pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Habeck, Sandra

Gemeinsam Lehre gestalten. Eine mikrodidaktische Fallanalyse der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2021) 1, S. 11-18

Quellenangabe/ Reference:
Habeck, Sandra: Gemeinsam Lehre gestalten. Eine mikrodidaktische Fallanalyse der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung - In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2021) 1, S. 11-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241129 - DOI: 10.25656/01:24112

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241129
https://doi.org/10.25656/01:24112

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF
DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

http://www.dgwf.net

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

1|21

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZHWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

11 Thema
Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

11 SANDRA HABECK

Gemeinsam Lehre gestalten – Eine mikrodidaktische Fallanalyse der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung

19 SUSANNE TIMM, JULIA FRANZ

„Alles unter einem Dach“: Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur*innen

28 ANNIKA MASCHWITZ, KARSTEN SPECK, JULIA BÖK, KATRIN BRINKMANN

Auswirkungen von Kooperationsverhältnissen auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit in Verbundprojekten

36 PETER SCHLÖGL, THOMAS STANGL, BIRGIT SCHMIDTKE

Eine bescheidene Profession mit hohen Ansprüchen
Grundüberlegungen und Prinzipien einer Relationierung wissenschaftlichen und (beruf-)praktischen Wissens für die Qualifizierung von Bildungs- und Berufsberater*innen in Österreich

45 Projektwelten

45 GESA HEINBACH, SUSAN PULHAM, ROLAND BRÜNKEN

Von der Kooperation zur kooperativen Praxis
Der Entwicklungsprozess eines hochschulübergreifenden Weiterbildungszentrums im Saarland

51 GEROLD NIEMEYER, KARIN VON MOELLER

Zertifikatsangebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Gesundheitsfachkräften an niedersächsischen Verbundhochschulen
Certificate of Basic Studies (CBS) und Diploma of Basic Studies (DBS) als neue Abschlussformate im Kontext einer spezifischen Hochschulkooperation

58 Publikationen

59 Buchbesprechungen

62 Aus der Fachgesellschaft

62 **Raum und Region als Forschungsfeld in der wissenschaftlichen Weiterbildung**
Bericht zur 8. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF

64 Verzeichnis der Autor*innen

Gemeinsam Lehre gestalten – Eine mikrodidaktische Fallanalyse der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung

SANDRA HABECK

Abstract

In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Kooperation von unterschiedlichen Lehrenden im Lehr-/Lernsetting gängig. Bislang ist jedoch die kooperative Gestaltung von Präsenzlehre auf mikrodidaktischer Ebene in diesem Feld weitgehend unerforscht. Hier setzt der vorliegende Aufsatz an. Zunächst arbeitet er heraus, dass eine Zusammenarbeit von Lehrenden im Format der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre angelegt ist. Anhand einer ethnographischen Studie wird die komplexe Kooperationsstruktur in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Lehrenden-Ebene näher betrachtet. Der Beitrag präsentiert erste empirische Hinweise zu vier Relevanzbereichen lehrbezogener Kooperation – Übergangsmanagement, Teamteaching, räumlich-atmosphärische Kooperation und Supportstrukturen. Hier werden verschiedene – fachspezifische – Ausprägungsarten der Zusammenarbeit herausgearbeitet. Auf der Grundlage der empirisch generierten Befunde führt der Beitrag schließlich aus, inwiefern die kooperative Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements durch unterschiedliche Lehrende als ein zentrales Merkmal der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung erachtet werden kann und ein wesentliches Element wissenschaftlicher Weiterbildungslehre darstellt.

1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung wird im Kontext von Hochschuldidaktik u.a. als ein noch weitgehend „offenes Projekt" (Meuler, 2011) dargestellt und als wenig bearbeitet erachtet (Jütte, 2014). In der Zwischenzeit haben sich einige Studien diesem Themenfeld aus ganz unterschiedlichen Perspektiven genähert, z.B. unter den Foki Fachkultur (Rumpf & Salland, 2017), Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung (Baumhauer, 2017) oder auch im Hinblick auf bestimmte didaktische Elemente, wie elektronisch gestützten Prüfungen (Müller & Sperl, 2018). Gleichwohl kann das Projekt Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin als offen gekennzeichnet werden. Ein in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre übliches Phänomen, welches bisher kaum empirisch untersucht wurde, ist die kooperative Gestaltung von Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

In der wissenschaftlichen Weiterbildungsforschung werden Kooperationen in den letzten Jahren v.a. auf institutioneller Ebene betrachtet (Mickler, 2013; Habeck & Denniger, 2015; Sweers, 2019, Maschwitz, 2014). Innerhalb dieser organisationsbezogenen Untersuchungen wird z.T. auch auf kooperative Angebotsplanung, -gestaltung und -durchführung auf makro- und mesodidaktischer Ebene Bezug genommen (z.B. Sweers, 2019; Habeck & Denninger, 2015). Jedoch stellt bislang die Betrachtung und Reflexion kooperativer Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements auf mikrodidaktischer Ebene im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Forschungslücke dar. In der Weiterbildungspraxis – insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung – findet im Kontext von Präsenzlehre häufig eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Lehrpersonen statt[1].

Mit Blick auf die mikrodidaktische Forschungslandschaft rücken hinsichtlich der Fragestellung des Beitrags insbesondere die erwachsenenpädagogische Kursforschung sowie die Inklusionsforschung in den Fokus. Im Kontext der erwachsenenpädagogischen Kursforschung widmet sich Herrle (2012) Interaktionszusammenhängen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Hier wird die Art und Weise des Agierens aller Beteiligten in Veranstaltungen der organisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung untersucht (ebd.). Die Analyse nimmt insbesondere Anfangsszenen und Etablierungsperioden in

[1] Erste Hinweise vgl. Habeck, 2019.

den Blick. Ein wesentlicher Befund ist hierbei, dass den Teilnehmenden in Weiterbildungsveranstaltungen eine gesteigerte Bedeutung für die Steuerung des Ablaufs zukommt und die Lehrer-Lerner-Asymmetrie abflacht (ebd.).

Die Kooperation von Lehrenden untereinander gerät im Rahmen der Inklusionsforschung vorrangig in den Fokus (u.a. Dexel, 2019; Abegglen, Schwab & Hessels, 2017). Betrachtet wird dabei die Zusammenarbeit von Regel- und Spezialkräften im Schulunterricht, d.h. von Regellehrer*innen und Sonderpädagog*innen. Diese Form der Kooperation nimmt angesichts wachsender Heterogenität an Schulen in den vergangenen Jahren zu. Hier wird multiprofessionelle Zusammenarbeit als ein relevanter Aspekt von inklusivem Unterricht erforscht (Dexel, 2019). Teamteaching, d.h. unterrichtsbezogene Kooperation, ist „auf heterogene Lern- und Leistungsvoraussetzungen und die Herstellung von gemeinsamen Lernsituationen ausgerichtet" (Abegglen et al., 2017, S. 437). Auch die wissenschaftliche Weiterbildung hat es mit einer heterogenen Teilnehmendenschaft zu tun. Offen ist in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre noch, wann, wer, mit wem, aus welchem Grund zusammenarbeitet. Welche Formen der Kooperation finden sich in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre und wie gestaltet sich Kooperation der Lehrenden im Lehr-/Lernsetting in diesem Feld? Der vorliegende Aufsatz liefert erste empirische Hinweise zur Schließung dieser Forschungslücke. Zunächst zeigt der Beitrag auf, dass bereits im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Zusammenarbeit der Lehrenden angelegt ist (2). Mithilfe einer Fallanalyse werden daraufhin anhand von vier Relevanzbereichen – Übergangsmanagement, Teamteaching, räumlich-atmosphärische Kooperation und Supportstrukturen – erste empirische Befunde zur Kooperation der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre präsentiert (3). Schließlich wird aufgezeigt, inwiefern die gemeinsame Gestaltung der Lehre als ein zentrales Element dieser Lehrkultur angesehen werden kann und ein bedeutungsvolles Merkmal der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre darstellt (4).

2 Kooperation der Lehrenden als implizite Anforderung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine Kooperation der Lehrenden auf der mikrodidaktischen Ebene des Lehr-/Lernsettings ist bereits im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung angelegt. Diese These soll im Folgenden entfaltet werden. Hierbei wird aufgezeigt, dass einerseits eine Kooperationsaffinität der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre aufseiten der kooperierenden Praxiseinrichtungen sowie bei den Lehrenden ausgemacht werden kann. Zugleich besteht ein immanenter Kooperationsbedarf in der Präsenzlehre[2] der wissenschaftlichen Weiterbildung durch das vorrangige Format der Kompaktveranstaltungen.

Wissenschaftliche Weiterbildung, die aufgrund des Primats der Vollkostenfinanzierung wesentlich auf Kooperation angewiesen ist, steht auch im Kontext von Lehre gewissen Kooperationserwartungen gegenüber. Praxiseinrichtungen erwarten von wissenschaftlicher Weiterbildung einen *gegenseitigen Wissensaustausch* zwischen Hochschule und Unternehmen/Einrichtung. Gerade ein gegenseitiger Wissenstransfer und eine Theorie-Praxis-Verzahnung stehen für kooperierende Unternehmen im Vordergrund. Sie sehen darin einen Gewinn für beide Seiten: „So haben Universitäten auf der einen Seite das Wissen über aktuelle Forschungsergebnisse, Theorien und Methoden sowie das didaktische Know-How, um dieses Wissen zu vermitteln. Auf der anderen Seite können kooperierende Unternehmen die Hochschulen mit den aktuell relevanten Problemlagen des Feldes – *„was die Industrie wirklich umtreibt"* – versorgen (Habeck & Denninger, 2015, S. 235f.). Hier werden die gegenseitigen Zuschreibungen offensichtlich, die dann in der konkreten Lehre eine Entsprechung finden sollten: Hochschulen sollen ihre Expertise in den Bereichen Theorie, Methodik und Didaktik einbringen, während Unternehmen und Einrichtungen ihre Praxis-Expertise im Kontext von Lehre zur Verfügung stellen. Diese Verknüpfung muss in der hochschuldidaktischen Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote realisiert werden. Hier stellt sich die Frage, wie diese Verzahnung in der Weiterbildungslehre umgesetzt wird. Sweers (2019) führt in Ihrer Untersuchung drei pädagogische Elemente zur Verzahnung von Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung aus, die Didaktik, das Curriculum und die Dozierendenauswahl (ebd.). Praxiseinrichtungen erachten für eine inhaltliche Zusammenarbeit insbesondere den Einbezug von Praktiker*innen in die Lehre als zielführend. Hier wird u.a. auf Tandem-Dozenten-Modelle verwiesen. Ein großes Potential wird dabei in den möglicherweise ganz unterschiedlichen Positionen der Lehrenden gesehen, die aus der Praxis und aus der Wissenschaft kommen (Habeck & Denninger, 2015).

Auf der Ebene der Lehrenden lässt sich des Weiteren eine außergewöhnliche Diversität ausmachen (Fischer, 2014). In die Weiterbildungslehre sind Hochschulprofessor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Berufspraktiker*innen und z.T. Studiengangkoordinator*innen involviert (Habeck, 2019, Sweers, 2019). Eine besondere Heterogenität zeichnet sich bei den Lehrenden insbesondere hinsichtlich ihrer Legitimationsbegründungen und -voraussetzungen ab. Bei der Gestaltung von Weiterbildungslehre arbeiten häufig unterschiedlich zusammengesetzte Teams aus Studiengangkoordinator*in, Hochschullehrer*in und/oder Berufspraktiker*in zusammen. Hinsichtlich der Konstituierung pädagogischen Lehr-/Lern-

[2] Die Untersuchung von Kooperation im Kontext von Onlinelehre oder Blended Learning stellt ein weiteres Forschungsfeld dar und verspricht relevante, ergänzende Befunde.

raums in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich beispielsweise, dass zwar – je nach Fachkultur – jeweils andere in die pädagogische Konstituierungsleistung involviert sind, sie jedoch zumeist kooperativ geschieht (Habeck, 2019). Unterschiedliche Kooperationen von verschiedenen (Lehr-) Personen im Bereich des Lehr-/Lerngeschehens erscheint in der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen üblich.

Nicht zuletzt kann ein immanenter Kooperationsbedarf der Lehrenden durch das in der Präsenzlehre der wissenschaftlichen Weiterbildung überwiegend gewählte Format kompakt konzipierter Veranstaltungen ausgemacht werden. Die Lehre ist hier durch eine spezifische Verwobenheit von Selbstlern- und Präsenzphasen gekennzeichnet (Habeck & Rundnagel, 2017). Die Inhalte werden möglichst adäquat auf E-Learning-Content und Präsenzphase verteilt (Kahl u.a., 2015). Bei der Konzipierung von Präsenzveranstaltungen müssen demnach auch Fragen der Vor- und Nachbereitung mitbedacht werden (ebd.). Für die Lehrenden in den Präsenzveranstaltungen zeigt sich demzufolge eine gewisse inhaltliche Transparenz und Informiertheit – was war vorher, was kommt nachher – als unabdingbar. Es stellt sich die Frage nach einem Übergangsmanagement. An dieser Stelle wird nun ein Kooperationsbedarf der (unterschiedlichen) Lehrenden deutlich. Es stellt sich dabei u.a. die Frage, wie und ob inhaltliche Bezüge durch die (verschiedenen) Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung hergestellt werden (können). Des Weiteren ist bei den kompakten Zeitformaten der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote ein gewisses Maß an Abwechslung und Vielfalt von zentraler Bedeutung (Habeck & Rundnagel, 2017). Die Präsenzphasen sind durch inhaltlich „geballte Lehre" (Kahl u.a., 2015, S. 348) gekennzeichnet. Hinzu kommt, dass Weiterbildungsstudierende in Bezug auf die Dauer von Vorlesungseinheiten zumeist weniger ausdauernd sind als grundständige Studierende (ebd.). Eine Möglichkeit, eine abwechslungsreiche Gestaltung des Blocks zu erreichen, stellt dabei der Einbezug unterschiedlicher Lehrender dar. Inwiefern die einbezogenen Lehrenden dabei kooperieren, bleibt allerdings bislang ein Forschungsdesiderat.

3 Kooperation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Fallanalyse

Anhand der folgenden Fallanalyse wird die Kooperation von Lehrenden auf mikrodidaktischer Ebene in der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht. Die ethnographische Studie (Teilnehmende Beobachtung) erzielt erste Hinweise darauf, welche Formen der Zusammenarbeit von Lehrenden in der Präsenzlehre der wissenschaftlichen Weiterbildung vorkommen und welche Kooperationsausprägungen hier erkennbar sind. Das zugrunde liegende Material stammt aus dem Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen"[3]. Zunächst wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Analyse dargelegt und im Anschluss empirische Befunde unter den vier herausgearbeiteten Aspekten Übergangsmanagement, Teamteaching, räumlich-atmosphärische Kooperation und Supportstrukturen präsentiert.

3.1 Methodisches Vorgehen

Bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben handelt es sich um eine explorativ, hermeneutisch angelegte Studie, die eine Herausarbeitung erkenntnisrelevanter Informationen anstrebt. Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Der empirischen Analyse liegen Beobachtungsprotokolle aus dem Projekt „Fachspezifische Lehr-/Lernkulturanalyse"[4] zugrunde. Zur kontrastiven Analyse werden zwei weiterbildende Masterstudiengänge mit unterschiedlichem fachkulturellem Hintergrund für das Sampling ausgewählt: ein rechtswissenschaftlicher und ein erziehungswissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengang. Diese beiden Angebote finden überwiegend in Präsenzlehre statt. Zur Untersuchung der Kooperation von Lehrenden werden in beiden Fällen Beobachtungsausschnitte aus jeweils zwei aufeinander folgenden Seminartagen in einer Kompaktveranstaltung und aus jeweils einer Anfangsphase in einer weiteren Blockveranstaltung gewählt. Auf diese Weise werden sowohl die pädagogische Veranstaltung selbst, d.h. das im Zentrum stehende Lehr-Lern-Geschehen, als auch Anfangs- und Etablierungsperioden näher betrachtet, „bei dem ein sich etabliertes pädagogisches Geschehen mit anderen sozialen Kontexten „auf Tuchfühlung" geht und sich zugleich von ihnen, als etwas von ihnen Unterschiedenem, abgrenzt" (Herrle, 2012, S. 17). Bei dieser Samplezusammenstellung fällt bereits auf, dass eine kooperative Gestaltung der Lehre hier auf vier unterschiedlichen Wegen stattfindet (vgl. Tabelle 1).

Ausgewählter Beobachtungsprotokoll-Ausschnitt	Zwei aufeinanderfolgende Seminartage	Anfangsphase
Rechtswissenschaftlicher Fall	Unterschiedliche Lehrende nacheinander	Referent*innen-Tandem
Erziehungswissenschaftlicher Fall	Ein Trainer und ein kontinuierliches Lehrenden-Team	Kontinuierliches Lehrenden-Team und unterschiedliche Referent*innen für die einzelnen Einheiten

Tab. 1: Fallauswahl

[3] Weitere Informationen vgl. www.wmhoch3.de.

[4] Das Projekt ist Teil des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen", das in der zweiten Förderphase (2015-2017) durch das BMBF finanzierte Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule" gefördert wurde.

Die teilnehmenden Beobachtungen zielen darauf ab, implizites Wissen („tacit knowledge") zu generieren, das heißt ein Wissen, das unbewusst und nicht reflexiv-diskursiv aufzeigbar ist (Schulz, 2014)[5]. Unbewusste Strukturen, Routinen und Ansichten werden durch die Teilnahme und Beobachtung einer außenstehenden Person in den Blick genommen. In den untersuchten Fällen wurden die jeweiligen Präsenzveranstaltungen beobachtet und Beobachtungsprotokolle angefertigt. Diese ordnen durch Strukturierung und Verdichtung das Beobachtete und bringen es in eine „interpretierbare Form" (Tervooren, 2011 n. Salland & Rumpf, 2018). Das Datenmaterial wurde für diese Untersuchung anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse kategorial untersucht (Kuckartz, 2018). Die vier Kategorien, die für die Fragestellung dieses Aufsatzes leitend sind, wurden dabei induktiv gebildet.

3.2 Empirische Befunde

Die empirischen Befunde weisen darauf hin, dass die wissenschaftliche Weiterbildungslehre vielfältig kooperativ gestaltet wird. Dieser Aufsatz konzentriert sich auf die nähere Betrachtung der Zusammenarbeit der Lehrenden im mikrodidaktischen Setting der Präsenzlehre[6]. In allen Beobachtungsprotokollen zeigt sich, dass Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre mit anderen Lehrenden kooperieren. Im Datenmaterial bilden sich dabei v.a. vier Relevanzbereiche ab, in denen Kooperation im mikrodidaktischen Setting der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre von besonderem Interesse sind: das Übergangsmanagement (1), das Teamteaching (2), eine räumlich-atmosphärische Kooperation (3) und zuletzt lehrbezogene und gesellige Supportstrukturen (4). Im Folgenden werden diese Kooperationsbereiche näher beleuchtet, wobei die ersten beiden aufgrund ihres expliziten Lehr-/Lern-Bezugs exemplarisch ausführlicher dargestellt werden.

1) Übergangsmanagement

Bei der als Kompaktveranstaltungen konzipierten Präsenzlehre gestalten verschiedene Lehrende bestimmte Einheiten von unterschiedlicher Dauer: halbtagesweise, tagesweise, ein Wochenende lang oder mehrere Tage am Stück. Die empirischen Befunde machen deutlich, dass zunächst eine Kooperationsanforderung für die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung darin besteht, die Übergänge der jeweiligen Einheiten zu gestalten. Die Übergangsgestaltung bezieht sich dabei sowohl auf die Lehr-Lern-Inhalte und die spezifischen Interessen der Studierenden als auch auf die soziale Ebene, d.h. auf Angaben zu den jeweiligen Lehrenden. Im Datenmaterial zeichnen sich zwei unterschiedliche Wege des Übergangsmanagements ab, nämlich einerseits eine direkte Übergangsgestaltung zwischen den jeweiligen Referent*innen und andererseits eine prozessbegleitende Übergangsgestaltung durch den Studiengangkoordinator.

Wird der Übergang von den Referent*innen selbst maßgeblich gestaltet, so ist die Kommunikation zwischen den durchführenden Lehrenden – als entscheidende Wissens- und Inhaltsträger – von hoher Bedeutung. Im untersuchten rechtswissenschaftlichen Fall findet beispielsweise eine Kommunikation der jeweiligen Lehrenden zwischen deren beiden Einheiten statt (vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Z. 673-674). Der Übergang innerhalb einer Blockveranstaltung von einer Einheit zur nächsten erscheint so relevant, dass manchem Lehrenden über das Kommunizierte hinaus die persönliche Wahrnehmung des vorhergehenden Lehr-/Lernsettings wichtig ist. So verschafft sich beispielsweise ein Lehrender einen Eindruck, indem er sich am Ende der vorherigen Einheit noch für einige Minuten dazu setzt und beobachtet (vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Z. 658-661). In ihrer Lehr-/Lernveranstaltung gestalten die Lehrenden dann aktiv die Übergänge, indem sie zu Beginn und am Ende der einzelnen Einheiten auf die vorherige bzw. auf die folgende Einheit inhaltlich Bezug nehmen. Den Studierenden gegenüber deuten sie dabei ihre Kenntnis über die Inhalte, über personenbezogenes Wissen der anderen Lehrenden („Da kommt unser Genie!" (ebd.)) und Interessensschwerpunkte der Teilnehmenden an. Somit wird den Studierenden eine gewisse Kontinuität trotz wechselnden Lehrenden vermittelt.

Eine andere Möglichkeit des Übergangsmanagements stellt eine prozessbegleitende Struktur dar. Der gesamte Lehr-/Lernprozess im Weiterbildungsstudium wird von einem Lehrenden-Team aus Hochschulangehörigen begleitet, zu welchem u.a. der Studiengangkoordinator gehört. Im untersuchten erziehungswissenschaftlichen Fall hat der Studiengangkoordinator eine entscheidende Rolle bei der Prozessbegleitung und Übergangsgestaltung inne. Für das Übergangsmanagement zeigen sich insbesondere der Beginn und das Ende der jeweiligen Kompaktveranstaltungen als entscheidend. An diesen Stellen werden Bezüge hergestellt, beispielsweise in Begrüßung, Vorstellung des Ablaufs, Feedback und Verabschiedung. Die einzelnen Referent*innen sind mit dem Studiengangkoordinator im Gespräch, mit den weiteren Referent*innen scheinen sie nicht (unbedingt) in direktem Kontakt zu sein. Die Kommunikation den Studierenden gegenüber in Bezug auf inhaltliche und personale Verbindungen übernimmt ebenso der Studiengangkoordinator. Bei der Begrüßung zu Beginn einer Blockveranstaltung wird neben der Weitergabe von Informationen über fehlende Studierende und Lehrende, Ablauf usw. beispielsweise auch der Mehrwert dieser speziellen Kompaktveranstaltung auf referentenbezogener und inhaltlicher Ebene hervorgeho-

---

5 In der ethnografischen Kurs- und Interaktionsforschung werden in den letzten Jahren unterschiedliche methodische Werkzeuge entwickelt, um Interaktionsgeschehen in Kursen der Weiterbildung zu analysieren (Kade & Nolda 2007; Herrle, Kade & Nolda 2010).

6 Die Darstellung der Befunde zu den weiteren Kooperationslinien (Lehrende und Studierende/Studierende untereinander) wäre zu umfassend für diesen Beitrag, verspricht jedoch weitere, wichtige und ergänzende Erkenntnisse.

ben. Die Studierenden erhalten zu Beginn der Kompaktveranstaltung also Hinweise über den Mehrwert der jeweiligen gewählten Lehrenden, als auch über den jeweiligen inhaltlichen Mehrwert der vor ihnen liegenden Seminareinheiten. Es zeigt sich, dass die inhaltlichen Einheiten und die einzelnen Referent*innen in einen Gesamtprozess eingebettet werden. Die Übergangsgestaltung hat demnach in diesem Feld vorrangig die Aufgabe, eine Einbettung in den Gesamtkontext herzustellen.

2) Teamteaching

In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist außerdem eine durch mehrere Lehrende gemeinsam und zeitgleich gestaltete Durchführung von Lehr-/Lernveranstaltungen verbreitet. Dieses sogenannte Teamteaching findet zum einen auf gleicher Hierarchie-Ebene und zum anderen hierarchieübergreifend statt. Im vorliegenden Datenmaterial wird eine Einheit im rechtswissenschaftlichen Fall in Form eines Teamteachings von zwei Referenten auf gleicher Hierarchie-Ebene gestaltet. Im erziehungswissenschaftlichen Fall werden alle beobachteten Lehr-/Lernveranstaltungen von einem mehrköpfigen, hierarchieübergreifenden Lehrenden-Team mitgestaltet.

Im rechtswissenschaftlichen Fall gestalten beispielsweise während einer Beobachtungsphase zwei Praxisreferenten gemeinsam eine Vorlesung. Sie sind in der Lehr-/Lernsituation auf der gleichen Hierarchie-Ebene, kommen beide aus dem gleichen beruflichen Arbeitskontext. Sie stellen den Studierenden ein gemeinsames Handout zur Verfügung, haben einen gemeinsamen Ablauf, den sie gemeinsam im Vorfeld erarbeitet haben, sowie eine gemeinsame Präsentation zur Visualisierung ihrer Vorlesung. Bei ihrem Vortrag wechseln sie sich in kurzen Abschnitten von etwa fünf Minuten ab. Dies zeigt, dass sie beide in die kompletten Inhalte der Vorlesung eingearbeitet sind. Während einer der Lehrenden referiert, steht der andere Lehrende vorne an der Seite neben ihm. Im Beobachtungsprotokoll fällt auf, dass die Rede häufiger von „sie" als Referenten ist. Die beiden Referenten scheinen demnach eine derartige Einheit zu bilden, dass die Forscherin zum Teil keine Unterscheidung mehr zwischen den beiden Referenten macht.

Eine andere Form des Teamteachings in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeichnet sich im erziehungswissenschaftlichen Fall ab. Hier gibt es ein mehrköpfiges, hierarchieübergreifendes Lehrenden-Team, welches kontinuierlich während des gesamten Studiums die Lehr-/Lernveranstaltungen (mit-) gestaltet bzw. begleitet. Dieses Kernteam besteht aus dem Studiengangkoordinator, der akademischen Leitung/Professorin, einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und einer studentischen Hilfskraft (aus der grundständigen Lehre). Zusätzliche Referent*innen werden als Expert*innen für deren Spezialgebiet zu unterschiedlichen Einheiten hinzugezogen. Außerdem kommen situativ weitere Personen wie wissenschaftliche Mitarbeiter*innen für bestimmte Sonderaufgaben hinzu, wie z.B. für das Filmen der Lehr-/Lernveranstaltung.

Alle Lehrenden haben im Lehr-/Lernsetting unterschiedliche Rollen und Funktionen inne. In den beobachteten Veranstaltungen zeigt sich, dass das Kernteam grundsätzlich bei den Lehr-/Lernveranstaltungen möglichst vollzählig dabei ist. Zwar können nicht immer alle Teammitglieder anwesend sein, jedoch wird üblicherweise von deren Präsenz ausgegangen und ein Fehlen des jeweiligen Lehrenden wird kommuniziert (vgl. Beobachtungsprotokoll 4, Z. 25-26). Hier zeigt sich, dass der Einzelne sowohl als Person als auch in seiner Funktion im Team eine bedeutende Rolle spielt. Das Kernteam als Ganzes nimmt die Funktion einer dreifachen Prozessbegleitung ein: Erstens begleiten sie den Gesamtprozess im Weiterbildungsstudium durchgängig. Sie haben den Gesamthorizont des Studiums im Blick, schaffen eine Rahmung und eine Kontinuität und stellen Bezüge her. Zweitens verantworten sie die Lehr-/Lernprozesse in den einzelnen Lehr-/Lernveranstaltungen mit. In den Pausen nehmen sie beispielsweise gemeinsam mit den externen Referent*innen Abstimmungen für das weitere Vorgehen in der Veranstaltung vor (vgl. Beobachtungsprotokoll 2, Z. 392-394; 396-389). Drittens begleiten sie Studierende persönlich bei deren individuellen Lernprozessen. Die Lehrenden aus dem Kernteam, teilweise auch der hinzugezogene Referent, stehen den Studierenden als individuelle Lernbegleiter*innen zur Verfügung, geben Hinweise und Rückmeldung und stehen zum Gespräch bereit. Neben der prozessbegleitenden Funktion übernehmen die Lehrenden aus dem Kernteam je nach Sozialform und Methodenwahl unterschiedliche Aufgaben wie beispielsweise die Moderation von Kleingruppen, das aktive Beobachten oder Rückmeldung geben. Sie stehen des Weiteren den hinzugezogenen Referent*innen als Unterstützer*innen zur Übernahme lehrbezogener Assistentenaufgaben zur Verfügung, wie beispielsweise das Vorlesen von Namen. Auch die akademische Leitung, eine Professorin, übernimmt selbstverständlich assistierende Aufgaben und lässt sich auf den Prozess, den der externe Referent gestaltet, ganz ein. Die hinzugezogenen Referent*innen gestalten als Expert*innen für ihr Feld ihre spezifische Lehr-/Lern-Einheit verantwortlich und greifen hierbei auf das Kernteam zurück. Die jeweilige Rahmung und Einbettung der Einheit obliegt dem Lehrenden-Team. Im Verlauf der Lehr-/Lernveranstaltungen sind das Kernteam und die hinzugezogenen Referent*innen gemeinsam im Gespräch über den Prozess und das Vorgehen im Lehr-/Lernsetting.

3) Räumlich-atmosphärische Kooperation

In der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich außerdem eine Kooperation hinsichtlich räumlich-atmosphärischer Gegebenheiten als bedeutungsvoll. Auch hierbei sind zwei Zielrichtungen erkennbar: Zum einen geht es darum, dass sich die Lehrenden ganz auf die inhaltliche Vermittlung konzentrieren können. Für einen möglichst reibungs- und verlustfreien Ablauf der Lehr-/Lernveranstaltung und für eine möglichst gute Lehr-/Lernumgebung sorgen weitere Personen. Im untersuchten rechtswissenschaftlichen Studiengang kümmern sich beispielsweise vorrangig das Hotelpersonal und die Studiengangkoordinatorin um die Verpflegung, um räumliche

Gegebenheiten und die benötigte Technik. Zum anderen steht der Lehr-/Lernprozess im Vordergrund, der sich auch räumlich-atmosphärisch äußert. Hierbei kommt es situativ und spontan zu multiplen Kooperationsanforderungen. Im beobachteten erziehungswissenschaftlichen Fall kommen im Verlauf der Lehr-/Lernveranstaltung immer wieder neue Raumanforderungen und raumbezogene Bedürfnisse auf, auf die die Lehrenden entsprechend reagieren (müssen). Hier werden immer wieder neu raumbezogene Absprachen getroffen, sei es bei Methoden- und Sozialformwechsel, situativen Ereignissen (z.B. Lichteinfall) oder aus der Wahrnehmung heraus, atmosphärisch zum Lehr-/Lernsetting passendere Gegebenheiten oder mehr Platz zu benötigen. Ein Kommunikationsbedarf entsteht so unter den Lehrenden, mit den Studierenden, mit weiteren Personen wie u.a. Raum-Verantwortlichen. Neben der Abstimmung zeigen sich die Transparenz und das Informieren über raumbezogene Entscheidungen als wichtige Punkte.

4) Lehrbezogene und gesellige Supportstrukturen

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass rund um und während der Präsenzlehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehrbezogene und auch gesellige Supportstrukturen ihren Ort haben. Die lehrbezogenen Supportstrukturen (Prüfungsvorgespräche, -fragen bzw. Prüfungseinsichten, Teilnehmerverwaltung usw.) werden entweder vorrangig von der Studiengangkoordination (rechtswissenschaftlicher Fall) oder vom kontinuierlichen Lehrenden-Team (erziehungswissenschaftlichen Fall) gestemmt. Die Unterstützung von Geselligem (Feiern, Feste, geselliges Beisammensein, Studienfahrt usw.) findet eher implizit oder explizit statt. Im rechtswissenschaftlichen Fall ist durch die Verortung im Hotel bereits implizit Raum für geselliges Beisammensein rund um die Seminareinheiten, beispielsweise in Form von ungezwungenen Treffen in der Hotelbar. Die angemessene Hotelwahl, das heißt auch Raum für Geselliges und Kulturelles, wird im Vorfeld von der Studiengangkoordination übernommen. Studierende und Lehrende organisieren sich rund um die Seminareinheiten selbst oder haben auch spontan die Möglichkeit, sich in den entsprechenden Hotelbereichen einzufinden. Im erziehungswissenschaftlichen Fall ist explizit in den Lehr-/Lernveranstaltungen Raum für Geselliges (z.B. selbstentwickeltes Ritual der Studierenden, anlassbezogen einen bestimmten Cocktail zu servieren) bzw. für die Organisation von Geselligem (u.a. Studienfahrt, Feste, Feiern). Die Lehrenden planen hierfür Zeitfenster in die Veranstaltungen ein. Das Gesellige gehört teilweise explizit zum Studium, beispielsweise als Form der Übergangsgestaltung in die Masterarbeitsphase. Insbesondere das kontinuierliche Lehrenden-Team unterstützt hier die geselligen Anteile des Weiterbildungsstudiums.

Um die Kooperation der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung noch einmal auf einen Blick wahrnehmen zu können, fasst die folgende Tabelle die Befunde auf die vier Relevanzbereiche bezogen zusammen (vgl. Tab. 2).

4 Kooperation der Lehrenden als Kennzeichen von wissenschaftlicher Weiterbildungslehre

Die aufgezeigten Fälle machen deutlich, dass es in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre eine komplexe Kooperationsstruktur gibt. Mit Blick auf die Zusammenarbeit der Lehrenden zeigt sich dabei, dass diese durch das spezifische Format wissenschaftlicher Weiterbildung geprägt ist. Die unterschiedliche Ausgestaltung deutet auf die jeweils fachspezifische Lehrkultur hin. Entlang der drei Dimensionen – Einbezug von Praxisreferent*innen/Externen, Diversität der Lehrenden und Format Kompaktveranstaltung (vgl. Kap. 2) – wird im Folgenden die Kooperation der Lehrenden als zentrales Element der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung und als Merkmal dieses Formats dargelegt.

Wie von den Praxiseinrichtungen erwünscht (Habeck & Denninger, 2015; Cendon & Flacke, 2013), werden in die Lehre

	Rechtswissenschaftlicher Fall	Erziehungswissenschaftlicher Fall
Übergangsmanagement	Direkt durch die Referent*innen	Prozessbegleitend durch den Studiengangkoordinator
Teamteaching	Auf gleicher Hierarchie-Ebene und punktuell bei einzelnen Einheiten	Hierarchieübergreifend und kontinuierlich während des gesamten Weiterbildungsstudiums
Räumlich-atmosphärische Kooperation	*Verantwortung:* Vorrangig weitere Personen, u.a. Hotelpersonal; Studiengangkoordination *Ziel:* Inhaltliche Konzentration der Lehrenden	*Verantwortung:* Vorrangig alle an der Lehr-/Lernveranstaltung Beteiligten (Lehrende/Studierende), punktuell ggf. etwaige Raumverantwortliche *Ziel:* Räumliche Adäquanz zum Lehr-/Lernprozess
Lehrbezogene und gesellige Supportstrukturen	*Verantwortung:* vorrangig Studiengangkoordination Implizite gesellige Supportstruktur durch Lehr-/Lernortwahl (Hotel)	*Verantwortung:* vorrangig Lehrenden-Team Explizite gesellige Supportstruktur durch Zeiträume während der Veranstaltungen

Tab. 2: Kooperationsbereiche und Gestaltungsweisen

Praxisreferent*innen und Externe einbezogen. Die Befunde weisen darauf hin, dass sich die externen Referent*innen darauf konzentrieren, ihre je spezifische (Praxis-) Expertise in die Lehre einzubringen. Die weiteren Elemente des Lehr-/Lernsettings werden überwiegend von hochschulischer oder anderer Seite getragen. In einem Fall stehen vorrangig die Studiengangkoordination und Hotelangestellte für räumlich-atmosphärische, organisatorische und weitere Fragen zur Verfügung. Im anderen Fall dagegen unterstützt, rahmt und begleitet ein hierarchieübergreifendes hochschulisches Lehrenden-Team kontinuierlich die gesamten Veranstaltungen.

Aus dem Material lässt sich außerdem ableiten, dass durch die Diversität der unterschiedlichen Lehrenden ein Mehrwert (Cendon & Flacke, 2013) für die Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung erzeugt werden soll. Der spezifische Mehrwert, den die einzelnen Referent*innen verheißen, wird in beiden Fällen explizit den Weiterbildungsteilnehmenden kommuniziert. Eine Zusammenarbeit zweier oder mehrerer Lehrender in Form von Teamteaching kann sowohl dem fachlichen Anspruch als auch der Serviceorientierung der Studierenden (Salland & Rumpf, 2018) zugeschrieben werden. Zum einen wird Teamteaching auf gleicher Hierarchieebene genutzt, um die fachlich-inhaltliche Fundierung zu multiplizieren. Zum anderen bietet gerade ein hierarchieübergreifendes Teamteaching zur Begleitung der gemeinsamen und individuellen Lernprozesse durch die Mehrperspektivität einen gesteigerten Mehrwert.

Nicht zuletzt ist das überwiegend für Präsenzlehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung gewählte Format Kompaktveranstaltung (Habeck & Rundnagel, 2017) für die Kooperation der Lehrenden maßgeblich. Unter Einbezug unterschiedlicher Lehrender wird eine Abwechslung erreicht und damit sowohl die „geballte Lehre" (Kahl u.a. 2015) erleichtert als auch der Heterogenität der Weiterbildungsstudierenden (Lermen, Rübel & Schiefner-Rohs, 2016) Rechnung getragen. Zugleich ist ein Übergangsmanagement zu Beginn und am Ende der Seminareinheiten oder der Blockveranstaltungen nötig. Dabei geht es entweder stärker um die inhaltlichen Bezüge oder es geht neben der inhaltlichen Bezugnahme auch wesentlich um eine Bezugnahme auf sozialer (Lehr-/Lerngemeinschaft) und individueller Ebene (individuelle Lernprozesse). Während ersteres vorrangig durch die Lehrenden der einzelnen Einheiten direkt geschieht, ist letzteres v.a. durch ein kontinuierlich begleitendes Lehrenden-Team zu erreichen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass eine Kooperation der Lehrenden im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung angelegt ist und als ein Merkmal der Lehrkultur der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre verstanden werden kann. Inwiefern die Zusammenarbeit der Lehrenden fachspezifisch geprägt ist, wurde in der Darlegung der verschiedenen kooperativen Gestaltungsarten herausgearbeitet und gilt es weiter zu verfolgen. Des Weiteren versprechen empirische Befunde zur Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden, sowie zur lehrbezogenen Kooperation der Studierenden untereinander, wichtige ergänzende Einsichten auf mikrodidaktischer Ebene.

Literatur

Abegglen, H., Schwab, S., Hessels, M. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching – Eine empirische Studie über die Einstellung der Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (63)4, 437-456.

Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-) Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung.* Detmold: Eusl.

Cendon, E. & Flacke, L. B. (2013). Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers. *Hochschule und Weiterbildung*,1, 36-40.

Dexel, T. (2019). Multiprofessionelle Kooperation – eine wichtige Gelingensbedingung für inklusiven Mathematikunterricht. In A. Frank, S. Krauss & K. Binder (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 955-958). Münster: WTM Verlag.

Fischer, A. (2014). Lehrende in der Hochschulweiterbildung und ihr didaktischer Unterstützungsbedarf. *Hochschule und Weiterbildung*, 2, 13-18.

Habeck, S. & Rundnagel, H. (2017). Blockseminare in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 119-140). Wiesbaden: Springer VS.

Habeck, S. & Denninger, A. (2015). Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 189-290). Wiesbaden: Springer VS.

Habeck, S. (2019). Lehr-/Lernkultur der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Räume. In W. Seitter & T. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 59-82). Wiesbaden: Springer VS.

Herrle, M. (2012). *Ermöglichung pädagogischer Interaktion. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer VS.

Herrle, M., Kade, J. & Nolda, S. (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungs-*

methoden in der Erziehungswissenschaft. Überarbeitete und ergänzte Neuauflage (S. 599-619). Weinheim: Beltz Juventa.

Jütte, W. (2014). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung – ein offenes Projekt. *Hochschule und Weiterbildung*, 2, 7-8.

Kade, J.& Nolda, S. (2007). Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Projekt. In G. Wiesner, C. Zeuner & H.J. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung* (S. 103-113). Baltmannsweiler: Schneider.

Kahl, R., Lengler, A. & Präßler, S. (2015). Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 291-408). Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lermen, M., Rübel, J. & Schiefner-Rohs, M. (2016). Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studentisches Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung. *Hochschule und Weiterbildung*, 2, 58-66.

Maschwitz, A. (2014). *Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung – Unternehmerische Kultur als Chance und Herausforderung.* Wiesbaden: Springer VS.

Meuler, E. (2011). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 973-987, 5. Auf.) Wiesbaden: Springer VS.

Mickler, R. (2013). *Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums.* Wiesbaden: Springer VS.

Müller, H. & Sperl, A. (2018). *E-Prüfungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Vorteile, Herausforderungen und Erfahrungen.* Wiesbaden: Springer VS.

Rumpf, M. & Salland, C. (2017). *Lehren und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Fachkulturanalyse.* Online abgerufen am 04.05.2021: https://www.wmhoch3.de/images/Fachspezifische_Lehr-Lernkulturanalysen.pdf.

Salland, C. & Rumpf, M. (2018). Prüfen als Element und Ausdruck fachspezifischer Lehr-/Lernkultur. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 63-88). Wiesbaden: Springer VS.

Schulz, M. (2014). Ethnographische Beobachtung. In A. Tillmann (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 225-235). Wiesbaden: Springer VS.

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

Autorin

Sandra Habeck
habecks@staff.uni-marburg.de