfasst daher sowohl traditionelle als auch technologiegestützte Lehr-Lernformen (Bardachzi 2010, S. 250; Gronert/Krähling/Präßler 2018, S. 304-305). Dies ist mit der Festlegung und Ausstattung des (geografischen) Standortes und der Unterrichtsräume verknüpft, der ein zentrales Element der Distribution von Bildungsleistungen darstellt und der klassischen Begriffsdefinition von Raum nahe kommt.⁸ „Örtlichkeiten und die damit verbundene Atmosphäre wirken sich wesentlich auf die Einstellung

⁸ Je geringer der Anteil der Präsenzlehre im Vergleich zu technologiegestützten Lehr-Lernformen ist, desto mehr verliert die Ausstattung des geografischen Standortes und der Unterrichtsräume an Bedeutung. Im Gegenzug gewinnen technische Voraussetzungen wie der Internetzugang oder die Beschaffenheit der internetbasierten Lernumgebung bei Weiterbildungsinteressierten bzw. -teilnehmenden an Relevanz. „Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Usability, d.h. die Frage danach, wie gut das Lernmanagementsystem zu den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wünschen seiner Nutzer passt“ (Bardachzi 2010, S. 251).

und das Verhalten der Kunden aus“ (Bardachzi 2010, S. 250). Sowohl eine zentrale, verkehrsgünstige Lage mit ausreichend Parkmöglichkeiten als auch eine adäquate (technische) Raumausstattung der Lernorte können einen positiven Einfluss auf die Distribution haben. Die Spielräume der Standortpolitik sind jedoch begrenzt, da der Ort der Hochschule und deren Infrastruktur kaum zu beeinflussen sind.⁹ Zusätzliche Serviceleistungen, so genannte Ersatzqualitäten, darunter Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote oder flexible Öffnungs- und Schließzeiten, können mögliche Standortnachteile ausgleichen (vgl. Gronert/Krähling/Präßler 2018, S. 305).¹⁰ Die Termin- und Zeitplanung bezieht sich hingegen auf eine zeitliche Raumdefinition und umfasst insbesondere die Veranstaltungsorganisation, darunter die Terminierung der Präsenztage, Veranstaltungsblöcke oder des Selbststudiums. Ein wichtiges Element in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist, Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von beruflichen und privaten Verpflichtungen zu schaffen (vgl. ebd.). Hansen (2010) verweist darauf, dass die Veranstaltungstermine und deren Verteilung maßgeblich die Möglichkeit der Teilnahme und daher die Kaufentscheidung von Weiterbildungsinteressierten beeinflussen können (vgl. Hansen 2010, S. 121-122).

Der Themenkomplex um Marketing im tertiären Bildungssektor hat im Gegensatz zum internationalen Kontext in Deutschland bislang lediglich vereinzelt einen systematischen und strategischen Charakter, obwohl die vorhandene Literatur wiederholt auf dessen Notwendigkeit und Nützlichkeit verweist (vgl. z. B. Wangen-Goss 1983; Topf 1986; Schmidt 2004; Voss 2009; Albrecht 2014). Wefers (2007) formuliert, „dass die Führungskonzeption des Marketings sinnvoll auf den Hochschulbereich übertragen werden kann“ (Wefers 2007, S. 146). Entsprechende Ansätze werden jedoch häufig hinsichtlich ihrer Bedeutung zur Rekrutierung internationaler Studierender behandelt (vgl. z. B. Heidel 2006; Bode u. a. 2008; Borgwardt 2012) oder beziehen sich schwerpunktmäßig auf das Instrument der Kommunikationspolitik, das vor allem im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung ausdifferenziert wird (vgl. Böttcher/Hogrebe/Neuhaus 2010, S. 161). Die Frage nach möglichen Distributionswegen von Botschaften wird dabei lediglich marginal behandelt. Marketing bzw. Vertrieb in wissenschaft-

9 Neben der Hochschule als alleiniger Standort kann ein Weiterbildungsangebot oder Teile daraus an mehreren Standorten, z. B. über Kooperationen in anderen (Bildungs-)Einrichtungen oder angemieteten Räumlichkeiten, stattfinden (vgl. Bardachzi 2010, S. 250).

10 Knust und Müskens (2007) formulieren auf Grundlage eines exemplarisch ausgewählten Masterstudiengangs Serviceleistungen für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bezogen auf das Lernen werden die Erstellung und Zusendung angebotsspezifischer Studienmaterialien, die Bereitstellung und Pflege eines internetgestützten Lernmanagementsystems sowie die mentorielle Begleitung benannt. Hinsichtlich übergeordneter Fragen im Bereich Organisation und Management wird die Einrichtung einer zentralen Servicestelle betont (vgl. Knust/Müskens 2007, S. 99).

lichen Weiterbildungsangeboten an Hochschulen wird in der einschlägigen Literatur bislang ebenfalls verkürzt dargestellt. Im Zuge des Bologna-Prozesses und bildungspolitischer Förderprogramme rückt jedoch der Themenkomplex unter verschiedenen Schwerpunkten zunehmend in den Blick (vgl. z.B. Wolter 2005; Hanft/Simmel 2007; Bardachzi 2010; Hansen 2010).¹¹ Der Ausgangspunkt für Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist, dass diese (voll-)kostendeckend kalkuliert und im Gegensatz zu grundständigen Studienangeboten über *echte* Preise, die von den Nachfragenden entrichtet werden, refinanziert werden muss und somit eine nachfrageorientierte Ausrichtung erfordert (vgl. Seitter 2014, S. 142-143).¹² Öffentliche Hochschulen bilden jedoch historisch betrachtet primär angebotsorientierte Einrichtungen mit organisationsstrukturellen und -kulturellen Eigenheiten, die ein flexibles und schnelles Reagieren auf aktuelle Anforderungen und Bedarfe erschweren können, und differenzieren „sich damit grundlegend von dem in erster Linie bedarfs- und nachfrageorientierten Weiterbildungssystem“ (Wolter 2005, S. 107).¹³ Habeck und Denninger (2015) kristallisieren aus einer Befragung von institutionellen Stakeholdern heraus, dass Hochschulen primär als reine Ausbildungs- und Forschungsstätten wahrgenommen werden und ihre Weiterbildungsaktivitäten den Akteurinnen und Akteuren aus der Praxis bisher unbekannt bzw. nicht bewusst waren. Mangelnde Transparenz und fehlende Interaktion vonseiten der Hochschulen wurden dabei als Begründung angeführt (vgl. Habeck/Denninger 2015, S. 29; Wolter 2005, S. 110). Daher leitet sich die Frage ab, wie öffentliche Hochschulen ihre Angebote bestmöglich vertreiben und sich somit auf dem Weiterbildungsmarkt erfolgreich durchsetzen können.

3 Vertriebskanäle der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine empirische Annäherung

Der vorliegende Beitrag fokussiert zentrale Vertriebskanäle öffentlicher Hochschulen und erläutert deren Bedeutung für die Distribution wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote (vgl. Gronert u. a. 2017). Die Ausarbeitung konzentriert sich daher auf die Dimension möglicher Absatzwege und entsprechender Ab-

11 Mit Abschluss der ersten Förderphase des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wurde im Rahmen eines Beitrages der wissenschaftlichen Begleitung das Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung thematisiert, jedoch unter einer strategischen Perspektive hinsichtlich der Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse behandelt (vgl. Banscherus/Pickert/Neumerkel 2016).

12 „Nachfrageorientierung bedeutet dann die Definierung eines Angebots nicht aus einer wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik heraus, sondern aus einem sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Abstimmungsprozess mit realen und nicht imaginierten Adressaten und Nachfragern“ (Seitter 2014, S. 143).

13 Vgl. auch Feld/Südekum (2018) im vorliegenden Sammelband und Habeck/Denninger (2015).

satzorgane, wie es Bernecker (2009) definiert (vgl. Kapitel 2). Die zentrale Frage ist, welche Vertriebskanäle öffentliche Hochschulen einsetzen können, um potentielle Weiterbildungsteilnehmende für ihre Angebote zu gewinnen und somit die räumliche Distanz zwischen Hochschule und möglichen Kundinnen und Kunden zu überbrücken.

Grundlage der folgenden Ausführungen sind Ergebnisse einer Studie, die im BMBF-geförderten Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ umgesetzt wurde (vgl. Kapitel 1). Das Datenmaterial setzt sich aus 17 qualitativen, halbstandardisierten Leitfadeninterviews sowohl mit Studiengangkoordinationen der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der Partnerhochschulen als auch mit hochschulinternen und hochschulexternen Vertriebsexpertinnen und Vertriebsexperten¹⁴ zusammen, denen aufgrund ihrer Expertise zur relevanten Thematik eine hohe Reputation im Feld der (hochschulischen) Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung zukommt. Die Ergebnisse wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2013) systematisiert und im vorliegenden Beitrag hinsichtlich ihrer Distributionsleistung analysiert. Aufgrund des weitgehenden Forschungsdesiderats weist das Datenmaterial einen explorativen Charakter auf und ist als eine empirische Annäherung an die Thematik zu verstehen.

In der Gesamtauswertung des Datenmaterials können vier zentrale Vertriebskanäle identifiziert werden, die der Überbrückung der räumlichen Distanz zwischen Hochschulen und Weiterbildungsinteressierten dienen (vgl. Abbildung 2):

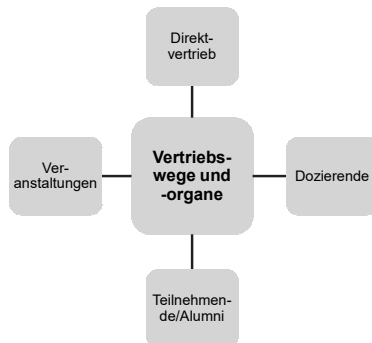


Abbildung 2: Möglichkeiten zur Überbrückung der räumlichen Distanz zwischen Hochschulen und Weiterbildungsinteressierten (eigene Darstellung)

¹⁴ Die ausgewählten Expertinnen und Experten stellen Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Gruppe dar. Ihre Funktion steht über ihrer Person. „Als Experte gilt jemand, der auf einem begrenzten Gebiet über ein klares und abrufbares Wissen verfügt. Seine Ansichten gründen sich auf sicheren Behauptungen und seine Urteile sind keine bloße Raterei oder unverbindliche Annahmen“ (Mayer 2009, S. 41).

3.1 Direktvertrieb

Die Interviewpersonen verweisen darauf, dass die persönliche Ansprache sowohl von individuellen als auch von institutionellen Stakeholdern¹⁵ einen zentralen Vertriebskanal darstellt. Insbesondere dem Erstkontakt zu relevanten Stakeholdern im Feld, darunter Institutionen im Profit- und Non-Profit-Bereich oder Stiftungen, kommt eine hohe Bedeutung zu, da diese als Türöffner in die Lebensräume ihrer Beschäftigten, d.h. von potentiellen Teilnehmenden, und somit als Multiplikatoren fungieren können. Wichtig ist, in den jeweiligen Organisationen Personen mit Schlüsselfunktionen ausfindig zu machen und z.B. mit Bildungsverantwortlichen, der Personalabteilung oder der gewerkschaftlichen Interessenvertretung in Kontakt zu treten,

„also die auch direkt anzusprechen und mit denen mal zu gucken, wie schätzt ihr die Klientel ein und wie kann man eigentlich an die Beschäftigten herankommen“ (Vertriebsexperte/in hochschulextern 7).

Im Rahmen der Interviews wird dabei auf eine personenbezogene, individualisierte Ansprache verwiesen, die eine Vorabrecherche über die Organisationsstrukturen und jeweiligen Ansprechpersonen erfordert. Dem Direktvertrieb wird bereits in der Entwicklungsphase eines Weiterbildungsangebots erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt.

„Und dann haben wir unermüdlich die Unternehmen, das war richtig schwer, die zu kriegen. Das hatte echt gedauert, bevor wir da erst einmal einen Fuß in der Tür hatten, weil wir noch nichts zu bieten hatten. Wir hatten nur eine Idee und mehr nicht“ (ebd.).

Der Erstkontakt wird häufig genutzt, um zunächst die Weiterbildungsideen mit den institutionellen Stakeholdern im Feld zu kommunizieren, über aktuelle Bedarfe zu diskutieren und diese in der Angebotsplanung zu berücksichtigen. Institutionelle Stakeholder können somit „[...] durch ihre aktive Beteiligung in der Angebotsplanung zugleich zu Ko-Anbietern des Angebots avancieren [...]“ (Zink 2013, S. 144). Für beide Seiten besteht die Möglichkeit auszuloten, ob im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung eine (längerfristige) Kooperationsbeziehung sinnvoll erscheint. Institutionell abgesicherte Kooperationen ermöglichen, die Erfolgsaussichten für eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung und -umsetzung zu steigern, indem die inhaltlich-curriculare Ausgestaltung präzi-

15 Wissenschaftliche Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen zeichnet sich „durch eine Triade aus, die sich aus Hochschulen, institutionellen und individuellen Abnehmenden zusammensetzt und sich durch diese Konstellation auch eindeutig von der grundständigen Lehre unterscheidet“ (Zink 2013, S. 144).

siert und das finanzielle Risiko minimiert werden kann (vgl. Seitter 2014, S. 143). Kooperationspartnerinnen und -partner können dabei in der Entwicklungs- und Umsetzungsphase beteiligt sein, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bei der Teilnehmendenakquise darstellen oder wissenschaftliche Weiterbildungsangebote selbst nachfragen. Ein Wunsch der Befragten ist vor allem, dass mittels Mundpropaganda über die jeweiligen Netzwerke und Kooperationen der relevanten Stakeholder im Feld, z. B. über deren Newsletter oder Veranstaltungen, die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote schnell und unkonventionell Interessierte erreichen (vgl. auch Hansen 2010, S. 121).

„Und da ist es wirklich so, erstens Mal der persönliche Kontakt und die Mund-zu-Mund-Propaganda. Nicht falsch verstehen, aber einfach Werbung zu machen, ohne dass ich Werbung mache“ (Vertriebsexperte/in hochschulintern 5).

So verweisen die Interviewpersonen wiederholt auf ein Schneeballsystem, das sie zu etablieren versuchen.

„Also das Schneeballsystem, wirklich immer wieder zu überlegen, wer könnte denn für uns Mittler sein, um uns die Tür zu öffnen. Das war eigentlich der beste Weg“ (Vertriebsexperte/in hochschulextern 7).

Zudem wird in den Interviews thematisiert, dass ein weiterer persönlicher Kontakt forciert werden sollte. Einige Befragte arbeiten mit Interessentenlisten, die sie im Zuge der Erstkontakte erstellen, so dass die Möglichkeit besteht – sofern die Personen damit einverstanden sind – anlassbezogen über die wissenschaftliche Weiterbildung zu informieren und an konkrete Interessen anzusetzen.

Eine weitere Möglichkeit, den Direktvertrieb und somit die persönliche Ansprache auszugestalten, ist, sich bestehender persönlicher Netzwerke und Kooperationen der akademischen Leitungen, die zumeist in Forschung und Lehre verortet sind, auch für die wissenschaftliche Weiterbildung nutzbar zu machen. Einerseits können sich die Personen der Studiengangentwicklung bzw. -koordination bei der Kontaktaufnahme zu individuellen und institutionellen Stakeholdern auf die akademischen Leitungen und deren Reputationen berufen, andererseits können die Gesamtleitungen im Kontext ihrer persönlichen Kontakte in der (Fach-)Öffentlichkeit die wissenschaftliche Weiterbildung bekannt machen. So berichtet eine befragte Person:

„[...] und dann ist es so, dass [akademische Leitung] natürlich viele Vorträge auch hält und gerade beim ersten Durchgang auch in seinen Vorträgen hier und da mal hat einfließen lassen, dass es doch demnächst einen [Studiengang 104] geben wird an der Universität, so kann man das natürlich auch machen. Dann lagen natürlich bei diesen Veranstaltungen dann auch direkt die Broschüren oder Flyer irgendwie aus“ (Studiengangkoordination 9).

Ein solches Vorgehen hat den Vorteil, dass die für die Weiterbildung verantwortlichen Personen sowohl von individuellen als auch von institutionellen Stakeholdern persönlich angesprochen werden können. In Kombination mit den klassischen Werbeträgern Broschüre und Flyer können vertiefende Informationen direkt von den akademischen Leitungen verbreitet werden. So kann ein erstes Kennenlernen stattfinden und Vertrauen bei Interessierten erzeugt werden. Eine Interviewperson fasst diesbezüglich zusammen:

„[...] dass diese Professoren nahbar sind für die Interessenten und genau, durch genaues Hören nachfragen, informieren, genau darstellen können, warum diese Inhalte für das Unternehmen oder für den Mitarbeiter die Inhalte sind, die man braucht, um künftig gesund, möglichst lange, erfolgreich, effizient seine berufliche Tätigkeit weiter wahrnehmen zu können. Also ich glaube, das ist so diese Hauptstrategie, die man hier fahren sollte“ (Vertriebsexperte/in hochschulextern 8).

3.2 Dozierende

Im Rahmen der Befragungen kristallisieren sich die Dozierenden, zumeist Praktikerinnen und Praktiker, als ein weiterer Vertriebskanal in der wissenschaftlichen Weiterbildung heraus, der sich direkt und indirekt ausgestalten lässt. Dozierende weisen in der Regel eine große Vernetzung innerhalb des beruflichen Umfelds und der (Fach-)Öffentlichkeit auf, die explizit zur Informationsweitergabe in das Feld genutzt werden kann. Dozierende fungieren somit als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. „Also, wir haben natürlich das Glück, dass unsere Referenten sich auch immer zur Verfügung stellen, Broschüren mitzunehmen“ (Studiengangkoordination 9). Darüber hinaus bilden Dozierende ein entscheidendes Qualitätsmerkmal, da sie aufgrund ihres Standings im Feld die Reputation und Attraktivität wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote steigern können. „Entscheidender ist, dass die Leute, die hier unterrichten, einen guten Ruf in dem Feld haben, damit das Feld anhand der Dozenten erkennen kann, dass es sich lohnt, hierher zu kommen“ (Studiengangkoordination 12). Dozierende können somit aufgrund ihrer Außenwirkung die Entscheidung von Interessierten beeinflussen, ein Weiterbildungsangebot wahrzunehmen oder nicht. Weiterbildungsteilnehmende erhalten die Möglichkeit, die Expertinnen und Experten in den Lehrveranstaltungen kennenzulernen, sich mit ihnen auszutauschen und über diese gegebenenfalls (neue) Kontakte im Feld zu knüpfen. „Da ist keiner dabei, den man nicht kennt. Also wirklich, die haben alle, also größtenteils, haben die Bücher schon geschrieben, haben diverse Aufsätze veröffentlicht [...]“ (Studiengangkoordination 9). Dozierende gelten daher auf den Werbeträgern, insbesondere auf der Website, als Aushängeschild des Angebots und werden

meist mit Lebensläufen und Bild prominent auf den Internetseiten platziert. So schildert eine Interviewperson:

„Also die bringen jetzt nicht unbedingt Teilnehmer per se mit, sondern sie sind unser wichtigstes Qualitätskriterium. Weil das ist ja auch das, was für die Teilnehmer nachprüfbar ist. [...] Was können sie machen: Sie können auf die Website gehen, können die Lehrendenportraits angucken, können sich auf die Webseiten der Lehrenden weiterklicken und können nachschauen: Okay, wer ist das? Taugt das was? Hat der einen Namen in dem Feld? Hat der schon mal was veröffentlicht? Und können sich darüber ein Urteil über die Qualität bilden“ (Studiengangkoordination 12).

Aufgrund dessen haben Maßnahmen der Dozierendenbindung an die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote eine hohe Relevanz. So berichten einige Befragte, dass sie explizit Austauschmöglichkeiten für Dozierende untereinander, aber auch mit den beteiligten Hochschulmitgliedern, darunter vor allem die akademischen Leitungen, einrichten. Dies wird beiderseitig mit Wertschätzung und Interesse begründet. Aufgrund der Feldnähe und der Kontakte zu institutionellen Stakeholdern können über die Dozierenden aktuelle Bedarfe sichtbar und in die Angebotsplanung integriert werden. Eine befragte Person erzählt:

„[...] dass man sich da auch mal zusammengesetzt hat und die Referenten, die schon referiert haben, die haben dann geschildert, wie für sie der Vortrag war und wie man nochmal was verändern könnte oder, also dieser Austausch hat da auch schon stattgefunden und da hat man auch gesehen, dass die sich auch alle engagieren und auch wünschen, dass tatsächlich dieser Studiengang ein Erfolg wird. Dass die Teilnehmer mit einem guten Gefühl ihre Vorlesung quasi verlassen“ (Studiengangkoordination 9).

Letztlich kann über eine regelmäßige Kommunikation und Information eine Dozierendenbindung auf- und ausgebaut werden. Dies ist gerade zu Anfang der Zusammenarbeit wichtig, um die Dozierenden für die Inhalte, Abläufe und Besonderheiten ihrer Module zu sensibilisieren und somit eine Passung zwischen den jeweiligen organisationsstrukturellen und -kulturellen Unterschieden herzustellen. Neben der Schaffung von Austauschmöglichkeiten führen einige befragte Personen Informationsschreiben als eine gezielte Maßnahme der Dozierendenbindung an.

3.3 *Teilnehmende/Alumni*

In den Interviews wird aufgezeigt, dass (ehemalige) Teilnehmende einen weiteren effektiven Vertriebskanal darstellen, der ebenfalls direkt und indirekt gestalten werden kann.

„Aber ich denke mal, vielleicht wenn Teilnehmer hier den Lehrgang durchlaufen haben und zufrieden waren und dann sagen: Okay. Ach, du willst es auch machen, ja, gehe doch nach [Stadt 2], das war ganz gut“ (Studiengangkoordination 10).

Voraussetzung für die Gestaltung dieses Vertriebskanals ist, dass das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot länger besteht und sich gegebenenfalls bereits im Markt etabliert hat, so dass auf vergangene Kohorten zurückgegriffen werden kann. Eine weitere Voraussetzung besteht darin, dass die aktuellen bzw. ehemaligen Teilnehmenden mit dem Angebot zufrieden sind bzw. waren und dieses deshalb weiterempfehlen würden. In diesem Zusammenhang sind kontinuierliche Evaluationen von Bedeutung, die einen originären Teil des hochschulischen Qualitätsmanagements darstellen (vgl. auch Braun/Kollewe/Zink 2015). Ziel ist, die Zufriedenheit der Weiterbildungsteilnehmenden mit der Lehrqualität und Veranstaltungsorganisation zu erfassen. Mögliche negative Rückmeldungen oder die Nennung von Verbesserungsvorschlägen können dabei für die Angebotsoptimierung genutzt werden. Sind die Teilnehmenden bzw. Alumni zufrieden, können sie bei Informationsveranstaltungen für Weiterbildungsinteressierte als Ansprechpersonen fungieren. Sie können das Programm in ihren jeweils lebensweltlichen Zusammenhängen erläutern und insbesondere Fragen zur Vereinbarkeit von Familie/Freizeit, Beruf und Weiterbildungsangebot aufgreifen. „Wie war das denn und was hat es mir gebracht?“ (Vertriebsexperte/in hochschulextern 13). (Ehemaligen) Teilnehmenden kommt dabei ein hohes Maß an Authentizität und Glaubwürdigkeit zu. Sie geben durch ihre Erfahrungsberichte Zeugnis für das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot und verweisen auf dessen Qualität.

„Die Teilnehmer geben das auch weiter. Also ich hatte tatsächlich auch diesmal eine Teilnehmerin, eine potentielle Teilnehmerin damals, [...] und die hat gefragt, ob sie mal mit jemanden sprechen könnte aus der ersten Gruppe. Aus der ersten Kohorte“ (Studiengangkoordination 9).

Zudem bietet es sich an, die Stimmen und Gesichter der Alumni in den eingesetzten Werbeträgern, darunter z. B. die Website, Social Media, Broschüren oder Flyer, sichtbar zu machen und somit Interessierten eine personenbezogene Identifikation zu ermöglichen.¹⁶ Einige Interviewpersonen äußern die Idee, ein Mentoring durch Alumni aufzubauen, die als mögliche Ansprechpersonen in den unterschiedlichen Weiterbildungsphasen fungieren und daher zur aktuellen Teilneh-

¹⁶ Borgwardt (2012) bezeichnet Alumni als „die wichtigsten „Verkäufer“ der Hochschulen, sie erzählen anderen von ihren Erfahrungen und vermitteln ein positives Bild der Hochschule. Und wenn Absolventen in ihrem beruflichen Leben zu erfolgreichen Persönlichkeiten geworden sind, werden sie durch ihre Erfolgsgeschichte auch zu Botschaftern ihrer von ihnen geschätzten Hochschule“ (Borgwardt 2012, S. 20).

mendengewinnung und -bindung beitragen können. Es bietet sich eine überregionale Verteilung dieser an, um über die vielfach große räumliche Distanz hinweg potentielle Teilnehmende erreichen zu können. Eine Interviewperson berichtet:

„[...] also letztes Mal war jemand aus [Stadt 105] dabei, dieses Mal haben wir auch drei Leute aus [Stadt 105] und da konnte ich jetzt einfach sagen: Hier, besucht doch mal die Frau so und so in der Einrichtung so und so und fragt sie. Oder hier ist die E-Mail-Adresse, die hat das erlaubt, dass wir die E-Mail-Adresse weitergeben, und die haben sich jetzt vernetzt. Also das wäre schon mein Ziel, weil ich glaube, wenn man in dem Feld was erreichen will und da langfristig, also diese Sache verstetigen will, kann man das nur, indem die Teilnehmer erzählen: Es hat mir was gebracht und ich bin zufrieden mit dem, was ich da gelernt habe“ (Studiengangkoordination 12).

Ziel ist, durch Empfehlungen bzw. eine konkrete Fürsprache (ehemaliger) Teilnehmender, der Testimonials, Interessierte für die wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen. Vielfach werden die jeweiligen Personen selbst aktiv.

„Also, die Teilnehmer haben von der ersten Kohorte auch immer gefragt, ob genug Leute für die zweite dann jetzt zusammenkommen, und die waren da auch schon hinterher, das auch potentiellen Teilnehmern dann weiterzugeben“ (Studiengangkoordination 9).

Aufgrund dessen kommt zum einen der Einrichtung und Pflege eines Alumninetzwerks, das regelmäßig über (neue) Angebote informiert, große Bedeutung zu, da so eine Informationsweitergabe in die jeweiligen privaten und beruflichen Lebensräume initiiert werden kann. Zum anderen gilt die Schaffung von Räumen, in denen ein offener Austausch zwischen (ehemaligen) Teilnehmenden und Interessierten stattfinden kann, als eine zentrale Ausgestaltungsmöglichkeit des Vertriebskanals.

3.4 Veranstaltungen

Einen weiteren, häufig genannten Vertriebskanal bilden hochschulinterne Veranstaltungen, worunter z. B. Fach-/Themenvorträge, Vortragsreihen, Schnupperkurse, Informations- bzw. Beratungsangebote oder Tage der offenen Tür an Hochschulen gezählt werden, die sowohl für Einzelinteressierte als auch für das Fachpublikum zugänglich sind. Im Rahmen dessen kann die Möglichkeit genutzt werden, die wissenschaftliche Weiterbildung in die jeweilige Thematik einzubetten und im Kontext einer wissenschaftlich-fachlichen Information entsprechende Angebote vorzustellen. Eine Interviewperson schildert am Beispiel von Fachvorträgen:

„Also, unsere Tendenz geht dann eher dazu, auch Veranstaltungen zu Themen zu machen, bei denen dann auch wieder der Studiengang eine Hilfestellung sein könnte. [...] und dann eben so Vorträge, Fachvorträge zu organisieren und im Anschluss im Gespräch und sozusagen auch nochmal darauf zurückzukommen, inwieweit da die Weiterbildung behilflich sein kann“ (Vertriebsexperte/in hochschulextern 8).

Zudem berichtet eine befragte Person davon, dass in ihrem Fachbereich so genannte Crashkurse angeboten werden, im Rahmen dessen auch das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot vorgestellt wird und gezielt Anreize zur Lernmotivation gesetzt werden:

„Also da möchte ich natürlich jetzt auch, da bin ich jetzt auch dabei und auch die Kollegen, die das machen, da werde ich die Flyer ordentlich verteilen und hoffen, dass der eine oder andere dann Lust hat, auch in unseren Zertifikatskurs zu kommen und sich richtig ausbilden zu lassen“ (Studiengangkoordination 8).

Eine intensive Form der internen Veranstaltung bilden Informations- bzw. Beratungsangebote, denen in der Regel ein Erstkontakt mit Interessierten vorausgeht. Diese werden von einigen Befragten als wichtige Ergänzung zu den bereits eingesetzten Vertriebskanälen eingeschätzt, da sie zumeist die Vorstufe zur offiziellen Anmeldung der Interessierten, dem Kauf des Angebots, darstellen. Im Rahmen der Informations- bzw. Beratungsangebote haben die potentiellen Teilnehmenden die Möglichkeit, die an der Weiterbildung Beteiligten, darunter die akademische Leitung und Studiengangentwicklung bzw. -koordination, kennenzulernen und direkt Fragen zu stellen. So können die Interessierten ausloten, ob sie sich eine Teilnahme an dem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot unter den gegebenen Personalkonstellationen und Organisationsstrukturen vorstellen können. Eine befragte Person fasst zusammen:

„Dann aber diese ganz konzentriert auf ein Angebot bezogenen Beratungsveranstaltungen, die werden dann auch wirklich besucht und da ist es bei vielen Veranstaltungen so, dass eigentlich fast alle Teilnehmer der Veranstaltung später sich dann auch tatsächlich bewerben. Das heißt, die Besucher von so einer Infoveranstaltung haben ihre Entscheidung eigentlich schon fast getroffen. Also, ich habe so das Gefühl, die Information vorher, die läuft über das Internet und dann so die letzten Zweifel und so der letzte Eindruck: Ach, ich möchte auch mal so einen Professor persönlich kennenlernen. Wie sind die eigentlich so drauf? Wie ist die Stimmung an der Hochschule? Das ist bei einem ganz späten Zeitpunkt, zu dem eigentlich die Entscheidung schon fast getroffen wurde“ (Vertriebsexperte/in hochschulextern 8).

Auch Veranstaltungen außerhalb der Hochschulen, darunter insbesondere Messen, werden von einigen Interviewpersonen als ein möglicher Vertriebskanal herausgestellt, der das Potential einer erhöhten Multiplikatorwirkung hat. Darüber können sowohl individuelle als auch institutionelle Stakeholder für ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot angesprochen und bestenfalls ge-

wonnen werden. Die Weiterbildungsmaßnahmen können im relevanten Markt bekannt und konkurrenzfähig werden.

„Also was sonst noch erfolgreicher Vertrieb ist, ist dann natürlich auf entsprechende Weiterbildungsmessen zu gehen. [...] um sich dort Informationen zu holen. Und natürlich auch die eignen Informationen rauszugeben“ (Vertriebsexperte/in hochschulintern 1).

Im Gegensatz zu den unterschiedlichen hochschulinternen Veranstaltungen kommt Messen in der Gesamtschau jedoch eine eher untergeordnete Rolle zu, da sie zumeist einen hohen finanziellen und personellen Aufwand bedeuten, „[...] das Budget war noch nicht ausreichend“ (Studiengangkoordination 9). Auch wird deren Ertrag von den Interviewpersonen unterschiedlich bewertet.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ableitungen

Die Zusammenschau der Ergebnisse zeigt, dass sich die klassischen Vertriebswege aus dem kommerziellen Bereich in modifizierter Form auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung wiederfinden und bewähren. Der Direktvertrieb, darunter die persönliche Ansprache von relevanten Stakeholdern im Feld, stellt einen zentralen Vertriebskanal dar (vgl. Kapitel 3.1). So werden Vertreterinnen und Vertreter von Einrichtungen aufgesucht und die Weiterbildungsideen bzw. das bestehende Weiterbildungsportfolio präsentiert. Mittels einer unmittelbaren, persönlichen Kommunikation kann eine individuelle Zielgruppenansprache erfolgen. Böttcher, Höggebe und Neuhaus (2010) fassen zusammen, dass aufgrund der Tendenz zu individuellen und dialogorientierten Kommunikationsformen die Bedeutung des Direktvertriebs steige. Dessen Wirksamkeit sei nur gegeben, wenn die Empfängerinnen und Empfänger einen Nutzen hinter der gesendeten Botschaft erkennen (Böttcher/Höggebe/Neuhaus 2010, S. 128). Dies erfordert für eine erfolgreiche Umsetzung des Direktvertriebs in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine systematische und professionelle Ansprache sowohl von individuellen als auch von institutionellen Stakeholdern. Salland und Lauber-Pohle (2015) bestätigen in einem Evaluationsbericht zu den Weiterbildungsangeboten des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ (vgl. Kapitel 1), dass 22 Prozent der Teilnehmenden durch das eigene Unternehmen über das Weiterbildungsangebot informiert wurden, was somit „auf die hohe Bedeutung der Kooperationsarbeit zwischen den Hochschulen und den Universitäten als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Salland/Lauber-Pohle 2015, S. 7) verweist und beispielsweise durch eine direkte Ansprache vonseiten der Hochschulen forciert werden kann. Dabei kristallisieren sich die akademischen Leitungen der Weiterbildungsangebote, häufig Hochschulprofessorinnen und

Hochschulprofessoren, als weitere zentrale Komponente des Direktvertriebs heraus. Neben institutionalisierten Netzwerken und Kooperationen spielen insbesondere die Kontakte und Expertise der Professorenschaft in die (Fach-)Öffentlichkeit eine entscheidende Rolle, über die Hochschulen im Gegensatz zu anderen (privaten) Weiterbildungsorganisationen exklusiv verfügen (vgl. Gronert u. a. 2017, S. 49).

Nicht nur der Direktvertrieb, sondern auch die Vertriebskanäle der Dozierenden, Teilnehmenden/Alumni und Veranstaltungen verdeutlichen, dass insbesondere eine aktive und personenbezogene Ansprache im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt wird. Der Vertrieb erfolgt somit aus der Perspektive potentieller Teilnehmender. Die Umsetzung der genannten Aktivitäten ist zwar sehr zeitintensiv, im Vergleich zu anderen Maßnahmen jedoch mit geringeren Gesamtkosten verbunden. So verweisen einige Befragte darauf, dass z. B. der Besuch von Weiterbildungsmessen trotz der Möglichkeit, ein breites Publikum zu erreichen, finanziell nicht umzusetzen ist (vgl. Kapitel 3.4). Im Gegensatz dazu kann es von Vorteil sein, die wissenschaftliche Weiterbildung (zunächst) über bewährte Distributionskanäle der Fachdisziplinen bekannt zu machen und die jeweiligen Angebote im Rahmen von Vortragstätigkeiten oder Beiträgen in Fachzeitschriften über die dort präsentierten Themen vorzustellen (vgl. Gronert u. a. 2017, S. 51). Der Vertrieb der wissenschaftlichen Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen konzentriert sich daher auf so genannte Low-Budget-Konzepte, die sich vor dem Hintergrund eingeschränkter finanzieller Ressourcen von kleinen und mittelständischen Unternehmen entwickelt haben und einen hohen Wirkungsgrad erzielen können (vgl. Raabe/Rubens-Laarmann 2007, S. 136-137). Entscheidende Multiplikatorinnen und Multiplikatoren werden als Vertriebskanäle eingesetzt, die im Sinne eines Schneeballsystems¹⁷ unterschiedliche Räume erreichen und diese miteinander verzahnen können. Letztlich entsteht eine Matrixstruktur, die zwar von dem jeweiligen, individuellen Einsatz der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren abhängt, jedoch das Potential einer hohen Distribution der wissenschaftlichen Weiterbildung birgt. Aufgrund dessen kommt der Bindung von Dozierenden und Teilnehmenden/Alumni eine hohe Relevanz zu, um diese gezielt als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in das Feld nutzen zu können. Insgesamt wird dabei die Möglichkeit des direkten und/oder indirekten Einsatzes der Vertriebskomponenten deutlich, indem die Personengruppen einerseits im persönlichen Kontakt zu Weiterbildungsinteressierten eingesetzt werden, andererseits durch ihre Reputation und Authentizität als greifbares Qualitätsmerkmal wirken.

17 „Die Ansätze des Schneeball-Prinzips setzen voraus, dass die initialisierenden Inhalte bzw. die gegebenen Anreize einen entsprechend hohen Aufmerksamkeitswert für die Zielgruppen haben [...]“ (Raabe/Rubens-Laarmann 2007, S. 138).

Grundlage der dargestellten Vertriebskanäle ist, dass die Weiterbildungsverantwortlichen gezielt auf Interessierte zugehen, diese allerdings die Möglichkeit erhalten, sich freiwillig zu einem selbst gewählten Zeitpunkt mit der Hochschule in Verbindung zu setzen, und somit ein aktives Informationsverhalten potentieller Teilnehmender impliziert. Die Marketing-Lehre definiert dies als Permission-Marketing (vgl. Raabe/Rubens-Laarmann 2007, S. 138). Daher sind die Wege der Teilnehmendengewinnung hinsichtlich ihrer Zielgruppenreichweiten und Inhalte schwer plan- und kontrollierbar, in ihrem Wirkungsgrad kaum messbar und führen – wenn überhaupt – zu einer (stark) zeitverzögerten Resonanz. Sie bedingen sich gegenseitig und führen in einen entgrenzten Raum, so dass die Gewinnung Interessierter in der Regel nicht auf einen Vertriebskanal festzulegen ist. Vielmehr geht es um eine kluge Verzahnung der Distributionsmöglichkeiten mit einer entsprechenden Implementierung in die Arbeitsprozesse. Auch Gronert u. a. (2017) halten fest, dass das Finden adäquater Ansprachekanäle eine zentrale Herausforderung im Vertrieb wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote darstellt. Die direkte Akquise von individuellen Interessierten wird dabei als herausfordernder beurteilt als die indirekte Akquise über Kooperationspartnerinnen und -partner oder Institutionen im fachspezifischen Feld:

„Die so genannte „Customer Journey“ [...], d. h. Vertriebskanäle, die die Teilnehmenden zum Angebot geführt haben oder Interessierte zum Angebot führen, ist häufig nicht eindeutig nachvollziehbar und/oder mit hohem Aufwand verbunden. Folglich ist es schwierig, einen erfolgreichen Kanal zu identifizieren und Vertriebsaktivitäten in eine Richtung auszuweiten“ (Gronert u. a. 2017, S. 43).

Zudem erfordert der Vertrieb von wissenschaftlicher Weiterbildung Supportstrukturen, z. B. Beratungsmöglichkeiten, da eine Bildungsleistung aufgrund ihrer Besonderheiten zum Sachgüter- bzw. Produktionsbereich höchst erklärungsbedürftig ist (vgl. auch Schlutz 2006). Vertriebsaktivitäten – zumindest von längerfristigen Weiterbildungsprogrammen – münden daher nicht in eine direkte Buchung bzw. Einschreibung Interessierter. Sie implizieren im Sinne einer *echten* Bildungsberatung gegebenenfalls eine Vermittlung in andere (konkurrierende) Weiterbildungsangebote. Eine Interviewperson fasst zusammen:

„Und für uns ist Marketing und im Vertrieb ein Hauptkriterium, auch Glaubwürdigkeit zu haben. Weil wir, wir verkaufen eben keine Flüge, keine Schokoriegel, keine Gebrauchtwagen, sondern Bildung. Und das muss verantwortlich geschehen. Sonst ist der Vertrieb auch nicht erfolgreich“ (Vertriebsexperte/in hochschulextern 11).

5 Herausforderungen von Vertriebsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Neben dem funktionsorientierten Weiterbildungsmarkt (vgl. Kapitel 1) ist insbesondere der stärker segmentierte berufsorientierte Weiterbildungsmarkt, der abschlussbezogene Weiterbildungsformate zur Erschließung, Stabilisierung und Professionalisierung von Berufsfeldern anbietet, für öffentliche Hochschulen von Bedeutung (vgl. Fischer/Senn 2007, S. 27).¹⁸ So gewinnen Hochschulen im Bereich der fach- und wissenschaftsorientierten Weiterbildung an Aufmerksamkeit, da eine ihrer originären Aufgaben die Wissensproduktion und -distribution darstellt (vgl. Wolter 2005, S. 107). Ein gezielter Vertrieb mit den genannten Kanälen bildet dabei einen zentralen Gelingensfaktor, die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote im Markt bekannt zu machen und Interessierte zu gewinnen. So formuliert eine Interviewperson die Herausforderung, die ebenfalls in den theoretischen Auseinandersetzungen mit Marketing bzw. Vertrieb zu finden ist: „[...] es muss erstmal in die Köpfe rein, dass eine Universität auch Weiterbildung anbietet“ (Vertriebsexperte/in hochschulextern 7). In der Auswertung des zugrundeliegenden Datenmaterials wird deutlich, dass die dargestellten Vertriebskanäle vonseiten der Weiterbildungsverantwortlichen an öffentlichen Hochschulen in der Regel nicht systematisch erfasst, eingesetzt und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden, so dass eine mögliche Korrektur und/oder Erweiterung dieser nicht umgesetzt werden kann. Der Ausgangspunkt für dieses Dilemma besteht darin, dass nicht ausreichend personelle und finanzielle Mittel dafür bereitstehen.

„Vertrieb verlangt auch nach Ressourcen. Und da der Vertrieb ja nichts einspielt direkt, also, ein denkender Ökonom, das ist ja Programm, dass das einspielt, und Vertrieb, na ja, das muss man haben, aber den kann man ja nicht so richtig messen“ (Vertriebsexperte/in hochschulextern 11).

Es ist jedoch insbesondere für eine nachhaltige Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung von Vorteil, Vertriebsaktivitäten aus einer ganzheitlichen Perspektive zu denken und diese als eine Distributionsleistung bestehend aus den genannten Raumdimensionen der Absatzwege, Absatzorgane, der Verteilung der Bildungsleistung, des Standortes sowie der Termin- und Zeitplanung

18 „Mit dem abschlussorientierten weiterbildenden Studium haben Hochschulen zurzeit noch einen besonderen Vorteil. Ihre Attraktivität als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung beruht zu einem erheblichen Maße gerade darauf, dass hier anerkannte akademische Grade (oder andere Zertifikate) erworben werden können. Diesen Vorteil können sie nicht bei anderen, kurzfristigen, stärker bedarfsorientierten („maßgeschneiderten“) Fortbildungsangeboten ausspielen, bei denen sie einer stärkeren Konkurrenz ausgesetzt sind“ (Wolter 2005, S. 111).

und deren Verzahnung zu definieren (vgl. Kapitel 2). Das Beziehungsmarketing bzw. Relationship-Marketing, ein Ansatz zur aktiven und gezielten Gestaltung und Förderung von (bestehenden) Kunden- und Partnerbindungen, kann dafür einen konzeptionellen Rahmen darstellen. Der Kern „[...] ist eine lebenslange Bindung der Partner an die Institution, Organisation oder das Unternehmen“ (Wefers 2007, S. 52). Diesem kommt aufgrund der vielfältigen internen und externen Beziehungsgruppen von Hochschulen eine besondere Bedeutung zu und bildet ein leitendes Marketingparadigma, auf das sich ein erweitertes Verständnis von Vertrieb als raumbezogene Distributionsleistung gründen kann:

„Die grundsätzliche Eignung des Relationship Marketing-Konzeptes für das Marketing von Hochschulen macht sich vor allem daran fest, dass Hochschulen gute Grundvoraussetzungen für die Anwendung der Kernprinzipien des Relationship Marketing mitbringen. So ist vor allem die Interaktion zwischen Hochschule („Unternehmen“) und *Stakeholdern* („Kunden“) ein wesentliches Kennzeichen des Handelns von Hochschulen. Gleiches gilt für die unabdingbare Integration der „Kunden“ [...] in die Prozesse der Leistungserbringung“ (Langer/Beckmann 2010, S 64-65, Hervorhebung im Original).

Vertriebsaktivitäten an öffentlichen Hochschulen werden häufig von Einzelpersonen, vor allem von den Verantwortlichen der Studiengangentwicklung und -koordination, betrieben und in der Regel nicht zentral unterstützt. Dies bietet sich aufgrund der Zielgruppenspezifika der Fachdisziplinen, die auch im Vertrieb Berücksichtigung finden sollte, an, da die zuständigen Personen um die Besonderheiten wissen und eine entsprechende Expertise aufweisen. Der Wunsch nach einer zentralen Unterstützung zur Entwicklung, Umsetzung und Implementierung von Vertriebsaktivitäten, die auf die Zielgruppenspezifika der Fachdisziplinen angepasst werden könnten, wird jedoch in einigen Interviews durchaus aufgegriffen:

„Also, was ich persönlich schön fände, wäre noch mal so was wie eine Fortbildung zu diesem ganzen Thema Vertrieb, Platzierung am Markt, die sehr toolorientiert sein kann. Aus meiner Sicht müsste die so was wie: Wie erschließe ich mir das Feld? Und wie baue ich mir Medien auf, die mir dann den dauerhaften Zugang ermöglichen?“ (Studiengangkoordination 12).

Durch eine solche Professionalisierungsmöglichkeit für Weiterbildungsverantwortliche kann die Grundlage geschaffen werden, Marketingprozesse bzw. Vertriebsaktivitäten auch in der Organisation selbst zu verankern und diese als Selbstverständlichkeit wahrzunehmen. „Vertrieb als Haltung“ (Vertriebsexperte/in hochschuleextern 11) sollte somit idealerweise nicht abteilungs-, sondern inhaltsgesteuert an öffentlichen Hochschulen aufgestellt sein und im Sinne einer Organisationsentwicklungsaufgabe die Unterstützung und Legitimation der Hochschulleitung erhalten (vgl. Borgwardt 2012, S. 55-56).

Literatur

- Albrecht, P. (2014): *Hochschulmarketing. Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung einer empirischen Untersuchung der Determinanten der Hochschulwahl durch StudienInteressierte*. Lohmar.
- Banscherus, U./Pickert, A./Neumerkel, J. (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1, Münster, S. 105-135.
- Bardachzi, C. (2010): *Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge*. Münster.
- Bernecker, M. (2009): Bildungsmarketing. In: Gessler, M. (Hrsg.): *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch*. Münster, S. 183-219.
- Böttcher, W./Hogrebe, N./Neuhaus, J. (2010): *Bildungsmarketing. Qualitätsentwicklung in Bildungswesen*. Weinheim und Basel.
- Bode, J./Jäger, G. W./Koch, U./Ahrberg, F. S. (2008): *Instrumente zur Rekrutierung internationaler Studierender. Ein Praxisleitfaden für erfolgreiches Hochschulmarketing*. Konsortium Internationales Hochschulmarketing „GATE-Germany“. Bielefeld.
- Borgwardt, A. (2012): *Auf dem Weg zur globalen Hochschule – Internationales Marketing für morgen*. Konsortium Internationales Hochschulmarketing „GATE-Germany“. Bielefeld.
- Braun, M./Kollewe, L./Zink, F. (2015). *Entwicklung eines hochschulübergreifenden Evaluationssystems. Evaluation und Optimierung der Pilotprojekte*. Online: http://www.wmhoch3.de/mDB-Upload/20151022091843_Entwicklung%20eines%20hochschulypbergreifenden%20Evaluationssystems.pdf (Stand 30.09.2017).
- Bruhn, M. (2014): *Marketing. Grundlagen für Studium und Praxis*. 12. Aufl., Wiesbaden.
- 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.
- Gronert, L./Krähling, S./Präßler, S. (2018): Homepages als ein zentraler Vertriebsweg von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Erkenntnisse und Ableitungen einer Homepageanalyse. In: Seitter, W./Friese, M./Robinson, P. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen*. Wiesbaden, S. 301-334.
- Gronert, L./Krähling, S./Präßler, S./Döring, A. (2017): *Vertriebsstrategien und Vertriebsinstrumente in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Online: http://www.wmhoch3.de/images/Vertriebsstrategien_und_Vertriebsinstrumente_in_der_wWB.pdf (Stand 30.09.2017).
- Habeck, S./Denninger, A. (2015): *Forschungsbericht zur Potentialanalyse. Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“*. Online: <http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Potentialanalyse.pdf> (Stand 30.09.2017).

- Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.) (2007): *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. Münster.
- Hansen, H. (2010): *Weiterbildungsmanagement. Zwölf Schritte zu einem Weiterbildungsstudiengang*. Bern.
- Heidel, U. (2006): *Hochschulmarketing*. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Bielefeld.
- Knust, M./Müskens, I. (2007): Angebotsgestaltung berufsbegleitender Studiengänge. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. Münster, S. 89-104.
- Langer, M./Beckmann, J. (2009): Grundzüge des Beziehungsmarketing von Hochschulen. In: Voss, R. (Hrsg.): *Hochschulmarketing*. 2. Aufl., Lohmar, S. 63-91.
- Mayer, H. O. (2009): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. 5. Aufl., München.
- Mayring, P. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, S. 468-475.
- Möller, S. (2011): *Marketing in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Raabe, T./Rubens-Laarmann, A. (2007): Marketing für universitäre Weiterbildungsangebote bei restriktiven finanziellen Bedingungen – Ansätze und Diskussion aus der Perspektive des Universitätsmarketing. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. Münster, S. 127-145.
- Salland, C./Lauber-Pohle, S. (2015). *Evaluationsbericht zu den weiterbildenden Angeboten aus dem Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“*. Online: <http://www.wmhoch3.de/images/dokumentel/WM3-Evaluationsbericht.pdf> (Stand 30.09.2017).
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster.
- Schmidt, S. (2004): *Hochschulmarketing. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven*. Düsseldorf.
- Seider, U. (2006): *Vertriebsintegration. Erfolgreiche Zusammenschlüsse von Unternehmen im Industriegütergeschäft*. Berlin.
- 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.
- Tietgens, H. (1981): *Die Erwachsenenbildung*. München.
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. v./Barz, H./Baum, D. (2008): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.
- Topf, C. (1986): *Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen des Hochschulmarketing. Interne und externe Informations- und Kommunikationsbeziehungen der Hochschulen*. Frankfurt am Main.
- Voss, R. (2009): *Hochschulmarketing*. 2. Aufl., Lohmar.
- Wangen-Goss, M. (1983): *Marketing für Universitäten. Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit des Marketing-Gedankens auf den universitären Bereich*. Spardorf.
- Wefers, U. (2007): *Hochschulmarketing in Deutschland. Chancen und Herausforderungen*. Saarbrücken.

- 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.
- Zink, F. (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Die Akteure und ihre Themen in interinstitutionellen Aushandlungsprozessen im Kontext kooperativer Angebotsentwicklung. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden, S. 133-156.

Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Wahrnehmung im Universitätssystem – eine empirische Annäherung am Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit

Simone Krähling

Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann eine konsequente Nachfrageorientierung sowie erfolgreiche Angebotsprofilierung befördern. Im Zuge dessen stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise weiterbildungsaktive Organisationsmitglieder Marketing in einer Universität umsetzen können und wie die jeweiligen Aktivitäten in der Gesamtorganisation wahrgenommen werden. Die Anforderungen für die Beteiligten sind hoch, da sich diese gleichzeitig in den Bezugssystemen der Universität und des Weiterbildungsmarkts bewegen. Im vorliegenden Beitrag werden exemplarisch anhand der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Möglichkeiten einer angebotsbezogenen Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung und deren Wahrnehmung in der Gesamtorganisation vorgestellt und diskutiert. Dem gezielten Netzwerkaufbau und der Netzwerkpfege zu weiterbildungsrelevanten Schnittstellen innerhalb einer Universität kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

1 Einleitung

Im Rahmen der Entwicklung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung¹ sehen sich Universitäten² im Gegensatz zu ihren als traditionell definierten Aufgaben von Forschung und Lehre einer doppelten Systembindung gegenüber. Sie bewegen sich zum einen in dem – durch eine starke interne Differenzierung geprägten – Universitätssystem und dessen Qualitätsstandards, zum anderen in einem stark kompetitiven Weiterbildungsmarkt (Wolter, 2005, S. 107). *„Selbst wenn Planung und Entwicklung der Angebote stets bedarfsgerecht erfolgt sind, ergibt sich daraus nicht automatisch die notwendige Nachfrage des Angebots“* (Reinshagen, 2017, S. 454). Marketing, definiert als mehrstufige Strategie und Denkrichtung, kann dabei sowohl eine Orientierungs- als auch Strukturierungshilfe für den systematischen Einsatz der jeweiligen Aktivitäten, beispielsweise in der Angebots-, Preis-, Kommunikations- und/oder Vertriebspolitik, darstellen, *„[...] um das Angebot möglichst frühzeitig ent-*

¹In der vorliegenden Ausarbeitung liegt der Fokus auf einer engen Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung in Form von Weiterbildungsmastern und -zertifikaten.

²Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff der Universität verwendet, da sich die Analyseergebnisse im weiteren Verlauf auf eine Universität beziehen. Dies schließt jedoch nicht den Transfer auf andere Hochschultypen aus.

sprechend ausrichten zu können und auf diese Weise die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Markteinführung zu erhöhen [...]“ (Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016, S. 113). Der Kontext, dass Marketing insbesondere für den Auf- und Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung nutzbar gemacht werden kann und dabei vor dem Hintergrund einer doppelten Systembindung von Universitäten operiert, bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Organisationssoziologisch betrachtet ist die wissenschaftliche Weiterbildung an der Grenze des Universitätssystems verortet und bildet somit eine institutionalisierte Grenzstelle zur Umwelt (Wilkesmann, 2007, S. 3). Dies führt zu der zentralen Frage, auf welche Art und Weise weiterbildungsaktive Organisationsmitglieder Marketing in einer Universität umsetzen können und wie die jeweiligen Aktivitäten in der Gesamtorganisation wahrgenommen werden. Im Rahmen dessen sind vor allem die organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen und deren Offenheit gegenüber vermarktungsrelevanten Elementen von Interesse.

Die Schnittstelle zur Presse- und Öffentlichkeitsarbeit einer Universität stellt sich dabei für das Erkenntnisinteresse als besonders zuträglich heraus, da die wissenschaftliche Weiterbildung stärker als die traditionellen Universitätsbereiche von Forschung und Lehre vor der Anforderung einer öffentlichkeitswirksamen Vermarktung ihrer Angebote steht. „Für eine zielgruppengenaue und bedarfsgerechte Kommunikation ist ein professionelles Bildungsmarketing, als Teil der Hochschulstrategie, unumgänglich“ (Haubenreich, 2018, S. 46). Der folgende Artikel konzentriert sich daher auf die angebotsbezogene Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, die unter dem Marketinginstrument der Kommunikationspolitik³ subsumiert wird. Zur Beantwortung der Fragestellung wird das qualitative Datenmaterial eines Projekts zu Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung herangezogen, da dieses sowohl interne als auch externe Schnittstellen der Zusammenarbeit mit Blick auf deren effiziente Einbindung für die Umsetzung vermarktungsrelevanter Elemente identifiziert und beleuchtet.

Zunächst skizziert der vorliegende Beitrag den aktuellen Forschungsstand zu Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung, dessen Besonderheiten und Anforderungen (Kapitel 2). Darauf folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens innerhalb des genannten Projekts und die Herleitung seiner Relevanz für die Beantwortung der zentralen Frage (Kapitel 3). Anschließend werden die empirischen Ergebnisse vorgestellt, die – exemplarisch an der angebotsbezogenen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit – Rückschlüsse auf die Umsetzung von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Wahrnehmung in der Gesamtorganisation erlauben (Kapitel 4). Diese werden letztlich in einem Fazit zusammengefasst, organisationssoziologisch

³Die Kommunikationspolitik umfasst „alle geplanten Entscheidungen, deren Aufgabe in der zieladäquaten Beeinflussung von Zielgruppen unter *Einschaltung von Medien* oder mit Hilfe *persönlicher Kontakte* besteht“ (Hasitschka & Hruschka, 1982, S. 113, Hervorhebungen im Original).

anhand der Bedeutung von Grenzstellen begründet und hinsichtlich praxisrelevanter Anforderungen erörtert (Kapitel 5).

2 Forschungsstand zu Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Auseinandersetzungen mit Hochschulmarketing in Deutschland weisen im Gegensatz zum internationalen Kontext lediglich vereinzelt einen ganzheitlichen und strategischen Charakter auf, obwohl die vorhandene Literatur wiederholt die Bedeutung von Marketing hervorhebt (z. B. Wefers, 2007; Voss, 2009; Albrecht, 2014). Entsprechende Ansätze können sich auf ausgewählte Instrumente der Angebots-, Preis-, Kommunikations- und/oder Vertriebspolitik und deren Bestandteile – aktuell insbesondere auf digitale Elemente – beziehen oder werden im Kontext der Rekrutierung internationaler Studierender diskutiert (z. B. Heidel, 2006; Bode, Jäger, Koch & Ahrberg, 2008; Borgwardt, 2012). Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten wird in der einschlägigen Literatur bislang ebenfalls eher konzeptionell, weniger systematisch aufgearbeitet. Dazu tritt das handlungspraktische Phänomen, dass *„Ansprechpersonen für das Thema Marketing und Kommunikation, die dies auch als Hauptaufgabe wahrnehmen, [...] in der Landschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland die Ausnahme [bilden]“* (Reinshagen, 2017, S. 455). Im Zuge des Bologna-Prozesses und bildungspolitischer Förderprogramme rückt jedoch die Bedeutung von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit unterschiedlichen Schwerpunkten zunehmend in den Blick (z. B. Wolter, 2005; Hanft & Simmel, 2007; Bardachzi, 2010). Aktuelle Publikationen lassen sich vor allem dem Bund-Länder-Wettbewerb *„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* zuordnen (z. B. Haubereich & Breitenberger, 2015; Banscheraus, Pickert & Neumerkel, 2016; Gronert, Krähling, Präßler & Döring, 2017).

Die Einbindung von Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann jedoch organisationale Irritationen und Widerstände implizieren. *„Obgleich die wissenschaftliche Weiterbildung [...] Elemente der Verwaltung sowie der Wissenschaft vereint, lässt sie sich keinem dieser Teilsysteme eindeutig zuordnen – sie positioniert sich in einem intermediären Raum, [...]“* (Lengler & Sweers, 2018, S. 134) – im Sinne eines *„third space“* respektive einer *„Third Mission“*, gekennzeichnet durch gesellschaftsbezogene Hochschulaktivitäten außerhalb konsekutiver Studienangebote und zweckfreier Grundlagenforschung (Henke, Pasternack & Schmid, 2015, S. 5). Im Zuge dessen können die weiterbildungsaktiven Organisationsmitglieder nach Endres und Wehner (2004) als Grenzgängerinnen und -gänger definiert werden, die zwischen den vielfältigen, häufig diametralen Rationalitäten des Universitätssystems und des Weiterbildungsmarkts changieren. Ein erfolgreiches Marketing impliziert daher einen gezielten Netzwerkaufbau und Netzwerkpflege zu relevanten Schnittstellen in der Gesamtorganisation, die aufgrund ihrer Expertise sowie internen und externen Kontakte auch Marketing-

aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung befördern können (Reinshagen, 2017, S. 456). Im Rahmen einer öffentlichkeitswirksamen Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote empfiehlt sich vor allem die Aufnahme in die übergreifende Kommunikation der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Gesamtorganisation (Reinshagen, 2017, S. 457; Haubenreich, 2018, S. 55). Diese – als klassische Aufgabe der Organisationskommunikation definiert – fokussiert sich zum einen auf den Aufbau und Erhalt von Verständnis und Vertrauen, zum anderen auf die Förderung einer positiven Einstellung gegenüber der Organisation bei internen und externen Zielgruppen (Bruhn, 2016, S. 233). Die zentral organisierte Presse- und Öffentlichkeitsarbeit übernimmt häufig einen Teil des Hochschulmarketings mit Augenmerk auf die Hochschule als Ganzes und bezieht sich weniger auf einzelne Studiengänge (Thomaschewski, 2007, S. 113). Im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung hat hingegen eine öffentlichkeitswirksame Vermarktung konkreter Angebote Relevanz; *„[...] so ist es für [die] Attraktivität des Bildungsangebots unumgänglich, zielgruppenorientierte Produkte, Preisgestaltung und Distribution kommunizieren zu können“* (Haubenreich, 2018, S. 46). Diese Aufgabe obliegt häufig den Studiengangkoordinationen, die mit einem Großteil der Managementaufgaben in der wissenschaftlichen Weiterbildung betraut sind (Thomaschewski, 2007, S. 113; Gronert & Rundnagel, 2018, S. 191) und somit dem in der vorliegenden Ausarbeitung skizzierten Konzept der Grenzgängerinnen und -gänger entsprechen.

3 Projektbeschreibung

Zur Beantwortung der Fragestellung, auf welche Art und Weise weiterbildungsaktive Organisationsmitglieder Marketing in einer Universität umsetzen können und wie die jeweiligen Aktivitäten in der Gesamtorganisation wahrgenommen werden, können die empirischen Ergebnisse eines Projekts zu Kooperationen und der Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung dienen. Das Projekt wurde zwischen 2013 und 2015 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst kofinanziert.⁴ Im Rahmen dessen wurden unter anderem weiterbildungsaktive Fachbereichsmitglieder der Universität (N=7)⁵ mithilfe qualitativer, halbstandardisierter Leitfadeninterviews befragt. Ziel war die rekonstruktive Analyse der Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen, die sich nicht nur auf die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Partnerinnen und Partnern,

⁴Projektziel war, ein Erstkonzept für ein integriertes, auf die unterschiedlichen Teilbereiche und Aufgabengebiete bezogenes 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>.

⁵Das Sample setzt sich aus Personen auf den Ebenen der akademischen Leitung und Studiengangentwicklung bzw. -koordination ausgewählter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an der Philipps-Universität Marburg zusammen.

sondern auch auf die Zusammenarbeit mit Organisationsmitgliedern bezog. Die Ergebnisse wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) systematisiert und im vorliegenden Beitrag hinsichtlich der weiterbildungsrelevanten Schnittstellen innerhalb der Organisation, d. h. aus der Innenperspektive, betrachtet. Die Schnittstelle zur zentral organisierten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit stellt sich dabei für das Erkenntnisinteresse als besonders anschlussfähig heraus, da die wissenschaftliche Weiterbildung auf eine öffentlichkeitswirksame Vermarktung ihrer Angebote angewiesen ist (Kapitel 1 & 2). Dieser Analysefokus tritt aus zwei Perspektiven hervor: Zum einen ist die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Gesamtorganisation als eine für die wissenschaftliche Weiterbildung besonders relevante Schnittstelle innerhalb der Universität definiert, zum anderen stellt sie selbst eine Grenzstelle in einem intermediären Raum dar, die sich im Austausch mit unterschiedlichen Systemen der Umwelt befindet. Aufgrund des weitgehenden Forschungsdesiderats weisen die Analyseergebnisse in der vorliegenden Ausarbeitung einen explorativen Charakter auf und sind daher als eine empirische Annäherung an die Thematik zu verstehen.

4 Analyseergebnisse am Beispiel der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Zusammenarbeit mit den für die wissenschaftliche Weiterbildung relevanten Schnittstellen innerhalb der Universität die weiterbildungsaktiven Organisationsmitglieder in einem besonderen Maße vor eine komplexe Handlungsaufgabe stellen kann. Die Systemgrenze der Gesamtorganisation wird dabei von einer befragten Person als ein zentraler Reibungspunkt für eine erfolgreiche Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung thematisiert und löst Befremdung gegenüber der eigenen Institution aus, „[...] weil wir so schnell an unsere institutionellen Grenzen gelangen, ja, und sagen: Das geht nicht“ (Universitätsmitglied 03a). Diese Aussage unterstreicht das im vorliegenden Beitrag skizzierte Konzept der Grenzgängerinnen und -gänger, deren Handlungsalternativen aufgrund empfundener institutioneller Grenzen eingeschränkt werden können. Eine erfolgreiche Entwicklung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote setzt jedoch ein flexibles Reagieren und marktorientiertes Handeln der weiterbildungsaktiven Universitätsmitglieder voraus (Kapitel 1 & 2). Der Öffentlichkeitsarbeit der Gesamtorganisation in Form der Presseabteilung kommt dabei aufgrund ihrer Doppelfunktion eine besondere Bedeutung für Marketingaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu (Kapitel 2 & 3). Ein Großteil der Befragten diskutiert diese Funktionsstelle als eine für die wissenschaftliche Weiterbildung äußerst relevante Schnittstelle. Eine Gesprächsperson hält bezogen auf die Bedeutung der zentral organisierten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit fest: „Also, für mich ist es auch ein sehr präsenten Thema [...]“ (Universitätsmitglied 03b). Die Presseabteilung bildet somit einen wesentlichen Bezugspunkt für eine öffentlichkeitswirksame Vermarktung: „Ja, also die, die Presseabteilung ist natürlich immer dabei“ (Universitätsmitglied 07). Diese ermöglicht sowohl

eine regionale als auch überregionale Distribution der Mitteilungen und Berichte über die wissenschaftliche Weiterbildung und kann durch eine öffentlichkeitswirksame Darstellung und Ausrichtung nicht nur die außer-, sondern auch die inneruniversitäre Wahrnehmung der jeweiligen Aktivitäten befördern, „[...] wo die Pressestelle auch wirklich gekommen ist und Fotos gemacht hat und bei der Zertifikatsverleihung vielleicht dann auch mal die Namen der Absolventen oder was auch immer“ (Universitätsmitglied 02). Der Einbezug dieser Schnittstelle ist jedoch nicht bei allen Befragten eine Selbstverständlichkeit. Dies kann zum einen auf eine organisationsstrukturelle Intransparenz zurückgeführt werden: „Ja, also am Anfang war das so ein Flicker, Flickenteppich. Da waren das so Einzelpersonen. Die waren mal, ja da: Ruf doch da mal an, wenn du das nicht weißt. Oder ruf doch mal da mal an“ (Universitätsmitglied 01). Zum anderen wissen einige Befragte nicht um diese Unterstützungsleistung: „Ich kenne aber zu wenig diese Institutionen und hab deswegen diesbezüglich keine entsprechenden Aktivitäten unternommen“ (Universitätsmitglied 06). An dieser Stelle tritt die Problematik des intermediären Raums hervor, in dem die wissenschaftliche Weiterbildung häufig verortet wird (Kapitel 2): Eine mögliche Unkenntnis und/oder Besorgnis hinsichtlich eingeschränkter Marketingoptionen durch eine institutionelle Begrenzung spricht die Grenzgängerinnen und -gänger nicht von der Rückkopplung an das Universitätssystem los. So verweist eine Gesprächsperson auf die fehlende Legitimation bzw. Rechtskräftigkeit innerhalb der eigenen Organisation aufgrund ihrer selbständigen, von dem Regelsystem der Universität entkoppelten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit: „Also das ist das, den Fehler hab ich am Anfang gemacht, dass ich das so selbständig gemacht hab und gedacht: Ja, dann schicke ich das mal hier hin und dort hin. Und dann hab ich aber dafür, also nicht schlimm, aber dann wurde mir halt erklärt, dass alles, was mit Presse zu tun hat und mit der Uni zu tun hat, muss über die Pressestelle gehen, ja“ (Universitätsmitglied 01). Die Unterweisung vonseiten der Funktionsstelle festigt sich bei dem Organisationsmitglied als Erfahrungswissen: „Das dürfen, dürfen wir gar nicht anders“ (ebd.).

Der Auftakt der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote mit Start der (ersten) Kohorte bildet im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit bei allen Befragten den Erstkontakt mit der Presseabteilung der Universität, „[...] das war zu Beginn, als der Studiengang gegründet wurde, da gab es auch Kontakt mit der Pressestelle und wurde dafür geworben“ (Universitätsmitglied 04). Eine Gesprächsperson verweist dabei auf die zügige Distribution der Pressemitteilung über den Beginn ihres Weiterbildungsangebots, was die Akquise (weiterer) Teilnehmenden befördern kann: „Die Presseabteilung hat jetzt auch schon, obwohl es erst im Herbst losgehen soll, eine Pressemitteilung rausgegeben, die auch dann zum Beispiel von der lokalen Presse, [...] eben aufgegriffen wurde und publiziert wurde“ (Universitätsmitglied 07). In den Interviews betonen einige Befragte jedoch einen eher temporären, teilweise einmaligen Kontakt mit der zentral organisierten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit: „Eigentlich, wenn ich

das jetzt richtig beurteile, haben wir im Moment wenig Kontakt“ (Universitätsmitglied 04). Eine Gesprächsperson bedauert es, dass die Presseabteilung aufgrund ihrer Verpflichtung zur vielfältigen Berichterstattung insbesondere im Rahmen der traditionellen Universitätsbereiche von Forschung und Lehre lediglich punktuell Aktivitäten der wissenschaftlichen Weiterbildung öffentlichkeitswirksam vermarkten kann (Kapitel 2): *„Wir bedauern es immer, dass die Pressestelle häufig bei den entsprechenden Veranstaltungen leider nicht persönlich anwesend sein kann. Wir schicken dann häufig selber auch mal vielleicht einen Bericht da hin, der dann auch abgedruckt wird“* (Universitätsmitglied 02). Dies kann wiederum bei den weiterbildungsaktiven Organisationsmitgliedern einen Kompetenzzuwachs bezüglich der Umsetzung einer professionellen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit z. B. in der Produktion druckfertiger Texte befördern. Im Zuge dessen stellt die Presseabteilung eine Kontrollinstanz vor der Distribution der Mitteilungen und Berichte dar und erfüllt die Funktion eines Multiplikators in die relevanten Öffentlichkeitsbereiche: *„Also wir haben einen Presseverteiler. Da ist halt die Pressestelle drauf und die gibt das auch weiter“* (ebd.). Zudem impliziert die Anforderung, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote verstärkt öffentlichkeitswirksam zu vermarkten, eigene Kommunikations- und Vertriebswege zu den relevanten Zielgruppen über die in der Gesamtorganisation verfügbaren Unterstützungsleistungen hinaus zu implementieren: *„Ja, auch da haben wir natürlich immer eigene Kanäle“* (Universitätsmitglied 05a).

Die Analyseergebnisse erlauben einen Einblick in die Prozessabläufe und -strukturen sowie in die Passungsnotwendigkeiten hinsichtlich einer öffentlichkeitswirksamen Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote unter der Anforderung einer institutionellen Einbettung und der Auslotung eigener Handlungsgrenzen. Zudem ergeben sich unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven für die zentral organisierte Presse- und Öffentlichkeitsarbeit:

- *Beratung, Betreuung und Unterstützung* der an Weiterbildung beteiligten Universitätsmitglieder in ihren öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten, die sich durch einen Dienstleistungscharakter auszeichnet und mit einem definierten Qualitätsanspruch verbunden ist.
- *Aufsicht und Kontrolle* der öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten der an Weiterbildung beteiligten Universitätsmitglieder im Sinne einer Exekutiven, die bei fehlender Berücksichtigung des Regelsystems der Gesamtorganisation Nachjustierungen einfordern kann.
- *Beobachtung* der öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten der an Weiterbildung beteiligten Universitätsmitglieder, die aufgrund der vielfältigen Verpflichtungen in der Gesamtorganisation Ressourcen schont, lediglich im Bedarfsfall ein Eingreifen erfordert und Spielräume für die Umsetzung alternativer Kommunikationswege gewährleistet. Dies kann wiederum ein *innovatives und kreatives Gesamtmarketing*

befördern sowie einen Reputationsgewinn für die Universität implizieren – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus.

5 Fazit und praxisrelevante Anforderungen

Die Analyseergebnisse verweisen auf die praxisrelevante Anforderung, Marketingaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der institutionalisierten Grenzstelle zur Umwelt in der Gesamtorganisation zu legitimieren. Inneruniversitäre Schnittstellen können dabei sowohl eine unterstützende als auch restriktive Rolle einnehmen. Diesbezüglich zeigt sich Luhmanns (2011) Konzept der Entscheidungsprämissen in Organisationen anschlussfähig, das sich auf Voraussetzungen bezieht, *„die bei ihrer Verwendung nicht mehr geprüft werden [...]“* (Luhmann, 2011, S. 222). Entscheidungsprämissen können die Funktion erfüllen, für alle Organisationsmitglieder verbindliche Kommunikationswege vorzuzeigen, *„die eingehalten werden müssen, wenn die Entscheidung als eine solche der Organisation Anerkennung finden soll“* (ebd., S. 225). Diese Form der Selbstregulierung eines Systems dient der Begrenzung des Spielraums möglicher Entscheidungen und wird als formale Organisation – im klassischen Sinne als Dienstweg – bezeichnet. So zeigt sich am ausgewählten Beispiel der zentral organisierten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, wie die Steuerung von Kommunikation ermöglicht sowie wesentlichen Informationsdefiziten und letztlich Irritationen in der Gesamtorganisation vorgebeugt werden kann. *„Gerade in Hochschulstrukturen ist eine solche Abstimmung vielfach eine der zentralen Herausforderungen, die über kommunikativen Erfolg entscheidet“* (Tutt, 2009, S. 172). Regelsysteme, nach Luhmann (2011) definiert als zentrale Entscheidungsprämissen, steuern dabei in einem hohen Maß das Handeln und Entscheiden in Organisationen. Dies kann den konzeptionellen Bezugsrahmen für die ebenfalls herausgearbeitete Aufgabe von Schnittstellen als innovationsfördernde Instanzen darstellen. *„Weil Regeln immer in einer Spannung zu sich verändernden situationalen Bedingungen stehen, müssen sie in ihrer Anwendung einen flexiblen Einsatz – sprich: Abweichungen – erlauben“* (Zech, 2018, S. 179). Dies gewinnt vor allem für die öffentlichkeitswirksame Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung an Bedeutung: Weiterbildungsaktive Universitätsmitglieder sehen sich als Akteurinnen und Akteure an der Grenzstelle zur Umwelt einer doppelten Systembindung gegenüber, die Kooperation und Flexibilität in beide Richtungen erfordert. Kloke und Krücken (2010) schränken daher das klassische Konzept der Grenzstelle ein und definieren Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine schwache Form von Grenzstellen, die durch eine für Universitäten traditionell ungewohnt hohe Offenheit und Sensibilität zu ihrer Umwelt charakterisiert sind (Kloke & Krücken, 2010, S. 38). Die strukturelle Einbettung und Gestaltung einer öffentlichkeitswirksamen Vermarktung in Form einer inneruniversitären Kooperationsausrichtung, d.h. der Schaffung von Modi einer routinierten Zusammenarbeit mit weiterbildungsrelevanten Schnittstellen, kann dabei eine erfolgreiche Angebotsprofilierung befördern und die

Handlungsfähigkeit der Grenzgängerinnen und -gänger stärken. Dies impliziert die Gewinnung von Promotorinnen und Promotoren in der Gesamtorganisation und die Entwicklung einer transparenten Binnenkommunikation. *„Investitionen in innerhochschulische Kooperationen helfen, die Zielgruppenansprache zu professionalisieren und unterstützen damit auch implizit den Aufbau von externen Kooperationen, die die Reichweite erhöhen sollen“* (Reinshagen, 2017, S. 460). Diese praxisrelevante Anforderung ist nicht nur mit dem Auf- und Ausbau einer Marketing-Kompetenz und somit einer Professionalitätsentwicklung bei den weiterbildungsaktiven Universitätsmitgliedern verbunden, sondern verweist auch auf das Potenzial einer Organisationsentwicklung im Sinne einer Fortentwicklung organisationaler Grenzen.

Literatur

Albrecht, P. (2014). Hochschulmarketing. Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung einer empirischen Untersuchung der Determinanten der Hochschulwahl durch Studieninteressenten. Lohmar: Eul-Verlag.

Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (S. 105–135). Münster: Waxmann Verlag.

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

Bode, J., Jäger, G. W., Koch, U. & Ahrberg, F. S. (2008): Instrumente zur Rekrutierung internationaler Studierender. Ein Praxisleitfaden für erfolgreiches Hochschulmarketing. Konsortium Internationales Hochschulmarketing „GATE-Germany“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Borgwardt, A. (2012). Auf dem Weg zur globalen Hochschule – Internationales Marketing für morgen. Konsortium Internationales Hochschulmarketing „GATE-Germany“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bruhn, M. (2016). Marketing. Grundlagen für Studium und Praxis (13. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.

Endres, E. & Wehner, T. (2004). Grenzgänger – ein neuer Managementtypus. profile, Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog, 7, 52–61.

Gronert, L., Krähling, S., Präßler, S. & Döring, A. (2017). Vertriebsstrategien und Vertriebsinstrumente in der wissenschaftlichen Weiterbildung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Abgerufen am 25.03.2019 von http://www.wmhoch3.de/images/Vertriebsstrategien_und_Vertriebsinstrumente_in_der_wWB.pdf.

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

Hanft, A. & Simmel, A. (Hrsg.). (2007). *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.

Hasitschka, W. & Hruschka, H. (1982). *Nonprofit-Marketing*. München: Verlag Franz Vahlen.

Haubenreich, J. (2018). Bedarf und Nachfrage: Implementierung einer Kommunikationsstrategie für wissenschaftliche Weiterbildung mittels strategischen Bildungsmarketings. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 45–59). Wiesbaden: Springer VS.

Haubenreich, J. & Breitenberger, I. (2015). Zielgruppen im Projekt mint.online. Abschlussbericht zu Entwicklung einer zielgruppenorientierten Ansprache für Weiterbildungsstudierende in MINT-Fächern. Abgerufen am 25.03.2019 von https://de.mintonline.de/projekt/files/publikationen/Abschlussbericht_Zielgruppen%20mint.online_2015.pdf.

Heidel, U. (Hrsg.). (2006). *Hochschulmarketing*. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2015). Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (HoF-Arbeitsbericht 2'15), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. Abgerufen am 25.03.2019 von https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01_AB_Third-Mission-Berichterstattung.pdf.

Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (3), 32–52. Abgerufen am 25.03.2019 von https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/K12_Kloke_Kruecken_2010.pdf.

Lengler, A. & Sweers, F. (2018). Projektförmigkeit und Kooperationsorientierung: Hochschulische Organisationsentwicklungsprozesse im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 129–155). Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Reinshagen, S. (2017). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung erreichen. Interne und externe Kooperationen in der Zielgruppenansprache. In M. Arnold, O. Zawacki-Richter, J. Haubenreich, H. Röbbken & R. Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 454–461). München & New York: Waxmann Verlag.

Thomaschewski, A. (2007). Vermarktung weiterbildender Studiengänge in der Praxis – Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In A. Hanft & A. Simmel (Hrsg.), *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis* (S. 113–126). Münster: Waxmann Verlag.

Tutt, L. (2009). Public Relations als Element der Hochschulmarketing-Kommunikation. In R. Voss (Hrsg.), *Hochschulmarketing* (2. Auflage). (S. 163–179). Lohmar: Eul-Verlag.

Voss, R. (Hrsg.). (2009). *Hochschulmarketing* (2. Auflage). Lohmar: Eul-Verlag.

Wefers, U. (2007). *Hochschulmarketing in Deutschland. Chancen und Herausforderungen*. Saarbrücken: VDM.

Wilkesmann, U. (2007): *Die Organisation der Weiterbildung*. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund. Abgerufen am 25.03.2019 von http://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/Wil/Medienpool/Downloads/DP_2007_1_Organisation_weiterbildung.PDF.

Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 93–111). Münster: Waxmann Verlag.

Zech, R. (2018). Systemtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 175–186). Wiesbaden: Springer VS.

Manuskript eingereicht: 05.11.2018
Manuskript angenommen: 08.05.2019

Angaben zur Autorin:

Simone Krähling M.A.
Philipps-Universität Marburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Wilhelm-Röpke-Straße 6A
35039 Marburg
E-Mail: simone.kraehling@uni-marburg.de

Simone Krähling ist seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen auf den Themen „Marketing“ sowie „Kooperationen und Netzwerke“ vor allem im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung.

Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung

SIMONE KRÄHLING
RAMIN SIEGMUND
WOLFGANG SEITTER

Kurz zusammengefasst ...

Der Aufsatz fokussiert die Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung als eine komplexe Mehrebenenherausforderung insbesondere bei einer dezentralen hochschulischen Organisationsform. Nach einer kurzen systematischen Beschreibung von Organisationsformen, Akteuren und Aufgaben werden vor dem Hintergrund eigener empirischer Studien zwei zentrale Professionalisierungsfelder wissenschaftlicher Weiterbildung exemplarisch vertieft. Während die Professionalisierung von Marketing eher von der Aufgabe ausgeht, die dann auf den verschiedenen Ebenen akteurs- und rollenbezogen zugeordnet und operationalisiert werden muss, geht die Professionalisierung von Dozierenden eher von den Akteuren aus, wobei die Professionalisierung der Lehrakteure dann selbst eine Mehrebenenherausforderung im Sinne der Professionalisierung des Dozierendenmanagements darstellt. Abschließend werden einige externe Professionalisierungsbedingungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft für die Stärkung des Mandats wissenschaftlicher Weiterbildung – auch im Innenbereich von Hochschulen – markiert.

1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung hat als berufsbegleitendes kostenpflichtiges Angebotssegment von Hochschulen in den letzten Jahren eine bedeutende Aufwertung und Ausweitung erfahren. Mit dieser stärkeren Institutionalisierung haben sich auch definierbare Akteure und – damit verbunden – Rollen in der und für die wissenschaftliche Weiterbildung deutlich(er) herauskristallisiert. An den meisten weiterbildungsaktiven Hochschulen gibt es u.a. akademische Leitungen, Studiengangkoordinationen, Produktmanager_innen

und Entwickler_innen, Lehrende und Tutor_innen, Verantwortliche in Stabsstellen, der Zentralverwaltung oder in spezialisierten Zentren ebenso wie Fachleute für spezifische weiterbildungsrelevante Aufgabenbereiche (Rechtsfragen, Haushaltsangelegenheiten, Öffentlichkeitsarbeit). In einer einfachen Schematisierung lassen sich Akteure und Rollen unterscheiden nach übergeordneter Steuerung (Makroebene), Entwicklung und Durchführung (Meso- und Mikroebene) sowie verwaltungsseitigem Support (Meso- und Mikroebene).

Zudem gibt es spezifische Herausforderungen des berufsbegleitenden Studierens, auf die die wissenschaftliche Weiterbildung deutlich stärker reagieren muss als die grundständige Lehre. Einerseits ist eine ausgeprägtere Nachfrageorientierung aufgrund der Kostenpflichtigkeit der Angebote zu konstatieren mit Handlungsfeldern wie Bedarfsanalyse, Kostenträgerkalkulation, Marketing, Zielgruppenansprache oder Kooperation.¹ Andererseits resultieren Herausforderungen aus der synchronen Zusammenführung von Studium und Beruf/Familie mit Handlungsfeldern wie lernbezogene Distribution, Zeitvereinbarkeit, Berufserfahrung als lehr-/lernbezogener Reflexionsgegenstand, Begleitung/Beratung oder Dienstleistungsorientierung (vgl. zu den einzelnen Aspekten die Übersichtsbeiträge in Jütte & Rohs, 2020).

Trotz der stärkeren Institutionalisierung ist wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen nach wie vor kein Kernprozess, die Grade an Involviertheit auf den unterschiedlichen Ebenen sind höchst unterschiedlich ausgeprägt, die Implementierung vollzieht sich vielerorts projektgetrieben und ohne eine gesicherte Grundausstattung, Institutionalisierung und legitimatorische Absicherung sind insofern prekär und wenig stabil (Kondratjuk, 2020). Auch die Zu-

¹ Nachfrageorientierung kann als allgemeines Struktur- und Handlungsprinzip der wissenschaftlichen Weiterbildung auf allen Ebenen der Angebotsgestaltung gelten. Die Kostenpflichtigkeit insbesondere der abschlussorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung verschärft dieses Prinzip jedoch in erheblichem Maße.

gangswege zur Weiterbildung und die Erfahrungshintergründe der einzelnen Akteure sind höchst unterschiedlich. Formate einer systematischen Vorbereitung und Qualifizierung oder etablierte Formen systematischen Kompetenzaufbaus sind kaum anzutreffen, was u.a. auch der hohen Volatilität durch zeitlich befristete Anstellungsverhältnisse geschuldet ist.² Insofern steht die Weiterbildung als Ganzes und in ihren einzelnen Aufgabenbereichen vor einer deutlichen Professionalisierungsnotwendigkeit und Professionalisierungsherausforderung, wobei ganz unterschiedliche Ebenen von dieser Herausforderung betroffen sind:

- die Ebene der gesellschaftlichen und innerhochschulischen Legitimität, d.h. die Klärung von Mandat und Lizenz ebenso wie der strategischen Funktion und Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung
- die Ebene der Zuständigkeitsbereiche und Aufgabenprofile der einzelnen Akteure sowie deren Zusammenspiel
- die Ebene der hochschulischen (verwaltungsseitigen) Prozessstrukturen und Organisationsroutinen
- die Ebene der (formalen) Fortbildung und des (informellen) Praxisaustausches

Die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist in einer derartigen Perspektive eine komplexe Mehrebenenherausforderung, die gleichzeitig bearbeitet werden bzw. vonstattengehen sollte. Gleichwohl kann Professionalisierung eher an den Aufgaben (Marketing, Kooperation, Finanzmanagement) oder eher an den Akteuren (Studiengangkoordinationen, Dozierende, zentrale Leitung) ansetzen und von dort aus weiter ausgestaltet werden. Die Frage der Professionalisierungsrichtung hängt dabei auch stark mit der konkreten Organisationsform der wissenschaftlichen Weiterbildung (zentral-dezentral) und den damit verbundenen Möglichkeiten funktionaler Spezialisierung zusammen. Unabhängig vom Ausgangspunkt geht es allerdings letztendlich immer um die professionelle(re) Verbindung von Aufgaben und Akteuren.

Im Folgenden wird diese komplexe Mehrebenenherausforderung der Professionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung strukturell ausgeführt und an zwei Beispielen vertiefend erläutert. Dazu wird zunächst das Feld von Akteuren, Aufgaben und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgespannt und unterschiedliche Varianten von Professionalisierung (konzeptionell) abgeleitet (2). In

einem zweiten Schritt werden exemplarisch zwei Bereiche möglicher Professionalisierung näher beleuchtet. Professionalisierung von Marketing – als Bearbeitungsmodus der Kostenpflichtigkeit – geht eher von der Aufgabe aus, die dann auf den verschiedenen Ebenen akteurs- und rollenbezogen zugeordnet und operationalisiert werden muss (3). Die Professionalisierung von Dozierenden – als einer entscheidenden lehrbezogenen Umsetzungs- und Scharnierstelle – geht dagegen eher von den Akteuren aus, wobei die Professionalisierung der Lehrakteure selbst eine Mehrebenenherausforderung im Sinne der Professionalisierung des Dozierendenmanagements darstellt (4). In einem Ausblick werden abschließend einige externe Professionalisierungsbedingungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft für die Stärkung des Mandats wissenschaftlicher Weiterbildung – auch im Innenbereich von Hochschulen – markiert (5).

Der Aufsatz verfolgt die Perspektive einer Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, nicht die Perspektive einer Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung. Die Professionalisierungsperspektive von Adressat_innen und Teilnehmenden wird hier nicht berücksichtigt, sondern müsste in einem anderen Aufsatz ebenso vertieft werden wie die Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Professionalisierungsmodi von wissenschaftlicher Weiterbildung. Methodisch kombiniert der Aufsatz eine strukturell-analytische Perspektive mit Befunden aus eigenen empirischen Studien.³

2 Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisationsformen – Akteure – Aufgaben

Die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist in ihren Möglichkeiten und Pfaden stark von der jeweiligen hochschulischen Organisationsform abhängig. Zentrale Organisationsformen haben – mit Blick auf Akteure und Aufgaben – andere Herausforderungen als dezentrale Formen. Dies hängt zum einen mit dem erreichbaren Größenvolumen, zum anderen mit den damit verbundenen Möglichkeiten der Spezialisierung von Aufgaben zusammen. Zentrale Einrichtungen haben aufgrund ihrer Zentralität und Bündelung andere Gesamtvolumina in der Umsetzung von Angeboten als einzelne Fachbereiche, die in ihrer Dezentralität in der Regel nur wenige Angebote vorhalten (können und wollen). Dadurch können zentrale Einrichtungen – unabhängig davon, ob sie innerhalb oder außerhalb der Hochschule verortet sind – einen deutlich höheren Spezialisierungsgrad in der Aufgabenerfüllung ausprägen als dezentrale Einrichtungen, d.h. es

² Erst im Kontext des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der als ein kollektiver projektgetriebener Professionalisierungszusammenhang gedeutet werden kann, wurden unterschiedliche Qualifizierungsformate entwickelt und umgesetzt. Ihre weitere – auch projektunabhängige – Verstärkung bleibt jedoch abzuwarten. Für einen Überblick der Qualifizierungsaktivitäten vgl. Braun & Rumpf, 2018, S. 100-102.

³ Der forschungs- und professionalisierungsbezogene Erfahrungshintergrund der Autor_innen stellt das sechsjährige Verbundprojekt WM³ Weiterbildung Mittelhessen dar, das in der ersten Runde des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vom BMBF gefördert wurde und in dem eine Vielzahl an empirischen Studien zu Aufgabenfeldern und Professionalisierungsherausforderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung entstanden. Gleichzeitig hat das Projekt an der Philipps-Universität Marburg einen bedeutsamen Institutionalisierungsschub erzeugt, in den alle drei Autor_innen mit unterschiedlichen Rollen involviert waren. Zum WM³-Projekt vgl. Seitter, Friese & Robinson, 2018a, 2018b.

kann Spezialist_innen geben für Marketing, Entwicklung oder IT-Support. Dezentrale Einrichtungen sind hingegen eher mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Regel einen breiten Aufgabenmix übernehmen (müssen), d.h. Aufgaben wie Marketing, Entwicklung oder IT-Support können lediglich mit einem mehr oder weniger geringen Arbeitsanteil von den involvierten Personen übernommen werden. Schematisch dargestellt führt diese Unterschiedlichkeit der Organisationsform zur Konzentration und Spezialisierung von einzelnen Aufgaben, die dann das Zentrum der jeweiligen Akteursrolle darstellen (*Zentralität, Professionalisierung in die Tiefe*), oder zur Bündelung und Relationierung von unterschiedlichen Aufgaben, die dann je unterschiedliche Rollensegmente darstellen (*Dezentralität, Professionalisierung in die Breite*).⁴ Gleichwohl gibt es Aufgaben, die aufgrund ihres Charakters nicht von einer Person alleine wahrgenommen werden können, sondern die an unterschiedlichsten Stellen und auf unterschiedlichsten Ebenen Bedeutsamkeit erlangen (können) und insofern übergreifende Professionalisierungsherausforderungen darstellen. So sind beispielsweise Marketing oder Dienstleistungsorientierung – neben konkreten Praktiken – vor allem auch Haltungen, die es entsprechend ebenen- und akteursübergreifend zu vermitteln und zu kultivieren gilt.

Relationiert man die vier großen Aufgabenfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung (Steuerung, Entwicklung, Umsetzung und Support) mit den vielen konkreten Einzelaufgaben im Detail und differenziert dies zusätzlich nach zentraler bzw. dezentraler Ausrichtung, so ergibt sich folgendes Bild:

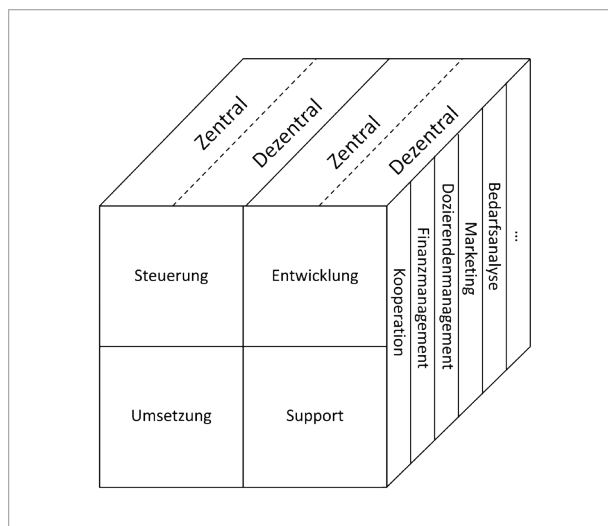


Abb. 1: Relationierung von Organisationsformen, Aufgabenfeldern und Einzelaufgaben.

Die Akteure und Akteurskonstellationen samt ihrer Aufgabenverortung auf den verschiedenen Ebenen sind damit sehr vielfältig und können von den Hochschulen sehr unterschiedlich bearbeitet werden. Im Folgenden werden beispielhaft zwei Aufgaben- bzw. Akteurskonstellationen vertieft betrachtet. Die Auswahl dieser beiden Beispiele ist zwar kontingent, gleichwohl sind sie für eine erfolgreiche Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zentral: Professionelles Marketing als (vorgelagerte) Bedingung einer erfolgreichen Umsetzung, professionell agierende und betreute Dozierende als erfolgreiche Bedingung im Vollzug. Als organisatorische Hintergrundfolie wird bei der vertiefenden Analyse eine dezentrale Organisationsform vorausgesetzt.⁵

3 Professionalisierung von Marketing als übergreifende Aufgabe und in der akteurs-spezifischen Umsetzung – von der Aufgabe zum Akteur

Marketing wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem aufgrund der kostenpflichtigen Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten virulent (vgl. Kapitel 1). Der Begriff verweist auf die Kennzeichnung eines Produkts mittels eines Zeichens bzw. einer Marke, um seine Wiedererkennung sicherzustellen (Möller, 2011, S. 15-16). Im Sinne der Schaffung und Gestaltung von Wiedererkennungseffekten können Marketingaktivitäten daher in einem entscheidenden Maße nicht nur die Profilierung von Einzelangeboten, sondern auch von wissenschaftlicher Weiterbildung in ihrer Gesamtheit befördern. Anschlussfähig zeigt sich eine breite Definition von Marketing, die sich über eine Denkhaltung und Organisationsphilosophie ausdrückt (Bruhn, 2019, S. 14). In einem solchen Verständnis ist das Akteurshandeln auf Makro-, Meso- und Mikroebene daran ausgerichtet, „den an der ‚Leistung Bildung‘ interessierten Personen und Gruppen nützlich zu sein“ (Böttcher, Hogrebe & Neuhaus, 2010, S. 48). Allerdings unterscheiden sich – je nach Organisationsform (zentral-dezentral) und Institutionalisierungsgrad (projektformig-dauerhaft) – die Möglichkeiten marketingbezogenen Handelns in erheblichem Maße.

3.1 Marketing – eine Systematisierung des Aufgabenfeldes

In der Literatur zu Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu verzeichnen: Die Angebotsvermarktung kann in ihren Möglichkeiten und Herausforderungen im Kontext der Gesamtorganisation betrachtet werden und vorrangig Fragen der Profilierung und Reputation behandeln. Marketing kann auch dem Bereich der Segmentierung des Weiterbildungsmarktes zugeordnet werden mit einem Fokus auf (die Bedeutung von) Zielgruppenanalysen und Bedarfsermittlungen. Ein eigen-

⁴ Zudem korrespondieren häufig Dauerhaftigkeit bzw. Befristung des Personals mit den beiden Polen dieser Alternative.

⁵ Dieser Fokus auf Dezentralität ist dem Umstand geschuldet, dass nur sehr wenige Hochschulen eine verbindliche Zentralität der wissenschaftlichen Weiterbildung festgelegt haben. An den meisten Hochschulen besteht eine Gleichzeitigkeit höchst unterschiedlicher Organisationsformen – und damit eine wie auch immer gelagerte Dezentralität.

ständiges Themenfeld stellen Zielgruppen und ihre Bedarfe im Gesamtprozess der Vorbereitung und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote dar, wobei Zielgruppen und Bedarfe zumeist aus der Perspektive abgestimmter Marketingaktivitäten thematisiert werden. Einen ausdrücklichen Schwerpunkt in den Ausarbeitungen bilden – mit Blick auf die Beitragsanzahl und Beschreibungstiefe – die Marketing-Instrumente der Angebots-, Preis-, Kommunikations- und Vertriebspolitik und deren Mix, die sich vermehrt auf die unterschiedlichen Dimensionen einer digitalen Umsetzung beziehen und vornehmlich Aspekte von Öffentlichkeitsarbeit und Werbung aufgreifen (vgl. zu den einzelnen Aspekten die Übersichtsbeiträge in Hanft & Simmel, 2007).

Als expliziter Forschungsgegenstand ist Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich zu anderweitigen Themenkomplexen deutlich unterrepräsentiert. Einzelbeiträge entstanden insbesondere im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (z.B. Haubenreich & Breitenberger, 2015; Banscheraus, Pickert & Neumerkel, 2016; Gronert, Krähling, Präßler & Döring, 2017a) oder anhand exemplarischer Umsetzungspraktiken an konkreten Hochschulen (z.B. Rubens-Laarmann, 2007). Diese Arbeiten weisen eher einen konzeptionellen und handlungspraktischen oder organisationsspezifischen, weniger einen analytisch-systematischen oder empirischen Charakter auf. Auch ist festzustellen, dass der Marketingbegriff in etlichen Studien keine explizite Verwendung findet, sondern in anderweitigen Themenkomplexen, wie beispielsweise der Angebotsentwicklung und -koordination sowie des Personal-, Kooperations- oder Dienstleistungsmanagements, eingebettet ist. Diese hybride Form der Thematisierung – die auch aus förderspezifischen Programmlimitierungen resultiert – erschwert konzeptionelle bzw. systematische Ableitungen für die Professionalisierung(-stendenzen) von Marketing.

3.2 Marketing aus einer (dezentralen) Mehrebenenperspektive – eine vorläufige empirische Annäherung

Im Folgenden wird vertiefend der Frage nachgegangen, wie im Kontext einer dezentralen Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung Profilierungsoptionen und Wiedererkennungseffekte eröffnet und somit eine Professionalisierung des Handlungsfeldes befördert werden können. Dezentralität mit einer Beteiligung vieler Akteursgruppen in differenzierten Konstellationen (zumeist in Fachbereichen und der Hochschulverwaltung) impliziert, dass Marketing von wissenschaftlicher Weiterbildung auf unterschiedlichen Hochschulebenen ange-

siedelt ist und stark – vor allem aufgrund der vielfältigen Aufgabenzuordnungen und Erfahrungshintergründe – in Ausmaß und Intensität divergieren kann. Dies bedeutet jedoch nicht, dass dezentrale Marketingaktivitäten im Zuge von Einzelangeboten und wissenschaftlicher Weiterbildung im Allgemeinen nicht zu einer Professionalisierung beitragen können. Vorteile einer dezentralen Organisation liegen „in der Nähe zu Wissenschaft und Forschung, in der Nähe zu Lehre und Lehrenden, zu den entsprechenden didaktischen Kulturen und dem Zugang zu den Zielgruppen“ (Lengler & Sweers, 2018, S. 134).⁶

Bei einer Systematisierung von empirischen Befunden zu marketingbezogenen Umsetzungsaktivitäten lassen sich drei zentrale Dimensionen – Instrumente, Prozesse und Strukturen – unterscheiden, die ebenen- und akteurspezifisch zugeordnet werden können.⁷

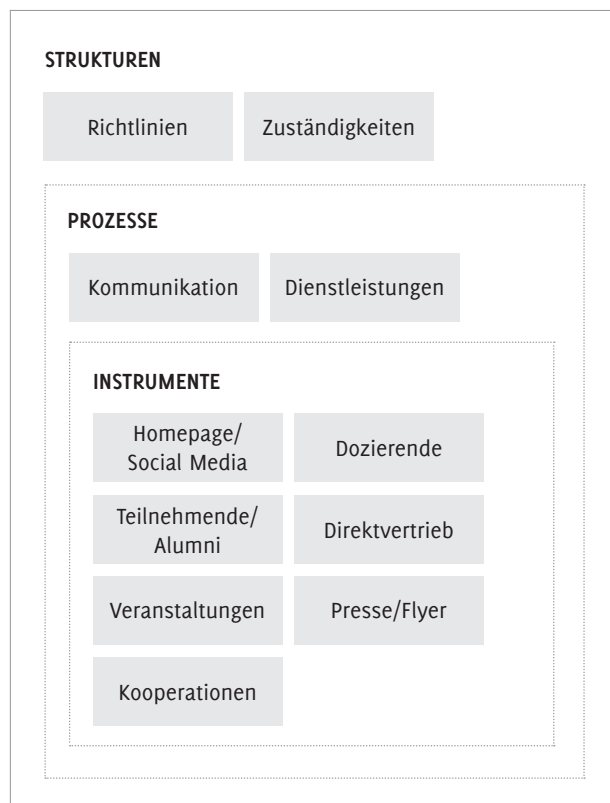


Abb. 2: Identifizierte Ebenen von Marketingaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Marketing in Form von *Instrumenten*: Ein Großteil der empirischen Ergebnisse bezieht sich auf eine Systematisierung und

⁶ Auf den ersten Blick erscheint es plausibel anzunehmen, dass in einer zentralen Organisationsform Marketing eher als grundsätzliche Managementfunktion etabliert ist, die Angebotsvorbereitung und -durchführung an einer konsequenten Nachfrageorientierung ausgerichtet ist und Marketing in eine Gesamtstrategie und Denkrichtung eingebettet werden kann. Die o.g. Vorteile einer dezentralen Organisationsform können jedoch auch in marketingbezogene Stärken überführt werden, so dass die Entwicklung von Professionalisierung bei Dezentralität – so die These – mit anderen Akzenten verläuft. Diese Andersartigkeit müsste allerdings in empirischen Studien weiterverfolgt und ausdifferenziert werden.

⁷ Die folgenden Ausführungen resümieren Befunde des Arbeitspaketes zu Vertrieb und Dienstleistungsmanagement, die innerhalb des WM³-Projektes (vgl. Fußnote 3) erarbeitet wurden (Gronert et al., 2017a, 2017b). Die empirischen Ergebnisse gründen sich auf qualitative, halbstandardisierte Leitfadengespräche mit einem mit hochschulinternen und hochschulexternen Vertriebsexpert_innen sowie mit Studiengangkoordinationen der Weiterbildungsangebote der Verbundhochschulen (N=17). Zum anderen resultieren sie aus Gesprächen mit hochschulinternem Personal, das mit der Erbringung von Dienstleistungen in unterschiedlichen Bereichen betraut ist und sich als je relevante Schnittstelle für wissenschaftliche Weiterbildung herauskristallisierte (N=8).

Beschreibung der Aktionsinstrumente von Marketing; aufgrund des Forschungsgegenstandes Vertrieb werden vornehmlich Vertriebskanäle aus dem Datenmaterial herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung für die Distribution wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an Hochschulen beleuchtet. Diese Aufgabe übernehmen häufig die Weiterbildungsbeteiligten (der Fachbereiche) in unterschiedlichen Ausprägungen. Aufgrund der Nähe zu den Zielgruppen und einem hohen Maß an individueller Handlungsfreiheit zeigt sich in den Formen der Adressierung ein kreatives Gestaltungspotenzial (mit vielen Beteiligten und Umsetzungsformaten).

Marketing in Form von *Prozessen*: Der Entwicklung und Implementierung von Prozessabläufen vor allem zu weiterbildungsrelevanten Aufgabenbereichen in der Verwaltung (Rechtsfragen, Haushaltsangelegenheiten, Öffentlichkeitsarbeit) kommt eine hohe Bedeutung zu. Eine Institutionalisierung von Gesprächsroutinen und Abstimmungsprozessen in der Begleitung, Beratung, Moderation und Steuerung befördert die Angebotsprofilierung in einem entscheidenden Maße. In diese Institutionalisierungsarbeit von Prozessroutinen sind zahlreiche Akteure involviert (Akademische Leitungen, Studiengangkoordinationen, Verwaltungspersonal, Hochschulleitung) und sie erfolgt in einem - zeitlich wie personell - aufwendigen Abstimmungsprozess zwischen unterschiedlichen Ebenen und Abteilungen der Hochschule.

Marketing in Form von *Strukturen*: Das Herausbilden von Strukturen in den Weiterbildungsangeboten und entsprechender Verfahrensabläufe innerhalb der Hochschule stellt sich als weitere Form von Marketing heraus. Strukturbildungen benötigen dabei - mit Blick auf die differenzierten in Weiterbildung involvierten Hochschulinstanzen - einen starken organisationsseitigen Support und Willen. Von Bedeutung ist die klare Zuordnung von Zuständigkeiten in Form von Ansprechpersonen und die Etablierung von handlungsleitenden Richtlinien, denen eine Steuerungsfunktion innerhalb der Gesamtorganisation in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung zukommt.⁸

In einer Gesamtschau ergibt sich eine enge Verzahnung der unterschiedlichen Ausdeutungs- und Systematisierungsebenen von Marketing, die sich gegenseitig bedingen und verstärken (können). Eine retrospektive Betrachtung der erarbeiteten Befunde, die sich maßgeblich auf Ausführungen zu *Instrumenten* gründen, deutet daraufhin, dass (erst) operative Marketingaktivitäten in der konkreten Ausgestaltung wissenschaftlicher

Weiterbildung (Instrumente) zu einer Etablierung und Routinisierung entsprechender Abläufe führen (Prozesse) und dann wiederum eine strukturelle Verankerung befördern können (Strukturen). Neben einer Organisationstransparenz über die Implementierung unterschiedlicher Marketingaktivitäten stellt sich ein professionalisiertes Schnittstellenmanagement zwischen den Weiterbildungsbeteiligten als entscheidende Komponente einer Professionalisierung von Marketing heraus. Auch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen für die jeweiligen Akteursgruppen können zu professionellen Marketingaktivitäten in den genannten Dimensionen beitragen.⁹

4 Professionalisierung von Dozierenden und deren Management als übergreifende Aufgabe - vom Akteur zur Aufgabe

Dozierende sind eine - wenn nicht sogar die - entscheidende lehrbezogene Umsetzungs- und Scharnierstelle für den Erfolg von wissenschaftlicher Weiterbildung. Insofern kommt ihrer didaktischen Professionalität wie auch ihrer lehrbezogenen Vorbereitung und Betreuung eine herausragende Bedeutung zu. Professionalisierung der Dozierendenschaft und Professionalisierung ihres Managements sind daher zentrale Bausteine für die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt.¹⁰

4.1 Professionalisierung der Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In der wissenschaftlichen Weiterbildung können sowohl *hochschulinterne* als auch *hochschulexterne Dozierende* eingesetzt werden. Hochschulinterne Dozierende zeichnen sich schwerpunktmäßig durch Erfahrungen in der grundständigen Lehre aus und werden sowohl auf professoraler als auch nicht-professoraler Ebene rekrutiert. Hochschulexterne Dozierende sind in der Regel ausgewiesene Fachexpert_innen auf ihrem Gebiet und liefern schwerpunktmäßig außerhochschulisches Praxiswissen. Die Aufgaben von Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheiden sich auf den ersten Blick nicht von den Erwartungen in der grundständigen Lehre: die Erstellung von zielgruppengerechten Unterrichtsmaterialien, die Durchführung der Lehrveranstaltungen, die Abnahme von Prüfungen sowie das Begleiten und Beraten der Studierenden. Die *Spezifika* wissenschaftlicher Weiterbildung sorgen allerdings dafür, dass diese vier Aufgabenbereiche adaptiert, teilweise vielleicht sogar umgedacht werden müssen. Lehrmaterialien und Didaktik müssen der Zielgruppe von

⁸ Diese Strukturbildung ist zum Projektzeitpunkt im September 2017 am geringsten an den befragten Hochschulen mit dezentraler Ausrichtung vorhanden.

⁹ Als Beispiel für derartige Qualifizierungsmaßnahmen kann auf das Hochschuldidaktische Netzwerk Mittelhessen verwiesen werden, das innerhalb eines etablierten ‚Zertifikatsprogramms zur professionellen Hochschullehre‘ auch einen Schwerpunkt zur wissenschaftlichen Weiterbildung anbietet. Zur Zielgruppe dieses Schwerpunktes gehören alle Personen, die auf den unterschiedlichen Hochschulebenen mit wissenschaftlicher Weiterbildung betraut sind (Lehre, Studiengangentwicklung und -koordination, akademische Leitung, Verwaltung). Das Angebot behandelt neben mikrodidaktischen Themen auch die meso- und makrodidaktische Dimension und nimmt Gestaltungsmöglichkeiten von Weiterbildungsstudiengängen, darunter auch Marketingaspekte, in den Blick (Braun & Rumpf, 2018, S. 104).

¹⁰ Dieses Kapitel basiert auf den Ergebnissen von mehreren Arbeitspaketen, die im Rahmen des WM³-Projektes zur Professionalisierung bzw. Qualifizierung der Weiterbildungsakteure umgesetzt wurden: die Entwicklung und Implementierung eines hochschuldidaktischen Zertifikats mit Schwerpunkt wissenschaftlicher Weiterbildung, die Entwicklung niedrigschwelliger Qualifizierungs- und Beratungsangebote für akademische Leitungen, die Entwicklung und Umsetzung eines mehrstufigen Evaluationssystems zur Reflexion der Lehre sowie die empirische Untersuchung von Aufgaben des Dozierendenmanagements und der Studiengangkoordination.

nicht-traditionellen Studierenden angepasst werden, insbesondere mit Blick auf die Notwendigkeiten einer effizienten Zeitgestaltung (Block, blended learning) und der Berücksichtigung des berufspraktischen Erfahrungswissens der Teilnehmenden. Die Begleitung, Beratung und Prüfung der Studierenden wissenschaftlicher Weiterbildung folgt in der Regel deutlich enger getaktet, persönlicher und serviceorientierter als in der grundständigen Lehre. Durch die nicht selten hohen Studienganggebühren werden zudem Erwartungen (der Studierenden als Kunden) an die Dozierenden generiert und formuliert, mit denen diese professionell umgehen müssen. Klassische pädagogische Antinomien – wie etwa die Gleichzeitigkeit von Vermittlungsversprechen und Ungewissheit der erfolgreichen Umsetzung (Ungewissheitsantinomie) – spitzen sich so im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung zu und sind entsprechend zu bearbeiten.¹¹

Für die – mit Blick auf die genannten Herausforderungen notwendige – Qualifizierung und Professionalisierung des Lehrpersonals bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an. Neben einer systematischen (vorgängigen) Qualifizierung von Dozierenden etwa im Rahmen eines entsprechenden hochschuldidaktischen Zertifikats sind vor allem zeiteffiziente und passgenaue Maßnahmen erforderlich.¹² Handreichungen – digital unterstützt – zu spezifischen Problemlagen, niedrigschwellige Entlastungsformen der Lehre (mit Blick auf Materialien, Ansprechbarkeit, Nachbereitung etc.) durch die Hilfe tutorieller Assistenzen, Delegation von Aufgaben des Lehr-/Lernmanagementsystems auf entsprechende Expert_innen, Begleitung und Coaching der Lehrenden durch die akademischen Leitungen und Studiengangkoordinationen und vor

allem: die zeitnahe, reflexive Vergegenwärtigung des Lehr-/Lerngeschehens durch die beteiligten Dozierenden als einer lehrbezogenen *community of practise*. Hilfreich für derartige reflexive Vergewisserungen und Justierungen können dabei Elemente eines mehrstufigen Evaluationssystems zur zeitnahen Verbesserung der Lehr-/Lernqualität sein wie etwa Studiengang- und Studienabschlussbefragungen, Modul- und Veranstaltungsevaluationen oder die Abhaltung von Lehrgangskonferenzen unter Beteiligung der Studierendenschaft (Salland, 2018). All diese verschiedenen – durchaus aufwendigen – Möglichkeiten zeigen, dass die Professionalisierung der Dozierenden eingelagert sein muss in ein umfassende(re)s Dozierendenmanagement.

4.2 Professionalisierung des Dozierendenmanagements

Die hohen Anforderungen und Erwartungen an die Professionalität von Dozierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung erfordern auf organisationaler Seite ein entsprechendes Dozierendenmanagement. Mit diesem Begriff ist im Allgemeinen der klassische Bereich des Personalmanagements gemeint, allerdings mit dem spezifischen Fokus auf die Gruppe der hochschulinternen und -externen Dozierenden. Das Dozierendenmanagement wird in der Regel von einer Studiengangkoordination übernommen. In dezentral organisierter wissenschaftlicher Weiterbildung ist diese Aufgabe dabei neben anderen vielfältigen Aufgaben wie Marketing, Finanzmanagement oder Qualitätsmanagement zu leisten (Gronert & Rundnagel, 2018). Für die Aufgabenbereiche des Dozierendenmanagements ergibt sich ein typischer Managementzyklus, der sich im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung folgendermaßen spezifizieren lässt:

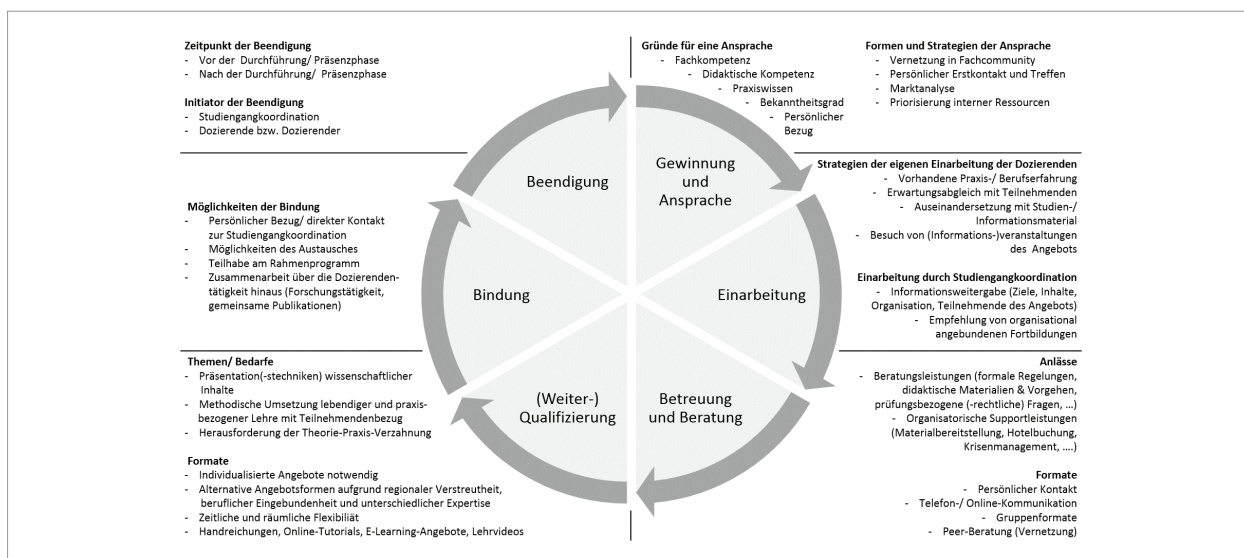


Abb. 3: Dozierendenmanagementzyklus (Davie, Rundnagel, Siegmund & Spenner, 2017, S. 81).

¹¹ Es wäre überaus lohnend, die pädagogischen Antinomien mit ihren Spannungsverhältnissen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung genauer auszuloten. Für eine ausführliche Auflistung im Kontext der Erwachsenenbildung allgemein vgl. Hippel, 2011.

¹² Die Auswertung des hochschuldidaktischen Zertifikats von WM³ zeigte, dass vor allem der akademische Mittelbau die Qualifizierungsmöglichkeiten nachfragte, während die Professorenschaft kaum vertreten war (Braun & Rumpf, 2018, S. 109). Aus diesen Erfahrungen wurden niedrigschwellige Beratungsformate für die Professorenschaft und insbesondere für die akademischen Leitungen entwickelt (Braun, 2018).

Die einzelnen Aufgabenfelder innerhalb dieses Zyklus sollen und können hier nicht im Detail erläutert werden, in der Gesamtbetrachtung der Aufgabenfelder wird jedoch deutlich, welche zentrale Schnittstellenfunktion die Studiengangkoordination einnimmt. Die Passung zwischen den Dozierenden und den Organisationsanforderungen ist im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung eine der wichtigsten Funktionen des Dozierendenmanagements. Die Studiengangkoordination agiert hier u.a. in den Funktionen der Wissensvermittlung (wenn es z.B. um die formalen Regelungen oder prüfungsrechtlichen Spezifika für Weiterbildungsstudierende geht), der Beratung und Begleitung der Dozierenden, die teilweise nur per Honorar mit der Organisation verbunden sind, und schließlich auch der Personalentwicklung. Sie vermittelt zudem zwischen den Dozierenden und den hochschulischen Organisationsinstanzen bzw. der Verwaltung (z.B. Rechtsabteilung, Hochschulrechenzentrum, Prüfungsbüros etc.). Da die Bedarfe, Erwartungen und Forderungen der verschiedenen Stakeholder nicht zwingend kongruent sind, sondern sich ggfs. auch widersprechen oder in starker Reibung zueinander befinden, ist ein professioneller Umgang mit diesen Spannungsfeldern notwendig. Die Professionalisierung der Dozierenden durch das Dozierendenmanagement führt daher notwendigerweise auch zu einer Professionalisierung des Dozierendenmanagements selbst.

4.3 Professionalisierung der Organisation / Verwaltung

Schließlich führt das Dozierendenmanagement auch zu Veränderungsprozessen innerhalb der Organisation - vornehmlich der Verwaltung einer Hochschule -, denen ebenfalls professionell begegnet werden muss. Genauso wie der Umgang mit der „neuen“ Zielgruppe von nicht-traditionellen Studierenden, das Implementieren neuer Weiterbildungsstudienangebote oder die Frage der organisationalen Einbettung erfordert auch der Umgang mit Dozierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung organisationale Entscheidungen und teilweise neue Prozessstrukturen. Diese können beispielsweise Zugangsmöglichkeiten von externen Dozierenden zu den Räumen und (digitalen) Dienstleistungen der Hochschule betreffen, Anrechnungsmöglichkeiten auf das Lehrdeputat von hochschulinternen Dozierenden fokussieren oder Fragen der hochschulweiten Vereinheitlichung bzw. fachbereichsspezifischen Streuung von Honorarsätzen thematisieren. Nicht zuletzt muss mit dem stärkeren Gedanken der Serviceorientierung, die mit der Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung einhergeht, auch darüber nachgedacht werden, inwiefern sich diese Serviceorientierung lediglich auf die Zielgruppe der Studierenden im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung beschränkt oder inwieweit sie nicht auch auf andere Bereiche - etwa als Serviceorientierung gegenüber den Dozierenden - übertragen werden muss. Dies sind nur einige Beispiele, die zeigen, wie notwendig eine organisationale Reaktion auf diese Veränderungsimpulse sind, und zwar auf normativer, strategischer und operationaler Ebene. Das Dozierendenmanagement bietet hier wichtige Impulse hinsichtlich einer Professionalisierung auf Ebene der hochschulischen (verwaltungsseitigen) Prozessstrukturen und Organisationsroutinen.

5 Schluss

Der vorliegende Beitrag hat mit einer Betrachtung der Vielfalt von Weiterbildungsakteuren, ihren Aufgaben und Vertretungen auf den unterschiedlichen Ebenen sowie den damit verbundenen Professionalisierungsherausforderungen den Blick nach innen - auf die Hochschule selbst - gerichtet. Die beiden konkreten Vertiefungen - Marketing und Dozierendenschaft - haben exemplarisch gezeigt, wie differenziert und voraussetzungsreich sich die Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung gestaltet, auch und gerade in Abhängigkeit von ihrer Organisationsform. Um die wissenschaftliche Weiterbildung als Angebotsform hochschulischer Lehre weiter zu stärken und zu professionalisieren, ist ein Innenblick allein jedoch nicht ausreichend. Gerade für die Stärkung ihres Mandats insgesamt sind die Professionalisierungsbedingungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft zu beachten und, wenn möglich, aktiv mitzugestalten. So sind etwa weiterbildungsbezogene Zielvereinbarungen der Länder mit den Hochschulen wichtige erste Schritte einer symbolischen Institutionalisierung mit der Perspektive einer auch kennzifferbasierten und leistungsorientierten Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung (Politik). Arbeitgeber, Tarifpartner und Wirtschaftsunternehmen sind wichtige Stakeholder bei der Anerkennung von Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung für selbstverständliche und unhinterfragte Formen der betrieblichen Personalentwicklung (Wirtschaft). Und Reputation-, Legitimations- und Professionalisierungsgewinne innerhalb der Wissenschaft hängen nicht zuletzt von der Wirkungskraft wissenschaftsbezogener verbandlicher Organisationsformen (DGWF) und der sichtbaren Etablierung von wissenschaftlicher Weiterbildung als Forschungsgegenstand ab (Wissenschaft). All diese Aspekte *gesamtgesellschaftlicher* und *funktionssystemspezifischer* Aufmerksamkeit und Akzeptanz verleihen der Institutionalisierung und Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung *im Inneren der Hochschule* erst ihre nachhaltige Schubkraft und Bedeutsamkeit.

Literatur

- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 105-135). Münster: Waxmann Verlag.
- Böttcher, W., Högbe, N. & Neuhaus, J. (2010). *Bildungsmarketing. Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Braun, M. (2018). Die Beratung von akademischen Leitungen bei der Entwicklung und Umsetzung von Angeboten der

- wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 205–226). Wiesbaden: Springer VS.
- Braun, M. & Rumpf, M. (2018). Qualifizierung des Personals in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Das Zertifikatsprogramm und die Modulwerkstatt von WM³ Weiterbildung Mittelhessen. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 95–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Bruhn, M. (2019). *Marketing. Grundlagen für Studium und Praxis* (14. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Davie, K., Rundnagel, H., Siegmund, R. & Spenner, K. (2017). *Kooperationsmanagement und Dozierendengewinnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von https://www.wmhoch3.de/images/Kooperationsmanagement_und_Dozierendengewinnung.pdf
- Gronert, L., Krähling, S., Präßler, S. & Döring, A. (2017a). *Vertriebsstrategien und Vertriebsinstrumente in der wissenschaftlichen Weiterbildung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen*. Abgerufen am 03. Mai 2020 von https://www.wmhoch3.de/images/Vertriebsstrategien_und_Vertriebsinstrumente_in_der_wWB.pdf
- Gronert, L., Krähling, S., Präßler, S. & Döring, A. (2017b). *Dienstleistungsmanagement. Öffnung der (vorhandenen) Dienstleistungsstrukturen an den Verbundhochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Weiterentwicklung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen*. Abgerufen am 03. Mai 2020 von <https://www.wmhoch3.de/images/Dienstleistungsmanagement.pdf>
- Gronert, L. & Rundnagel, H. (2018). Studiengangkoordinatoren in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 179–203). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, A. & Simmel, A. (Hrsg.). (2007). *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Haubenreich, J. & Breitenberger, I. (2015). *Zielgruppen im Projekt mint.online. Abschlussbericht zu Entwicklung einer zielgruppenorientierten Ansprache für Weiterbildungsstudierende in MINT-Fächern*. Abgerufen am 03. Mai 2020 von https://de.mintonline.de/projekt/files/publikationen/Abschlussbericht_Zielgruppen%20mint.online_2015.pdf
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–57.
- Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>.
- Kondratjuk, M. (2020). Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 37–62). Bielefeld: wbv.
- Lengler, A. & Sweers, F. (2018). Projektförmigkeit und Kooperationsorientierung: Hochschulische Organisationsentwicklungsprozesse im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 129–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Möller, S. (2011). *Marketing in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rubens-Laarmann, A. (2007). *Marketing für die universitäre Weiterbildung am Beispiel des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Dortmund*. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund. Abgerufen am 25. Mai 2020 von https://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/Wil/Medienpool/Downloads/DP_2007_marketing_uniweiterbildung.pdf
- Salland, C. (2018). Studiengangevaluation als Element der Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 147–175). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.). (2018a). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.). (2018b). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor_innen

Simone Krähling, M.A.
simone.kraehling@staff.uni-marburg.de

Ramin Siegmund, M.A.
ramin.siegmund@staff.uni-marburg.de

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



Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen – Formalisierungsnotwendigkeiten in der kooperativen Angebotsgestaltung

Simone Postigo Perez

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	72
2	Kooperationsrahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung	73
2.1	Kooperationsformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung	74
2.2	Formen und Zweck von Kooperationsvereinbarungen	75
3	Funktionen von Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine empirische Annäherung	77
3.1	Funktion der Verständigung	80
3.2	Funktion der rechtlichen Fixierung	81
3.3	Funktion der organisationalen Legitimation	82
3.4	Funktion der Publikation	83
4	Zusammenfassung und Perspektiven	84
	Literatur	86

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fokussiert sich auf die unterschiedlichen Funktionen von Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

S. Postigo Perez (✉)
Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland

an Hochschulen und arbeitet die jeweiligen Zielperspektiven in der gemeinsamen Angebotsgestaltung heraus. Eine kooperative Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote stellt dabei einen besonderen makrodidaktischen Handlungsmodus dar, der durch eine verstärkte Kooperationsorientierung über den Gesamtprozess der Vorbereitung und Durchführung gekennzeichnet ist. Die Systematisierung und Analyse der differenzierten Ausrichtung von Verträgen basiert auf den empirischen Ergebnissen einer explorativen Studie zu Kooperationen und der Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung und konkretisiert sich – aus einer institutionstheoretischen Perspektive – auf unterschiedlichen hochschulischen Funktionsebenen in unterschiedlichen Formalisierungsnotwendigkeiten.

Schlüsselwörter

Kooperationsvereinbarungen · Kooperationsverträge · Wissenschaftliche Weiterbildung · Formalisierung · Kooperative Angebotsgestaltung

1 Einleitung

Kooperationen mit Praxiseinrichtungen stellen für Hochschulen einen zentralen Bearbeitungsmodus der wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Diese gehen nicht zufällig oder alltäglich vonstatten, sondern sind als geplante Interaktionen zu verstehen (vgl. Maschwitz, 2014, S. 47). Eine kooperative Angebotsgestaltung bildet dabei „[e]ine besonders intensive Form der Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnerinnen und -partnern [...]“ (Sweers & Lengler, 2018, S. 60), die sich in der gemeinsamen Planung, Entwicklung, Durchführung bzw. dem gemeinsamen Management von Angeboten vollzieht. Kooperativität kann sowohl im Gesamtprozess als auch in Einzelphasen der Angebotsgestaltung greifen und somit ein erhöhtes Maß an Nachfrage-, Praxis- sowie Serviceorientierung gewährleisten (vgl. Sweers, 2020, S. 546).

Kooperatives Handeln ist ein durch vielfältige Aushandlungs- und Verständigungsprozesse begleitetes Geschehen und zumeist vertraglich geregelt. „Es werden hierfür Angebote und Gegenangebote ausgetauscht und diskutiert, bis letztlich eine (schriftliche) Fixierung der Ergebnisse erzielt werden kann“ (Sweers, 2019, S. 38). Eine solche Übereinkunft festigt die Selbstverpflichtung der Beteiligten zur aktiven Gestaltung der Kooperation, fördert die Verbindlichkeit und unterstützt eine strategische Anpassung (strategic alignment) der

unterschiedlichen Parteien. Sowohl die Zuordnung von Verantwortlichkeiten und Funktionen als auch die Benennung von gemeinsamen Aufgaben sind insbesondere vor dem Hintergrund erforderlich, dass die Zusammenarbeit über die jeweils routinemäßige Geschäftstätigkeit der Beteiligten hinausgeht und sich somit hoch voraussetzungsreich und komplex gestaltet (vgl. Dollhausen & Mickler, 2012, S. 124).

Daraus ergibt sich die zentrale Frage nach den unterschiedlichen Funktionen, die Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeschrieben werden können. Zur Beantwortung werden in dem vorliegenden Beitrag Ergebnisse einer explorativen Studie mit Blick auf die kooperative Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an der Philipps-Universität Marburg systematisiert und hinsichtlich ihrer Facetten analysiert.

Zunächst führt der Artikel in den Forschungsgegenstand der formalen Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein und skizziert sowohl unterschiedliche Ebenen und Institutionalisierungsgrade einer Zusammenarbeit als auch unterschiedliche Modi und Ausrichtungen von Kooperationsrahmen (Abschn. 2). Anschließend findet eine empirische Annäherung an die ausgeführte Thematik statt und es werden vier zentrale Funktionen von Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihren Ausprägungen expliziert: Verständigung, Fixierung, Legitimierung und Publikation (Abschn. 3). Abschließend wird die Voraussetzungshaftigkeit kooperativen Handelns und ihrer Formalisierung zusammengefasst sowie hinsichtlich ihrer Managementfunktion ausgedeutet (Abschn. 4).

2 Kooperationsrahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Kooperationen, definiert als „[...] kein selbstverständliches oder natürliches Zusammenwirken von Einrichtungen, sondern [als] eine bewusst geplante und hergestellte sowie in ihrer Entwicklung begleitete und in ihren Ergebnissen kontrollierte Zusammenarbeit [...]“ (Dollhausen & Mickler, 2012, S. 9), lassen sich aufgrund ihres vielfältigen Ausgestaltungspotenzials (Umfang, Modi oder Intensität) auf unterschiedlichen Zuordnungs- und Beschreibungsebenen darstellen (vgl. exemplarisch Dollhausen & Mickler, 2012, S. 46). Der Kooperationsrahmen, häufig vertraglich fixiert, stellt dabei einen zentralen Baustein zur Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses der Beteiligten von Sinn, Zweck und Inhalt der Zusammenarbeit sowie vom Umgang miteinander dar (vgl. Schuh et al., 2005, S. 131).

Im Folgenden werden unterschiedliche Arbeitsmodi und Intensitäten von Kooperationen (Abschn. 2.1) sowie Formen und Zwecksetzungen von Kooperationsvereinbarungen als Ausdruck einer formalisierten Zusammenarbeit beschrieben (Abschn. 2.2).

2.1 Kooperationsformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Erscheinungsformen von Kooperationen gestalten sich hinsichtlich ihrer konzeptionellen, finanziellen oder rechtlichen Ausrichtung vielfältig, sodass auch differenzierte Institutionalisierungsgrade der Zusammenarbeit hervortreten können. Es handelt sich um ein „[...] Kontinuum von Austauschbeziehungen [...]“ (Jütte, 2002, S. 61), die als ein sozialer und dynamischer Prozess zu verstehen sind. Für das Erkenntnisinteresse im vorliegenden Beitrag bietet sich – aus einer institutionstheoretischen Perspektive – die Differenzierung unterschiedlicher Kooperationsvarianten nach Ebenen und (Institutionalisierungs-)Graden an, wie sie Jütte (2002) herausarbeitet und Sweers (2020) auf die wissenschaftliche Weiterbildung transferiert:

- **Institutionelle Kooperation:** Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung entsprechen eher einer langfristigen, kontinuierlichen Zusammenarbeit, die innerhalb einer Hochschule die Zustimmung der Leitungsebene, d. h. des Präsidiums, erfordern und formaljuristisch in Form eines Vertrags geregelt sind.
- **Aufgabenbezogene Kooperation:** Eine Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung fokussiert sich zumeist punktuell auf eine kooperative Angebotsgestaltung, die sich in der gemeinsamen Planung, Entwicklung, Durchführung bzw. dem gemeinsamen Management konkretisiert (vgl. Abschn. 1).
- **Personelle Kooperation:** Kooperationsvorhaben in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind durch ein personenzentriertes Beziehungsgeflecht charakterisiert, das auf der Ebene der Mitarbeitenden angesiedelt ist und eher einer informellen Zusammenarbeit entspricht.

Die zentralen Merkmale von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich somit allen drei Varianten zuordnen: Eine Zusammenarbeit wird von der Hochschulleitung legitimiert und vertraglich fixiert, verfolgt ein

konkretes Ziel und profiliert sich durch persönliche Beziehungen mit dem Vorteil einer schnellen Absprache zwischen den Parteien (vgl. Jütte, 2002, S. 65 f.; Sweers, 2020, S. 542). Das Spezifikum der Mehrebenenausrichtung kann jedoch auch Irritationen, Verzögerungen oder Widerstände – sowohl innerhalb der eigenen Einrichtung als auch zwischen den Kooperationsbeteiligten – generieren und sich exemplarisch in Fragen zu hochschulinternen Abstimmungs- und Entscheidungsprozessen konkretisieren (vgl. Sweers, 2020, S. 542).¹

Für Kooperationen, die vor allem durch Langfristigkeit und/oder durch Kostenübernahmen bzw. Investitionen gekennzeichnet sind, ist eine geregelte juristische Grundlage in Form eines Vertrags von großer Bedeutung (vgl. Dollhausen & Mickler, 2012, S. 122 f.). Eine solche Formalisierung entspricht nach Jütte (2002) einer engen Kooperation mit hoher Intensität (Kontaktfrequenz, Kontakthäufigkeit), die sich von einer gering formalisierten Zusammenarbeit, z. B. in Form eines Informations- oder Erfahrungsaustauschs, deutlich abhebt (vgl. Jütte, 2002, S. 61). Die kooperative Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterliegt somit der Notwendigkeit der Erstellung und Unterzeichnung eines Kontraktes auf Leitungsebene,

„[...] der nicht zuletzt alle Aufgaben- und Kostenverteilungen sowie Absprachen über mögliche Risikoszenarien beinhalten sollte, und organisational betrachtet ganz an der Spitze angesiedelt sein muss, d.h. im konkreten Fall, dass derlei Verträge von den Präsidien der Hochschulen unterzeichnet werden. Die Präsidien und deren zentrale Organisationseinheiten, allen voran die Rechtsabteilungen, sind somit mit ausreichend zeitlichem Vorlauf in die Kooperationsbestrebungen einzubeziehen“ (Sweers & Lengler, 2018, S. 75).

2.2 Formen und Zweck von Kooperationsvereinbarungen

Kooperationsvereinbarungen sind in der gemeinsamen Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote unabdingbarer Bestandteil der Zusammenarbeit (vgl. Abschn. 2.1). Schuh et al. (2005) differenzieren dabei zwischen einem *economic contract*, der den direkt justiziablen Teil eines Kooperationsrahmens darstellt und somit der klassischen Definition eines Vertrags entspricht, und einem

¹Mehr zu Hochschulen als Organisationen sowie ihren Möglichkeiten und Herausforderungen im Rahmen einer verstärkten Kooperationsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung exemplarisch bei Lengler und Sweers (2018).

social contract (spirit of the deal), der ein gemeinsames Bild der gewünschten Zusammenarbeit generieren soll (vgl. Schuh et al., 2005, S. 131). Das Ziel von Kooperationsverhandlungen sollte sein, über den rechtsverbindlichen Kontrakt hinaus Richtlinien des täglichen Umgangs (daily business) festzuhalten und beispielsweise als Präambel vor die formaljuristischen Vertragsregelungen zu stellen (Dollhausen & Mickler, 2012, S. 124).

Die Übereinkünfte, die in der Form eines *social contract* diskutiert, verhandelt und gegebenenfalls verschriftlicht werden, bilden sogenannte Auslegungsregelungen und sind zumeist nicht direkt justiziabel. Dabei bilden Fragen nach dem Sinn, Zweck und Inhalt der Zusammenarbeit (underlying social contract) sowie Fragen nach der konkreten Gestaltung hinsichtlich der Routinen, Pflege, Kommunikation, Abstimmung oder Konfliktlösung (ongoing social contract) den Mittelpunkt der Kooperationsverhandlungen.² Ein solches Vorgehen bietet die Möglichkeit, im Falle von kritischen Momenten, beispielsweise bei Unstimmigkeiten zwischen den Kooperationsbeteiligten, nicht direkt auf die formaljuristischen Vertragsregelungen zurückgreifen zu müssen. Ein sozialer Kontrakt kann somit einer möglichen Eskalation vorbeugen (vgl. Schuh et al., 2005, S. 136 ff.):

„Es kommt zu Verhaltensnormierungen und Routinen. Diese Verfahrensnormen und -regeln können auch als „heimliche Spielregeln“ oder „ungeschriebene Gesetze“ bezeichnet werden, deren Einhaltung und Beherrschung wichtig ist. Es gibt Formeln und Normen des Miteinander-Umgehens, gegen die man in Kooperationsbeziehungen nicht verstoßen darf“ (Jütte, 2002, S. 104, Hervorhebungen im Original).

Ein gleichberechtigter und offener Prozess der Aushandlung und Verständigung, im Rahmen dessen auch die Grenzen der jeweiligen Kooperationsbereitschaft eruiert und transparent dargestellt werden sollten, erfordert ausreichend Zeit. Zu berücksichtigen ist, dass dabei das Kooperationsverhalten der Parteien maßgeblich „[...] durch organisatorisch entwickelte wie auch persönliche Werthaltungen, Überzeugungen und Orientierungen mitgeprägt wird“ (Dollhausen & Mickler, 2012, S. 125). Loose et al. (2011) halten fest:

²Eine exemplarische Auswahl an Fragestellungen des *social contract* findet sich bei Schuh et al., 2005, S. 137.

„Neben der rechtlichen Gestaltung des Netzwerkes sind für den Erfolg der Zusammenarbeit die Kooperationskultur und das gemeinsam entwickelte Leitbild der beteiligten Partner von entscheidender Bedeutung. Diese entziehen sich letzten Endes der ‚reinen‘ vertraglichen Gestaltung, sondern müssen von den Partnern ‚gelebt‘ werden“ (Loose et al., 2011, S. 170, Hervorhebungen im Original).

Der *economic contract* fasst hingegen die rechtlich einklagbaren Verpflichtungen der Kooperationsbeteiligten sowie die Regelungen zum Vertragsgegenstand selbst zusammen. Diese werden differenziert in ein formelles Regelwerk, das die Basis der Zusammenarbeit darstellt, darunter fallen beispielsweise die Form und Dauer der Kooperation, und in ein materielles Regelwerk, das sich auf die Ansprüche (Rechte und Pflichten) der Kooperationsbeteiligten bezieht (vgl. Schuh et al., 2005, S. 132 ff.). Die Ausarbeitung der direkt justiziablen Vertragsregelungen ist „[...] abhängig von einem speziellen juristischen Wissen. Die Kooperationspartner sollten daher in diesem Prozess von Beginn an die Beratung durch Spezialisten heranziehen [...]“ (Dollhausen & Mickler, 2012, S. 126).

Die Festlegung und letztlich schriftliche Fixierung eines Kooperationsrahmens stellen die Schnittstelle zwischen strategischer und operativer Ausrichtung einer Zusammenarbeit dar. Die klassische Vertragsform des *economic contract* bildet dabei lediglich einen Teil der gegenseitigen Verpflichtungen ab, da deren vollständige Erfassung nicht möglich ist (vgl. Schuh et al., 2005, S. 131). Formaljuristische Verträge sind vielmehr „[...] Willenserklärungen über definierte Leistungen, die alle sonstigen Einstellungen und Verhaltensweisen der Vertragspartner unberührt lassen“ (Schrader, 2001, S. 148). Musterverträge können als Orientierung dienen, ersetzen jedoch nicht die Entwicklung eines individuellen Regelwerks im eigenen Kooperationsvorhaben (vgl. Loose et al., 2011, S. 170). Aufgrund dessen gilt die Verständigung über Sinn, Zweck und Inhalt der Zusammenarbeit auf informeller Ebene, die bestenfalls explizit thematisiert und in der Form eines *social contract* festgehalten wird, als ein Erfolgsfaktor im Kooperationsmanagement (vgl. Schuh et al., 2005, S. 154).

3 Funktionen von Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine empirische Annäherung

Zur Beantwortung der zentralen Frage nach den möglichen Funktionen von Kooperationsvereinbarungen werden die empirischen Ergebnisse eines Projekts zu Kooperationen und der Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen

Weiterbildung herangezogen (vgl. Abschn. 1). Das Projekt wurde zwischen 2013 und 2015 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst kofinanziert.³ Die Universität hält nicht nur etablierte Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor, sondern verzeichnet in den letzten Jahren auch einen Schub projektgetriebener Angebotsentwicklungen.⁴ Zum Zeitpunkt der Projektdurchführung ist die wissenschaftliche Weiterbildung dezentral in den Fachbereichen organisiert.

Für den vorliegenden Artikel wurde das Datenmaterial aus halbstandardisierten Leitfadeninterviews mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit Fokus auf der Kategorie *Kooperationsverträge* analysiert. Befragt wurden nicht nur die an Weiterbildung beteiligten Universitätsmitglieder (Innenperspektive), sondern auch die Vertreter*innen ihrer Kooperationseinrichtungen sowie von Universitäten guter Praxis (Außenperspektive):

- Weiterbildungsaktive Fachbereichsmitglieder der Universität auf den Ebenen der akademischen Leitung und Studiengangentwicklung bzw. -koordination (N=7),
- Verwaltungspersonal der Universität an weiterbildungsrelevanten Schnittstellen (N=4),
- Praxispartner*innen der weiterbildungsaktiven Fachbereichsmitglieder (N=10) sowie
- Organisationsmitglieder ausgewählter Universitäten, die eine explizite Weiterbildungsaktivität und entsprechend hohe Kooperationsorientierung aufweisen (N=4).

Insgesamt gestaltet sich das Sample differenziert und entspricht somit der herausgearbeiteten Mehrebenenausrichtung einer kooperativen Angebotsgestaltung

³Projektziel war es, ein Erstkonzept für ein integriertes, auf die unterschiedlichen Teilbereiche und Aufgabenfelder bezogenes 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> (Zugegriffen: 14. Jan. 2022).

⁴Die drei mittelhessischen Hochschulen Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg und Technische Hochschule Mittelhessen schlossen sich im Hinblick auf ihre gemeinsamen Entwicklungsplanungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ zusammen, um mit Hilfe des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ein an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen optimal ausgerichtetes Weiterbildungsangebot zu

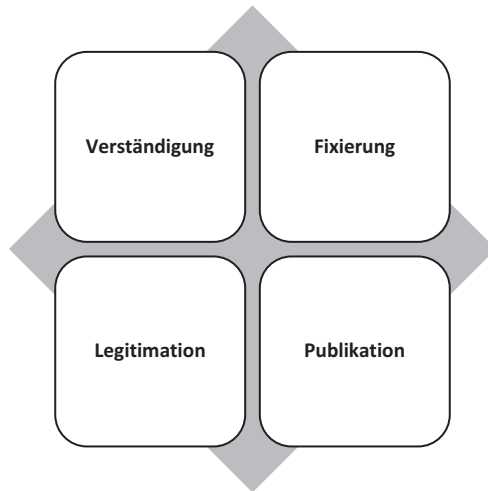


Abb. 1 Funktionen von Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. (eigene Darstellung)

an Hochschulen (vgl. Abschn. 2.1). Aufgrund des explorativen Charakters des Projekts wird durch die Perspektivenverschränkung eine umfassende Querschnittsauswertung relevanter Kooperationsaspekte ermöglicht und die Grundlage für weitergehende Untersuchungen geschaffen.

Neben der Funktion der Verständigung (Abschn. 3.1) und rechtlichen Fixierung (Abschn. 3.2) verweisen die Projektergebnisse auf die Funktion der organisationalen Legitimation (Abschn. 3.3) und repräsentativen Wirkung (Abschn. 3.4) von Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (siehe Abb. 1). Im Folgenden werden diese spezifiziert und anhand ausgewählter, prägnanter Sequenzen in ihren Dimensionen erläutert.

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 Europäischen Sozialfonds (ESF) der Europäischen Union (EU) und in der zweiten Förderphase (2015–2017) aus Mitteln des BMBF gefördert. Weitere Projektinformationen sind zu finden unter: <https://www.wmhoch3.de/> (Zugegriffen: 14. Jan. 2022).

3.1 Funktion der Verständigung

Kooperationsverträge fungieren bei keinem der untersuchten Weiterbildungsangebote als Auftakt der gemeinsamen Arbeit, sondern wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Kooperationsgeschehen geschlossen: „Das wird im Laufe der Zeit entwickelt“ (Fachbereichsmitglied 06). Vielmehr geht der kooperativen Angebotsgestaltung eine langfristige Kooperationsgeschichte – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus – voran. Diese bildet die Grundlage für eine Vertrauensbeziehung und ist somit zentrale Gelingensbedingung einer erfolgreichen Zusammenarbeit: „Das ist wirklich lang angebahnt und sehr intensiv in der Ausgestaltung bereits gewesen“ (Fachbereichsmitglied 03b). Aufgrund dessen konnte im Rahmen der Analyse häufig die Entwicklung von einer gering formalisierten zu einer formalen, vertraglich abgesicherten Kooperation nachgezeichnet werden (vgl. Abschn. 2.1).

Einer engen Kopplung geht zumeist eine lose Kopplung der Kooperationsbeziehung voraus: „Ja, das sind Partner, mit denen es schon sehr lange Kontakte gibt“ (Fachbereichsmitglied 07). Eine enge Kopplung ist dabei als stark personenbezogen charakterisiert:

„Das war einfach, dass da zwei Menschen sich sehr gut verstanden haben und da gabs irgendwie mal ein Forschungsprojekt. Und dann haben die dadurch festgestellt: Jo, das klappt ganz gut. Wollen wir nicht mehr miteinander machen?“ (Fachbereichsmitglied 01).

Zudem verweisen die Projektergebnisse auf unterschiedliche Verständigungsmechanismen innerhalb eines Kooperationsgeschehens; es werden explizit Zeiten, Anlässe und Räume für Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse geschaffen. Kommunikation stellt dabei einen zentralen Interaktionsmodus zur Verständigung dar. Dies beschreibt eine befragte Person wie folgt:

„Aber jetzt beim letzten Treffen, also ich glaub, vor zwei Wochen haben wir uns das letzte Mal getroffen, da haben wir eben gesagt, wir brauchen so eine Art Jour fixe. Und da haben wir überlegt, welchen Turnus brauchen wir, und sind draufgekommen, dass wir uns alle zwei Monate treffen sollten zum jetzigen Zeitpunkt, weils doch sehr intensiv ist, was jetzt alles abläuft, und wir gemerkt haben [Satzabbruch]. Also es gab zwischendurch auch mal, ja, da haben wir nicht so gut kommuniziert und dann sind wir auch sofort so geholt und gepoltert“ (Kooperationseinrichtung 17).

Das Schaffen eines gemeinsamen Verständnisses hinsichtlich der jeweiligen Interessen, Ziele oder Rahmenbedingungen kann letztlich eine Komplexitätsreduzierung, Handlungsentlastung und Routinisierung von Aufgaben befördern: „Was macht eigentlich die Kooperation aus? Und worauf greifen wir zurück? Und wie viel soll das kosten?“ (Fachbereichsmitglied 01).

3.2 Funktion der rechtlichen Fixierung

Die rechtsverbindliche Einigung und Erklärung der Kooperationsbeteiligten in Form einer Fixierung der gegenseitigen Willensäußerung entspricht der klassischen Definition eines Vertrags. Dieser ist zweckgerichtet – hier auf die kooperative Angebotsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bezogen – und Produkt eines umfassenden Abstimmungs- und Vermittlungsprozesses:

„Und, deswegen lieber alles festlegen, dann steht es im Vertrag und dann kann man immer darauf zurückgreifen und sagen, so ist es, ne. Anstatt dass man später sich dann vor Gericht trifft und das dann dort auseinanderklamüsern muss, ne“ (Verwaltungsmitglied 04).

Das direkt justiziable Regelwerk, das der Form eines *economic contract* entspricht (vgl. Abschn. 2.2), wird im Rahmen der untersuchten kooperativen Weiterbildungsangebote aus einer organisationsbezogenen Perspektive thematisiert. Kooperationen können zwar von Universitätsmitgliedern initiiert werden, sobald jedoch die Gesamtuniversität als Kooperationseinrichtung auftritt, muss die Zusammenarbeit auf Organisationsebene anerkannt und in Form eines Vertrags schriftlich festgehalten werden, „[...] unser Kerngeschäft ist damit juristisch abgesichert [...]“ (Fachbereichsmitglied 05a). Dies wird vor allem bei Unregelmäßigkeiten in der Leistungserbringung, z. B. bei Haftungsfragen, virulent:

„[...] wenn es eine Uni-Geschichte ist, sag ich jetzt mal, muss immer die Präsidentin unterschreiben, sonst haftet der, der unterschrieben hat. Und dann ist das in dem, im Zweifel der Professor [...]“ (Verwaltungsmitglied 04).

Für die Vertragsausgestaltung haben sowohl die Ergebnisse der Verständigungsprozesse über Sinn, Zweck und Inhalt, über die gemeinsame Vision, als auch die vereinbarten Ansprüche (Rechte und Pflichten) maßgebliche Relevanz. Der

erklärte Inhalt zwischen den Kooperationsbeteiligten bestimmt letztlich die Rechtswirkung:

„[...] ich sag immer, lieber mehr reinschreiben und wirklich alles regeln, weil oft sind die Parteien so: Ach na ja, das brauchen wir doch, das versteht sich doch von selbst, brauchen wir doch nicht reinschreiben. Und das passiert doch nicht. Wir verstehen uns doch alle so gut. Und dann muss man immer sagen, muss man die ein bisschen bremsen und sagen, ja, jetzt verstehen wir uns gut, aber es kann immer passieren und es gibt nichts, was es nicht gibt, und wir haben hier schon alles gesehen, [...]“ (Verwaltungsmitglied 04).

Daran werden exemplarisch die Polaritäten eines Formalisierungsprozesses aufgezeigt: Die Verständigung basiert auf Vertrauen, Kommunikation und einem gemeinsamen Voranschreiten; „[...] das versteht sich doch von selbst [...]“ (ebd.). Demgegenüber steht die formaljuristische Fixierung, die grundsätzlich von einem Konfliktpotenzial ausgeht. Die Aussage, „[...] es gibt nichts, was es nicht gibt [...]“ (ebd.), zeigt auf, dass alle möglichen Eventualitäten und (Eskalations-) Regelungen in den Blick genommen werden (sollten).

3.3 Funktion der organisationalen Legitimation

Die Funktion der organisationalen Legitimation verweist auf die Notwendigkeit, das Kooperationshandeln in den jeweiligen Herkunftsorganisationen rückkoppeln und gegebenenfalls an die vorherrschenden Werthaltungen, Überzeugungen und Orientierungen sowie an das inhärente Regelsystem anpassen zu müssen; es findet eine Rückversicherung mit der eigenen Organisationsidentität statt. Die zentrale Frage ist, wie die Weiterbildungsbeteiligten eine Passung zwischen der Kommunikation im Außen der Organisation mit den Partnereinrichtungen sowie der Kommunikation im Innen der Organisation mit ihren Mitgliedern herstellen können.⁵ Eine klare und präzise Aufgabenbeschreibung und -verteilung im Rahmen der vertraglichen Fixierung kann dabei eine organisationale Legitimation befördern (vgl. Abschn. 3.2):

⁵ Mehr zum Zusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen bei Jenner (2018), die sich der Frage widmet, welche kommunikativen Prozesse eine Transformation von individuellem Lernen in Kooperationen zu organisationalem Lernen in den Herkunftsorganisationen ermöglichen.

„Also das ist richtig in so Paragraphen. Also es gibt eine Präambel, wo noch mal überhaupt beschrieben wird, was ist der Masterstudiengang. Dann also auch, was will man mit dem Masterstudiengang. Und dann gibts richtig, eigentlich eine, bisschen eine Aufgabenverteilung. [...] Und da habe ich noch mal so geguckt, eben wie, was übernehme ich da auch, wie eben diese Präambel, die das noch mal beschreibt. Und wie haben wir aber auch festgesetzt, was jeder Partner, wie er sich eingibt. Und das ist schon sehr genau von uns beschrieben worden“ (Kooperationseinrichtung 17).

Die jeweiligen Partner*innen auf der operativen Ebene bereiten den direkt justiziablen Kooperationsvertrag in der Regel gemeinsam unter Hinzuziehung von Spezialist*innen – im Falle einer Hochschule der Rechtsabteilung – vor:

„Und dieser Vertrag ist dann auch – erstens rechtlich wird geprüft, wird dann aber auch von diesem Rektorat sowieso am Schluss oder auch vorgelagert durch Forschungsservice, durch Rechtsabteilung der Studienorganisation noch einmal begutachtet und am Schluss steht dann natürlich die Entscheidung des Rektorats“ (Best Practice 04).

Erst die Unterzeichnung eines Kontraktes, die in der Regel der Leitungsebene vorbehalten ist, legitimiert die Kooperationsbeziehung innerhalb der Herkunftsorganisationen und bestätigt die zuvor – meist über einen längeren Zeitraum hinweg – ausgehandelten Übereinkünfte der direkt Beteiligten (vgl. Abschn. 3.1): „Also das ist schon sehr [...] weit oben angesiedelt“ (Fachbereichsmitglied 05a). Eine weitere Person formuliert: „Aber den haben, macht ja der Vorstand und nicht jetzt eine Fachabteilung halt, ne“ (Kooperationseinrichtung 15a).

Die gemeinsamen Interessen, Ziele und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit werden somit festgelegt und sind für jedes Organisationsmitglied einsehbar. Eine offizielle Verbindlichkeit und Rechtskräftigkeit wird geschaffen; die Kooperationsbeziehung wird von der Leitungsebene legitimiert: „Das sind saubere vertragliche Basen“ (Kooperationseinrichtung 13).

3.4 Funktion der Publikation

Die Publikation kristallisiert sich als weitere Funktion von Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung heraus und differenziert sich in eine repräsentative Außen- und Innenwirkung. Eine Pressemitteilung in der (über) regionalen Presse oder den Internetauftritten der Kooperationseinrichtungen kann dabei eine exemplarische Form der Sichtbarmachung nach außen darstellen:

„Also wir haben den Kooperationsvertrag ja eigentlich auch richtig als Aufhänger genommen auch für die erste Pressemeldung und eine erste Pressekonferenz, weil sich das natürlich angeboten hat, das damit auch darzustellen oder ein bisschen zu inszenieren für die Presse“ (Kooperationseinrichtung 17).

Die Bekanntmachung einer formalisierten Kooperation kann letztlich auch die Öffentlichkeitsarbeit des entwickelten Weiterbildungsangebots befördern. Dies geschieht idealerweise vor Beginn der (ersten) Kohorte: „Die Presseabteilung hat jetzt auch schon, obwohl es erst im Herbst losgehen soll, eine Pressemitteilung rausgegeben, die auch dann zum Beispiel von der lokalen Presse, [...] eben aufgegriffen wurde und publiziert wurde“ (Fachbereichsmitglied 07).

Auch ist ein repräsentativer Wirkungseffekt, den die Unterzeichnung eines solchen Kontraktes erzielen kann, innerhalb der Partnerorganisationen zu erkennen. Hier werden die Hochschulleitung und Führungsverantwortung der Kooperationseinrichtung zusammengeführt und der Vertrag wird medienwirksam „[...] feierlich [...]“ (Kooperationseinrichtung 17) und „[h]ochkarätig unterschrieben“ (Fachbereichsmitglied 03b).

Insgesamt kann die These abgeleitet werden, dass die Zusammenarbeit der Kooperationsbeteiligten nicht nur durch die Vertragsunterschrift, sondern auch durch die amtliche Bekanntmachung und öffentliche Kommunikation legitimiert wird. Ein Vertrag stellt eine Vergewisserung der Zusammenarbeit nach innen und außen dar.

4 Zusammenfassung und Perspektiven

Die Projektergebnisse verweisen auf eine Verständigungs-, Fixierungs-, Legitimations- sowie Publikationsfunktion von Kooperationsvereinbarungen, die letztlich eine rechtsverbindliche Wirksamkeit in der kooperativen Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote generieren kann. Die beteiligten operativen und strategischen Organisationsebenen bestehen als relativ selbstständig und parallel tätige Einheiten, die im Sinne eines ganzheitlichen Kooperationsmanagements in den unterschiedlichen Phasen der Planung, Initiierung, Organisation, Steuerung und Kontrolle aufeinander angewiesen sind. Eine interinstitutionelle Kooperation bedarf daher sowohl einer personenbezogenen, fortlaufenden Kommunikation als auch einer institutionsbezogenen, vertraglichen Fixierung mit repräsentativer Außenwirkung. Ein solches Vorgehen muss nicht permanent und parallel erfolgen, sondern erfordert vielmehr eine punktuelle Verzahnung. Die damit verbundene Herausforderung kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

„Mit Kooperationsvereinbarungen sind Absprachen, gemeinsame Entwicklungsplanungen und (Anpassungs-)Zwänge verbunden, die den Druck zur Veränderung der Prozesse, Strukturen und z.T. sogar der Organisationskultur erhöhen. Die Vorteile und Begleiterscheinungen von Kooperationen sind somit immer mit den übergeordneten Zielen der Hochschulen abzugleichen und wechselseitig abzuwägen“ (Sweers & Lengler, 2018, S. 91).

Die Prozesse der Aushandlung und Verständigung innerhalb einer Kooperation sind durch eine starke Personenbezogenheit gekennzeichnet (vgl. Abschn. 3.1). Eine Zusammenarbeit, die sich durch Verbindlichkeit auszeichnet, „[...] beruht auf gemeinsamen Ideen und Überzeugungen, [...] auf geteilter Geschichte und Praxis“ (Schrader, 2001, S. 145). Eine schriftliche Fixierung und Legitimation der Kooperationsbeziehung auf der Organisationsebene kann dabei Systemvertrauen befördern und somit zu einer nachhaltigen Implementierung der kooperativen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote beitragen.

Darüber hinaus können Kooperationsverträge sowohl Ausgangspunkt als auch Grundlage für die Entwicklung und Festigung einer Kooperationsidentität sein. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit erfordert – bedingt durch die organisationsstrukturellen und -kulturellen Unterschiede der jeweiligen Herkunftsorganisationen – eine Abstimmung von Strukturen sowie Denk-, Verhaltens-, Arbeits- und Kommunikationsweisen, die idealerweise in der Form eines *social contract* schriftlich festgehalten werden sollten (vgl. Abschn. 2.2). Dies kann die aktive Gestaltung einer gemeinsamen Kultur „[...] und die Identifikation nicht nur mit dem gemeinsamen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot, sondern auch mit der Kooperation selbst bei den Beteiligten [...]“ (Spenner & Krähling, 2018, S. 176) stärken.

Wie aufgezeigt, findet der Kommunikationsprozess in der Entwicklung von Kooperationsrahmen auf mehreren Ebenen statt: Auf der stark personen- gebundenen Ausgestaltungsebene sowie der institutionsbezogenen Fixierungs- und Legitimationsebene. Durch eine öffentlichkeitswirksame Darstellung kann letztlich eine repräsentative Außen- und Innenwirkung für das Gesamtvorhaben und die jeweiligen Einrichtungen erzielt werden. Kooperationsvereinbarungen können somit nicht nur als Produkt einer stark formalisierten Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung definiert werden; ihnen kommt auch – aus einer Mehrebenenperspektive heraus – eine Managementfunktion zu. Mithilfe von Verträgen findet eine Verständigung z. B. über Strukturen und Prozesse einer kooperativen Angebotsgestaltung statt, die das gemeinsame Vorhaben maßgeblich steuern: Verträge schaffen eine rechtskräftige Grundlage und entfalten eine verbindliche Wirkung zwischen den (Funktionsebenen übergreifenden)

Kooperationsbeteiligten. Sie bieten in den einzelnen Kooperationsphasen die Möglichkeit einer Handlungsorientierung, (Selbst-)Vergewisserung, internen und externen Vermarktung sowie Reflexion, z. B. hinsichtlich der Verstetigungsperspektiven oder einer Nachjustierung der Zusammenarbeit. Es bietet sich an, die genannten Ausrichtungen in weiterführenden Untersuchungen vertiefend zu analysieren und die vorliegenden Teilergebnisse zu ergänzen.

Literatur

- Dollhausen, K., & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Wbv.
- Jenner, A. (2018). *Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung*. Springer VS.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Verfügbar unter: <https://www.diebonn.de/doks/juette0201.pdf>. Zugegriffen: 14. Jan. 2022.
- Lengler, A., & Sweets, F. (2018). Projektförmigkeit und Kooperationsorientierung: Hochschulische Organisationsentwicklungsprozesse im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese, & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung, WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 129–155). Springer VS.
- Loose, A., Schlüter, R., Stoffels, G., & Unger, G. (2011). Rechtliche Gestaltung von Unternehmensnetzwerken. In T. Becker, I. Dammer, J. Howaldt, & A. Loose (Hrsg.), *Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg* (3. Aufl., S. 163–170). Springer.
- Maschwitz, A. (2014). *universitäten unternehmen kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge*. Monsenstein und Vannerdat.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Schrader, J. (2001). Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 51(2), 142–154.
- Schuh, G., Friedli, T., & Kurr, M. A. (2005). *Kooperationsmanagement. Systematische Vorbereitung. Gezielter Auf- und Ausbau. Entscheidende Erfolgsfaktoren*. Hanser.
- Spenner, K., & Krähling, S. (2018). Corporate Identity in Kooperationen – Möglichkeiten und Herausforderungen einer gemeinsamen Kooperationsidentität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenepädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter* (S. 159–179). Springer VS.
- Sweets, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Springer VS.

-
- Sweers, F. (2020). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 537–552). Springer VS.
- Sweers, F., & Lengler, A. (2018). Kooperative Angebotsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzeption und Praxis im Kontext von WM³. In W. Seitter, M. Friese, & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen* (S. 57–93). Springer VS.