Olaf Dörner (Hrsg.)

Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende

Verlag Barbara Budrich

Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende

Olaf Dörner (Hrsg.)

Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten
© 2020 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2227-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1253-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: www.istock.com
Lektorat: Dr. Philipp Teichfischer, Magdeburg – www.text-dr.de
Satz: Laura Kaiser, Dr. Christoph Damm, Magdeburg
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

Olaf Dörner
Einleitung: Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen 9

Öffnung und Hochschule

Michael Dick, Ulrike Frosch, Ina Wagner
Hochschule als Ort der Organisationsentwicklung: eine Fallstudie zur Umsetzung öffentlicher Förderprogramme wissenschaftlicher Weiterbildung 19

Erich Schäfer
Öffnung der Hochschulen durch dialogische Wissensproduktion in der wissenschaftlichen Weiterbildung – aus Teilnehmer*innen werden Teilhaber*innen 37

Eva Cendon
Rollen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung 55

Maria Kondratjuk
„Das ist eine Debatte, die mich sehr interessiert. Ich bin tatsächlich Fan davon." Erschließung neuer Zielgruppen vs. Absenkung des Niveaus. 69

Christoph Damm
Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen erforderlicher Begrenzung und zentral gewollter Öffnung 85

Öffnung und Adressaten

Andrä Wolter, Caroline Kamm, Alexander Otto
Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule – institutionelle und biografische Mechanismen der Öffnung und Schließung 103

Olaf Dörner
Regulative der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung.....125

Stefan Rundel
Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung bei beruflichen Übergängen in der Lebensmitte.....137

Judit Anacker, Sarah Berndt, Philipp Pohlenz
Lebenslanges Lernen und berufliche Weiterbildung als individueller Zukunftsplan? Eine empirische Analyse der Zukunftsvorstellungen Studierender 155

Marianne Merkt, Martin Bechmann, Vivian Reising
Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess von Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen. Feldforschung zu einem praktischen Aspekt der Öffnung der Hochschulen 177

Öffnung und soziale Medien

Markus Deimann
MOOCs und Weiterbildung 197

Achim Birkner, Johannes Fromme
MOOCs als offene Bildungsformate? Überlegungen zur Beschreibung und Analyse der Offenheit von Massive Open Online Courses.....209

Stefan Iske
Nutzung Sozialer Online-Netzwerke durch Studierende im Universitätskontext 229

Verzeichnis der Autor*innen 245

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
ANKOM	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BeLL	Benefits of Lifelong Learning
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.
DIHK	Deutsche Industrie- und Handelskammertag e. V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS MD-SDL	Hochschule Magdeburg-Stendal
LESSIE	Lebensqualität und soziale Situation
LMS	Learning-Management-System
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
MOOC	Massive Open Online Course
NEPS	Nationales Bildungspanel
OEP	Open Educational Practices
OER	Open Educational Resources
OVGU	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
PLE	Personal Learning Environments
PUSH	Public Understanding of Science and Humanities
PUR	Public Understanding of Research
SOEP	Sozioökonomisches Panel
WBC	Weiterbildungscampus Magdeburg
WIWA	Wissenschaftliche Weiterbildung und Absolventenvermittlung
ZWW	Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung

Olaf Dörner

Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen

Hochschulen sind in jüngster Zeit gefordert, sich mehr für nicht-traditionelle Zielgruppen zu öffnen. Wissenschaftliche Weiterbildung steht dabei im Zentrum bildungspolitischer Aktivitäten, so etwa im Rahmen der BMBF-Initiative „Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschulen". Vor dem Hintergrund des EU-Bildungsprogramms „Lebenslanges Lernen" sowie der Erhöhung der Akademiker*innenquote gilt, möglichst vielen Menschen den Bildungsraum Hochschule zu öffnen, z. B. Personen mit Familienpflichten, Berufstätigen, Studienabbrecher*innen oder auch beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Öffnungsaktivitäten sind für Universitäten kein neues Phänomen. Bereits die Universitätsausdehnungsbewegung Ende des 19. Jahrhunderts sowie die universitäre Erwachsenenbildung der 1950er und 1960er Jahre waren von der Idee einer öffentlichen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an eine außeruniversitäre, bildungsinteressierte Öffentlichkeit getragen. Mit dem Wandel zur wissenschaftlichen Weiterbildung ab den 1970er Jahren wurde mit der Fokussierung auf Akademiker*innen der Adressatenkreis zwar spezifiziert, gleichwohl waren die Öffnungsstrategien der Hochschulen von einem Bildungsverständnis bestimmt, das zum einen durch Wissensvermittlung an eine externe Öffentlichkeit orientiert war und zum anderen jene erreichen wollte, die von akademischer Bildung primär ausgeschlossen waren (vgl. Faulstich 2010). Seit den 1990er Jahren gerät wissenschaftliche Weiterbildung primär innerhalb von Strategien einer Markt- und Dienstleistungsorientierung in den Steuerungsfokus hochschulpolitischer Aktivitäten. Zu verzeichnen ist eine Zunahme des Engagements von Hochschulen und angebotenen Programmen. Angesichts des empirisch belegten Zusammenhangs zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Bildungsabschluss – „Je höher der Bildungsstatus desto höher die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an Weiterbildung" – verwundert es kaum, dass Hochschulen die Gruppe der Hochschulabsolvent*innen mehr als andere Gruppen mit Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung umwerben. Allerdings zeigen Berechnungen, etwa mithilfe von Daten des Berichtssystem Weiterbildung, dass Hochschulen für Weiterbildungsaktivitäten von der Hauptzielgruppe Hochschulabsolvent*innen kaum in Anspruch genommen werden: Ihr Anteil lag zwischen 1991 und 2007 bei unter einem Prozent, und Hochschulen selbst rangieren mit 2,8 % bis

7 % auf dem vorletzten Platz der Institutionen, die Akademiker für ihre berufliche Weiterbildung nutzen (vgl. Widany 2011; Wolter 2011). Sie sind demzufolge keine bevorzugten Räume der Weiterbildung für Akademiker. Angesichts dieser Befundlage kann nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass sich der Bildungsraum Hochschule für nicht-traditionelle Studierende als offener erzeigt. Im Gegenteil: Ihre Beteiligungsquote ist noch geringer als die der Akademiker*innen (vgl. Widany 2010, S. 228).

Die Frage ist nun, inwieweit sich Hochschulen als offene oder geschlossene Räume *für* (in Bezug auf Angebotsstrukturen) und *der* (in Bezug auf Beteiligungsstrukturen) wissenschaftlichen Weiterbildung erweisen. Nur wenn Wissen darüber vorliegt, warum Erwachsene sich an wissenschaftlicher Weiterbildung von Hochschulen beteiligen oder vielmehr nicht beteiligen, kann wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen erfolgreich im Sinne einer zukünftig höheren Beteiligung gestaltet werden.

Inwieweit wissenschaftliche Weiterbildung in der Lage ist und sein kann, Hochschulen insbesondere für nicht-traditionelle Adressaten*innen zu öffnen oder inwieweit sie Hochschulräume auch verschließt, wird in dem vorliegenden Sammelband in verschiedenen Perspektiven (Erwachsenenbildung, Medienpädagogik, Hochschulforschung, Hochschuldidaktik, Organisationsforschung) thematisiert. Anlass für diesen Sammelband war eine Arbeitsgruppe, die ich gemeinsam mit Prof. Dr. Johannes Fromme zum Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen“ auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2016 in Kassel geleitet habe. Wir waren damals mit einem Forschungsprojekt am Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal beteiligt, das im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von 2014 bis 2018 gefördert wurde. Einige der ebenfalls an diesem Projekt beteiligten Forscher*innen sind mit Beiträgen in diesem Band vertreten.

Zu den Beiträgen

Im Kapitel *Öffnung und Hochschule* sind Beiträge versammelt, in denen das Verhältnis von Öffnung und Schließung vor allem mit Blick auf Hochschulen als Organisation und deren Mitglieder thematisiert wird. *Michael Dick, Ulrike Frosch und Ina Wagner* fokussieren das Verhältnis von Organisationsentwicklung und Öffnung und fragen nach Handlungsstrategien unterschiedlicher Akteur*innen in einem Verbundprojekt zweier Hochschulen im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Dabei beziehen

sie politische und strukturelle Rahmenbedingungen der Hochschulakteur*innen in ihre Analyse mit ein. Zudem identifizieren sie aufgrund vorhandener Untersuchungen Spannungen und Herausforderungen, die theoretisch nur bedingt erklärt werden können. Notwendig sind empirische Analysen, um auch weniger sichtbare Strukturen, Spannungen und Probleme auszumachen, die die Wirksamkeit bzw. Nichtwirksamkeit von förderpolitischen Programmen bedingen. Anhand eines Fallbeispiels aus dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" gehen sie auf solche weniger sichtbaren Strategien und Motive ein. Ihr Interesse ist dabei nicht nur analytischer Natur, sondern auch auf Lösungen ausgerichtet. *Erich Schäfer* geht in seinem Beitrag davon aus, dass wissenschaftliche Weiterbildung noch keinen relevanten Beitrag zur Öffnung geleistet hat. Er stellt systematisch Dilemmata und Paradoxien des Handlungsfeldes heraus und legt Möglichkeiten dar, wie wissenschaftliche Weiterbildung zur Hochschulöffnung beitragen könnte. Auf der Basis einer notwendigen Vergewisserung der wissenschaftlichen Weiterbildung über eigene Stärken und Potenziale ginge es zum einen um eine grundsätzliche Öffnung der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft, verbunden mit einer neuen Form der Wissensproduktion, und zum anderen um eine veränderte Haltung von Hochschulen gegenüber Personen, die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Anspruch nehmen. Schäfer plädiert für eine Demokratisierung der Wissenschaft bzw. für eine Offene Wissenschaft, die sich in Form von Kooperationen mit außeruniversitären Partnern auf gesellschaftliche Fragen und Anliegen in ihren unmittelbaren Umfeldern einlässt sowie selbst auf Transdisziplinarität, Praxisbezogenheit und Interkulturalität orientiert ist. Auf didaktischer Ebene spricht er sich für eine Dialogkultur aus, bei der Teilnehmer*innen als Teilhaber*innen verstanden werden, die aktiv und gleichberechtigt an der Wissensproduktion beteiligt sind. *Eva Cendon* richtet ihren Blick auf die Lehrenden und fokussiert damit jene Dimension, die für das eigentliche Lehr-Lern-Geschehen zentral ist. Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung stehen vor der besonderen Herausforderung, zwei Erfahrungsbereiche – den beruflichen der Studierenden und den wissenschaftlichen der Hochschulen – miteinander produktiv ins Verhältnis zu setzen. Insbesondere die Frage, wie an berufliche Erfahrungen der Studierenden angeknüpft wird und werden kann, ist für die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zentral. Mithilfe von Ergebnissen einer qualitativ-empirischen Explorationsstudie stellt Eva Cendon zentrale Lehrhandlungen und-strategien sowie Lehrrollen und -haltungen heraus und formuliert in der Folge Anforderungen an eine gute Lehre. Dabei geht es nicht nur um Fragen des Vermittelns von Wissen. Es zeigt sich, dass Lehrende ihr Handeln u. a. darauf ausrichten, ein gutes Lernklima zu schaffen, Austausch und Reflexion anzuregen oder ihre Lehre resp. ihre Lernenden für Neues zu öffnen, und dabei Dinge wie Wertschätzung, Ganzheitlichkeit und Lernermöglichung betonen.

Maria Kondratjuk fokussiert in ihrem Beitrag die Perspektiven von Personen, die in Hochschulen für Hochschulweiterbildung zuständig sind, diese planen und durchführen. Anhand von qualitativ-empirischen Interviewdaten arbeitet sie heraus, wie solche „Akteur*innen aus dem operativen Geschäft" mit Wissenschaftlichkeit umgehen. Ausgehend von einer in jüngerer Zeit zu beobachtenden Aufwertung von Hochschulweiterbildung und damit verbundenen bildungspolitischen Programmen zur Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende arbeitet sie heraus, dass je nach Verständnis von Wissenschaftlichkeit sich die Umsetzung von Öffnungsanforderungen unterschiedlich gestaltet. So werde die Auseinandersetzung mit der Sorge um Niveauabsenkung und mit der Hoffnung auf Gewinnung neuer Zielgruppen zum Verhandlungsort der Grenzen von Öffnung. Einen Ausweg bzw. die Überwindung von Problemen dieser Art sieht Maria Kondratjuk im Format einer öffentlichen Wissenschaft, das im Kern Hochschulweiterbildung stärker als bisher zu einem integralen Handlungsfeld von Hochschulen machen soll.

An die Diskrepanz zwischen formal-rechtlichen Möglichkeiten und Praxis schließt *Christoph Damm* in seinem Beitrag an. Er geht davon aus, dass in den Hochschulen aufgrund verschiedener Handlungslogiken unterschiedlich mit wissenschaftlicher Weiterbildung umgegangen wird. Auch das in der Debatte über die Öffnung von Hochschulen zentrale Thema der Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen wird von den Hochschulen unterschiedlich gehandhabt. Anhand von Ergebnissen eines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes zeigt er auf, inwieweit außerhochschulische Vorleistungen in Hochschulen überhaupt anerkannt und angerechnet werden und damit zur Öffnung von Hochschulen infrage kommen. Deutlich wird, dass zwar bildungspolitische Maßnahmen, Hoffnungen und Erwartungen die Anrechnung zu einem Thema von Hochschulen machen, jedoch das Öffnungsthema oder Fragen der Durchlässigkeit eher von zweitrangiger handlungsleitender Bedeutung sind.

Im Kapitel *Öffnung und Adressaten* geht es primär um Fragen zu denjenigen Personengruppen, die an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen bzw. teilnehmen sollen. Inwieweit nehmen sie Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in Anspruch und welche Bedingungen der Inanspruchnahme kommen dabei in den Blick? *Andrä Wolter, Caroline Kamm und Alexander Otto* stellen in ihrem Beitrag die Frage nach selektiven und selbstselektiven Faktoren beim Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule. Sie zeigen zunächst auf, inwiefern das Thema der Öffnung von Hochschulen historisch betrachtet relevant ist, um dann anhand empirischer Daten und Befunde darzustellen, dass sowohl institutionelle Hürden als auch biografische Faktoren ein komplexes Bedingungsgeflecht der Inanspruchnahme von hochschulischen Bildungswegen nicht-traditioneller Studierender ausmachen. Insgesamt schlussfolgern sie, dass trotz rechtlicher Regelungen zur Öffnung von Hochschulen wesentliche Zugangshürden für diese Gruppe erhalten geblieben sind, die Zulassungspraxen von Hochschulen die formal-rechtliche

Öffnung des Hochschulzugangs unterlaufen und selbstselektive Faktoren nachhaltig wirken.

Die Frage nach Bedingungen der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung stellt *Olaf Dörner* in seinem Beitrag. Zwar ist in jüngerer Zeit ein Bedeutungszuwachs der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verzeichnen, jedoch fällt die Beteiligung an ihr eher gering aus. Dörner geht davon aus, dass Angebotsstrukturen einschließlich der Zulassungsbestimmungen wichtige, nicht jedoch alleinige Bedingungen der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung sind. Um weitere Faktoren zu ergründen, richtet er den Blick auf wissenschaftliche Weiterbildung als Feld, das durch verschiedene Mitspieler*innen und deren Ringen um Deutungshoheit konstituiert ist. Dabei hat er sowohl den Öffnungsdiskurs im Blick als auch Angebots- und Beteiligungsstrukturen. In einer biografieorientierten Perspektive blickt *Stefan Rundel* auf Bedingungen für Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung, genauer auf das Verhältnis von Übergängen und wissenschaftlicher Weiterbildung. Unter Verwendung des Konzepts der Transition versteht er berufliche Übergänge in der Lebensmitte als ein komplexes Zusammenspiel biografischer Erfahrungen und untersucht die Frage, wie solche Übergänge konstituiert und welche biografischen Ressourcen dabei von Bedeutung sind. Anhand theoretischer Überlegungen und empirischer Ergebnisse zeigt er auf, inwiefern solche Übergänge institutionalisiert und mit formalen Bildungsprozessen verbunden sind. Mithilfe der Ergebnisse eines biografischen Interviews stellt er dar, inwieweit ein radikal-beruflicher Übergang bei einer ca. 50-jährigen Person (in der Lebensmitte) gestaltet ist und zeigt auf, inwiefern es nicht ausgeschlossen ist, dass wissenschaftliche Weiterbildung erfolgreich bei der Gestaltung von beruflichen Übergängen beansprucht werden kann. Zur Öffnung von Hochschulen gehört auch die Frage nach der Akzeptanz des lebenslangen Lernens. Zwar gibt diese keine Garantie bei Entscheidungen, ob Weiterbildungsangebote von Hochschulen in Anspruch genommen werden, jedoch stellt sie einen wichtigen Baustein im Entscheidungsprozess dar. *Judith Anacker, Sarah Berndt und Philipp Pohlenz* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, inwieweit bei Studierenden in regulären Studiengängen eine Einstellung vorhanden ist bzw. erzeugt wird, die lebenslanges Lernen begünstigt, oder bezogen auf den akademischen Kontext eine Haltung vorhanden ist, die eine lebensbegleitend aufrechterhaltene und weiterentwickelte epistemische Neugier für den studierten Gegenstand erkennen lässt. Dieser Frage gehen sie anhand von Ergebnissen einer Befragung von Studierenden im 1. und 2. Studienjahr zu deren Zukunftsvorstellungen nach. Die Ergebnisse veranlassen nicht nur zur Skepsis gegenüber der erfolgreichen Umsetzung des lebenslangen Lernens in Hochschulen, sondern verweisen auch auf die Frage, inwieweit Hochschulen mit regulären Studiengängen derzeit in der Lage sind, überfachliche Einstellungen und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein zu fördern. Wie die Studieneingangs-

kultur die Entwicklung der Studierfähigkeit von Student*innen weiterbildender Studiengänge unterstützt oder behindert, haben *Marianne Merkt, Martin Bechmann und Vivian Reising* untersucht. Ihre Annahme ist, dass Studiengänge in Deutschland nicht adäquat auf die heterogenen Eingangsvoraussetzungen eingestellt sind. Studierfähigkeit wird definiert als eine Fähigkeit, die bereits zu Beginn eines Studiums vorliegt und in der Studieneingangsphase im fachkulturellen Studienkontext erlernt wird. In diesem Sinne geht es hinsichtlich der Öffnungsfrage vor allem um den Übergang in eine Fachkultur bzw. wie dieser gelingt oder misslingt. Die Autor*innen haben qualitativ-empirisch Interviews mit Studiengangsverantwortlichen und Studierenden geführt und mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet. In feldtheoretischer Perspektive haben sie ihre Ergebnisse systematisiert und konnten zentrale Orientierungen auf Seiten der Studiengänge sowie drei Typen auf Seiten der Student*innen rekonstruieren, die darauf verweisen, dass ein akademischer Hintergrund keine Garantie für eine erfolgreiche fachkulturelle Integration bietet und professionelles Wissen nicht primär im Zentrum von Studierenden steht.

Im abschließenden Kapitel *Öffnung und Soziale Medien* wird ein Thema genauer beleuchtet, das in der Debatte um Öffnung von Hochschulen eine zentrale Rolle spielt, da mit ihm viele Erwartungen und Hoffnungen verbunden sind. Der Einsatz von elektronischen Medien ist ein didaktischer Klassiker. Mit den sogenannten digitalen und/oder sozialen Medien werden diverse Hoffnungen verbunden, insbesondere die Hoffnung, die Zugangsbarrieren für nicht-traditionelle Studierende abzubauen. *Markus Deimann* widmet sich in seinem Beitrag dem Verhältnis von Massive Open Online Courses (MOOCs) und Weiterbildung an Hochschulen. Dieses versteht er grundsätzlich als eines, das durch das Zusammenprallen unterschiedlicher Argumentationslogiken aus Bildung und Ökonomie charakterisiert sei und Chancen für die Ausrichtung der Hochschulen enthalte. Jedoch müsse sich der Herausforderung gestellt werden, die jeweiligen normativen Zuschreibungen und externen Forderungen auf ihren Bildungsgehalt zu prüfen. MOOCs nutzt er exemplarisch, um die Art und Weise der Diskussion über Bildung und wissenschaftliche Weiterbildung in den Blick zu nehmen und einige Überlegungen zur Gestaltung von Offenheit an Hochschulen anzustellen. Dazu legt er zentrale Entwicklungslinien dar und arbeitet heraus, dass MOOCs nicht im erhofften Maße zur Öffnung von Hochschulen geführt haben und vor allem Marketingaspekte die Nutzung prägen. Kritisch verweist er letztlich auf fehlende bildungsphilosophische Überlegungen sowie die fehlende Einbindung von Erfahrungen aus der Beschäftigung mit MOOCs zulasten einer globalen Öffnungsbewegung im Bildungsbereich.

Ebenfalls dem Thema Massive Open Online Courses (MOOCs) widmen sich *Achim Birkner und Johannes Fromme* in ihrem Beitrag. Ausgehend von der verbreiteten Annahme, dass MOOCs in besonderem Maße zur Öffnung von Hochschulen beitragen können, vertreten sie die These, dass dabei Fragen

des formalen und technischen Zugangs zulasten soziokultureller und didaktischer Dimensionen (über-)betont werden. Insofern richten sie ihren Blick auf didaktische Aspekte von MOOCs und entwerfen ein Analyse- und Entwicklungsmodell, mit dem allgemeine Strukturmerkmale von MOOCs hinsichtlich eines guten Lernens (Grainne Conole), spezifische Community-Strukturen von MOOCs (Winfried Marotzki) und Merkmale einer auf Offenheit bezogenen didaktischen Gestaltung (Jost Reischmann) identifiziert, bewertet und genutzt werden können. Der Grad der Offenheit von MOOCs lässt sich demzufolge durch die Analyse des Arrangements bzw. der Gestaltung der Plattform, des Kurses, der Lehr- und Lernprozesse sowie des Kursinhalts der jeweiligen MOOCs erfassen und einschätzen. Dieses Modell nutzend stellen sie Ergebnisse einer vergleichenden Analyse exemplarisch ausgewählter MOOCs vor. Sie identifizieren Spannungsfelder hinsichtlich rechtlicher Aspekte (Nutzungsmöglichkeiten, Datenschutz) sowie handlungspraktischer und kommunikativer Möglichkeiten (individuelle Lernfokussierung, Gruppenarbeit, Rückmeldung) und stellen fest, dass didaktische Möglichkeiten in MOOCs erst in geringem Umfang implementiert sind. Ausgehend von der Beobachtung, dass Studierende in universitären Lehrveranstaltungen online zur Verfügung gestellte Kommunikations- und Kooperationswerkzeuge kaum in Anspruch nähmen, geht *Stefan Iske* der Frage nach, ob und in welcher Form andere Online-Dienste zur Kommunikation und Kooperation genutzt werden. Er präsentiert in seinem Beitrag „Nutzung Sozialer Online-Netzwerke durch Studierende im Universitätskontext“ Ergebnisse vorliegender Untersuchungen und einer eigenen Befragung unter Studierenden. Aufgezeigt wird, dass soziale Online-Netzwerke wie Facebook und WhatsApp weniger akademisch als vielmehr pragmatisch genutzt werden, etwa zu organisatorischen Fragen des Studiums. Insgesamt plädiert Iske dafür, dass die Universitäten die Herausforderung annehmen müssten, die sich aus dem ambivalenten Verhältnis von Universität und Gruppen sozialer Online-Netzwerke ergeben. Online-Netzwerke erfüllten wichtige soziale Funktionen, die häufig im Kontrast zu akademischen Funktionen der Universität stünden.

Literatur

Faulstich, Peter (2010): Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“. Von der Hochschulreform in den siebziger Jahren über die Vereinigung von AUE und AUW bis heute. In: DGWF – Hochschule & Weiterbildung, 2, S. 30–35.

Widany, Sarah (2010): Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein schwieriger empirischer Zugang. In: Strauß, Annette; Häusler, Marco; Hecht, Thomas (Hrsg.):

Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Hamburg: DGWF, S. 225–233.
Wolter, Andrä (2008): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33, S. 8–34.

Öffnung und Hochschule

Michael Dick, Ulrike Frosch, Ina Wagner

Öffnung von Hochschulen als Organisationsentwicklung

Eine Fallstudie zur Umsetzung öffentlicher Förderprogramme wissenschaftlicher Weiterbildung

1 Einleitung

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Thema der Öffnung von Hochschulen aus der Perspektive der Hochschulpraxis. Dabei ist von besonderem Interesse, wie die Hochschulen und ihre Akteur*innen mit der Forderung nach Öffnung umgehen, wie bildungs- und hochschulpolitische Programme zur Umsetzung und Implementierung von Weiterbildungsangeboten umgesetzt werden und welchen Stellenwert diese Programme für institutionelle Veränderungsprozesse besitzen. Im Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“, welches im Rahmen der BMBF-Förderinitiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ realisiert wird, wurde u. a. untersucht, welche Erfahrungen in den beiden beteiligten Hochschulen mit der Entwicklung und Implementierung von Weiterbildungsangeboten sowie dem Ausbau vorhandener Strukturen gemacht wurden. Ein zentrales Ergebnis dieser Fallstudie zur Organisationsentwicklung ist die Widerspiegelung unterschiedlicher, sich widersprechender Strategien bzw. Agenden wissenschaftlicher Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen von den Förderinstitutionen über einzelne Funktionsbereiche der Hochschulen bis zu den handelnden Personen.

2 Hochschulpolitischer Hintergrund und Problemaufriss

Seit den 1970er Jahren lässt sich ein Interesse der Bildungspolitik verfolgen, Hochschulen auch für Zielgruppen außerhalb der traditionellen Studierenden zu öffnen und Gelegenheiten, Formate und Inhalte für lebenslange Lernprozesse zu schaffen. Im Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 ist die Weiterbildung als verbindliche Aufgabe der Hochschulen bestimmt, seit der Novellierung 1998 als Kernaufgabe (§ 2 HRG).

Der der gleichnamigen Erklärung von 1999 folgende Bologna-Prozess führt über Konferenzen in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007) und Leuven (2009). Er dient der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums zur Steigerung der Mobilität Studierender. Studieninhalte und Studienabschlüsse sollen international harmonisiert werden, Qualitätsförderung und die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen werden verbindlich. Dabei wird ein fortgesetztes Studium im Sinne des lebenslangen Lernens erstmals 2001 in Prag gefordert und sowohl mit ökonomischen als auch mit sozialen Zielen verknüpft: Wettbewerbsfähigkeit, technologische Entwicklung, soziale Integration, Chancengleichheit und Lebensqualität.

> „In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life." (Prague Communiqué 2001)

Das „Memorandum über Lebenslanges Lernen" der EU-Kommission nennt folgende Ziele: „Teilhabe an der Wissensgesellschaft" (Europäische Kommission 2000, S. 4), „Aufbau einer integrativen Gesellschaft, […] gleiche Zugangschancen […]", „Anpassung der Vermittlungsarten von Bildung und Berufsbildung", „Erreichung insgesamt höherer Bildungs- und Qualifikationsniveaus" sowie „Ermutigung und Befähigung von Menschen zur noch aktiveren Mitwirkung […] am sozialen und politischen Leben auf allen Ebenen des Gemeinwesens" (Europäische Kommission 2000, S. 5). Obwohl hier soziale und kulturelle Ziele die ökonomischen dominieren, wird die Debatte häufig auf die ökonomischen Aspekte der Wissensgesellschaft verkürzt. Dies mag daran liegen, dass das Memorandum ähnlich wie der Bologna-Prozess im Kontext der „Lissabon-Strategie" steht, in der der Europäische Rat das Ziel vorgab, bis 2010 „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen" (Lissabon-Strategie 2000).

Daraus folgen Anforderungen an die Hochschulen zur Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung, zur Öffnung für neue Zielgruppen, zur Entwicklung von Anerkennungssystemen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, zur Schaffung neuer Lernkulturen und zur Berücksichtigung unterrepräsentierter Gruppen (vgl. Hanft & Brinkmann 2013). In Deutschland schließen sich der Wissenschaftsrat (2000), die Kultusministerkonferenz (2001), die Hochschulrektorenkonferenz (1993), der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2003) sowie die Spitzenverbände der Industrie (vgl. BDA et al. 2003) diesen Forderungen an. Die Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung bezeichnet der Wissenschaftsrat (2006) dann als eine Kernaufgabe für die Hochschulen in Deutschland und empfiehlt:

> „Die akademische Weiterbildung[1] muss künftig zu einer Kernaufgabe der Universitäten werden. Dafür sollte sich ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot an den Universitäten als eine wichtige Säule neben der Erstausbildung etablieren; die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen muss so erfolgen, dass sich ihre Vorteile auch für das lebenslange Lernen entfalten können." (Wissenschaftsrat 2006, S. 4)

Diese Stellungnahme geht in einem Punkt über die in Lissabon, Bologna und Prag formulierten Ziele hinaus. Ökonomische Aspekte werden nicht nur als Begründung genannt, sondern zur Eigenschaft der Bildungsangebote selbst, die nun nachfrage- und marktgerecht sein sollen und gleichzeitig zur Kernaufgabe der Hochschule avancieren. Solange Hochschulen der Freiheit der Wissenschaft verpflichtet sind, ergibt sich ein Widerspruch. Denn wissenschaftliche Lehre folgt dem Aufbau und Wissensbestand ihrer Disziplinen und ist somit im Kern angebotsorientiert. Dies kommt der Weiterentwicklung der Wissenschaften genauso entgegen wie ihrer Vermittlung an Novizen. Das Postulat des Wissenschaftsrates liefe streng ausgelegt aber darauf hinaus, die Umstrukturierung der Studienstrukturen an einer Nachfrage auszurichten, die der Markt als übergeordnete Instanz artikuliert, sei es mit sozialen oder mit ökonomischen Argumenten. Damit würde in der Konsequenz eine radikale Transformation der Universitäten und Hochschulen gefordert, ohne die Optionen einer Integration des weiterbildenden Studierens in die bestehenden Strukturen ausgelotet zu haben.

Widersprüche zwischen Markt und Angebot oder zwischen Theorie und Praxis sind typisch für die Diskussion zur Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Dick 2010; Wilkesmann 2010). Das Verhältnis aus Wissenschaft und Praxis (Angebot und Nachfrage) muss aber nicht als Gegensatz konstruiert werden, um die postulierten Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung zu beschreiben. Sie lassen sich unabhängig von den verschiedenen gesellschaftlichen Anwendungsfeldern auf zwei Aspekte verdichten: den Transfer wissenschaftlich gewonnenen Wissens in die gesellschaftliche und berufliche Praxis sowie das Erkennen, Aufgreifen und Bearbeiten gesellschaftlicher Problemstellungen und Entwicklungsdynamiken mit wissenschaftlichen Methoden und Theorien. Wissenschaftliche Weiterbildung ist damit keine Einbahnstraße der bloßen Verwertung von Wissen, sondern bildet zwischen Wissenschaft und Gesellschaft einen Kreislauf aus Reflexion und Weiterentwicklung und bringt auch neues Wissen hervor.

1 Die Begriffe akademische, hochschulische bzw. wissenschaftliche Weiterbildung werden synonym verwendet. Mittlerweile hat sich der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung in bildungs- bzw. hochschulpolitischen Diskursen sowie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung etabliert.

Den durch die genannten Institutionen vorgebrachten Empfehlungen folgt die Bundesregierung seit Jahren verstärkt durch bildungspolitische Förderprogramme (beispielsweise „ANKOM-Initiative“, „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“; vgl. Damm in diesem Band). Das Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (BMBF 2013) betont explizit die Nachfrageorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung, gefördert werden „innovative, nachfrageorientierte sowie nachhaltig angelegte Gesamtkonzepte […], die auf den Auf- und Ausbau von Studienangeboten im Rahmen des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens zielen“.

Was auf Makroebene als bildungspolitischer Auftrag formuliert wird, soll durch diese Förderprogramme auf der Meso- und Mikroebene verankert und umgesetzt werden. Hinsichtlich der institutionellen Implementierung in Studienstrukturen erfolgt dies noch verhalten und stellt die Hochschulen vor jeweils individuelle Herausforderungen, oft einhergehend mit Veränderungsnotwendigkeiten über die gesamte Hochschulorganisation hinweg. Erfolgt eine Einbindung in bestehende Strukturen, übernehmen Verwaltungseinrichtungen die zusätzlich anfallende Administration ohne zusätzliche Personalressourcen. Innerhalb des Lehrdeputats findet die wissenschaftliche Weiterbildung keine Berücksichtigung, da dieses für die grundständige Lehre benötigt wird. Folglich wurde in den letzten zwei Jahrzenten verstärkt versucht, wissenschaftliche Weiterbildung in zentralen Einrichtungen für Weiterbildung zu organisieren, mit dem Vorteil, dass sich die Entwicklung, Planung und Umsetzung von Weiterbildungsaktivitäten delegieren ließ, allerdings mit dem Nachteil der Entkopplung vom Hochschulbetrieb sowie einer mangelnden Anerkennung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulkontext (vgl. Dollhausen & Zink 2013, S. 28). So ergeben sich bei der Planung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten eine Reihe von Herausforderungen auf operativer und strategischer Ebene, die von den beteiligten Akteur*innen (Studiengangverantwortlichen, Mitarbeiter*innen, Verwaltungsangestellten) nicht allein gelöst werden können, sondern einen Organisationsentwicklungsprozess erfordern.

Ein Blick in die Bildungs- und Hochschulforschung weist in ähnliche Richtung. So weisen bisherige Forschungsergebnisse auf Divergenzen zwischen einem hohen politischen Engagement für die Öffnung der Hochschulen und einer eher geringen Akzeptanz seitens der Hochschulen hin. Breit gefächerte Einzelaktivitäten innerhalb der Hochschulen auf der einen Seite bewirken kaum spürbare institutionelle Effekte auf der anderen Seite (vgl. Dollhausen 2017, S. 5). Vor diesem Hintergrund zeichnet sich ein Forschungsbedarf hinsichtlich der Wirksamkeit förderpolitischer Programme auf institutionelle Wandlungsprozesse innerhalb von Hochschulen sowie fördernder und hemmender Faktoren ab.

Im Rahmen des Projektes „Weiterbildungscampus Magdeburg“[2] konnte im Teilprojekt „Organisationsentwicklung“ sowohl der institutionelle Rahmen als auch der akteursbezogene Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen des Förderprogramms in den Blick genommen und zum Forschungsgegenstand gemacht werden. Im Beitrag werden das Forschungsdesign des Teilprojekts skizziert und die zentralen Ergebnisse der Fallstudie vorgestellt. Eine wesentliche Erkenntnis ist dabei der hohe Stellenwert unterschiedlicher individueller Agenden im Sinne impliziter Strategien seitens der beteiligten Akteur*innen, welche die Vorstellungen über Aufgaben, Formate und Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung maßgeblich beeinflussen und nicht selten zu konfligierenden Interessenkonstellationen führen.

3 Theoretische Vorüberlegungen

Hochschulen werden gegenwärtig nicht mehr nur als Institution mit dem Fokus auf Autonomie und Forschung verstanden, sondern agieren zunehmend als Organisation mit einer betriebswirtschaftlichen Perspektive und lassen damit stärker denn je Kriterien der Effizienz und Effektivität zu. Organisationstheoretische Ansätze im Bereich der Forschung über Hochschulen bewegen sich aktuell zwischen Rational-Choice-Theorien (Management) und institutionalistischen bzw. neo-institutionalistischen Theorien, die dem normativen Regelsystem der Institution Hochschule den Vorrang geben bzw. von seiner Beharrlichkeit ausgehen (vgl. Kehm 2012, S. 23). Die Theorie der „lose gekoppelten Systeme“ in Bildungsinstitutionen (vgl. Weick 1976, 2009) wird in diesem Zusammenhang gern als Referenz für hochschulische Veränderungsprozesse angeführt, weil sie Entscheidungsprozesse in komplexen Systemen mit mehreren Akteur*innen beschreibt. Sie geht davon aus, dass im hochschulischen Kontext mehrere Subsysteme nebeneinander existieren: die klassisch verwaltende Aufbauorganisation, die Hochschulleitung, die wissenschaftliche sowie die studentische Selbstverwaltung. Ob Systeme eng oder lose gekoppelt sind, hängt von ihren gemeinsamen Bezugspunkten und Handlungsroutinen entlang verschiedener Merkmale wie Identität, Eigenständigkeit, Einigkeit, Integration, Koordination und Konsens ab (vgl. Weick 2009). Hochschulen müssen dabei stets die Anforderungen mehrerer Funktionssysteme gleichzeitig bedienen. Dazu gehören im Wesentlichen die „Suche nach Wahrheit“ (Wissenschaft und Forschung), die Wahrnehmung von „Qualifikations- und Selektionsaufga-

2 Projekt 16OH21013 – Weiterbildungscampus, im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (BMBF 2013).

ben“ (Studium und Lehre) sowie die Einhaltung von „Rechtmäßigkeit und Aktenförmigkeit“ (Verwaltung) (vgl. Wissenschaftsrat 2006). Für die wissenschaftliche Weiterbildung stellt sich die Frage, welche Akteur*innen unterschiedlicher Funktionssysteme in die Entwicklung von Angeboten sowie deren Implementierung in die Hochschulstrukturen einzubeziehen sind, an welchen Stellen nötige Knotenpunkte und Verzahnungen zu schaffen sind und wer letztlich in dazugehörige Entscheidungsprozesse einzubeziehen ist. Das Garbage-Can-Modell von Cohen et al. (1972) beschreibt den Prozess der Entscheidungsfindung als organisierte Anarchie in Organisationen, in der ungelöste Probleme, Gelegenheiten und interessierte Akteur*innen eher zufällig, aber nicht komplett regellos zusammentreffen. Man könnte meinen, dass die bisherigen theoretischen Bezüge an sich schon ausreichend Erklärungen liefern, weshalb wissenschaftliche Weiterbildung so schwer in die Hochschulstrukturen zu implementieren ist. Doch die genannten Theorien liefern keine Antworten auf die Frage, wie Veränderungsprozesse verlaufen und gezielt unterstützt werden können.

In der politikwissenschaftlichen Organisationsforschung ist hierzu das Verständnis angelegt, dass sich institutionelle Erwartungen angesichts (politisch angestoßener) Reformen und unter akteursspezifischer Bearbeitung in ihrer Ausrichtung und in ihren Zielsetzungen mit der Zeit ändern können (vgl. Dollhausen 2017, S. 5; Brunsson & Olsen 1993). Mit dem Konzept der „graduellen Transformation“ wird ein inkrementeller Wandlungs- und Veränderungsprozess von Institutionen beschrieben, welcher unterschiedliche Ausprägungen aufweisen kann:

- „displacement“ – langsam voranschreitende Verschiebung von Praktiken,
- „layering“ – Überlagerung von existierenden durch neue Elemente,
- „drift“ – implizite, unterschwellige Veränderung,
- „conversion“ – Nutzung von Bestehendem für neue Zwecke sowie
- „exhaustion“ – fortschreitendes Obsolet-Werden, graduelle Auflösung bestehender Praxis (vgl. Streeck & Thelen 2005, S. 19; Dollhausen 2017, S. 6).

Nach Dollhausen (2017) erlaubt dieser Ansatz den Blick auf institutionelle Veränderungsprozesse in Bildungseinrichtungen wie Hochschulen und bezieht sowohl förderpolitische Programme als auch akteursbezogene Impulse in die Organisations- und Institutionenforschung ein.

Mit Blick auf fördernde und hemmende Rahmenbedingungen für Veränderungsprozesse in Hochschulstrukturen kommt den beteiligten Akteur*innen eine tragende Rolle zu, weil sie das, was strukturell lose gekoppelt ist, durch personelle Kooperation situativ eng verknüpfen können. Die handlungsleitenden Theorien von Personen im Sinne expliziter und impliziter Verhaltensgrundsätze bestimmen dann den Erfolg eines organisationalen Wandlungsprozesses. Argyris & Schön unterscheiden zwischen offenen (*espoused theory*)

und verdeckten handlungsleitenden (*theory in use*) Theorien, wobei erstere die zwar offen kommunizierten und dokumentierten Aussagen meinen (z. B. Leitbilder), während letztere beschreiben, was unausgesprochen und verdeckt bleibt, jedoch letztlich das Handeln maßgeblich bestimmt (vgl. Argyris & Schön 1999, S. 103; Argyris 1996, S. 216). Eine mangelnde Vereinbarkeit beider Theorien kann sich in offenen Abwehrmustern äußern, wie Protest und argumentative Entgegnung, oder in verdeckten, defensiven Abwehrroutinen, die sowohl das Handeln einer Person als auch das einer gesamten Organisation(-seinheit) bestimmen können (vgl. Carstensen 2004, S. 55 ff.). Das in Organisationsentwicklungsprozessen vielfach nachgewiesene Phänomen der defensiven Routinen (vgl. Dick et al. 2015) könnte eine Erklärung für das Auseinanderklaffen von den offiziell verlautbarten Ziele der wissenschaftlichen Weiterbildung und den realen Verhaltensbemühungen der Akteur*innen vor Ort bieten. Offen bleibt dann allerdings, wie die unausgesprochen wirksamen Theorien lauten und welche Motive hinter den verdeckten Verhaltenstendenzen wirksam sind. Eine Fallstudie über die Umsetzung des Projektes „Weiterbildungscampus Magdeburg“ könnte hierfür Hinweise liefern.

4 Das Fallstudiendesign zur Rekonstruktion hochschulorganisatorischer Entwicklung

Der „Weiterbildungscampus Magdeburg“ ist ein Verbundprojekt der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Im Mittelpunkt steht die Erforschung, Entwicklung und Umsetzung nachfrageorientierter, bedarfsgerechter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im Raum Magdeburg. Dazu beschäftigen sich verschiedene Forschungs- und Interventionsteams beider Institutionen mit den Themen Studierfähigkeit, Teilnehmer*innengewinnung, Curriculumsübertragung, Format- sowie Organisationsentwicklung. Darüber hinaus werden Pilotstudiengänge in ihrer Entstehung und Entwicklung unterstützt und entlang der Forschungsfragen untersucht. Die Forschung des Teams der Organisationsentwicklung widmet sich der Frage, wie im Allgemeinen Organisationsentwicklungsprozesse in Hochschulen gelingen können und wie im Speziellen die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung auf strategischer und struktureller Ebene der Hochschule erfolgen kann. Unter dem Forschungsparadigma der Aktionsforschung (vgl. Greenwood & Levin 2000) sollen dabei die im Projekt gesammelten Erfahrungen und erzielten Ergebnisse dokumentiert und analysiert werden. Dazu wurde ein Forschungsdesign entwickelt, welches die verschiedenen Projektphasen (Vorgeschichte, Projektstart, Projektverlauf und