

Stichwort: Formate der Hochschulweiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Begriffliche Annäherung

Ungeachtet der zentralen Funktion von Formaten im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung sind die Begriffsschattierungen vielfältig. Häufig werden Begriffe der „Angebotsformen“ und „Formate“ synonym verwendet; jedoch gewinnt zunehmend der Format-Begriff an Bedeutung (Christmann, 2018, S. 3).

Wenn wir uns zunächst mit einem gewissen Abstand dem Begriff nähern, dann fällt auf, dass der Format-Begriff besonders im Bereich der Medien verankert ist - und damit verschiedentlich als Referenzfolie für pädagogische Formate dient (Schäffter, 2009; Wildt, 2006). TV-Formate wie die Nachrichten-Sendung, die Talk-Show, die Dokumentation, ja selbst der „Tatort“, sind charakterisiert durch profilgebende Qualitätsdimensionen. Auch für Felder pädagogischen Handelns lassen sich prototypische Formate finden, bspw. in der Beratung (Coaching, Supervision, Consulting etc.) oder im Bereich digitaler Bildungsformate (Blended Learning, MOOCs, Erklärfilme etc.), wobei dieser nicht zuletzt aufgrund seiner Dynamik als „Format-Dschungel“ (Robes, 2017) bezeichnet wird.

Für eine grundsätzlichere Klärung ist die heuristische Unterscheidung zwischen Formaten und Verfahren von Wildt (2006) aufschlussreich: „Formate betreffen - bildhaft ausgedrückt als ‚Hardware‘ verdrahtete - Handlungsverkettungen, die als Regeln in die Institution eingeschrieben sind. Darüber hinaus betreffen sie das ganze Gefüge von Bedingungen, unter denen interaktives Handeln stattfindet“ (Wildt, 2006, S. 16). In Bezug auf den Formatbegriff in den Medien lässt sich dies auf Institutionen übertragen als „den Zuschnitt der Dienstleistungen, die in Institutionen von spezialisierten Berufsangehörigen gegenüber denjenigen erbracht werden, die die Dienstleistungen in Anspruch nehmen. Sind diese Dienstleistungen in ein bestimmtes Format eingepasst, wird dadurch die Erwartungshaltung aufgebaut“ (Wildt, 2006, S. 17).

Formatbegriff in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Grundlegend und systematisierend hat sich vor allem Christmann (2018) mit dem Thema der Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandergesetzt (siehe auch seinen Beitrag in diesem Heft). Mit ihm kann festgehalten werden:

„Der Begriff *Format* bezeichnet allgemein eine Vorgabe an Form, Größe oder Struktur einer Sache. Es geht vorrangig um zählbare Merkmale, die der eindeutigen Beschreibung dienen. Bezogen auf Studienangebote sind dies z.B. Anforderungen hinsichtlich der Größe über den Studienumfang und die Studiendauer, gemessen in Stundenaufwand (Workload) und dafür vergebene Leistungspunkte“ (Christmann, 2018, S. 2).

Wie bereits oben dargelegt wurde, sind damit Erwartungshaltungen verbunden, „die

- Vergleichbarkeit und Bewertung und damit auch Qualitätssicherung ermöglichen,
- Orientierung geben und Anleitung bei der Entwicklung, Ausgestaltung und Durchführung eines Studienangebotes seitens der Anbieter und
- Transparenz vermitteln bezüglich Anforderungen und Nutzen seitens der Abnehmer“ (Christmann, 2018, S. 2).

Insofern ist es wenig verwunderlich, dass die Fachgesellschaft DGWF sich schon früh den Fragen nach Angebotsformen und -formaten zugewandt hat. Dazu zählen zunächst - angetrieben durch die Reorganisation der Studienstruktur in Folge des Bologna-Prozesses - die „DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung“ (DGWF, 2010). Sie lassen sich rückblickend auch als ein Versuch lesen, auf neu aufgetauchte Strukturfragen Antworten zu finden.¹

¹ Als Fragen werden aufgelistet: „Soll es weiterbildende Bachelor-Studiengänge geben? Sind Masterstudiengänge insgesamt als Weiterbildung zu behandeln? Welchen Umfang sollen weiterbildende Masterstudiengänge haben? Wie können im Studium - als Lernen in der Hochschule - vorgängige, in der Berufsausbildung oder auf andere Art erworbene Kompetenzen angerechnet werden? Wie werden Weiterbildungsanteile in die konsekutive BA-/MA-Struktur einbezogen? Wie können Übergangsmöglichkeiten zwischen Beruf, Berufsausbildung, Bachelor und Master, sowie zu gleichzeitiger oder anschließender Berufstätigkeit gestaltet und gesichert werden?“ (DGWF, 2010, S. 2).

Das Dokument „Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ (DGWF, 2018) (abgedruckt im aktuellen Heft) ist dagegen weitaus stärker vom Bemühen der Strukturbildung geprägt, wie es bereits im ersten Satz deutlich wird: „Die DGWF hat das Anliegen, die Vielfalt der Weiterbildungsangebote, -formate und -abschlüsse der Hochschulen übersichtlich und transparent zu gestalten. Sie legt deshalb einen Vorschlag vor, wie die differenzierten Angebote strukturiert und mit Blick auf Formate und Abschlüsse geclustert und benannt werden können“ (DGWF, 2018, S. 1). Bei der Entwicklung des Vorschlags wurden auf die Entwicklungen des Schweizer Modells (siehe dazu auch den Beitrag von Zimmermann in diesem Heft) zurückgegriffen. Auch in Österreich sind Fragen von Formaten virulent (Gornik, 2018).

Das Bemühen um eine stärkere Systematisierung entspringt zweifellos auch exogenen Anforderungen, wenn bspw. in einem nationalen (Weiter-)Bildungsmonitoring Angebote und Nachfrage auszuweisen sind: „Datenbasiertes, steuerungsrelevantes empirisches Wissen zu den verschiedenen Themenfeldern, Angebotsformaten und Beteiligungsstrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist also auf der Grundlage der heute verfügbaren hochschul- und weiterbildungsspezifischen Datenquellen weder im erforderlichen Umfang noch in der notwendigen Datenqualität verfügbar“ (Widany, Wolter & Dollhausen, 2018, S. 3).

Die Dokumente der DGWF zeugen ebenso wie die vorliegenden Beiträge von einem Diskurs, in dem sowohl die Vorteile einer stärkeren Standardisierung als auch die Gefahren der Engführung eines von der Angebotsvielfalt lebenden Bereichs thematisiert werden.

Programmformate lebenslangen Lernens

Die vom Wissenschaftsrat 2019 vorgelegten „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ fordern die Hochschulen auf, „ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren sowie Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 84). Eine konsequentere Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf das Konzept des lebenslangen Lernens ist jedoch folgenreich: „Formate sind die Bausteine des lebensbegleitenden Lernens. An ihnen entscheidet es sich, ob das Studieren neben Beruf, Familie und zivilgesellschaftlichem Engagement erfolgreich umgesetzt werden kann“ (siehe Kommentar von Vierzigmann, Lehmann & Vergara in diesem Heft).

Aus Sicht der Weiterbildungsforschung stellt sich die Aufgabe, die Debatte um Formate stärker inhaltlich weiterzutreiben. Wünschenswert wäre etwa die Entwicklung eines heuristischen Rasters prototypischer Formate, bspw. auf Basis ihrer jeweiligen Sozialformen des Lehrens und Lernens,

ihrer Zeitformate (Fürst, 2017) oder ihrer Funktionen. Das Potenzial des Vorgehens kann beispielhaft anhand der Charakterisierung des „Kurses“ von Kade und Nolda „als für das organisierte Lernen Erwachsener prototypische Sozialform“ (Kade & Nolda, 2015, S. 143) aufgezeigt werden. Letztlich geht es um Fragen der Formatentwicklung: das Spektrum reicht von der Auseinandersetzung mit innovativen Formaten bis hin zu einrichtungsübergreifenden Formaten wie das duale (Weiterbildungs-) Studium (Kamm, Lenz & Spexard, 2015). Dabei könnte auch der Systembezug der Formate mit in den Blick genommen werden, bspw. wenn Weber (2018) im Systembezug zur Welt der Arbeit professionsorientierte, tätigkeitsfeldorientiert und funktionsorientierte Angebote unterscheidet.

Für eine intensivere Beschäftigung mit Fragen pädagogisch-didaktischer Gestaltung sensibilisiert das Konzept der Programmformate, so wie es von Schäffter (2009) in der Erwachsenenbildung entfaltet wurde und dessen vier allgemeine Merkmale hier auszugsweise wiedergegeben werden:

„(1) Im Mittelpunkt steht zunächst eine integrative organisationale Dimension. [...]“

(2) Zweitens stellt sich die Frage nach der dem Format zugrunde liegenden handlungsleitenden *l'idée directrice*, d.h. der Leitidee, aus der die gesellschaftlich legitimierende Begründung und die im Format gültige *Funktionsbestimmung* von Erwachsenenlernen hervorgeht. [...]

(3) Die Bestimmung und Ausgestaltung von Programmformaten beschränkt sich nicht allein auf eine organisationale und eine programmatische Ebene, sondern hat beide Aspekte letztlich in ihrer lebensweltlichen Fundierung abzusichern. [...]

(4) Schließlich laufen alle Gestaltungsbemühungen des erwachsenenpädagogischen Programmformats in ihrem konkreten Design auf einen vierten Aspekt hinaus: Wie lässt sich eigentlich die spezifische Leistung des Formats beschreiben?“ (Schäffter, 2009, S. 33-34).

Damit wird der Blick stärker auf die Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Reich-Claassen, 2018) gelenkt; einem Thema, dem wir zukünftig einen eigenen Schwerpunkt widmen werden.

Zum vorliegenden Heft

Bernhard Christmann und Therese E. Zimmermann geben jeweils einen Einblick in nationale Format-Strukturen in der Hochschulweiterbildung. Bernhard Christmann skizziert die deutsche Hochschullandschaft und stellt dabei vor allem die aktuelle Format-Vielfalt und damit verbundene Standardisierungsbedarfe heraus. Er geht der Frage nach, welchen

Anforderungen sich Hochschulen grundsätzlich bei der Gestaltung von Angebotsformaten gegenübersehen und welche Standardisierungsbemühungen und -barrieren sich derzeit abzeichnen. Der Artikel bietet damit einen Überblick über den Stand der Forschung und aktuelle Standardisierungsdiskurse im Feld. In der Schweiz ist eine Standardisierung der Formate bereits gelungen. CAS-, DAS- und MAS-Studiengänge (Certificate, Diploma und Master of Advanced Studies) schreiben hier schon eine ca. 20-jährige Erfolgsgeschichte, die Therese E. Zimmermann in ihrem Beitrag rekonstruiert und auf ihre Gelingensbedingungen befragt. Anhand der Einträge der CAS-, DAS- und MAS-Angebote in der Datenbank von www.swissuniversities.ch zeichnet sie zudem eine empirische Momentaufnahme zur Verteilung der Angebote auf Hochschultypen und Themenfelder.

Es folgen Beiträge, die die Relationierung von Wissenschaft und Praxis als besondere Funktion wissenschaftlicher Weiterbildungsformate in den Blick nehmen. Kirsten Meyer, Markus Walber und Wolfgang Jütte untersuchen weiterbildende Masterstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. Anhand einer qualitativen Interview-Studie mit Weiterbildungsstudierenden werden Professionalisierungseffekte weiterbildender Masterstudiengänge sichtbar gemacht. In einem wissenstheoretischen Zugriff werden Gelegenheitsstrukturen identifiziert, in denen eine Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen gelingt. Anita Mörth und Eva Cendon beleuchten Fragen der Theorie-Praxis-Verzahnung vorwiegend aus Anbieterperspektive. Sie fragen danach, in welchen konkreten didaktischen Formaten (z.B. Fallstudien, Planspiele, Labore) und Lehr-Lern-Interaktionen die Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlichem mit beruflichem Wissen vorgesehen ist. Als Datenmaterial dienen vorwiegend Dokumentenanalysen verschiedener Studienangebote, aber auch vertiefende Fallstudien anhand von Interviews mit Studierenden, Lehrenden und Programmleitungen. Im Ergebnis wird die Berücksichtigung von beruflichen Wissens- und Handlungslogiken in Lehr-Lern-Interaktionen an zwei Lernorten aufgezeigt: am Lernort Hochschule und am Lernort Praxis.

Der abschließende Beitrag von Lisa Liebke, Renate Strohmer, Heike Lauber, Andrea Winzer, Veronika Strittmatter-Haubold und Jens J. Kaden zeigt exemplarisch, wie spezifische Herausforderungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung (hier: in der Medizin) mit entsprechenden Gestaltungsmerkmalen des Angebotsformats adressiert werden können. Der Heterogenität der Lehrenden und ihrer unterschiedlichen Lehrwirklichkeiten bei gleichzeitig knappen zeitlichen Ressourcen wird mit einem modularen Blended-Learning-Konzept und kollegialem Coaching begegnet.

Ergänzt wird der Thementeil durch Dokumente und Beiträge aus der Fachgesellschaft. In der Rubrik „Dokumente“ ist das Arbeitspapier der DGWF zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland abgedruckt, das vom erwei-

terten Vorstand in Köln am 5. September 2018 beschlossen wurde. Ziel des Strukturierungsvorschlags ist es, die Verständlichkeit und Vergleichbarkeit für Anbieter und Nachfrager_innen zu erhöhen, ohne die Durchlässigkeit im System einzuschränken. In einem eigenen Kommentar zum Themenheft in der Rubrik „Aus der Fachgesellschaft“ pointieren Gabriele Vierzigmann, Burkhard Lehmann und Silke Vergara diese Position und stellen weitere damit verbundene Aktivitäten der DGWF vor. Den Analysefokus „Formate“ legen Claudia Lobe und Markus Walber auch auf die Zeitreihenanalyse zu den DGWF Jahrestagungen an, die um die aktuellen Evaluationsdaten zur Jahrestagung 2018 ergänzt wurden. Angesichts veränderter Teilnehmerstrukturen und austauschorientierter Formate hat die Jahrestagung zuletzt an diskursivem Profil gewonnen.

Literatur

- Christmann, B. (2018). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_13-1_
- DGWF. (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen am 19. Juli 2019 von https://www.dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- DGWF. (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Abgerufen am 19. Juli 2019 von https://www.dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf
- Fürst, C. (2017). Zeitformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens* (S. 87-117). Wiesbaden: Springer VS.
- Gornik, E. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_32-1_
- Kade, J., & Nolda, S. (2015). Kurse. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. (S. 143-149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kamm, C., Lenz, K., & Spexard, A. (2015). „Duale Weiterbildung“ Duale Studienformate als Form der Hochschulweiterbildung? *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 32-37.
- Reich-Claassen, J. (2018). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_18-1

Robes, J. (2017). *Mein Wochenausklang: Wege durch den Format-Dschungel*. Weiterbildungsblog. Abgerufen am 19. Juli 2019 von <https://weiterbildungsblog.de/blog/2017/10/06/mein-wochenausklang-wege-durch-den-format-dschungel/>

Schäffter, O. (2009). Lernort Gemeinde - ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 21-40). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weber, K. (2018). Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_2-1

Widany, S., Wolter, A. & Dollhausen, K. (2018). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_36-1

Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 21-40). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin.

Autor_innen

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

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