

# Akademische Weiterbildung als Personalinstrument

Von der Fakultät Bildung  
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktor der Philosophie  
Dr. phil.

genehmigte Dissertation von  
Sven Hardersen

geboren am 05.11.1963 in Eckernförde

Eingereicht am: 20.07.2023

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 02.04.2024

Erstbetreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Markus Reihlen, Leuphana Universität Lüneburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Harald Hantke, Leuphana Universität Lüneburg

Drittgutachter: Prof. Dr. Egbert Kahle, Leuphana Universität Lüneburg

Als Dissertation eingereicht unter dem Titel: Akademische Weiterbildung als Instrument des Personalmanagements - Entwicklung eines systemischen Modells zur Unterstützung von Entscheidungen zu Weiterbildungsinvestitionen in akademische Fachkräfte am Beispiel des Hochschulsystems in Nordrhein-Westfalen

Veröffentlichung 2024 über das institutionelle Repositorium der Leuphana Universität Lüneburg

DOI: 10.48548/pubdata-234

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>Ausgangslage</b> .....	<b>11</b>
1.1	Erkenntnisinteresse .....	11
1.2	Relevanz .....	12
<b>2</b>	<b>Forschungsansatz</b> .....	<b>17</b>
2.1	Systemisch-konstruktivistisches Forschungsverständnis .....	17
2.2	Kontingenz betrieblicher Weiterbildungskaufentscheidungen .....	18
2.3	Methodologische Grundlagen der systemischen Konstruktion von Entscheidungsmodellen (W.-R. Bretzke) .....	24
2.4	Methodologische Grundlagen der wissenschaftlichen Beratung .....	28
2.5	Systemisches Entscheidungsmodell (SEM).....	31
2.5.1	Methodische Anforderungen an die Entwicklung eines SEM.....	31
2.5.1.1	Zielbildung als Gegenstand der Problemdefinition.....	33
2.5.1.2	Entwicklung des Entscheidungsfeldes.....	35
2.5.1.3	Bildung einer praxisnahen Modellstruktur.....	36
2.5.1.4	Deutungsmuster als Gegenstand der Problemdefinition.....	37
2.5.2	Forschungsdesign.....	38
<b>3</b>	<b>Zielsystem der Weiterbildung als Personalinstrument</b> .....	<b>41</b>
3.1.1	Doppelte Investitionsperspektive.....	41
3.1.2	Zieleigenschaften von betrieblicher Weiterbildung als PBDI.....	43
3.1.2.1	Ziele der Personalgewinnung .....	44
3.1.2.2	Ziele der Personalbindung .....	45
3.1.2.3	Ziele der Personalentwicklung.....	45
3.1.2.4	Zielsystem betrieblicher Weiterbildung als PBDI .....	49
<b>4</b>	<b>Merkmale des Marktes akademischer Weiterbildung</b> .....	<b>51</b>
4.1	Formate akademischer Weiterbildung .....	52
4.2	Segmente nachfrageorientierter akademischer Weiterbildung.....	62
4.2.1	Potenzialorientierung: Leistungsfähigkeit der Hochschulen.....	66
4.2.2	Prozessorientierung: Learning Professionals als externe Faktoren .....	70
4.2.3	Ergebnisorientierung: Immaterielle Leistungsmerkmale .....	74
4.3	Merkmalsstruktur akademischer Weiterbildung .....	78

<b>5</b>	<b>Problembezug akademischer Weiterbildung als Personalinstrument .....</b>	<b>82</b>
5.1	Teilnahmeproblem.....	82
5.1.1	Betriebliche Weiterbildung zwischen Campus-Recruiting und hochschulischem Employer Branding .....	82
5.1.1.1	Warum ein Masterstudium anschließen?.....	84
5.1.1.2	Warum ein weiterbildendes Bachelorstudium? .....	90
5.1.1.3	Warum ein Promotionsstudium außerhalb des Wissenschaftssystems? .....	91
5.1.1.4	Weiterbildungsstudium als Transition .....	94
5.1.2	Verzahnung von Studienentscheidung und Campus-Recruiting.....	97
5.1.2.1	Attraktiven Hochschulgrad in Aussicht stellen .....	98
5.1.2.2	Ressourcenaufwand angemessen aufteilen .....	100
5.1.2.3	Maximierung der Attraktivität des Stellenangebotes .....	107
5.1.3	Hochschule als Recruitingpartnerin.....	111
5.1.3.1	Bedarfsartikulation (ausgeschriebene Stelle) .....	112
5.1.3.2	Akquisition Bewerbungen (eingegangene Bewerbung) .....	113
5.1.3.3	Personalauswahl (unterzeichneter Arbeitsvertrag) .....	117
5.1.3.4	Effizientes Recruiting von akademischen Fachkräften.....	119
5.2	Transferproblem .....	120
5.2.1	Transfermanagement zwischen Personalentwicklung und Wertschöpfung .....	120
5.2.1.1	Biografischer Nutzen .....	120
5.2.1.2	Evaluative Wertschöpfungssteuerung .....	121
5.2.2	Verzahnung von akademischem Lernfeld und Transfermanagement.....	126
5.2.2.1	DQR-Niveaustufen justieren.....	129
5.2.2.2	Transfermodule didaktisch beurteilen.....	129
5.2.2.3	Maximierung der Transferwahrscheinlichkeit.....	140
5.2.3	Hochschule als Lerntransferpartnerin .....	142
5.3	Bleibeproblem .....	146
5.3.1	Investitionen in Humankapital als Teil des Bindungsmanagements .....	146
5.3.2	Verzahnung von Studienentscheidung und Bindungsmanagement.....	150
5.3.2.1	Individuelle Warte- und Vorbereitungszeit nutzen.....	151
5.3.2.2	Studiendauer maximieren .....	153
5.3.2.3	Weiterbildungsabhängige Bindungsklauseln einsetzen .....	155
5.3.2.4	Maximierung der Bindungsdauer.....	157
5.3.3	Hochschule als Personalbindungspartnerin .....	159
<b>6</b>	<b>Systemisches Entscheidungsmodell zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI.....</b>	<b>164</b>
6.1	Zielsystem .....	164
6.1.1	Ziele beim Einsatz als PBDI.....	164
6.1.2	Problemtypen der Personalbedarfsdeckung .....	171

6.2	Entscheidungsfeld zu Angeboten akademischer Weiterbildung .....	176
6.3	Systemisches Entscheidungsmodell zur akademischen Weiterbildung als PBDI (SEM-AW) .....	180
<b>7</b>	<b>Fallstudien zur Anwendung des SEM-AW .....</b>	<b>184</b>
7.1	Auswahl von Beratungsfällen .....	185
7.2	Datenerhebungsdesign .....	191
7.3	Auswertung der Fallstudien .....	193
7.3.1	SEM-AW in Übernahmesituation von dualen Bachelorstudierenden .....	194
7.3.2	SEM-AW als Beratungsansatz .....	203
7.3.3	Güte der Fallstudien .....	206
7.3.4	Schlussfolgerungen .....	209
<b>8</b>	<b>Forschungsergebnisse .....</b>	<b>212</b>
8.1	Handlungsempfehlungen vor dem Hintergrund von Deutungsmustern .....	212
8.2	Wissenschaftstheoretische Verortung .....	220
<b>9</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>223</b>
<b>10</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>236</b>
<b>11</b>	<b>Zitierte Gesetze, Verordnungen und Urteile .....</b>	<b>252</b>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Mehrebenensystem der Weiterbildung .....	19
Abbildung 2: Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung .....	22
Abbildung 3: Entscheidungsfeld als Ergebnismatrix .....	31
Abbildung 4: Modell der Transferlücke .....	47
Abbildung 5: System der Personalentwicklung .....	48
Abbildung 6: Begriffe für Weiterbildung an Hochschulen im Überblick .....	54
Abbildung 7: Categories of Learning Activities .....	55
Abbildung 8: Raster der DGWF zur Systematisierung wissenschaftlicher Weiterbildung .....	57
Abbildung 9: Klassifizierung bestehender (dualer) Studienmodelle .....	60
Abbildung 10: Formate akademischer Weiterbildung .....	62
Abbildung 11: Segmentierungswürfel akademische Weiterbildung .....	65
Abbildung 12: Merkmalsstruktur akademischer Weiterbildung als PBDI .....	80
Abbildung 13: Einflussgrößen im Entscheidungsprozess zur Masteraufnahme .....	85
Abbildung 14: Berufliche Pläne nach akademisch weiterbildendem Studium .....	88
Abbildung 15: Formen der Kooperation mit Unternehmen bei Promotionen .....	93
Abbildung 16: Modell zur Analyse von Transitionen in der biografieorientierten Erwachsenenbildungsforschung .....	96
Abbildung 17: Verzahnung von Studienentscheidung und Campus-Recruiting .....	98
Abbildung 18: Typologie nachfrageorientierter Förderung der beruflichen Weiterbildung .....	101
Abbildung 19: Kategorien "Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie" .....	105
Abbildung 20: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalgewinnung 1 von 3 .....	108
Abbildung 21: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalgewinnung 2 von 3 .....	109
Abbildung 22: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalgewinnung 3 von 3 .....	110
Abbildung 23: Prozessschritte Recruiting als Personalberatungsdienstleistung .....	112
Abbildung 24: Recruitingpartnerschaft International University .....	113
Abbildung 25: Campus-Recruiting IBM Deutschland .....	115
Abbildung 26: Planungsheuristik Personaldienstleistungen zur Personalgewinnung .....	119
Abbildung 27: Erklärungsrahmen Kategorien des Lerntransfers .....	127
Abbildung 28: Verzahnung von Studienentscheidung und Personalentwicklung .....	128
Abbildung 29: Didaktische Phasen einer Fallstudie .....	135
Abbildung 30: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalentwicklung .....	141
Abbildung 31: Planungsheuristik Personaldienstleistung zur Personalentwicklung .....	146
Abbildung 32: Verzahnung von Studienentscheidung und Bindungsmanagement .....	151

Abbildung 33: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalbindung .....	158
Abbildung 34: Ablauf eines Traineeprogrammes .....	161
Abbildung 35: Planungsheuristik Personaldienstleistung zur Personalbindung .....	163
Abbildung 36: Zielmatrix zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI .....	165
Abbildung 37: Matrix möglicher Zielkombinationen zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI .	166
Abbildung 38: Problemtyp kurzfristige Personalgewinnung oder -bindung.....	172
Abbildung 39: Problemtyp langfristige Personalgewinnung .....	173
Abbildung 40: Problemtyp kurz- und langfristige Personalaufstiegsbindung oder -gewinnung .....	174
Abbildung 41: Problemtyp langfristige Personalanpassungsbindung .....	175
Abbildung 42: Problemtyp Sicherung Arbeitszufriedenheit .....	176
Abbildung 43: Merkmalsausprägungen akademischer Weiterbildung als PBDI .....	179
Abbildung 44: Systemisches Entscheidungsmodell akademischer Weiterbildung als Personalinstrument (SEM-AW).....	181
Abbildung 45: SEM-AW Beispiel zur Kopplung von Zielen und Entscheidungsfeldern .....	181
Abbildung 46: SEM-AW Beispiel Problemtyp-Zielfindung .....	182
Abbildung 47: SEM-AW Beispiel heuristisches Entscheidungsfeld .....	183
Abbildung 48: Ablauf der Fallstudien zur Anwendung des SEM-AW .....	184
Abbildung 49: Beratungsstruktur zur Anwendung des SEM-AW .....	193
Abbildung 50: Fallstudienauswertung zu den Handlungsalternativen .....	196
Abbildung 51: Merkmale akademischer Weiterbildung als PBDI in Übernahme-situation von dualen Bachelorstudierenden .....	200
Abbildung 52: Fallstudienauswertung MEDIA zur Nutzung akademischer Weiterbildung.....	201
Abbildung 53: Fallstudienauswertung CAR zur Nutzung akademischer Weiterbildung .....	202
Abbildung 54: Fallstudienauswertung MEDIA zur Nutzung Recruitingpartnerschaft .....	202
Abbildung 55: Beratungsgrafik in Rekonstruktions-/Dekonstruktionsphase bei RETAIL.....	204
Abbildung 56: Website der Haufe Academy - für Unternehmen .....	214
Abbildung 57: hoch & weit - Portal der Hochschulen für wissenschaftliche Weiterbildung .....	214
Abbildung 58: hoch & weit - Merkmale Hochschulen .....	215
Abbildung 59: hoch & weit - Merkmale Weiterbildungsangebote .....	216
Abbildung 60: Website der Leuphana Professional School .....	217
Abbildung 61: Angebote für Unternehmen der Leuphana Professional School.....	218

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e. V.
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie e.V..
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMF	Bundesfinanzministerium
CAS	Certificate of Advanced Studies
CBS	Certificate of Basic Studies
CLA	Classification of learning activities
CEMS	Global Alliance in Management Education (ehemals Community of European Management Schools and International Companies)
CP	Credit Points
DAS	Diploma of Advanced Studies
DBS	Diploma of Basic Studies
DGFP	Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V.
DGWF	Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation
LP	ECTS-Leistungspunkte
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HRG	Hochschulrahmengesetz
NRW	Nordrhein-Westfalen
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
PBDI	Personalbedarfsdeckungsinstrument
RG	Ratgebende
Rn.	Randnummer(n)
RS	Ratsuchende
S.	Seite(n)
SEM	Systemisches Entscheidungsmodell
SEM-AW	Systemisches Entscheidungsmodell zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI

SPO      Studien- und Prüfungsordnung  
vgl.      vergleiche

## VORBEMERKUNG

Der Text versucht, dem Anspruch gendergerechter Sprache und Lesbarkeit durch den Einsatz der im Folgenden genannten unterschiedlichen genderneutralen Formulierungen zu genügen und nur in Ausnahmefällen auf das generische Maskulinum zurückzugreifen:

<b>Formulierungsart</b>	<b>Beispiele</b>
geschlechtsneutral im Singular	: die Person, der Mensch, das Mitglied, das Individuum
geschlechtsneutral im Plural	: die Studierenden, die Entscheidenden, die Verantwortlichen, die Beschäftigten, die Teilnehmenden
geeignete Wortzusammensetzungen mit -person, -kraft, ...	: die Fachkraft, die Führungsperson, die Kundschaft
Institutions-, Kollektiv- und Funktionsbezeichnungen	: die Leitung, die Personalabteilung, die Betreuung
Umschreibungen	: die Personen, die gefördert werden, die studierenden Beschäftigten
in einigen Fällen Verwendung der weiblichen und männlichen Form	: Bewerberinnen und Bewerber, Absolventinnen und Absolventen
generisches Maskulinum	: Arbeitgeber, Anbieter, Kunden

# 1 Ausgangslage

## 1.1 Erkenntnisinteresse

Hochschulen bieten akademische Weiterbildung<sup>1</sup> an, Beschäftigte erhoffen sich persönliche, berufliche oder unternehmerische Vorteile durch sie. Das Personalmanagement<sup>2</sup> in einem Unternehmen steht vor der Aufgabe, zu entscheiden, ob und unter welchen Bedingungen die Angebote akademischer Weiterbildung den Beschäftigten zugänglich gemacht werden. Mit dieser Situation bin ich als Standortleiter einer privaten in Nordrhein-Westfalen ansässigen Hochschule ständig beschäftigt. Dabei sind sowohl die Beschäftigten als Studierende wie auch die Unternehmen Kunden der Hochschule.

Die daraus resultierende Motivation für diese Arbeit basiert auf fast 20 Jahren Erfahrung bei der Entwicklung und Umsetzung von Studiengängen an öffentlichen und privaten Hochschulen in Deutschland. Dieser Zeitraum ist hochschulpolitisch geprägt durch die Umstellung vom einstufigen Diplom- oder Magisterstudium auf die zweistufige Bachelor- und Masterstruktur (Bologna-Prozess) und die Etablierung dualer und berufsbegleitender Studiengänge. Parallel dazu hat sich in dieser Zeit auch die akademische Bildung als gebührenfinanzierte Dienstleistung im deutschen Hochschulraum entwickelt. Damit wird zum einen die Etablierung privater Hochschulen angesprochen. Zum anderen betrifft es die öffentlichen Hochschulen, die wissenschaftliche Weiterbildung gebührenfinanziert anbieten (sollen). Beide Entwicklungsstränge führen dazu, dass Hochschulen ihre Produkte als kostenpflichtige Dienstleistung auf dem Markt anbieten. Hier stehen sie nicht nur untereinander, sondern auch zu beruflich-institutionellen und freien Anbietern von Weiterbildung in Konkurrenz. Die Unternehmen als Kunden auf diesem Markt stehen vor der Herausforderung, ob, und wenn ja, für welche akademische Weiterbildung sie sich entscheiden.

Mit dieser Arbeit wird die akademische Weiterbildung als Teil des Weiterbildungsmarktes aus der Nachfrageperspektive der betrieblichen Personalarbeit betrachtet. Die Literatur zu Theorien, Modellen und der Praxis der Personalarbeit ebenso wie Untersuchungen zum Entscheidungsverhalten von Studierenden im deutschen Hochschulsystem sind vielfältig. Durch den Einsatz der akademischen betrieblichen Weiterbildung als Personalinstrument werden beide Ebenen miteinander gekoppelt. Eine praxisorientierte systematische Zusammenführung beider Systeme aus der Nachfrageperspektive des Personalmanagements ist bisher für den deutschen Hochschulraum nicht vorgenommen worden.

Das Ziel dieser Arbeit ist aufzuzeigen, welche Bedeutung akademische Weiterbildung für Unternehmen haben kann und wie diesbezüglich betriebswirtschaftlich relevante Entscheidungen beim Einkauf und beim Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument unterstützt werden können. Dazu soll ein Modell entwickelt werden, das dem Personalmanagement die Möglichkeit gibt sich darüber bewusst zu werden, wonach es auf dem Weiterbildungsmarkt suchen kann, um Personalziele zu erreichen.

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird der Begriff >akademische Weiterbildung> synonym für die Begriffe >wissenschaftliche Weiterbildung<, >hochschulische Weiterbildung< und >quartäre Bildung< verwendet. Die Verwendung der unterschiedlichen Begriffe ist teilweise abhängig von der jeweiligen hochschulpolitischen Position. Um nur an erforderlichen Stellen auf diese zu verweisen und ansonsten den Fokus auf den praktischen Einsatz im Unternehmen zu lenken, wird der Begriff >akademische Weiterbildung< durchgehend verwendet. Unabhängig davon werden an den entsprechenden Stellen die alternativen Begriffe erläutert.

<sup>2</sup> Als Personalmanagement werden in dieser Arbeit alle Personen eines Unternehmens betrachtet, die an betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen beteiligt sind.

Aus der Sicht der anbietenden Hochschulen nimmt diese Arbeit eine explizite Kundenperspektive ein: Akademische Weiterbildungen werden als potenzielle Dienstleistungen für das Personalmanagement in Unternehmen verstanden. Damit ist das Interesse verbunden, das zu entwickelnde Entscheidungsmodell zum Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument zu nutzen, um daraus neue Weiterbildungsdienstleistungen ableiten zu können. Auch, wenn das nicht explizit Gegenstand der Arbeit ist, stellt es eine zentrale Motivation für diese dar. Die Ergebnisse der Arbeit sollen in die Entwicklung akademischer Weiterbildungsdienstleistungen fließen.

Vor diesem Hintergrund vertritt die Arbeit zudem das wissenschaftliche Anliegen, einen betriebswirtschaftlichen Beitrag zur Hochschulweiterbildungsforschung zu leisten. Einem Systematisierungsvorschlag der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V. (DGWF) zu den Forschungsaktivitäten zur Hochschulweiterbildung folgend, verortet sich diese Arbeit im Bereich

„...b.) Finanzierung, doppelte Systembindung (Wissenschaftssystem und Weiterbildungsmarkt), Organisationsformen und Geschäftsmodelle, Management;  
c) Angebotstypologie, Programme, Formate (z. B. öffentliche Wissenschaft, grundständig vs./und/oder weiterbildend, blended learning usw.), Themen; ...“ (KONDRATJUK, M.; SCHULZE, M.; 2016, S. 15).

Vergleichbar mit dem Interesse der Entwicklung akademischer Weiterbildungsdienstleistungen im Sinne der Nutzung der Forschungsergebnisse ist auch die Zuordnung zur Kartografie der Hochschulweiterbildung zu sehen. Der Fokus der Arbeit liegt auf der Nachfrageseite. Insofern kann ihr Ziel auch als Entwicklung einer Nachfragetypologie verstanden werden, aus der sich eine Angebotstypologie und ein Geschäftsmodell ableiten lassen.

## 1.2 Relevanz

Die Situation ist seit Jahren bekannt: Den Unternehmen<sup>3</sup> in Deutschland fehlen qualifizierte Fachkräfte<sup>4</sup>. Dieser sogenannte Fachkräftemangel manifestiert sich auf dem Arbeitsmarkt, wenn die Nachfrage nach Fachkräften mit einer bestimmten Qualifikation das Angebot an entsprechend qualifizierten Arbeitskräften übersteigt. So ist für akademisch Qualifizierte auf der Masterstufe die Fachkräfteengpassquote<sup>5</sup> von 35 % in 2010 auf 69 % in 2018 gestiegen, während sie auf Stufe 3, welche anteilig akademisch Qualifizierte auf der Bachelorstufe einschließt, im gleichen Zeitraum sogar von 16 % auf 82 % gestiegen ist (MALIN, L.; JANSEN, A.; SEYDA, S. u. a.; 2019, S. 9).

Dass der Mangel an akademisch qualifizierten Fachkräften vielen Unternehmen bewusst ist, zeigt eine Studie des INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT, in der untersucht wurde, wie Unternehmen auf den Fachkräftemangel reagieren. Zu den meistgenutzten/geplanten Recruitingstrategien zählen kostenpflichtige Online-Stellenanzeigen (79 % / 9 %), Beteiligung an Zielgruppenveranstaltungen wie beispielweise Jobmessen (60 % / 24 %), Active Sourcing (52 % / 27 %), Head-

---

<sup>3</sup> Die Termini >Unternehmen<, >Unternehmung<, >Betrieb< und >Organisation< werden in dieser Arbeit synonym verwendet (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 4).

<sup>4</sup> Der Terminus >Fachkraft< basiert auf der Klassifikation der Berufe in Deutschland, wonach vier Anforderungsniveaus unterschieden werden: Stufe 1 – keine berufliche Ausbildung erforderlich, Stufe 2 – mit mindestens zweijähriger Berufsausbildung, Stufe 3 – mit Fortbildungsabschluss wie Meister, Techniker oder gleichwertiger Fachschul- oder Bachelorabschluss, Stufe 4 – mit mindestens vierjährigem abgeschlossenem Hochschulstudium, damit ist in der Regel nach der Bolognaform der Masterabschluss gemeint (PAULUS, W.; MATTHES, B.; 2013, S. 10).

<sup>5</sup> Die Fachkräfteengpassquote gibt den Anteil offener Stellen in Engpassberufen in für die Niveaustufe relevanten Berufen an und stellt eine Möglichkeit dar, den Fachkräftemangel zu quantifizieren (MALIN, L.; JANSEN, A.; SEYDA, S. u. a.; 2019, S. 7).

hunting-Personalberater (52 % / 11 %) und Kooperationen mit Hochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen (50 % / 34 %). Als erfolgreichste dieser fünf Strategien wird von den befragten Unternehmen die Kooperation mit Hochschulen und Bildungseinrichtungen wahrgenommen. Bei ihrem Einsatz sind Unterschiede zwischen Großunternehmen und KMU festzustellen. Während bei Großunternehmen der Einsatz von Personalberatungen (Platz 3) und Hochschul-/Bildungskooperationen (Platz 4) zu den meistgenutzten Recruitingstrategien gehören, finden sich diese beiden Ansätze bei den KMU nicht unter den Top 5. (STIPPLER, S.; BURSTEDDE, A.; HERING, A. u. a.; 2019, S. 24, 27)

Das INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN und der STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT haben in ihrer Erhebung zu Investitionen von Unternehmen in akademische Bildung die Bedeutung berufsbegleitender Studiengänge hervorgehoben. Deutsche Unternehmen erhöhen kontinuierlich ihre Investitionen in akademische Bildung. Im Zeitraum zwischen 2009 (2,18 Milliarden Euro) und 2012 (2,51 Milliarden Euro) betrug die durchschnittliche jährliche Erhöhung 4,8 %. Die Unternehmen erhoffen sich damit vor allem einen Nutzen für die Personalarbeit. Als wichtigste Motive wurden von den Unternehmen die Rekrutierung von Personal, die Praxisorientierung im Studium und die Weiterbildung der Mitarbeiter genannt. Als eine der wichtigsten Schlussfolgerungen der Studie wird genannt, dass die Bereitschaft, das berufsbegleitende Studium zu fördern, ausgeprägt ist, die Möglichkeiten flexibler und berufsbegleitender Studienformen, die sich aus den gestuften Abschlüssen ergeben, jedoch noch weitgehend ungenutzt sind. (KONEGEN-GRENIER, C.; WINDE, M. A.; HERTING, C.; 2013, S. 8-11)

Die Relevanz der postulierten These ungenutzter Potenziale zeigen REMDISCH/ROIDL/CRAMER, die den Markt der akademischen Weiterbildung aus Sicht der nachfragenden Unternehmen untersucht haben. Sie kommen zu zwei zentralen Ergebnissen: Zum einen wird der Markt für akademische Weiterbildung als intransparent empfunden, zum anderen ist der eigene Bedarf oft unklar. Aus Mangel an verlässlichen Qualitätskriterien werden zumeist

„... Entscheidungen allein nach der Außendarstellung eines Angebots getroffen ... Bei der Suche nach einem passenden Weiterbildungsangebot starten Firmen und Arbeitnehmer oftmals unstrukturiert. Sie kennen weder den genauen Bedarf noch wissen sie, wo und wonach sie suchen sollen.“ (REMDISCH, S.; ROIDL, E.; CRAMER, I.; 2012 (c), S. 5)

Die Aktualität und zukünftige Bedeutung dieser Beschreibung wird bei der Betrachtung des aktuellen Entwicklungsstandes der involvierten Marktteilnehmenden sichtbar. Dazu zählen die Unternehmen, die Hochschulen und die teilnehmenden Beschäftigten.

Mit dem 1999 initiierten Bologna-Prozess wurde in Deutschland die gestufte Studienstruktur eingeführt. Dazu gehört, dass Bachelor- und Masterstudiengänge jeweils zur Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden beitragen sollen. Als Konsequenz stellt sich für die arbeitgebenden Unternehmen ebenso wie für diejenigen, die das Bachelorstudium erfolgreich absolviert haben, als verhältnismäßig neues Phänomen in Deutschland die Frage, ob die Beschäftigungsfähigkeit durch den Bachelorabschluss ausreichend oder ob ein ergänzender Masterabschluss erforderlich ist.

Auf der Seite der Unternehmen zeigt sich, dass der Bachelorabschluss als akademischer Grad häufig als ausreichend betrachtet wird. Beim größten Teil der Unternehmen in Deutschland gibt es kaum Positionen, deren Besetzungen einen Masterabschluss voraussetzen. Zudem haben drei Viertel aller Unternehmen, die Bachelorabsolventen einstellen, auch keine Präferenz für einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss. Für Unternehmen sind andere Aspekte wichtiger. Die bedeutendsten Auswahlkriterien bei der Besetzung von Fach- und Führungspositionen

sind die Leistungsbereitschaft, die Identifikation mit den Unternehmenszielen und die Kommunikationsfähigkeit. (KONEGEN-GRENIER, C.; PLACKE, B.; SCHRÖDER-KRALEMANN, A.-K.; 2015, S. 9-10) Auf der Seite der Bachelorabsolventinnen und -absolventen zeigt sich ein anderes Bild. 50 % der Absolventinnen und Absolventen eines Fachhochschulbachelors und 72 % der Absolventinnen und Absolventen eines Universitätsbachelors schließen ein Masterstudium an (REHN, T.; BRANDT, G.; FABIAN, G. u. a.; 2011, S. III). Eine Befragung der HOCHSCHUL-INFORMATIONSSYSTEM GMBH unter den Masteranfängerinnen und -anfängern des Wintersemesters 11/12 hat folgende wesentlichen Motive für die Aufnahme eines Masterstudiums festgestellt: Berufschancen verbessern (89 %), fachliches Interesse (85 %) und geringes Vertrauen in die Berufschancen mit dem Bachelorabschluss (51 %) (SCHELLER, P.; ISLEIB, S.; HAUSCHILDT, K. u. a.; 2013, S. 9).

Aus dieser Gegenüberstellung ergibt sich für Unternehmen zwar ein Rekrutierungspotenzial durch berufsbegleitende Masterstudiengänge, jedoch scheinbar ohne einen weitergehenden Nutzen für die Personalarbeit daraus abzuleiten. Damit ist im Wesentlichen die strategische und operative Option verbunden, das berufsbegleitende Studieren umfassender in die Personalarbeit zu integrieren. Die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG hat diese Situation konkret zusammengefasst:

„Zukünftige Bewerber wollen einen Bachelor-Abschluss erwerben oder haben bereits einen Bachelor-Abschluss und wollen sich mit einem Master-Abschluss neben der beruflichen Tätigkeit weiter qualifizieren. Auf diese neuen Bewerbergruppen mit ihren Ansprüchen müssen sich Personalmanager einstellen - bei der Rekrutierung, bei der Personalauswahl, beim Personaleinsatz und bei der Personalführung.“ (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG E.V.; 2009, S. 10)

Entsprechend haben der STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT und der BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE E.V. (BDA) vorgeschlagen, akademische Weiterbildung aktiv in die Personalarbeit aufzunehmen „... und systematisch zu prüfen, ob sich wissenschaftliche Weiterbildung ...“ lohnt (STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT; BDA; 2013, S. 3). Diese Forderung greift einen Entwicklungsstrang auf, für den in Deutschland die Corporate Universities stehen. Eine Corporate University stellt eine unternehmensinterne Plattform dar,

„...die Personal- und Unternehmensentwicklung enger miteinander verzahnt und Lernprozesse in den Strategieprozess des Unternehmens integriert. Dies erfolgt häufig über neue Formen der Kooperation mit international ausgerichteten Universitäten ...“ (WIMMER, R.; NICOLAI, A.; EMMERICH, A.; 2002, S. 2).

Dahinter steckt im Kern die Vorstellung, dass die Erreichung von Unternehmenszielen mit Personalbezug durch eine professionelle Vernetzung mit dem Wissenschaftssystem gefördert werden kann. Die Corporate Universities können daher als Bild für die Professionalisierung der Personalarbeit im Zusammenhang mit akademisch qualifizierten Fachkräften dienen. SEUFERT stellt fest, dass die Erwartungen, die Ende der 1990er-Jahre in Deutschland an die Gründung von Corporate Universities geknüpft waren, vielfach nicht erfüllt werden konnten. Allerdings manifestiert sich die Grundidee in verschiedenen Formen immer wieder neu, häufig angetrieben durch digitale Bildungsangebote. Eng verbunden mit dem Konzept der Corporate University ist die Frage, inwieweit sich Personalentwicklung und die Funktionen der Weiterbildungsabteilungen am Modell einer Hochschule, beispielsweise in Form der Vergabe von Zertifikaten mit Bezug zu akademischen Abschlüssen, orientieren. (SEUFERT, S.; 2016, S. 245, 252-54) Durch den „regelrechten Boom“ des dualen Studiums in den vergangenen 20 Jahren, dessen Kernidee darin besteht, die Bildungssphären von Hochschule und Unternehmen kooperativ miteinander zu verbinden (MORDHORST, L.; NICKEL, S.; 2019, S. 3), kann von einem beachtlichen diesbezüglichen Erfahrungsanstieg im Personalmanagement ausgegangen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur, die Entwicklung der Corporate Universities und der Boom der dualen Studiengänge als parallele Prozesse der vergangenen 20 Jahre viele Gelegenheiten für die Unternehmen geboten haben, den Einsatz akademischer Weiterbildung als Instrument der Personalbedarfsdeckung für sich zu erproben und zu entwickeln. Es gibt daher ausreichend Anlass zur Vermutung eines Nachfragepotenzials bei Unternehmen nach akademischer Weiterbildung zum Einsatz als Personalinstrument.

Die Weiterbildungsangebote von Hochschulen sehen sich weltweit vor einer Fülle von Herausforderungen und Veränderungen. Dazu zählen u. a.

- die Entwicklung digitaler Formate, die bisher weder technologisch noch in Bezug auf die Geschäftsmodelle von den Business Schools<sup>6</sup> angeführt wird,
- die Verschiebung von traditionell US- und UK-basierten Konzepten hin zu neuen Ansätzen und Allianzen, wie beispielsweise das in Europa initiierte CEMS Netzwerk, dessen aktuell 34 internationale Mitgliedshochschulen<sup>7</sup> gemeinsam den CEMS Master in International Management anbieten,
- die anhaltende Identitätssuche in Bezug auf die Frage: Was genau ist der Kern von Business Education?,
- die Zunahme des Wettbewerbs durch Anbietende angrenzender Branchen wie Online-Weiterbildungen (z. B. Coursera), soziale Plattformen (z. B. LinkedIn Learning) oder Unternehmensberatungen (z. B. McKinsey Academy) sowie
- der Anstieg von Zweifeln gegenüber dem Wert von Business School Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt.

Aufgrund der Vielzahl von Herausforderungen wird es für viele Business Schools erforderlich sein, ihre Business Modelle weiterzuentwickeln, wenn nicht gar radikal zu verändern.

(SCHLEGELMILCH, B. B.; 2020, S. 2, 3, 10-12)

In Deutschland hat die akademische Weiterbildung und die damit verbundene Nachfrageorientierung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, woraus sich der Ruf nach ihrer Professionalisierung auf mehreren Ebenen ergibt. Eine besonders relevante Ebene ist die Rollenverteilung bei der Gestaltung marktgerechter Weiterbildung innerhalb der Hochschulen und die Professionalisierung des Marketings. Damit ist auch die Frage verbunden, inwieweit es um die Vermarktung einzelner Angebote oder um die akademische Weiterbildung in ihrer Ganzheit geht. (KRÄHLING, S.; SIEGMUND, R.; SEITTER, W.; 2020, S. 11-13) Als ein Ergebnis des zugehörigen Diskurses kann die Informationsplattform >hoch & weit< der Hochschulrektorenkonferenz gesehen werden, die im April 2022 auch mit dem Ziel online gegangen ist, für mehr Transparenz der akademischen Weiterbildungsangebote gegenüber Personalverantwortlichen zu sorgen (STIFTUNG ZUR FÖRDERUNG DER HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ; o.J. (a)).

Der größte Teil akademischer Weiterbildungsangebote ist im Bereich der Wirtschaftswissenschaften angesiedelt und dient der Qualifikation für Management- und Führungsaufgaben. 40 bis 50 % der berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengänge und jeder vierte Zertifikatskurs an Universitäten und Fachhochschulen fallen darunter. An zweiter Stelle liegen mit 11 bis 18 %

---

<sup>6</sup> „The term business school is used to describe the entity that offers programs and is not meant to imply any particular organizational structure“ (ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS; 2018, S. 2). Der Terminus >Business School< wird hier verwendet für Hochschulen, die Bildung für die Wirtschaft (Business Education) kostenpflichtig anbieten, was die Zusammenarbeit mit Unternehmen einschließt.

<sup>7</sup> Als einzige deutsche Vertreterin gehört die Universität zu Köln zu diesem Netzwerk <https://www.cems.org/academic-members/our-members/list/>, zuletzt zugegriffen am 06.01.2023.

akademische Weiterbildungsangebote aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften.  
(STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT; BDA; 2013, S. 13)

Für die Hochschulperspektive zeigt sich zusammenfassend die zunehmende Bedeutung akademischer Weiterbildung und ihrer Nachfrageorientierung, das Bewusstsein dazu erforderlicher Professionalisierungsprozesse sowie ein Entwicklungsbedarf der Weiterbildungsprodukte auf einem heterogenen Weiterbildungsmarkt.

Die beschriebene Nachfrage- und Angebotssituation ist Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. In ihr wird die Sicht von Unternehmen eingenommen, die sich systematisch mit der Nachfrage von akademischer Weiterbildung als Personalinstrument als Antwort auf den Mangel an akademischen Fachkräften beschäftigen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass aus Unternehmensperspektive die Beschäftigten bzw. aus Hochschulperspektive die Studierenden jeweils im Mittelpunkt der Personalarbeit bzw. der Lehre stehen.

## 2 Forschungsansatz

### 2.1 Systemisch-konstruktivistisches Forschungsverständnis

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Betriebswirtschaft als anwendungsorientierte Wissenschaft ihre Forschung gemeinsam mit der Praxis realisieren kann. Die dahinterstehende Konstruktionsabsicht versteht empirische Forschung als Lernprozess, der es den Forschenden erlaubt, im Dialog mit den Beforschten Annahmen und Fragen zum Untersuchungsgegenstand kritisch zu reflektieren und im Bedarfsfall anzupassen. Dieser explorative Ansatz unterscheidet sich somit vom hypothesenprüfenden Ansatz des Kritischen Rationalismus durch eine heuristische Zielsetzung, die auf einem heuristischen Bezugsrahmen und einem heuristischen Forschungsdesign fußt und zu Erfahrungswissen in der Erhebungssituation führt, die ad hoc oder während der späteren Analyse ausgeschöpft werden und zu neuerlichen Annahmen, Fragen oder Interpretationsmustern führen kann.

„Dann geht es in vielen Bereichen nicht mehr darum, generelle Aussagen über Zusammenhänge zu schaffen, aus denen individuelle Problemlösungen in Form von Erklärungen und Prognosen deduziert werden können, sondern darum, dem Praktiker verständnisfördernde Perspektiven zur Definition von Problemen sowie Fragen und Interpretationsmuster zu ihrer Lösung an die Hand zu geben. Auf diese Weise würde die Wissenschaft von dem bisher kaum eingelösten Anspruch befreit, letztlich Probleme für den Praktiker zu lösen, und könnte sich auf eine realisierbare und dennoch gesellschaftlich nützliche Funktion der Aufklärung, Beratung und Kritik konzentrieren.“  
(KUBICEK, H.; 1977, S. 29)

Die Wissenschaft nimmt also eine beratende Rolle ein. In engem Zusammenhang damit werden Unternehmen als organisierte Sozialsysteme verstanden, wobei hier insbesondere der Bezug zur Systemtheorie herangezogen wird. Die konstruktivistische Systemtheorie findet ihren Anziehungspunkt häufig in der Theorie sozialer Systeme von LUHMANN (RÜEGG-STÜRM, J.; 2001, S. 76), wobei dessen Theoriegebäude oftmals als hilfreich wahrgenommen wird.

„Es hat aus systemtheoretischer Sicht den großen Vorteil, dass es nicht nur den höchsten Erklärungswert hat, sondern sich auch zur Grundlage von Handlungsstrategien machen lässt – sei es nun im Feld der Politik, des Managements, der Beratung oder der Therapie.“ (SIMON, F. B.; 2017, S. 87)

Damit bilden die Systemtheorie und der Konstruktivismus die wissenschaftliche Hintergrundfolie für diese Arbeit.

„Die Systemtheorie beschäftigt sich gewissermaßen mit der „Welt der Objekte“; aber sie isoliert sie nicht aus ihren realen Zusammenhängen, sondern setzt sie in Beziehung zueinander. Und der Konstruktivismus beschäftigt sich mit dem menschlichen Erkennen, Denken, Urteilen. Nur sieht er diese Vorgänge nicht getrennt von der zu erkennenden Welt, sondern als Teil von ihr, d. h., er versucht den Blick auf die Wechselbeziehungen zwischen beidem, Erkenntnis und Erkanntem, zu richten.“ (SIMON, F. B.; 2017, S. 12)

Dieser Ansatz wird im Folgenden als systemisch (synonym: systemisch-konstruktivistisch) bezeichnet. Das Forschungsverständnis orientiert sich somit am Bild einer systemischen Beratungssituation. Das damit verbundene Verhältnis von Forschenden und Beforschten ist in einen heuristischen Bezugsrahmen und in ein heuristisches Forschungsdesign einzuordnen. Um diesen Ansatz fruchtbar zu machen, wird im Folgenden zunächst der Untersuchungsgegenstand theoretisch verortet. Darauf aufbauend werden anschließend die methodologischen und methodischen Grundlagen für das Forschungsdesign entwickelt.

## 2.2 Kontingenz betrieblicher Weiterbildungskaufentscheidungen

Im Mittelpunkt steht die personalwirtschaftlich ausgerichtete Nachfrage von Unternehmen nach hochschulischen Weiterbildungsangeboten. Damit wird eine Marketingperspektive eingenommen, die sich mit Frage der Entscheidung für oder gegen den Einsatz akademischer Weiterbildungsalternativen als Personalinstrument beschäftigt. Im Gegensatz zu individuellen sind an organisationalen Beschaffungsprozessen zumeist mehrere Personen beteiligt, die im Marketing als >Buying Center< bezeichnet werden können.

„Unter einem Buying Center versteht man den gedanklichen Zusammenschluss der an einer bestimmten organisationalen Kaufentscheidung beteiligten Personen bzw. Gruppen.“ (HOMBURG, C.; 2017, S. 146)

In der Regel wird im Marketing davon ausgegangen, dass ein organisationaler Kaufprozess üblicherweise verhältnismäßig rational, systematisch und formal abläuft und Phasen wie Bedarfserkennung, Festlegung von Produkteigenschaften, Angebotssuche und -beurteilung bis zum Vertragsabschluss umfasst (HOMBURG, C.; 2017, S. 149-150). Die Bedarfsermittlung wird häufig im Zusammenhang mit einem Soll-Ist-Vergleich verstanden. Ein Qualifizierungsbedarf ist gegeben, wenn eine Abweichung zwischen den erforderlichen Qualifikationen für die effiziente Erstellung betrieblicher Leistungen (Soll) und den vorhandenen Qualifikationen (Ist) festgestellt wird. Daraus wird ein Weiterbildungsbedarf, wenn die festgestellte Differenz durch Weiterbildungsarbeit effizienter ausgeglichen werden kann als durch andere Formen der Qualifikationsbeschaffung. (PAWLOWSKY, P.; BÄUMER, J.; 1996, S. 96-97) Um einen Weiterbildungsbedarf nachfragewirksam werden zu lassen, können zwei Teilschritte unterschieden werden: Zum einen die interne Kommunikation, ob auf einen festgestellten Qualifikationsbedarf mit Weiterbildungsmaßnahmen reagiert werden soll; zum anderen die Klärung der Erwartungen an ein potenzielles Angebot. Der Prozess der Überführung eines Bildungsbedarfs in eine Bildungsnachfrage kann als Bedarfsartikulation bezeichnet werden. (DENNINGER, A.; SIEGMUND, R.; BOPF, N. M.; 2017, S. 4-5)

„Eine Bedarfsartikulation kann dabei in eine interne und externe Bedarfsartikulation differenziert werden:

(1) Bedarfsartikulation befähigt das Unternehmen durch die Konkretisierung von diffusen Bildungsbedarfen, intern entscheidungsfähig zu werden bezüglich der Frage, ob und wie auf einen ermittelten Bedarf mit Weiterbildung reagiert werden soll.

(2) Bedarfsartikulation befähigt darüber hinaus das Unternehmen, nach einer Entscheidung zielgerichtete Anfragen an relevante Schnittstellen zu artikulieren, von denen sich eine Befriedigung des Bildungsbedarfs versprochen wird (dies können sowohl interne als auch externe Anbieter sein).“

(DENNINGER, A.; SIEGMUND, R.; BOPF, N. M.; 2017, S. 5)

Die Entscheidungen zum Einsatz akademischer Weiterbildung machen die gleichzeitige Betrachtung interner und externer Ebenen erforderlich. Um

„... eine angemessene Vorstellung von den Akteuren, Handlungsebenen und Interventionsformen zu entwickeln, die berücksichtigt werden müssen, wenn Struktur und Wandel organisierter Weiterbildung theoretisch anschlussfähig und empirisch ertragreich untersucht werden sollen ...“

(SCHRADER, J.; 2011, S. 102),

hat SCHRADER ein von den systemtheoretischen Überlegungen Luhmanns inspiriertes Mehrebenensystem der Weiterbildung entwickelt.

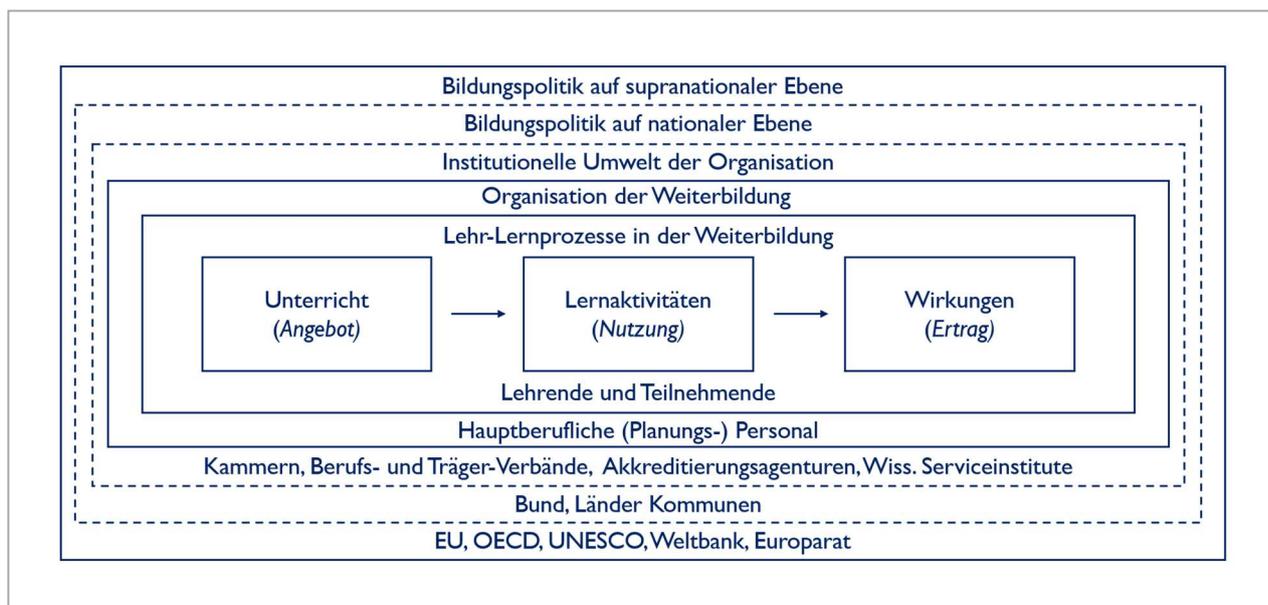


Abbildung 1: Mehrebenensystem der Weiterbildung  
(SCHRADER, J.; 2011, S. 103)

Für die Einordnung des hier behandelten Gegenstands bietet sich der Blick auf die Zweiteilung des Modells an. Außerhalb der die Weiterbildung anbietenden Organisationen finden sich mit der institutionellen Umwelt, der nationalen Bildungspolitik und der supranationalen Bildungspolitik drei Ebenen, die den Rahmen strukturieren, in dem diese stattfindet. Ihnen ist gemeinsam, dass sie in der Regel durch die Organisation nicht beeinflusst werden können. Zusammenfassend sollen diese drei Ebenen hier als Umfeld der Weiterbildungsorganisation bezeichnet werden. Akademische Weiterbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie als Angebot von staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen gesellschaftspolitisch determiniert ist. Aus systemtheoretischer Sicht ist die funktionale Differenzierung in verschiedene Zuständigkeitsbereiche, wie beispielsweise das Rechts-, Politik-, Wissenschafts- oder Erziehungssystem konstitutives Merkmal einer modernen Gesellschaftsordnung. Die Weiterbildung in Deutschland wird von allen vier beispielhaft genannten Subsystemen mitgestaltet. In diesem Sinne kann in Deutschland nicht von dem einen Weiterbildungssystem gesprochen werden. Passender ist es als polyzentrisch, pluralistisch subsidiär oder strukturell divers bezeichnet. (KUPER, H.; KAUFMANN, K.; 2011, S. 153-157) Zum Umfeld von Hochschulen in Deutschland zählen beispielsweise für die institutionelle Umwelt der Wissenschaftsrat, für die nationale Bildungspolitik die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und für die supranationale Bildungspolitik die Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Dieser Bereich wird im Folgenden als >Hochschulsystem< bezeichnet.

Der zweite Systembereich umfasst die interne Organisation der Weiterbildung und die Lehr-Lernprozesse. Letztere stehen im Zentrum des Modells, da letztendlich alle Interventionen der Systemebenen auf das Gelingen des Lehr-Lernprozesses zwischen Lehrenden und Teilnehmenden zielen (SCHRADER, J.; 2011, S. 95). Die Teilnehmenden sind die Beschäftigten des Unternehmens. Über ihre Teilnahme wird mit Bezug zum Einsatz als Personalinstrument entschieden. Der Schlussstein im Modell von SCHRADER, der auf den Ertrag und die Wirkungen der Weiterbildung abzielt, ist somit doppelt besetzt. Während das Weiterbildungssystem primär eine erwachsenen-

pädagogische Sicht auf die Teilnehmenden hat, ist die unternehmerische Sicht auf die teilnehmenden Beschäftigten primär an ökonomischen Wirkungen interessiert. In letzter Konsequenz zählen damit nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Unternehmen zur Kundschaft der Hochschulen, wodurch sich bei systematischer Betrachtung entsprechende Nachfrage-Angebotsbeziehungen auf allen Ebenen des Lehr-Lernprozesses wie auch zum hauptberuflichen Planungspersonal der Hochschule ergeben können. Diese Blickrichtung beschreibt die zentrale Perspektive dieser Arbeit. Sie geht von ökonomisch intendierten Entscheidungen aus, die gleichzeitig erwachsenenpädagogische Aspekte der Hochschulen und der teilnehmenden Beschäftigten zu berücksichtigen haben.

Den Stand der Theorieentwicklung und Forschung zur betrieblichen Weiterbildung hat KÄPPLINGER umfassend dargestellt (KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 35 – 90). Dabei gehören zu den theoretischen Ansätzen einerseits ökonomische Zugänge, wie die Humankapitaltheorie und die Transaktionskostentheorie ebenso wie verschiedene politologische und soziologische Zugänge, wie die Kontingenztheorie von FIEDLER.

„Auffällig ist, dass betriebliche Weiterbildung bei allen Ansätzen und Theorien primär als Mittel zum Zweck begriffen wird. Weiterbildung sei ein Instrument, um zum Beispiel wirtschaftliche Erträge zu steigern, Macht im Betrieb abzusichern oder um sich an die Anforderungen der Außenwelt anzupassen. Ein Eigenwert wird der Bildung in keiner der Theorien und Ansätze zugesprochen.“  
(KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 45)

Andererseits bieten die Erwachsenenpädagogik sowie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft bildungstheoretische Zugänge. Auch wenn von keiner Seite eine disziplinäre Theorie für die betriebliche Weiterbildung zu finden ist, so kristallisiert sich das Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik als zentrales Spannungsfeld heraus (KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 60). Einerseits aufgrund des Fehlens eindeutiger theoretischer Zugänge und andererseits auf Grundlage vieljähriger eigener Forschungserfahrungen schlägt KÄPPLINGER vor, „Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien“, so der Titel seiner Veröffentlichung, zu untersuchen. Diesem Vorschlag soll mit dieser Arbeit nachgegangen werden. Er wird daher im Folgenden kurz nachgezeichnet.

Es gibt vielfältige theoretische Ansätze, so KÄPPLINGER, die sich konzeptionell mit der Vielfalt von Einflüssen auf Betriebe beschäftigen. Dazu gehört der Kontingenzansatz von FIEDLER (1967). Die Kontingenztheorie (Situativer Ansatz), die durch die Systemtheorie beeinflusst wurde (HOMBURG, C.; 2017, S. 204), konzentriert sich auf Organisationsstrukturen. Sie geht von den Annahmen aus, dass die Effizienz einer Organisation stark durch ihre formale Organisationsstruktur beeinflusst wird und dass es keine universell effiziente Organisationsstruktur gibt. Daraus resultiert, dass sich die Struktur an die jeweilige Situation anpassen muss, um effizient sein zu können. Sie ist in diesem Sinne kontingent. (KIESER, A.; 2019, S. 168)

Der Kontingenzansatz geht von einem Mehrebenensystem aus. Die Ebenen nehmen situativ Einfluss auf betriebliche Entscheidungen. Anders als die Humankapitaltheorie wird davon ausgegangen, dass Entscheidungen nicht nur durch ökonomische Rationalitäten, sondern durch Einflüsse von vielen Ebenen geprägt sind. Dazu zählen das Umsystem, das Zwischensystem, das Insystem und das Mikrosystem. Die Beschreibung des Mehrebenensystems angewandt auf die betriebliche Weiterbildung umfasst Folgendes:

- Umsystem: Das rechtlich-politische Umsystem nimmt beispielweise durch rechtliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen Einfluss. Als Beispiele können der Weiterbildungsscheck NRW oder die Möglichkeiten zur steuerlichen Absetzbarkeit von Weiterbildungskosten für Betriebe und Individuen genannt werden. Zudem sind auch technologische und

technische Entwicklungen zu betrachten, die betriebliche Weiterbildungen bedingen, um mit der Entwicklung Schritt halten zu können. Oder das soziokulturelle Umsystem, das sich beispielsweise in Form des demographischen Wandels zeigt und betriebliche Weiterbildungen aufgrund eines schrumpfenden Arbeitskräftepotenzials erforderlich macht;

- Zwischensystem: Das Zwischensystem verbindet das Umsystem und den Betrieb durch eine Vielzahl individueller, kollektiver und korporatistischer Akteure, wozu beispielsweise Arbeitgeberverbände, Berufsverbände, Konkurrenten, Kunden oder Medien zählen;
- Insystem: Hierzu zählen die Funktionen eines Betriebs, wie Produktions- oder Absatzwirtschaft;
- Mikrosystem: Die Weiterbildungsverantwortlichen gehören im System der Personalwirtschaft zum Mikrosystem. (KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 93-105)

Die Beschreibung des Mehrebenensystems betrieblicher Weiterbildung macht in Ergänzung zum Mehrebenensystem der Weiterbildung von SCHRADER die Komplexität möglicher Interaktionsbereiche deutlich. Um die auch daraus resultierende Vielfalt und die Heterogenität betrieblicher Weiterbildung aufzuzeigen, rekurriert KÄPPLINGER auf die Konfigurationstheorie, insbesondere mit Bezug zu MINTZBERG. Dieser

„... distanziert sich mit seinem Konfigurationsbegriff von der Vorstellung, dass es allein eine erfolgreiche Form geben könne, mit der sich Unternehmen vom Aufbau oder Ablauf her organisieren sollten. Er nimmt Abstand von präskriptiven Managementtheorien, welche bestimmte Organisationsformen je nach Managementmode als überlegen beschreiben. ... Es gibt nicht das typische, repräsentative Unternehmen, sondern eine Vielzahl an verschiedenen Unternehmen.“

(KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 117-118)

Ausgehend von diesem Verständnis hat KÄPPLINGER sechs Axiome für eine Konfigurationstheorie der betrieblichen Weiterbildung formuliert:

- I. Betriebliche Weiterbildung ist kontingent: Das folgt zum einen aus der Vielfalt endogener und exogener Einflüsse, wie im Kontingenzansatz beschrieben. Zum anderen ergibt sich das aus verschiedenen Typen von Unternehmen in Bezug auf die Weiterbildungsentscheidungen. So können nicht weiterbildende, sporadisch weiterbildende und weiterbildungsaktive Unternehmen unterschieden werden. Die Weiterbildungsentscheidungen werden davon abhängig sein, zu welchem Typ ein Unternehmen zu zählen ist.
- II. Von zentraler Bedeutung ist der Begriff >Entscheidung<: Damit wird darauf verwiesen, dass Weiterbildungsentscheidungen nicht prozessual und standardisiert getroffen werden, sondern, dass immer wieder Entscheidungen zur Weiterbildung vorzubereiten, herbeizuführen oder fortzuführen sind.
- III. Weiterbildungsentscheidungen sind auf drei Ebenen anzusiedeln: Auf der Makroebene ist grundsätzlich die Entscheidung für oder gegen betriebliche Weiterbildung zu treffen; auf der Mesoebene ist zu entscheiden, wem die Weiterbildungscompetenz zugeschrieben wird, also wer die Weiterbildungsentscheidungen trifft, und auf der Mikroebene sind schließlich eine Vielzahl makro- und mikrodidaktischer Entscheidungen zu den spezifischen Weiterbildungen zu fällen.
- IV. Die Interessen der verschiedenen Individuen und ihre Durchsetzungsfähigkeit im Betrieb begründen die Weiterbildungsentscheidungen: Es geht danach nicht um betriebliche Entscheidungen, sondern um die Entscheidungen einzelner Individuen, die durch subjektive Interessen und soziale Interaktionen determiniert sind.
- V. Die Individuen sowie ihre Interessen und Entscheidungen führen im Zusammenspiel mit den Umsystemen der Betriebe zu Konfigurationen auf allen Ebenen, in denen die Individuen agieren: Daraus folgt, dass die Vielfalt der Weiterbildungsentscheidungen zu einer

Vielfalt von Konfigurationen führt, die nicht beliebig und nur vielfältig sind, sondern sich anhand von Typologien strukturieren lassen. Diesbezügliche Forschung kann sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Methoden zurückgreifen.

- VI. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht berücksichtigt betriebliche Weiterbildung besonders die individuelle Perspektive: Damit wird darauf verwiesen, dass die Grundorientierung betrieblicher Weiterbildung trotz aller betrieblichen Funktionalitäten eine humanistische ist. (KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 120-126)

Der Kontingenzansatz fokussiert auf die Berücksichtigung einer Vielzahl an Umwelten und Einflüssen, die von Entscheidungstragenden Flexibilität und situative Lösungskompetenzen erfordern. Er bietet damit einen Ansatz als deskriptive Entscheidungstheorie, der als Heuristik eine systematisierende Funktion haben kann. Die Nutzung als präskriptive Entscheidungstheorie scheint hingegen schwierig zu sein, da der Kontingenzansatz kaum Orientierung für situationsadäquate Weiterbildungsentscheidungen im Betrieb unterstützt. (KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 103-104) Letzteres ist jedoch erklärtes Erkenntnisziel dieser Arbeit. Es wird daher von einer explorativen Forschungssituation ausgegangen, die ihren Ausgangspunkt in der Perspektive von Konfigurationstheorien hat. Der zu entwickelnde Ansatz zur Unterstützung von Einkaufsentscheidungen des Personalmanagements wird daher die Arbeit abschließend forschungstheoretisch eingeordnet.

Aufbauend auf dem vorgestellten Mehrebenenmodell und dem Kontingenzaxiom unterscheidet KÄPPLINGER für Deutschland auf der Makroebene drei Großgruppen von Unternehmen:

- kontinuierlich weiterbildungsabstinente Unternehmen,
- diskontinuierlich weiterbildende Unternehmen und
- kontinuierlich weiterbildende Unternehmen.

Jede der drei Großgruppen kann weitergehend durch die Betrachtung der zugehörigen Meso- und Mikroebene analysiert werden. (KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 137-139) Zusammenfassend lassen sich die Konfigurationen im Mehrebenenmodell in Anlehnung an die Darstellungen bei KÄPPLINGER wie folgt abbilden:

KONFIGURATIONEN BETRIEBLICHER WEITERBILDUNGSENTSCHEIDUNGEN									
<b>Makroebene: Meta- entscheidung</b>	KEINE WEITERBILDUNG	JÄHRLICH FLUKTUIEREND ZWISCHEN WEITERBILDEND UND NICHT- WEITERBILDEND	WEITERBILDUNGSAKTIV						
<b>Mesoebene: Weiterbildungs- kompetenz</b>	nicht vorhanden	fluktuierende Ausprägungen	Weiterbildungs- kompetenz als Teil von Führung oder Leitung		zentralisierte Weiterbildungs- kompetenz		dezentralisierte Weiterbildungs- kompetenz		
<b>Mikroebene: Weiterbildungs- entscheidungen</b>	nicht vorhanden	fluktuierende Ausprägungen	Form	Ort	Person	Inhalt	Zeit	Ziele	Sonstige

Abbildung 2: Konfigurationen betrieblicher Weiterbildung  
(in Anlehnung an KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 141, 152, 165)

In dieser Arbeit werden die weiterbildungsaktiven Unternehmen adressiert. Das ergibt sich aus dem hier vertretenen Grundverständnis einer differenziellen Personalarbeit. Personalmanagement kann alle Funktionen in einem Unternehmen umfassen, die darauf abzielen, Humanressourcen zur betrieblichen Aufgabenerfüllung bereitzustellen und effizient einzusetzen (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 16). Als Personalmanagement werden in dieser Arbeit alle Personen eines Unternehmens betrachtet, die an betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen (in diesem Sinne hier synonym: Weiterbildungskompetenz) beteiligt sind. Damit ist eine Grundhaltung verbunden, die Personalarbeit als interne Business-Partnerschaft versteht. Im Fokus steht dabei der Wertschöpfungsbeitrag von Personalmaßnahmen und die Bewertung der Personalarbeit am betrieblichen Erfolg. Die Personalarbeit versteht sich so auch als strategische interne Dienstleistung für Führungskräfte. Damit ist verbunden, dass sich der Personalbereich mit den gleichen strategischen Fragen auseinandersetzt, wie die anderen Geschäftsbereiche im Unternehmen. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 670 / STIENEN, C.; 2012, S. 10-11) Es wird davon ausgegangen, dass gleiche Maßnahmen bei unterschiedlichen Beschäftigten zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Unter differenzieller Personalarbeit wird daher

„... die bewusste, systematische Berücksichtigung individueller Unterschiede von Mitarbeitern aus der Bildung homogener Personalsegmente sowie darauf bezogener Maßnahmen ...“ (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 29)

verstanden. Die Unternehmen, die systematisch, nicht fluktuierend Weiterbildungsmaßnahmen durchführen, sind daher Gegenstand dieser Arbeit.

Vor diesem Hintergrund hat der situative Ansatz auch eine hohe Bedeutung für das Marketing. Ausgehend von seiner grundlegenden Aussage, der Kontextabhängigkeit von Organisationsgestaltung und Erfolgswirkungen, ergeben sich Konsequenzen in Bezug auf die Arbeitsteilung, Koordination, Konfiguration, Entscheidungsdelegation und Formalisierung als betriebliche Strukturdimensionen. Aus der Nachfrageperspektive werden die Weiterbildungsentscheidungen des Personalmanagements als Buying-Center synonym zu Weiterbildungskaufentscheidungen verwendet (HOMBURG, C.; 2017, S. 204-209).

Die Besonderheit der Weiterbildungsentscheidungen zeigt sich im Anspruch der differenziellen Personalarbeit, Entscheidungen auch an den Individuen und ihren Zielen auszurichten. Systemtheoretisch ist damit die Frage nach der Konstruktion der eigenen Biografie (ALHEIT, P.; DAUSIEN, B.; 2000) durch die teilnehmenden Beschäftigten verbunden, die sie mit der Weiterbildungsentscheidung intendieren. HEINZ hat dazu verschiedene Theorien des biografischen Handelns untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass vor allem Entscheidungen über Bildung und Beruf aufgrund ihrer langfristig nicht voraussagbaren Folgen zu subjektiven Gestaltungsmodi führen, die nicht vorhersehbar sind (HEINZ, W. R.; 2000, S. 183). Die Herausforderung für die Marketingperspektive besteht darin, die organisationale in Verbindung mit der potenziell individuellen Bedarfsartikulation der Weiterbildungsteilnehmenden zu verbinden. Durch die Vielfalt der Einflussebenen wird die Kontingenz der Weiterbildungsentscheidungen evident. Sie sind nicht strukturell eindeutig determiniert, sondern entstehen in einem betriebsspezifischen personalwirtschaftlich differenziellen Entscheidungsraum und basieren auf den Zielen der an der Entscheidung Beteiligten. Damit stellt sich die Frage nach der Methodologie zur Behandlung kontingenter Weiterbildungs(kauf)entscheidungen.

In seinem Fazit kommt KÄPPLINGER zu dem Ergebnis, dass die Vielfalt möglicher Teilkonfigurationen beachtlich ist:

„Insofern ist es denkbar, nicht unternehmensweit betriebliche Weiterbildung zu konfigurieren, sondern gerade in größeren Unternehmen eher verschiedene einzelne Weiterbildungsfälle auf Personen- oder Abteilungsebene, aber im jeweiligen betrieblichen Kontext.“ (KÄPPLINGER, B.; 2016, S. 230)

Um vor diesem Hintergrund einen Ansatz zu entwickeln, der Weiterbildungsentscheidungen systemisch unterstützen kann, bietet sich der systemtheoretische Blick auf die Kontingenz von Entscheidungen an.

### **2.3 Methodologische Grundlagen der systemischen Konstruktion von Entscheidungsmodellen (W.-R. Bretzke)**

„Als „Entscheidungstheorie“ wird im Allgemeinen die logische und empirische Analyse rationalen bzw. intendiert rationalen Entscheidungsverhaltens bezeichnet. Den Ausgangspunkt einer solchen Untersuchung bilden stets zwei elementare Faktoren: Ein (oder eine Gruppe von) Entscheidungsträger(n) sowie eine Entscheidungssituation, welche durch mögliche Aktionen, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen beschrieben wird, deren – durch den Entscheidungsträger in der Regel lediglich zum Teil beeinflussbare – Kombination zu unterschiedlich günstigen bzw. ungünstigen Ergebnissen für den Entscheidungsträger führt.“ (BAMBERG, G.; COENENBERG, A. G.; KRAPP, M.; 2012, S. 1).

Die Unterscheidung in logische und empirische Analyse verweist auf die beiden wesentlichen Bereiche der Entscheidungstheorie: Die normative (präskriptive) und die empirisch realistische (deskriptive) Entscheidungstheorie. Die präskriptive Entscheidungstheorie will zeigen, wie Entscheidungen rational getroffen werden können, um Entscheiderinnen und Entscheider bei der Auswahl aus einer Menge möglicher Handlungsalternativen bei der Lösung von Problemen zu unterstützen; die deskriptive Entscheidungstheorie beschäftigt sich mit der Frage, wie Entscheidungen zustande kommen, um Hypothesen zum Entscheidungsverhalten von Individuen und Gruppen aufzustellen. (z. B. SIEBEN, G.; SCHILDBACH, T.; 1994, S. 1-3) Dabei kann ein Unterschied zwischen normativer und präskriptiver Entscheidungstheorie daran gesehen werden, dass die Wissenschaft im ersten Fall anzustrebende Ziele vorgibt, während diese im zweiten Fall von den Entscheidungsträgerinnen und -trägern in einer gegebenen Situation formuliert werden (KAHLE, E.; 2001, S. 24). Zu den Kernproblemen der präskriptiven Entscheidungstheorie gehört daher die Frage, wie das Zielsystem von Entscheidenden erforscht werden kann. In diesem Zusammenhang zählen Entscheidungsmodelle zu den wichtigsten Instrumenten. (LAUX, H.; 2007, S. 15-16)

Die präskriptive Entscheidungstheorie geht davon aus, dass Menschen Schwierigkeiten mit neuartigen Entscheidungssituationen haben und bietet mit ihrem Ansatz eine Denkweise, die dem gesunden Menschenverstand eine Struktur liefert, die das Gefühl vermittelt, eine fundierte, rationale Entscheidung getroffen zu haben (EISENFÜHR, F.; WEBER, M.; 2003, S. 1-4). Eine Entscheidung kann als

„... die mehr oder weniger bewußte Auswahl einer von mehreren möglichen Handlungsalternativen bezeichnet werden.“ (SIEBEN, G.; SCHILDBACH, T.; 1994, S. 1)

Entscheidungen, die als bewusste Handlungen verstanden werden, grenzen sich damit von spontanem gefühlsgeliteten, traditionellem oder routiniertem Handeln, also einem Handeln, bei dem die Akteurinnen und Akteure situativ wissen, was zu tun ist, ab (SCHIMANK, U.; 2005, S. 45-48). Diese Situationen werden von den Handelnden nicht als problematisch empfunden, sodass eine Reflexion zu Alternativen nicht erfolgt. Es liegt bereits eine Form von Handlungsmuster vor,

welche sich vor dem Eintritt der Handlungssituation entwickelt hat und das Verhalten determiniert. Anders ist die Situation im Fall von bewussten Handlungen.

„Im Unterschied zu einfachen Handlungen *thematisieren* Entscheidungen ... ihre eigene Kontingenz ...“ (LUHMANN, N.; 1978, S. 11).

Zum Kennzeichen einer Entscheidung gehört daher, verschiedene Alternativen zu reflektieren und sich begründet für eine zu entscheiden. Die Begründung kann die in den Wirtschaftswissenschaften häufig anzutreffenden Postulate der Effizienz oder Effektivität einschließen, ebenso kann einer anderen Ratio gefolgt werden.

„Rationalität liegt dann in dem Maße vor, wie eine Entscheidung der jeweiligen Situation und den von ihr gestellten Problemen gerecht wird. Das wiederum bedeutet, dass die Entscheidung die Vielfalt von Situationsaspekten und Perspektiven auf die Situation in Betracht zieht und sich gegenüber dieser Vielfalt zu begründen vermag.“ (SCHIMANK, U.; 2005, S. 65)

Daraus folgt, dass rationale Entscheidungen dann erforderlich sind, wenn eine Situation ein Problem hervorbringt, zu dem zunächst kein angemessenes Handlungsmuster vorliegt. Rationale Entscheidungen werden notwendig und möglich, je schlechter eine Situation definiert ist (SCHIMANK, U.; 2005, S. 75).

Rationale Entscheidungen werden daher hier verstanden als die verschiedenen Perspektiven einschließende begründete Auswahl einer von mehreren möglichen Handlungsalternativen unter Einbeziehung der Problem- und Situationsklärung. Im Folgenden werden die Begriffe >rationale Entscheidungen< und >Entscheidungen< synonym verwendet und schließen damit spontanes gefühlsgelitetes, traditionelles und routiniertes Handeln aus. Dieser Entscheidungsbegriff gewinnt seine Relevanz hier durch die Annahme der Kontingenz von Weiterbildungsentscheidungen. Jede diesbezügliche Entscheidung kann so oder anders ausfallen, und sie kann so oder anders subjektabhängig rational begründet werden. Damit ist die Rolle von rationalen Entscheidungsmodellen in „schlecht“ definierten Situationen zu klären.

Ein Entscheidungsmodell ist zunächst ein Modell. Ein Modell lässt sich vereinfachend als zweckorientierte Abbildung der Realität verstehen, so dass Modelle zum Zweck des Entscheidens Entscheidungsmodelle sind (BAMBERG, G.; COENENBERG, A. G.; KRAPP, M.; 2012, S. 14). Da hier kein abbildtheoretischer, sondern ein systemisch-konstruktivistischer Ansatz vertreten wird, stellen sich Fragen nach den methodologischen Konsequenzen zur Erforschung rationaler Entscheidungen:

- Können Entscheidungsmodelle im Zusammenhang mit dem hier verwendeten Entscheidungsbegriff als Instrument zur Beratung der Praxis dienen?
- Kann die Konstruktion von Entscheidungsmodellen als systemisch-konstruktivistischer Forschungsansatz dienen?

Mit diesen Fragen hat sich BRETZKE in seiner Habilitationsschrift „Der Problembezug von Entscheidungsmodellen“ auseinandergesetzt. Seine Erkenntnisse sollen leitend für diese Arbeit sein. Im Folgenden wird sein Ansatz mit dem Ziel nachgezeichnet, diesen vorzustellen und seine Anschlussfähigkeit an das hier vertretene Forschungsverständnis aufzuzeigen.

Ausgangspunkt ist bei BRETZKE der Anspruch, dass sich Modelle und Verfahren der betriebswirtschaftlichen Unternehmensforschung dadurch beweisen sollen, dass sie von der betrieblichen Praxis aufgenommen und verwendet werden. Das, so die Beobachtung, ist im Bereich betriebswirtschaftlicher Forschung zur Entscheidungslogik und zum Operations Research nicht oder nur

zögerlich geschehen. Diese wahrgenommene „Störung des Theorie/Praxis-Verhältnisses“ ist Anlass, die Ursachen für die Störung zu finden und „Ansatzpunkte für eine mögliche Therapie“ zu zeigen. Das erfordert, die in diesem Zusammenhang relevanten Forschungsansätze zu analysieren und kritisch zu rekonstruieren. Dazu muss im Kern das Verhältnis zwischen dem Entscheidungsmodell und seinem Original betrachtet und aus den Ergebnissen eine alternative Methodologie der Entscheidungsforschung abgeleitet werden. (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 3-6)

Üblicherweise wird in der Betriebswirtschaftslehre davon ausgegangen, dass theoretisches Wissen zu den Gesetzen der Abläufe in Betrieben und auf Märkten für die wissenschaftliche Praxisberatung notwendig und hinreichend ist. Im Ergebnis orientiert sich die so ausgerichtete betriebswirtschaftliche Forschung damit in Richtung eines realwissenschaftlich-theoretischen Wissenschaftsprogramms, das zu einer wissenschaftlichen Praxisberatung führt, in der diese auf das Anwenden von Realtheorien reduziert wird. Damit verbunden ist die Notwendigkeit eines einheitlich methodologischen Standards, wie in den Naturwissenschaften. Eine Methodologie, die diesem Anspruch genügen würde, wäre nach Ansicht vieler Fachvertreterinnen und Fachvertreter der kritische Rationalismus.

„Aus der Sicht des kritischen Rationalismus folgt jede „wissenschaftliche“ Form einer betriebswirtschaftlichen Praxisberatung dem gleichen Muster, nämlich der problemorientierten Umkehrung von Kausalsätzen in Mittel-Zweck-Relationen ...“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 25).

Aus einer hypothetischen Ursache-Wirkungsbeziehung wird eine Handlungsempfehlung; aus „immer, wenn A, dann B“ wird „wenn B das Ziel, bewirke A“. Einer so ausgerichteten wissenschaftlichen Beratung können Entscheidungsmodelle aus zwei Gründen nicht entsprechen: Zum einen sind Entscheidungsmodelle nicht dafür ausgelegt, reale Entscheidungen als Ausprägungen allgemeiner Gesetze zu erklären. Sie können dem Anspruch der Entdeckung wahrer Theorien nicht entsprechen. Aus diesem Verständnis können Entscheidungsmodelle höchstens als unvollkommene Theorien oder Theorien nutzende Mittel bezeichnet werden. Andererseits decken sie einen Beratungsbereich ab, den der kritische Rationalismus nicht erreichen kann. Durch eine wissenschaftliche Beratung auf Grundlage von Kausalgesetzen kann kaum sichergestellt werden, dass nicht das falsche Problem richtig gelöst wird. Hingegen kann genau darin das Potenzial der Konstruktion von Entscheidungsmodellen liegen: Vage, unklare Probleme können in eine sinnvolle Struktur überführt werden, die mögliche Handlungsalternativen als gute oder weniger gute Problemlösungen kennzeichnen. Damit stellt sich die Frage, ob die Gestaltung von Entscheidungsmodellen auf Grundlage der Formulierung von Problemstrukturen Aufgabe wissenschaftlicher Beratung sein kann.

Auf dem Gebiet der Betriebswirtschaftslehre werden Modelle zumeist als Abbilder von empirischen Originalsystemen verstanden, wobei sie als wahr gelten, wenn sie ihrem Original gleichen.<sup>8</sup> Wenn das Abbild dabei strukturärmer als sein Original ist, dann ist das hilfreicher Weise komplexitätsreduzierend. Im Unterschied zur Praxis bringt die Wissenschaft eine formale Sprachkompetenz zur Erfassung der Wirklichkeit mit und ermöglicht dadurch die modellgestützte Prob-

---

<sup>8</sup> Die Untersuchung von BRETZKE und somit die dort genannten Quellen für diese Feststellung datieren von 1980 bzw. davor. Als aktuelleres Beispiel verweisen z. B. BAMBERG, COENENBERG, KRAPP darauf, dass auf dem Gebiet der Betriebswirtschaftslehre die Definitionen des Modellbegriffs in den meisten Fällen auf zwei Merkmalen basieren: Zum einen sind Modelle vereinfachende Abbilder realer Tatbestände; die Abbilder beziehen sich dabei auf die Elemente der Tatbestände, deren zugehörigen Eigenschaften sowie die Beziehungen zwischen beiden. Die **Vereinfachung** ist zwingend, da Realsysteme in der Regel zu komplex sind, um sie 1:1 abbilden zu können, weil nur die Fokussierung auf die wichtigsten Elemente und Relationen die Durchdringung eines realen Problems ermöglicht. Zum anderen wird trotz der geforderten Vereinfachung **Strukturgleichheit oder Strukturähnlichkeit** zwischen Original und Modell angestrebt. (BAMBERG, G.; COENENBERG, A. G.; KRAPP, M.; 2012, S. 13)

lemlösung. Wenn aber die Voraussetzung zur modellgestützten Lösung eines Problems auf objektive Wahrnehmung und logisches (formales) Schließen reduziert wird, dann kann nicht von echten Problemen gesprochen werden.

„Vor dem Hintergrund eines konsequent zu Ende gedachten abbildtheoretischen Modellbegriffes erscheint die Welt letztlich problemfrei: sie enthält keine Probleme, sondern nur vorläufig unentdeckte Problemlösungen ...“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 32).

Aus diesen Überlegungen folgt die Notwendigkeit, einen alternativen Modellbegriff zu entwickeln. Da Entscheidungsmodelle in Beziehung zu zugehörigen Entscheidungsproblemen stehen, ist zunächst zu klären, was unter einem >Problem< zu verstehen ist.

„Probleme sind subjektiv wahrgenommene Abweichungen zwischen Erreichtem und Erwünschtem, verbunden mit einem ursprünglichen Mangel an Wissen über Möglichkeiten, diese Lücke zu schließen.“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 34)

Diese Definition verortet das Problem im Bewusstsein der problemwahrnehmenden Person. Aus der Subjektgebundenheit von Problemen folgt, dass Probleme keine bestimmte Struktur an sich haben, sondern dass diese immer auf Prämissen bestimmter Subjekte basieren, die dadurch die Problemstruktur determinieren. Die zum Problem gehörenden Entscheidungsmodelle sind somit keine Rekonstruktionen von unabhängigen, vorgegebenen Strukturkomplexen. Vielmehr sind sie als Konstruktionen zu verstehen, die Problemen die Eigenschaft der Entscheidbarkeit hinzufügen. Durch die Konstruktion von Entscheidungsmodellen werden somit Entscheidungsprobleme nicht abgebildet, sondern beseitigt. Bei der Konstruktion eines Entscheidungsmodells erfährt ein Problem eine Zunahme an Bestimmtheit bis zu dem Punkt der vollständigen Entproblematisierung.

Ein Entscheidungsmodell ist aus diesem Verständnis zu betrachten als

„... das Ergebnis eines Versuches, die für wesentlich gehaltenen Elemente und Beziehungen einer als „Problem“ empfundenen Handlungssituation in einer formalisierten Sprache so zu definieren, dass aus dem resultierenden Strukturkomplex die Problemlösung als logische Implikation abgeleitet werden kann.“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 8)

Auf Grundlage dieses konstruktivistischen Modellbegriffs wird auch die beschriebene Störung des Theorie/Praxis-Verhältnisses deutlich: Für die Beurteilung des Entscheidungsmodells liegt keine objektiv reale Problemstruktur vor. Eine Problemstruktur, die nicht als Abbild der Realität, sondern als subjektabhängig verstanden wird, ist „grundlos“. Sie kann nicht nach dem Prinzip vom zureichenden Grunde beurteilt werden. Um ein Entscheidungsmodell zu beurteilen, muss das Unbestimmte (das Problem) zum Maß des Bestimmten (das Entscheidungsmodell) gemacht werden. Mit Blick auf den Anspruch entscheidungstheoretischer Wissenschaftlichkeit stellt sich damit die Frage nach der Validität von Entscheidungsmodellen. Voraussetzung für ihre Nutzung in Wissenschaftsprogrammen ist,

„... neben dem Streben nach einer Mehrung der theoretischen Erkenntnis auch das Streben nach einer Erweiterung der praktischen Problemlösungskompetenz des Menschen als legitimes Wissenschaftsziel zu(zu)lassen, wobei die Vorstellung aufzugeben ist, daß die Erfüllung der praktischen Funktion der Wissenschaft lediglich ein Abfallprodukt theoretischer Forschung ist. ... Die theoretischen Erfahrungswissenschaften liefern sich über die Formulierung, Überprüfung und Revision ihrer Theorien selbst jenes kritische Feedback, welches sie in Bewegung hält. Eine pragmatische Wissenschaft dagegen ist elementar darauf angewiesen den Nutzen ihrer Ergebnisse anderen Menschen einsehbar zu machen, die selbst nicht am Forschungsprozeß teilnehmen (ihm aber den Stoff liefern sollten).“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 230)

Wird dieser Anspruch weitergedacht, kann zusammenfassend konstatiert werden,

„... daß eine Methodologie in dem Bereich von Entscheidungslogik und Operations Research kaum jemals die Gestalt eines „Rezeptbuches“ bzw. einer Ansammlung einfacher, „one, two, three-procedures“ annehmen kann. ... Wenn man sich auf den hier entwickelten konstruktivistischen Modellbegriff einläßt und Entscheidungsmodelle als problematische Formen der Komplexitätsreduktion begreift, dann kann man nicht gleichzeitig hoffen, für den Prozeß der Modellkonstruktion ließe sich eine Methodologie entwickeln, die das Konstruieren von Entscheidungsmodellen problemfrei macht.“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 244).

BRETZKE stellt die Nützlichkeit der Entscheidungsmodelle und die Beurteilung des Nutzens durch die anwendende Praxis in den Mittelpunkt der Validitätsprüfung. Unter der Voraussetzung, dass sich ein Forschungsprogramm dieser Problematik aktiv und dem Gegenstand angemessen widmet, kommt er abschließend in seinem Fazit zum Einsatz von Entscheidungsmodellen zu folgendem Ergebnis:

„Die Konstruktion von Entscheidungsmodellen umfaßt im Wesentlichen nicht die Erarbeitung von theoretischem Wissen („knowledge“), sondern die Bereitstellung von praktischem Wissen („Know-how“). An die Stelle von allgemeinen Aussagen mit dem Anspruch auf Wahrheit treten generalisierte Instrumente mit dem Anspruch auf Nützlichkeit. Lösen sie diesen Anspruch ein, so kann man die Frage nach ihrer „Wissenschaftlichkeit“ schon eher als reines Sprachproblem abtun, da nunmehr der Entzug des Wissenschaftsbegriffes bzw. die Einstufung der Disziplin als bloße „Kunstlehre“ nicht mehr einer Disqualifikation gleichkommt, ... Die Konstruktion von Entscheidungsmodellen stellt ein eigenständiges, interessantes und komplexes Forschungsgebiet dar, dessen Bearbeitung überwiegend jenseits des Geltungsbereiches der methodologischen Regeln angesiedelt ist, mit denen die analytische Wissenschaftstheorie die erfahrungswissenschaftlich-theoretische Forschung in fruchtbare Bahnen lenken will.“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 229-230)

Damit bietet BRETZKE methodologisch einen alternativen, systemischen Ansatz der Entscheidungsforschung mit einer Vielzahl methodischer Ansprüche und Hinweise für seine Umsetzung. Dieser Ansatz soll hier als >systemisches Entscheidungsmodell< (SEM) bezeichnet werden und als konzeptioneller Rahmen dienen. Im folgenden Abschnitt wird die Forschungsfrage in den diesbezüglichen methodologischen Rahmen eingeordnet. Dazu wird zunächst die Rolle der Forschenden bei der Entwicklung des SEM beleuchtet, bevor anschließend die zugehörigen Konstruktionsschritte betrachtet werden.

## 2.4 Methodologische Grundlagen der wissenschaftlichen Beratung

Methodologisch entscheidend für das konstruktivistische Wissenschaftsverständnis ist die Abkehr vom Gedanken der Objektivität der Wissenschaft und die Hinwendung zur Akzeptanz der subjektiven Mitwirkung des Forschenden am Untersuchungsergebnis. Es geht also nicht

„... um raum-, zeit- und beobachterunabhängige Erkenntnisse, sondern ganz im Gegenteil um die Raum-, Zeit-, -und Beobachterabhängigkeit allen Erkennens.“ (BARDMANN, T. M.; 1997; S. 8)

Aus diesem Wissenschaftsverständnis ergeben sich eine Reihe methodologischer Konsequenzen:

- Die gewählten Forschungsmethoden sollten umso feldnaher und kontextsensitiver sein, je komplexer und kontextabhängiger das untersuchte Problem ist.
- Feldnahe und kontextsensitive Methoden sind ressourcenintensiv. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Untersuchungseinheiten einzuschränken und sich beispielweise auf Einzelfälle oder Vergleichsstudien zu beschränken.

- Das Streben nach (vorschnellen) dekontextualisierten und generalisierten Resultaten ist zu vermeiden.
- Die Bedeutung der gewählten Form der Datenerhebung und der damit verbundenen Datenauswertung nimmt ab zugunsten kontextabhängiger Evidenz und der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse.
- Daraus folgt, Forschende und Akteure der Praxis als Ko-Produzierende von Wissen zu verstehen. Das gilt auch, obwohl dadurch Wissen nur sehr einschränkend von einem zum anderen Kontext transferiert werden kann.
- Zitierte Literaturverweise haben nicht die Aufgabe, auf akkumuliertes Wissen zu verweisen, um das eigene wissenschaftliche Arbeiten darauf aufzusetzen oder es dadurch zu rechtfertigen. Der Verweis auf andere Texte dient dazu, eigene Beobachtungen an wissenschaftliche Diskurse anzuschließen und die Sinnhaftigkeit von Aussagen in einen größeren Zusammenhang zu stellen. (RÜEGG-STÜRM, J.; 2001, S. 67-70)

Um den damit aufgespannten Konstruktionsraum anschlussfähig an den Begriff der >Beratung< gestalten zu können, wird zunächst ein Blick auf die Grundstruktur der Beratung gerichtet.

Beratung stellt eine Form kommunikativen Handelns dar, welches sich zwischen Personen mit Expertise (Ratgebende) und Personen, die vermeintlich oder tatsächlich ohne Fachkenntnisse sind (Ratsuchende), abspielt. Sie kann als eine Form des Umgangs mit lebenspraktischen Problemsituationen verstanden werden, in denen nicht auf tradierte Deutungs- und Handlungsmuster zurückgegriffen wird, sondern die darüberhinausgehende Alternativen generieren kann. Der „Rat“, der zu einer „Tat“ führt, manifestiert sich im kognitiv sprachlichen Austausch zwischen Ratsuchenden und Ratgebenden. Die Beratung braucht Zeit, sodass sie als Prolongation zukünftiger Taten bzw. Entscheidungen verstanden werden kann. Der Rat, verstanden als Entwicklung von Handlungsalternativen, macht die Gegenwart kontingent beobachtbar und dient der Entscheidungsentlastung der Ratsuchenden. (DEWE, B.; SCHWARZ, M. P.; 2011, S. 17-18)

„Beim Beraten geht es demgemäß um einen rasonierenden, handlungs- und entscheidungsentlastenden *Aufschub (Moratorium)* des Handelns, d.h. um einen Reflexionsprozess mit dem Ziel, anschließend in einem höheren bzw. adäquateren Maße *entscheidungs-, handlungs- und problemlösungsfähig* zu sein ... Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eine etwaige Beratung nicht nur die Präsentation von Handlungs- und Entscheidungsoptionen, sondern auch Situationsbeschreibungen und deutende Interpretationen umfasst.“ (DEWE, B.; SCHWARZ, M. P.; 2011, S. 18-19)

Dieses Beratungsverständnis spiegelt die systemisch-konstruktivistische Forschungshaltung wider. Es ist im Folgenden auch deshalb zu präzisieren, weil sich der Begriff >systemische Beratung< in diesem Zusammenhang aufdrängt. Schließlich wird nicht nur der Begriff >Beratung<, sondern auch der häufig damit verbundene, eine besondere Form der Beratung bezeichnende Begriff >systemisch< oft verwendet, ohne ihn trennscharf zu beschreiben. Diese Beobachtung schließt die damit verbundene Schwierigkeit ein, Beraten von Therapieren oder Bilden zu unterscheiden. Das zeigt sich besonders deutlich im Fall der systemischen Beratung, die sich aus der systemischen Familientherapie entwickelt hat. Im Ergebnis werden dann teilweise Techniken und Interventionen des therapeutischen im beratenden Ansatz verwendet, wie beispielsweise systemische Fragetechniken. (MAIER-GUTHEIL, C.; 2016, S. 28)

Die Unterscheidung von Beraten, Bilden und Therapieren korrespondiert mit dem Anlass:

- Beratung ist konzentriert auf situationsbezogenes Wissen zur Lösung eines konkreten Problems/Falls. (DEWE, B.; SCHWARZ, M. P.; 2011, S. 73)

- (Weiter-)Bildung bezieht sich auf berufsspezifisches Wissen und reflektierendes Berufshandeln zur Optimierung der Handlungskompetenz. (DEWE, B.; SCHWARZ, M. P.; 2011, S. 78-79)
- Therapie ist auf subjektbezogenes Wissen gerichtet und als Reaktion auf Probleme des Individuums in Bezug auf seine Subjektivität bzw. Identitätsformation zu verstehen. (DEWE, B.; SCHWARZ, M. P.; 2011, S. 73-74)

In dieser Arbeit sind die beiden ersten Formen relevant. Während die Weiterbildungsberatung auch im Zusammenhang mit der Personalentwicklung zu sehen ist, ist für diese Arbeit die Beratung der Praxis durch die Wissenschaft relevant, wobei eine pädagogische Haltung eingenommen wird. Eine pädagogisch verstandene Beratung zeichnet sich durch den Verzicht einer Defizithypothese aus, die zu einer pädagogischen Belehrungssituation von wissenschaftlichen Expertinnen und Experten zu Laien in der Praxis führen könnte. In der Beratung geht es vielmehr darum, durch das Hinzuziehen des Wissens von Expertinnen und Experten im dialogischen Beratungsprozess gemeinsam alternative Lösungswege für ein gegebenes Praxisproblem aufzuspüren. Mit der Bildungskomponente wird auf das Schaffen neuer Perspektiven auf der Ratsuchenden-Seite verwiesen, die nicht auf die Generierung von neuem, sondern anderem Wissen zielt. Das Reflexive pädagogisch verstandener Beratung kommt zustande, wenn das Schaffen einer aufklärenden und rekonstruktiven Perspektive entscheidungsfördernd wirkt, wodurch die Methode der Beratung entscheidend für ihre pädagogische Qualität wird. (DEWE, B.; SCHWARZ, M. P.; 2011, S. 131-133)

Als Ziele und Aufgaben pädagogisch verstandener Beratung folgen daraus:

- „Der Handlungsprozess des Alltags wird für den Zeitraum der reflektierenden Beratungskommunikation unterbrochen/ausgesetzt: erst Rat, dann Tat (Moratorium)
- Veränderungen werden als Überprüfungen von gängigen Mustern/Praktiken/Regeln/Routinen angestrebt, die das Handeln und Entscheiden von Individuen determinieren
- Die Beratung erfolgt innerhalb einer Struktur, die auf Phasen in einem Prozess basiert
- Die Beratungsimpulse und etwaige Veränderungsmaßnahmen, die aus der Beratung folgen, sind anschlussfähig an individuelle Lebens- und /oder Berufspraxis zu transformieren (selbstorganisierte Strukturbildung zur Erlangung neuer Qualitäten im Handeln durch das Angebot von stellvertretenden Deutungen)
- Die Entscheidungs- und Handlungsverantwortung verbleibt autonom bei dem beratenen Klienten. Was nicht bedeutet, dass Beratung nicht die Umsetzung begleiten kann.“ (DEWE, B.; SCHWARZ, M. P.; 2011, S. 148)

Um im Rahmen dieser Prämissen die Wissenschaft als pädagogisch beratende Institution einzusetzen, bietet sich der Ansatz der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nach K. REICH an. Dieser sieht die Unterscheidung von Inhalt und Beziehung als Kernstück der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und bezeichnet seinen Ansatz daher synonym als >interaktionistisch<. REICH unterscheidet mit der Konstruktion, als Basis pädagogischer Handlungen, der Rekonstruktion, als Übernahme vorhandener Konstruktionen anderer, und der Dekonstruktion, als Potenzial kritischer Neuorientierungen, drei zusammenzuführende Perspektiven. Dahinter steht die These, dass Pädagogik die Aufgabe hat, Komplexität zu steigern und den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, selbst zu entscheiden, was gut für sie ist. (REICH, K.; 2010, S. IX-XI)

Diese Perspektive ist anschlussfähig an die pädagogisch verstandene Beratung, wenn die Forschenden ihre Rolle als ratgebende Wissenschaft nutzen, um in der Interaktion mit der ratsuchenden Praxis diese durch methodische Verknüpfung von Konstruktion, Dekonstruktion und Re-

konstruktion zu rationalen Entscheidungen zu führen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Handelnden zwar professionell als Individuen agieren, sie jedoch zugleich ihre Organisation vertreten. Die Beratung findet dann in Feldern organisierter Praxis statt, sodass in Bezug auf den Sinn doppelte Kontingenz besteht: Die Ratgebenden und Ratsuchenden handeln sowohl als Individuen wie auch als Personen, die ihre Organisation vertreten, woraus sich vielgestaltige Anforderungsprofile ergeben, die von den Handelnden jeweils situative Relationierungen erfordern. (DEWE, B.; SCHWARZ, M. P.; 2011, S. 149-160)

## 2.5 Systemisches Entscheidungsmodell (SEM)

Um die Konstruktion des SEM als wissenschaftlichen Beratungsansatz methodisch umzusetzen, werden die Hinweise von BRETZKE im Folgenden jeweils durch aktuelle Forschungsbezüge und Fokussierungen auf den Untersuchungsgegenstand fruchtbar gemacht. Dazu werden zunächst die methodischen Anforderungen und abschließend das Forschungsdesign entwickelt.

### 2.5.1 Methodische Anforderungen an die Entwicklung eines SEM

Zum Grundmodell der Entscheidungstheorie gehören zwei wesentliche Elemente: Das Entscheidungsfeld, welches die relevante Umgebung der Entscheidenden umfasst, und das Zielsystem der Entscheidenden.

Das Entscheidungsfeld besteht aus einem Aktionenraum, einem Zustandsraum und der Ergebnisfunktion. Der Aktionenraum  $A = \{a_1, a_2, \dots, a_m\}$  beschreibt die Menge aller den Entscheidenden offenstehenden Aktionen (Alternativen, Handlungsweisen)  $a_i$  mit  $i = 1, \dots, m$ . Die Entscheidenden können ihren Aktionen nicht unmittelbar Ergebnisse zurechnen, sondern benötigen hierzu Informationen der entscheidungsrelevanten Umfeldzustände<sup>9</sup>  $z_j$  mit  $j = 1, \dots, n$ . Diese Informationen beziehen sich auf Faktoren, die das Ergebnis der Aktionen zwar beeinflussen, die aber von den Handlungen der Entscheidenden nicht abhängig sind. Die Menge aller Umfeldzustände ergibt den Zustandsraum  $Z = \{z_1, z_2, \dots, z_n\}$ . Die Konsequenzen (Ergebnisse)  $x_{ij}$ , die sich aus einer Aktion  $a_i$  in einem bestimmten Umfeld  $z_j$  ergeben, können von den Entscheidenden zum Beispiel durch Erfahrung oder aufgrund von bekannten Gesetzmäßigkeiten zugeordnet werden. Diese Zuordnung erfolgt durch die Ergebnisfunktion  $g$ . Es gilt:  $x_{ij} = g(a_i, z_j)$ . Das Entscheidungsfeld lässt sich als Ergebnismatrix darstellen:

	Z1	Z2	...	Zn
a1	X11	X12	...	X1n
a2	X21	X22	...	X2n
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
.	.	.	.	.
am	Xm1	Xm2	...	Xmn

Abbildung 3: Entscheidungsfeld als Ergebnismatrix  
(BAMBERG, G.; COENENBERG, A. G.; KRAPP, M.; 2012, S. 23)

<sup>9</sup> In der Entscheidungstheorie hat sich in diesem Zusammenhang die Bezeichnung ‚Umweltzustand‘ etabliert. Da inzwischen die Termini ‚Umwelt‘ und ‚Umweltzustand‘ mit ökologischen Fragestellungen in Verbindung gebracht werden, soll dieser Terminus in dieser Arbeit so weit wie möglich vermieden und durch den Terminus ‚Umfeld‘ ersetzt werden. (BAMBERG, G.; COENENBERG, A. G.; KRAPP, M.; 2012, S. 15)

In dieser Struktur lassen sich eine Vielzahl von Alternativen als Handlungskonsequenzen beschreiben. (BAMBERG, G.; COENENBERG, A. G.; KRAPP, M.; 2012, S. 15-26).

Für den Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument ist das Hochschulsystem das relevante Umfeld. Dieses bestimmt die Struktur der Angebote akademischer Weiterbildung. Wie sich später zeigen wird, ist beispielsweise ein „Modul“ ein zentrales Merkmal von Studiengängen. Module in ihrer Struktur zu verstehen und weitergehend so zu differenzieren, dass die relevanten Ebenen in die Entscheidung einfließen können, gehört damit zur Entwicklung des Zustandsraumes. Beim Vergleich von alternativen Studiengängen bezüglich ihrer Module kann es im Ergebnis zu entsprechenden Unterschieden in den Ausprägungen der Modulmerkmale kommen.

Zur Herstellung einer Rangordnung unter den zur Verfügung stehenden Alternativen ist die Festlegung eines Zielsystems erforderlich. Dabei besteht die Herausforderung darin, übergeordnete Ziele soweit zu operationalisieren, dass Entscheidungen in einzelnen Funktionsbereichen getroffen werden können. Die Festlegung von Zielgrößen und die Feststellung der Beiträge, die einzelne Handlungsalternativen zum Erreichen dieser Ziele beitragen können, gehört damit ebenfalls zur Konstruktion eines Entscheidungsmodells. Mit der Unterscheidung von quantitativen (z. B. Gewinn, Kosten) und qualitativen (z. B. Betriebsklima, Image) Zielen wird augenblicklich nachvollziehbar, dass die Feststellung bzw. Messung bestimmter Zielgrößen nicht (problemfrei) möglich ist. Das gilt insbesondere für qualitative Ziele. Zudem ist bei der Festlegung von Zielgrößen die Wertvorstellung der Entscheidenden von Bedeutung. So lassen sich beispielweise Höhen-, Art-, Zeit-, Risiko- und Gruppenpräferenzen unterscheiden. Mit dem oben skizzierten Zusammenhang zwischen erwachsenenpädagogischer und ökonomischer Perspektive wurden bereits zwei Richtungen von Zielarten genannt, die beim Einsatz von Weiterbildungen offensichtlich im Zusammenhang stehen und deren Beziehung zu klären ist. Die Präferenz (Bewertungsfunktion)  $\Phi$  hat das Ziel, jeder Alternative  $a_m$  einen Präferenzwert  $\Phi(a_m)$  zuzuordnen. Sie wird zur Entscheidungsregel, die die Ergebnisse  $x_{ij}$  handlungsorientiert bewertet. Zusammenfassend ist das Zielsystem die Menge der von Entscheidenden verfolgten Zielgrößen und Präferenzrelationen bezüglich der Merkmalsausprägungen der Handlungsoptionen. So kann die Bewertung eines Moduls vor dem Hintergrund erwachsenenpädagogischer Ziele zu einem anderen Ergebnis führen als aus ökonomischer Zielperspektive. (BAMBERG, G.; COENENBERG, A. G.; KRAPP, M.; 2012, S.26-29, LAUX, H.; 2007, S. 24-30; KLEIN, R.; SCHOLL, A.; 2012, S. 91-97)

Das systemische Forschungsverständnis führt dazu, dass ein theoretisch entwickeltes Modell durch die Praxis in Bezug auf seine Anwendbarkeit zu beurteilen ist. Dazu wird zwischen dem Situationsbezug und dem Problembezug eines Entscheidungsmodells unterschieden. Unter einer Situation werden alle wahrnehmbaren und/oder antizipierten Gegebenheiten verstanden, die für Entscheidende die entscheidungsrelevante Welt konstituieren. Ein Problem ist dann eine von vielen Möglichkeiten, diesen situativen Bedingungskomplex am hypothetischen Entwurf eines alternativen Bedingungskomplexes in Bezug auf seine Zielkonformität zu prüfen. Damit wird davon ausgegangen, dass dieselbe Situation von einer Person so und von der anderen Person anders gesehen werden und es entsprechend auch zu unterschiedlichen Problemwahrnehmungen und in Konsequenz zu anderen Problemlösungen kommen kann. (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 194-195)

In dieser Arbeit wird von einem betrieblichen Mangel an akademisch weitergebildeten Fachkräften ausgegangen. Damit wird eine Situation beschrieben, die im Folgenden als „Mangel akademische Fachkräfte“ bezeichnet wird. Als Situationstyp definiert diese die Merkmale des Status quo als Voraussetzungen des Handelns im Sinne eines objektivierten Istzustands; die zugehöri-

gen möglichen Problemtypen knüpfen in jeweils unterschiedlicher Weise an die Situationsbeschreibungen an und sind subjektorientiert (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 207). Demselben Situationstyp können also unterschiedliche Problemtypen zugeordnet werden. Ein SEM hat die Aufgabe, den Anwendenden für einen Situationstyp verschiedene situationszugehörige Problemtypen bereitzustellen und dadurch eine rationale Entscheidung zu unterstützen. Basierend auf diesem Anspruch beschreibt BRETZKE vier Perspektiven, die bei der Konstruktion eines SEM zu berücksichtigen sind und

„... von deren Bewältigung die Qualität des resultierenden Modells entscheidend geprägt wird: die Interpretation von Problemsachverhalten im Lichte vorgängig verfügbarer Deutungsmuster, die Bildung von geeigneten Zielkonzepten, die Konstruktion von Entscheidungsfeldern, und die Bildung von wirklichkeitsangepaßten Erwartungshaltungen.“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 39).

Im Folgenden werden die vier Perspektiven kurz in Bezug auf die jeweiligen Grundaussagen von BRETZKE rekapituliert, um daraus jeweils anschließend die methodischen Konsequenzen für diese Arbeit abzuleiten. Die gewählte Reihenfolge der Perspektiven spiegelt den methodischen Grundaufbau wider.

### 2.5.1.1 Zielbildung als Gegenstand der Problemdefinition

Problembewusstsein setzt die Existenz einer Zielvorstellung voraus. Ziele sind nicht die Eigenschaften einer Sache, sondern die Eigenschaften von Individuen. Sie sind nicht einfach vorhanden, sondern müssen in einem konstruktiven Prozess erarbeitet werden. Das wird ersichtlich durch die Betrachtung der Vorstellung von ableitbaren Zielhierarchien. Die Zielkette Maximierung-des-Gewinns mittels Steigerung-der-Motivation-der-Beschäftigten durch Verbesserung-des-Betriebsklimas zeigt beispielhaft drei Stufen einer Zielhierarchie. Nun lässt sich Gewinnmaximierung nicht nur durch Motivationssteigerung und diese nicht nur durch ein besseres Betriebsklima erreichen. Die Begründung von Zielhierarchien ist daher immer kontingent und kann nur mit Bezug zu den jeweiligen Besonderheiten einer Entscheidungssituation erfolgen. Daraus folgt auch ein kritischer Blick auf die Operationalisierung von Zielen. Würde beispielsweise das Oberziel `Verbesserung des Betriebsklimas` angestrebt, dann würde sich die Frage stellen, wann von einer Veränderung bzw. Verbesserung gesprochen werden könnte. Es wären daher beispielsweise zunächst Indikatoren wie ‚Krankenstand‘ oder ‚Fluktuationsrate‘ festzulegen, die das Betriebsklima messbar erscheinen lassen. Das Beispiel verdeutlicht, dass die Indikatoren nicht das gesamte Spektrum des Betriebsklimas erfassen würden. Durch Operationalisierung würde somit ein komplexes Ausgangsproblem (Verbesserung des Betriebsklimas) durch ein messbares Ersatzproblem (Senkung der Fluktuationsrate) ausgewechselt, welches umgekehrt nicht einfach auf das Ausgangsproblem zurückgeführt werden kann. Ziele lassen sich daher logisch weder eindeutig ableiten noch operationalisieren. Zielbildung erfolgt vielmehr durch Entscheidung, wobei damit explizit auf den oben genannten rationalen Entscheidungsbegriff rekurriert wird, der die Begründung einer Entscheidung aufgrund ihrer Kontingenz in den Mittelpunkt stellt. Für den Beratungsanspruch im Rahmen der präskriptiven Entscheidungstheorie folgt daraus, ein Mehr an Rationalität durch geeignete Formen methodischer Unterstützung zu ermöglichen. Dadurch rückt der Prozess der Zielbildung in den methodischen Mittelpunkt. Es ist nach Methoden zu fragen, die die Entscheidenden dabei unterstützen, sich begründet über ihr Wollen Klarheit zu verschaffen. (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 72-103)

Damit wird auf die Notwendigkeit der Entwicklung eines Zielsystems verwiesen, das zerlegt und verfeinert wird, bis daraus quantitative oder qualitative Zielgrößen ableitbar sind, die in ihrer Ausprägung mess- bzw. differenzierbar sind und dadurch ihren Zielerreichungsbeitrag erkennen lassen (KLEIN, R.; SCHOLL, A.; 2012, S. 93-95). Neben der Ableitung von Zielen stellt sich zudem die

Frage nach praxisnahen Ziel- und Präferenzfunktionen. HAUSCHILDT hat in seiner Studie zur empirischen Prüfung wissenschaftlich formulierter Ansätze zur Zielbildung eine große Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis festgestellt:

„Wirtschaftswissenschaftliche Studien fordern die Optimierung wie selbstverständlich. Sie haben die „Minimierung“ oder die „Maximierung“ als unvermeidbare Formulierung in ihren Sprachvorrat aufgenommen. Demgegenüber verwenden die handelnden Entscheidungsträger diese Sprachform praktisch nicht.“ (HAUSCHILDT, J.; 1977, S. 67)

Neben dem Fehlen von operationalen Extremierungszielen wurde auch das Streben nach dem Erreichen eines bestimmten Anspruchsniveaus im Sinne eines ausschließlichen Grenzwertes in der Untersuchung kaum festgestellt. Am häufigsten fanden sich komparative Zielfunktionen, die eine graduelle Verbesserung des Status quo anstreben und En-bloc-Ziele, die den anderen Varianten nicht zugeordnet werden konnten, da sie vorzugsweise nominalen Charakter haben. Die Entscheidenden benennen einen Zielzustand als Tatsache, ohne ihn im Detail so zu präzisieren, dass er nachvollziehbar festgestellt werden kann. (HAUSCHILDT, J.; 1977, S. 65-73)

HAUSCHILDT kommt zu dem Schluss, dass wissenschaftliche Fragestellungen zur Bildung und Nutzung von Entscheidungszielen den Einsatz mehrerer empirischer Ansätze erfordern, wobei er drei wesentliche Konsequenzen für eine Betriebswirtschaftslehre mit Gestaltungsabsicht sieht:

- Zielbildungsbewusstsein: Den Entscheidenden ist bewusstzumachen, dass sich Entscheidungsprozesse aus Problemlösungs- und Zielbildungsprozess zusammensetzen;
- Ordnungsraster: Der Zielbildungsprozess ist an einem Ordnungskonzept auszurichten;
- Organisation: Die Zielbildung ist als Prozess zu organisieren.

Als Ansatzpunkt schlägt er dazu den Einsatz eines „Zielbaukastens“ vor. Dieses Ordnungsraster solle die Zielobjekte, -eigenschaften, -maßstäbe und -funktionen, den zeitlichen Bezug, Präferenzangaben zur Priorisierung einzelner Zielvarianten sowie den Einbezug von Zieladressierten und Zielartikulierenden bedenken (HAUSCHILDT, J.; 1977, S. 253, 255, 257-258).

Zu einem vergleichbaren Fazit kommen KAHNEMAN, SIBONY, SUNSTEIN in ihren Untersuchungen dazu, warum viele professionelle Entscheidungen vom Zufall abhängen und wie diese Entscheidungen in der Praxis verbessert werden können. Sie bezeichnen ihre entwickelte Strategie als „Entscheidungshygiene“ und empfehlen dazu ein „strukturiertes Entscheidungsprotokoll“, welches Entscheidungen als Prozess zur Anwendung von Checklisten mit zugehörigen Entscheidungsmerkmalen beschreibt und zugleich den an der Entscheidung Beteiligten einen besonderen Wert zuweist. Dazu gehören die Vorschläge, die Beteiligten für die Problematik rationaler Entscheidungen zu sensibilisieren, nicht direkt von der Entscheidung Betroffene als „Entscheidungsbeobachter“ in den Prozess einzubeziehen oder eine Liste aller voneinander unabhängigen Bewertungsdimensionen zu erstellen, woran alle an der Entscheidung Beteiligten mitwirken. (KAHNEMAN, D.; SIBONY, O.; SUNSTEIN, C. R.; 2021, S. 245, 266, 269, 345)

Für den Fortgang der Arbeit lassen sich daraus folgende Anforderungen für das Systemische des Zielsystems ableiten:

- Festlegung der Zieladressierten und Zielartikulierenden,
- Bestimmung ihrer potenziellen Ziele, angefangen von Oberzielen bis zur Ableitung von entscheidungsrelevanten Merkmalen und den damit verbundenen operativen messbaren Unterzielen sowie
- Zusammenführung der Ziele in einem Zielsystem, welches anwendungsspezifisch in einem Prozess zur Entscheidungsfindung einsetzbar ist.

### 2.5.1.2 Entwicklung des Entscheidungsfeldes

Neben dem Zielsystem ist das zweite grundlegende Element eines Entscheidungsmodells das Entscheidungsfeld. Die methodische Herausforderung besteht darin, die Handlungsmöglichkeiten, die sich systematisch durch das Entscheidungsfeld ergeben, so einzugrenzen, dass rationale Entscheidungen getroffen werden können.

Ein Handlungsalternative ist eine Maßnahme oder ein Bündel von Maßnahmen, die grundsätzlich zur Lösung eines Entscheidungsproblems geeignet und von den Entscheidenden beeinflussbar sind, wobei sich die Alternativen gegenseitig ausschließen und immer nur eine realisierbar ist. (KLEIN, R.; SCHOLL, A.; 2012, S. 138) Für ein theoretisch optimales Ergebnis ist es auf den ersten Blick wünschenswert, alle denkbaren Handlungsalternativen zu betrachten, um dann die geeignetste auszuwählen. Doch der mit diesem Idealbild verbundene Aufwand erscheint weder theoretisch noch praktisch realisierbar. Die Möglichkeiten der Grenzziehung ergeben sich auf der Ebene der Alternativen und auf der Ebene der Umfeldzustände verstanden als Bedingungen des Handelns. Die Entwicklung von Handlungsalternativen ist zwangsläufig damit verbunden, den möglichen Alternativenraum einzugrenzen. Für die Praxis ist von Bedeutung, dass ein Problem entscheidbar ist. Die Menge der betrachteten Handlungsalternativen muss dazu nicht vollständig, sondern relevant sein.

„Unvollständigkeit wird damit als Merkmal von Entscheidungsmodellen ambivalent: sie erscheint gleichzeitig (negativ) als Grenze rationalen Entscheidens und (positiv) als Bedingung der Möglichkeit jeglichen Entscheidens überhaupt. ... Auf die Frage, wodurch Entscheidungsmodelle ihre jeweilige Struktur erhalten, kann man immer zwei Antworten geben...“: durch die *Bildung* von Handlungsalternativen und durch die *Unterdrückung* von Handlungsalternativen.“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 107).

Als relevant werden hier die Merkmale des Angebotes von akademischer Weiterbildung betrachtet. Diese Angebote sollen untereinander vergleichbar gemacht werden. Dazu wird hier Bezug zu einem Marketingverständnis genommen, welches die produktbezogene Gestaltung der Angebot-Nachfragebeziehung in den Mittelpunkt stellt: Danach

„... umfasst Marketing die Konzeption und Durchführung marktbezogener Aktivitäten eines Anbieters gegenüber Nachfragern oder potentiellen Nachfragern seiner Produkte (physische Produkte und/oder Dienstleistungen). Diese marktbezogenen Aktivitäten beinhalten die systematische Informationsgewinnung über Marktgegebenheiten sowie die Gestaltung des Produktangebots, die Preissetzung, die Kommunikation und den Vertrieb.“ (HOMBURG, C.; 2017, S. 10)

Der Nachfragefokus ergibt sich durch den Startpunkt bzw. die Denkrichtung. Der Ausgangspunkt sind die Ziele des nachfragenden Personalmanagements, welches sich am Marketingverständnis orientiert, um das Angebotspotenzial einer Hochschule zu analysieren. Die Arbeit geht davon aus, dass es Probleme der Personalarbeit mit Bezug zum Fachkräftemangel gibt, zu deren Lösung die akademische Weiterbildung einen Beitrag leisten kann.

Nun kann offensichtlich nicht ausgeschlossen werden, dass akademische und nicht akademischen Weiterbildungen als Alternativen zur Erreichung eines gegebenen Personalziels in Erwägung gezogen werden. Um den Fokus auf den hochschulischen Angebotsaspekt zu legen, wird deren Merkmalsentwicklung zwar in das Grundverständnis betrieblicher Weiterbildung eingebettet, um dann jedoch auf der Ebene der akademischen Weiterbildung zu bleiben. Potenzielle Merkmale nicht akademischer Weiterbildung werden damit „unterdrückt“. Unter dieser Prämisse wird in Kapitel 4 ausgehend vom exemplarisch gewählten Hochschulsystem in Nordrhein-Westfalen die Merkmalsstruktur des Angebotes akademischer Weiterbildung mit Bezügen zu den Personalzielen entwickelt.

### 2.5.1.3 Bildung einer praxisnahen Modellstruktur

Die Anwendung eines Entscheidungsmodells basiert auf Erwartungen sowohl in Bezug zu möglichen Entwicklungen des relevanten Umfeldes wie auch zu den Konsequenzen alternativer Handlungsmöglichkeiten. Die vermuteten Wirkungen alternativer Handlungen beziehen sich auf die Ergebnis- und die Präferenz- bzw. Zielfunktion beim Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument. So wären beispielweise Hypothesen aufgrund von Erwartungen aufzustellen, unter welchen Voraussetzungen das Angebot eines weiterbildenden Studiums zur Erhöhung der Bewerbungen auf eine ausgeschriebene Stelle führt. Die Erwartungen sind subjektorientiert und komplexitätsreduzierend. Die Nutzung abbildtheoretischer Methoden zur Entwicklung eines SEM sind deshalb wenig geeignet. BRETZKE plädiert stattdessen für Ansätze, die sich an „schwächeren“ Formen des Wissens ausrichten als es die Wissenschaftstheorie fordert, und die tatsächlichen Erwartungen der Modellnutzenden in den Mittelpunkt zu stellen und rekuriert dabei zum Beispiel auf Musterhypothesen<sup>10</sup>. (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 142-193)

BRETZKE geht bei seiner Untersuchung zunächst von algorithmischen Entscheidungsmodellen auf Basis des Grundmodells der Entscheidungstheorie aus und weist zum Abschluss darauf hin, dass auch andere Methoden zur Unterstützung von Problemen der Entscheidungsfindung möglich sind (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 238). Wie sich später zeigen wird, sind die Beziehungen der verschiedenen Ebenen des Entscheidungsmodells zueinander kaum mathematisch praxistauglich abbildbar sind. Es ist daher ein nicht algorithmisches SEM zu entwickeln, welches als Heuristik von vereinfachenden Entscheidungsregeln bei der Weiterbildungskaufentscheidung ausgeht (HOMBURG, C.; 2017, S. 125). Das sei bereits an dieser Stelle erwähnt, um die Anschlussfähigkeit der zuvor genannten Ergebnisse zum praxisnahen Zielsystem an das Gesamtmodell aufzuzeigen. Entsprechend kommt als Ergebnisfunktion später eine grafisch dargestellte Planungsheuristik zum Einsatz. Darunter wird „... eine sinnvolle und anwendbare Regel oder Vorschrift, die zu einem erfolversprechenden und machbaren Lösungsvorschlag für ein Problem führt ..“ (KLEIN, R.; SCHOLL, A.; 2012, S. 61) verstanden.

Da von einer problem- bzw. fallbasierten Beratungssituation ausgegangen wird, bieten sich für den empirischen Teil Fallstudien an. Diese untersuchen in ihrem Kern Fragen nach dem Warum und dem Wie von Entscheidungen, wobei insbesondere die Fallstudienmethodik von ROBERT K. YIN den konstruktivistischen Ansatz einschließt (YIN, R. K.; 2018, S. 14, 16). YIN definiert auf zwei Ebenen sein Verständnis von Fallstudien als Forschungsmethode:

1. A case study is an empirical method that
  - investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context, especially when
  - the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.

...
2. A case study
  - copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points,<sup>[1]</sup> and as one result
  - benefits from the prior development of theoretical propositions to guide design, data collection, and analysis, and as another result

<sup>10</sup> So arbeitet SCHMIEL im Rahmen der Entwicklung ihres methodologischen Konzepts zur Herleitung von Muster-Hypothesen mit dem Begriff der „Regelmäßigkeiten“. Diese beruhen auf Beobachtungen, die Wahrscheinlichkeiten nicht notwendigerweise voraussetzen und die im Vergleich zu statistischen Aussagen eine schwächere Kausalbeziehung darstellen (SCHMIEL, U.; 2006, S. 152).

- relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulation fashion. (YIN, R. K.; 2018, S. 15)

Das korrespondiert auch deshalb mit dem hier gewählten Ansatz, da die theoriegeleitete Entwicklung von Handlungsalternativen einen besonders sinnvollen Beitrag zur Konstruktion eines SEM leisten kann (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 111). Der Prozess zur Bildung der Problemtypen kann somit in zwei Phasen unterteilt werden: Zum einen die theoriegeleitete Phase zur Erarbeitung von Dimensionen des Merkmalsraums und der Entwicklung und Analyse der zugehörigen Typologie; zum anderen die Phase der praxisnahen fallbezogenen Anwendung und der praxisorientierte Charakterisierung der gebildeten Typen (KLUGE, S.; 1999, S. 258-260).

#### 2.5.1.4 Deutungsmuster als Gegenstand der Problemdefinition

Der abbildtheoretische Modellbegriff geht von einem voraussetzungslosen Zugang zur Wirklichkeit aus und übersieht dabei, dass der problemlösende Mensch immer ein begrifflich-konzeptuelles Vorverständnis mitbringt. Wird dieses Vorverständnis als Deutungsmuster verstanden, so ist damit eine bestimmte Sichtweise oder Einstellung gemeint, die Einfluss auf das eigene Handeln hat.

„Deutungsmuster entscheiden nicht nur ... darüber, *was wahrgenommen* wird, sondern auch darüber, *als was* der Gegenstand der Wahrnehmung zu *denken* ist. Deutungsmuster sind sinnvermittelnde Voraussetzungen der Realität und des Denkens über die Realität.“ (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 42-43)

Mit Deutungsmustern wird also auf das Phänomen verwiesen, dass sich alltägliches Handeln auf ein Einordnungsraster stützt, das nicht subjektgebunden ist, sondern auf überindividuellen, kollektiven Sinnzusammenhängen basiert (KASSNER, K.; 2003, S. 37). Diese können die Entscheidenden dabei unterstützen, sich Klarheit über die eigenen Voraussetzungsstrukturen zu verschaffen und die Wahl für eine Alternative zu strukturieren (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 57-58),

„... indem sie einfache Situationsmodelle mit klaren Entscheidungsalternativen (und entsprechend eindeutigen Konsequenzen) bereitstellen, unter welche die tatsächlichen Sachverhalte, Ereignisse und Erfahrungen subsumiert werden können. Das große Feld möglicher Handlungsoptionen wird dabei auf eine überschaubare Zahl von Alternativen eingegrenzt.“ (PLAß, C.; SCHETSCHKE, M.; 2001, S. 524-525)

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass in dieser Arbeit eine explizit betriebswirtschaftliche und keine pädagogische Sicht auf die akademische Weiterbildung geworfen wird. Das Pädagogische kann, muss aber nicht Mittel zum Zweck des Ökonomischen sein. Auf die Forschungsfrage bezogen ist mit dem Bezug zum Deutungsmuster herauszuarbeiten, welches „Alltagswissen“ als kollektive Kategorie mit dem Einsatz von (akademischer) Weiterbildung auf Nachfrage- und Angebotsseite verbunden ist. Für die Nutzung von Deutungsmustern im Forschungszusammenhang kommt KASSNER zu dem Schluss, dass „... zur Analyse sozialer Deutungsmuster keine Einigkeit über den kategorialen Status und die Verwendungsweise des Konzepts ...“ herzustellen ist, was im Wesentlichen auf unterschiedliche Erkenntnisinteressen der Ansätze zurückgeführt werden kann. (KASSNER, K.; 2003, S. 53)

PLAß/SCHETSCHKE gehen davon aus, dass Deutungsmuster aus sechs miteinander verknüpften Elementen bestehen: Situationsmodell, Erkennungsschema, Prioritätsattribute, Hintergrundwissen, Emotionsmuster und Handlungsanleitungen. Aus ihrer Sicht sind besonders Dokumente für die empirische Analyse von Deutungsmustern geeignet, die dies medial kommunizieren, wozu insbesondere auch „Massen- und Netzwerkmedien“ zählen. Sie schlagen für eine Deutungsmusteranalyse vier Schritte vor. Nach der Erstellung eines „Mosaiks“ der aktuellen Verwendung des

Musters folgt im zweiten Schritt die Identifikation von Zeit und Ort ihrer erstmaligen Verbreitung durch fortschreitende Verfolgung des Musters von der Gegenwart in die Vergangenheit. Im dritten Schritt wird das Muster durch die genannten sechs Elemente vollständig rekonstruiert bevor es im abschließenden Schritt bezüglich seiner aktuellen Geltung beurteilt wird. (PLAß, C.; SCHETSCHKE, M.; 2001, S. 528-532)

Dass zur Lösung des Problems „Mangel akademische Fachkräfte“ die akademische Weiterbildung als Instrument des Personalmanagements gedeutet wird, ist der Ausgangspunkt dieser Arbeit. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Ziele und Instrumente der Personalarbeit den sinnvermittelnden Rahmen setzen, innerhalb dessen der Einsatz der akademischen Weiterbildung durch das Personalmanagement zu denken ist. Hingegen wird nicht angenommen, dass diese Deutung aktuell auf dem Markt der akademischen Weiterbildung bei den Unternehmen und bei den Hochschulen verbreitet ist. Eine umfassende Deutungsmusteranalyse würde daher nicht sehr hilfreich sein. Vielmehr wird mit dem SEM ein Ansatz gewählt, der rationale Entscheidungen zum betrieblichen Einsatz der akademischen Weiterbildung auch dann unterstützt, wenn das Wissen um diesen Einsatzbereich eher weniger bekannt ist. Insofern ließe sich aus dem SEM lediglich ein bedarfsorientiertes, wünschenswertes Deutungsmuster ableiten. Diese Nachfrage kann der Angebotsperspektive gegenübergestellt werden. Daher wird zum Abschluss dieser Untersuchung die webbasierte Angebotsstruktur der akademischen Weiterbildung in ein Nachfrageverhältnis zum SEM gesetzt. Obwohl eine vollständige Deutungsmusteranalyse des Angebots akademischer Weiterbildung im Rahmen dieser Arbeit nicht umsetzbar ist, wird aus Hinweisen zur Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland und einem Blick auf die Webpräsenz der zugehörigen Angebote eine Interpretation wahrgenommener Deutungsmuster versucht, um tentative Handlungsempfehlungen für das Personalmanagement daraus abzuleiten.

### **2.5.2 Forschungsdesign**

Zusammenfassend folgt aus den vorangehenden Abschnitten, das SEM als heuristischen Ansatz zu verstehen, dessen Validierung durch Akzeptanz in der Praxis erfolgt. Die theoretisch erarbeitete Version des SEM ist mit der Praxis auf ihre Anwendbarkeit zu prüfen und bei Bedarf eine weitere Version des SEM zu erstellen, die dem Anspruch der Anwendbarkeit näherkommt als die vorherige. Zusammenfassend kann die Konstruktion eines SEM definiert werden als

- der Versuch der Forschenden (System der Beobachtung) und der Beforschten (beobachtetes Entscheidungssystem)
- unter methodischer Berücksichtigung von Zielbildungsprozessen, Handlungsalternativen und Erwartungshaltungen sowie der Interpretation von Deutungsmustern
- die für wesentlich gehaltenen Elemente und Beziehungen einer Entscheidungssituation
- auf Basis des Grundmodells der Entscheidungstheorie so abzubilden, dass aus dem resultierenden Strukturkomplex
- die Problemlösung in der Praxis systemisch auf Grundlage einer Problemtypologie abgeleitet werden kann.

Die Anwendung des SEM als Forschungsansatz erfolgt hier unter der Annahme des Situations-typs „Mangel akademische Fachkräfte“, welcher durch die Unterscheidung in unterschiedliche Problemtypen rationale Entscheidungen des Personalmanagements beim Einsatz akademischer Weiterbildung als Antwort auf den wahrgenommenen Mangel unterstützen kann. Dazu soll ein Modell dienen, welches systemische Entscheidungen des Personalmanagements ermöglicht, wobei in Forschungssettings die Forschenden Teil des Entscheidungssystems sein können. Die zentrale Forschungsfrage lautet:

Wie ist ein systemisches Entscheidungsmodell konstruiert, das das Personalmanagement bei der Auswahl von Alternativen der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument unterstützt?

Daraus leiten sich die folgenden Teilforschungsfragen ab:

- a.) Welche Ziele des Personalmanagements sind durch den Einsatz der akademischen Weiterbildung zu erreichen?
- b.) Welche wesentlichen Problemtypen zum Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument sind zu unterscheiden?
- c.) Welche Umfeldvariablen sind relevant für den Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument?
- d.) Welche Handlungsalternativen sind beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument zu unterscheiden?
- e.) Welche wesentlichen Elemente und Beziehungen bestimmen die Erwartungshaltungen beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument?
- f.) Welche Deutungsmuster gibt es zum Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument?

Das Forschungsdesign orientiert sich am Fallstudienansatz von YIN (s. Abschnitt 2.5.1.3), wobei hier auf das „Multiple Case Study Design“ rekurriert wird. Im Gegensatz zu einer „sampling logic“, die auf Basis von statistischen Verfahren Aussagen aus einer Stichprobe für eine Grundgesamtheit ableitet, folgt dieser Ansatz einer „replication logic“. Diese ermöglicht es den Forschenden, die Erkenntnisse aus einer oder mehreren Fallstudien auf die dann folgende/n Fallstudie/n durch „redesign“ der Studie anzuwenden. Im Sinne einer Feedbackschleife können die Ergebnisse bei der Anwendung des SEM so genutzt werden, um sie für die folgende Anwendung weiterzuentwickeln. Daraus folgt, dass die Anzahl der in die Studie aufzunehmenden Fälle im Forschungsprozess qualitativ begründet wird. Dieser Ansatz macht die Auswahl geeigneter Fälle und das damit in Verbindung stehende Design zur Datenerhebung zu einer zentralen Phase der Fallstudie, die der anschließenden Durchführung und Auswertung vorausgeht. Für den Aufbau der Fallstudie schlägt YIN drei Phasen vor, die als Feedbackschleife miteinander verbunden sind:

- a. Theoretische Entwicklung des Untersuchungsgegenstandes;
- b. Durchführung der Fallstudien: Auswahl der Fälle, Festlegung des Designs der Datenerhebung, Durchführung der Fallstudien und Erstellung zugehöriger Reports;
- c. Auswertung der Fallstudien: Schlussfolgerungen, bei Bedarf Theoriemodifizierung, Handlungsempfehlungen. (YIN, R. K.; 2018, S. 54-59)

Die Umsetzung des Fallstudienansatzes zur Entwicklung des SEM führt zu folgendem Aufbau dieser Untersuchung:

#### **a. Theorie zum Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument**

##### *I. Zielsystem der Weiterbildung als Personalinstrument (Kapitel 3)*

Aus der Perspektive des Einsatzes als Personalinstrument werden die potenziellen Zieleigenschaften der (akademischen) Weiterbildung betrachtet, um daraus potenzielle Präferenzstrukturen abzuleiten.

##### *II. Merkmale des Angebotes akademischer Weiterbildung (Kapitel 4)*

Akademische Weiterbildung wird von Hochschulen angeboten. Das Hochschulsystem in Deutschland inklusive der zugehörigen Weiterbildungsangebote wird durch einen bildungspolitischen und hochschulrechtlichen Rahmen mit ordnungspolitischer Wirkung determiniert. Er strukturiert die relevanten Umfeldzustände und damit den Zustandsraum.

Dazu gehören auch die Merkmale akademischer Weiterbildungen. Um diese zu ermitteln, wird der Begriff >akademische Weiterbildung< aus hochschulrechtlicher Sicht zunächst expliziert, um anschließend die potenziellen Angebotsmerkmale der akademischen Weiterbildung als Personaldienstleistung nachfrageorientiert abzuleiten.

### *III. Problembezug akademischer Weiterbildung als Personalinstrument (Kapitel 5)*

Auf Grundlage der Zielgrößen werden tentativ Problemtypen abgeleitet, die jeweils nach dem folgenden Muster analysiert werden:

- Erhebung des aktuellen Forschungsstands und Identifikation relevanter Entscheidungsdeterminanten,
- Identifikation von Merkmalen für unterschiedliche Zieleigenschaften auf Grundlage der Entscheidungsdeterminanten,
- Formulierung von Erwartungshaltungen in Bezug auf die wichtigsten Elemente und Beziehungen zum jeweiligen Problemtyp als Planungsheuristiken.

### *IV. Systemisches Entscheidungsmodell zum Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument (Kapitel 6)*

Zum Abschluss des theoretischen Teils werden das Zielsystem, der Merkmalsraum und die Problemtypen zum systemischen Entscheidungsmodell für den Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument (SEM-AW) zusammengeführt.

#### **b. Durchführung und Auswertung der Fallstudien (Kapitel 7)**

Bevor die Fallstudien durchgeführt werden, sind geeignete Fälle auszuwählen. Zudem ist das Design für die Datenerhebung festzulegen. Anschließend werden die Fallstudien durchgeführt und ausgewertet, bevor sie in Bezug auf die Anwendbarkeit des SEM-AW in der Praxis beurteilt werden.

#### **c. Forschungsergebnisse (Kapitel 8)**

Die Ergebnisse werden auf zwei Ebenen betrachtet:

- Handlungsempfehlungen vor dem Hintergrund von Deutungsmustern: Das SEM-AW dient dazu, Unternehmen bei der Auswahl akademischer Weiterbildungen zu unterstützen, indem es dazu beiträgt, deren betrieblichen Bedarf zu erkennen und zu wissen, wonach zu suchen ist. Abschließend gilt es festzustellen, inwieweit die Hochschulen die (webbasierte) Kommunikation ihrer Weiterbildungsangeboten am Personalmanagement und ihren Bedarfen ausrichten. Aus den die Ergebnisse zusammenfassend herausgearbeiteten Deutungsmustern werden Handlungsempfehlungen für das Personalmanagement abgeleitet.
- Wissenschaftstheoretische Verortung: Das Forschungsverständnis ist systemisch-konstruktivistisch. Die Arbeit ist explorativ angelegt. Auf Basis eines konfigurations-theoretischen Ansatzes wird auf ein präskriptives, an Entscheidungen ausgerichtetes Ergebnis gezielt. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind daher abschließend wissenschaftstheoretisch zu verorten.

### 3 Zielsystem der Weiterbildung als Personalinstrument

Der Problembezug der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument stellt den Ankerpunkt dieser Arbeit dar. Die damit verbundene Frage lautet: Für welche Probleme der Personalarbeit kann der Einsatz akademischer Weiterbildung eine Lösung bereitstellen? Um diese herauszuarbeiten, werden im Folgenden die Ziele dargestellt, die theoretisch durch betriebliche Weiterbildung angestrebt werden können. Dazu wird auf die in Abschnitt 2.5.1.1. vorgestellten Zielebenen zurückgegriffen: Zieladressierte und -artikulierende, Zielebenen und das Zielsystem.

#### 3.1.1 Doppelte Investitionsperspektive

Betriebliche Weiterbildung ist berufsbezogen und grenzt sich so von anderen allgemein, politisch oder kulturell weiterbildenden Maßnahmen ab. Sie kann unternehmensintern durch eigenes Fachpersonal oder externe Dozierende ebenso wie unternehmensextern durch Bildungsunternehmen, Institute, Kammern, Verbände oder selbständig Trainingsmaßnahmen Durchführende angeboten werden (BECKER, M.; 2013, 307 - 308). Sie folgt auf erstqualifizierende berufliche sowie hochschulische Ausbildungen und ist in diesem Sinne weiterbildend. Berufsbezogene betriebliche Weiterbildungen, die von Hochschulen angeboten werden, werden in dieser Arbeit als akademische Weiterbildungen (synonym: betriebliche akademische Weiterbildung) bezeichnet. Betriebliche Weiterbildung wird als Mittel zur Erreichung von Zielen der Personalarbeit betrachtet. Zur Personalarbeit zählen alle Funktionen, die das Ziel verfolgen, Humanressourcen für Aufgaben im Betrieb bereitzustellen und effizient einzusetzen (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 16). Sie kann unterschieden werden in primäre und sekundäre Personalsysteme. Die primären Teilsysteme zeichnen sich dadurch aus, dass sie unmittelbar auf die Verhaltenssteuerung des aktuellen und potenziellen Personals zielen. Dazu gehören insbesondere Personalbedarfsdeckung, Personalfreisetzung und Anreizsysteme. Zudem zeichnet die primären Personalsysteme normalerweise eine Arbeitsteilung zwischen dem Personalbereich und den Linienvorgesetzten des Personals aus. Die sekundären Personalsysteme dienen der Personalarbeit mittelbar. Dazu gehören einerseits übergreifende, das gesamte Personalmanagement betreffende Teilsysteme wie Personalstrategie und -politik, Personalplanung oder Personalorganisation. Andererseits geht es um begleitende Teilprozesse wie Personalcontrolling, Personalverwaltung oder die betrieblichen Arbeitsbeziehungen. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 27-28)

Die betriebliche Weiterbildung wird im primären Personalsystemen den Instrumenten zur Personalbedarfsdeckung und hier insbesondere der Personalentwicklung zugeordnet.

„Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden.“ (BECKER, M.; 2013, S. 5)

Die Wirkung von betrieblicher Weiterbildung kann vielschichtig sein. Auf individueller Ebene können beispielsweise Ziele wie der Erhalt der Arbeitsfähigkeit, beruflicher Aufstieg oder ein erhöhtes Sozialprestige verfolgt werden; Betriebe können auf die Sicherung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit durch Anpassungsqualifikationen, die Erhöhung der Flexibilität der Beschäftigten oder die Steigerung der Identifikation und Bindung mit dem Unternehmen zielen (BECKER, M.; 2013, S. 322). Allein die Betrachtung dieser beispielhaft genannten Ziele verdeutlicht, dass die Wirkung der Weiterbildung als Instrument der Personalentwicklung in Beziehung zu anderen Instrumenten des Personalmanagements steht. Das gilt auch für die akademische Weiterbildung. Darauf verweist der STIFTERVERBAND, wenn er feststellt, dass mit ihrem Angebot die Motivation und die Bindung der Beschäftigten erhöht und die Fluktuationskosten gesenkt werden können (STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT; 2008, S. 21). Zudem kann akademische

Weiterbildung auch kontraproduktive Wirkungen herbeiführen. So wird in der Untersuchung von REMDISCH/UNGER zu Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung ein befragtes Unternehmen mit dem Hinweis zitiert, dass der Ausweis von Kreditpunkten den Menschen helfe, sich wegzubewerben (REMDISCH, S.; UNGER, N.; 2012 (a), S. 11).

Die Gegenüberstellung individueller und betrieblicher Ziele weist auf ihren inneren Zusammenhang hin. Für Unternehmen sind mit der Weiterbildung Verhaltensänderungen von Individuen zum Erreichen betrieblicher Ziele verbunden. Wenn die Individuen durch die Weiterbildung eigene Ziele adressiert sehen, können sie dadurch motiviert werden. Drei Formen der Arbeitsmotivation können im Zusammenhang mit der Personalarbeit unterschieden werden:

- „Mit der *Teilnahmemotivation* ist die prinzipielle Bereitschaft zur Annahme eines angebotenen Arbeitsplatzes zu verstehen.
- Die *Bleibemotivation* drückt die positive motivationale Tendenz zum Verbleib beim arbeitgebenden Betrieb und/oder auf dem aktuellen Arbeitsplatz aus.
- Die *Leistungsmotivation* schließlich baut auf den beiden auf und fokussiert die Bereitschaft, .. - durchaus auch engagierter als durchschnittlich üblich - die Aufgabenerfüllung anzugehen.“ (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 58-59)

Der Motivationsbegriff vereinigt

„... endogene (personale) und exogene (situationsbezogene) Faktoren, die das Verhalten bestimmen. ... Nachdem man sich ... lange darüber gestritten hat, inwieweit menschliches Verhalten primär durch endogene oder exogene Faktoren determiniert wird, ist heute unstrittig, dass Verhalten immer aus dem *Zusammenwirken von Person und Situation* entsteht, ... „ (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 58).

Motivierende Maßnahmen in einem Unternehmen zielen letztlich nicht auf die Entwicklung spezifischer Motivationen, sondern auf damit verbundenes spezifisches Handeln ab. Obwohl es eine Vielzahl häufig als „Motivationstheorie“ bezeichneter Erklärungsmuster gibt, existiert keine allgemein akzeptierte und empirisch nachgewiesene Theorie, die den Antrieb und die Richtung menschlichen Verhaltens im Unternehmen erklärt. Für die praktische Anwendung bleibt, sich ein auf die eigene Situation fokussiertes Bild zu machen. Die Operationalisierung von Motivation erfolgt im Unternehmen daher auf der personalen und der situativen Handlungsebene. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 59-61)

Unabhängig davon, worauf sich die Motivation von Einzelnen gründet, basiert sie im Fall der Entscheidung für eine Weiterbildung auf damit im Zusammenhang stehenden Erwartungen. Aus diesem Verständnis wird akademische Weiterbildung als ökonomisches Gut zur Erreichung nicht nur von betrieblichen, sondern auch von individuellen Zielen betrachtet. Auf dem Weiterbildungsmarkt lassen sich objektive und subjektive Güter unterscheiden: Objektive Weiterbildungsgüter sind durch Kriterien beschreib- und vergleichbar und werden auf einem Markt von verschiedenen Anbietergruppen, wie beispielsweise Buchhandlungen, Volkshochschulen, Hochschulen oder Weiterbildungsinstituten, angeboten und durch Individuen und Unternehmen nachgefragt. Sie werden in einem individuellen Lernprozess als Input genutzt und mit anderen Ressourcen, wie bspw. Zeit und Lernvoraussetzungen, kombiniert. Im Ergebnis führt dieser Prozess zu einem Output in Form von neuen Qualifikationen des Individuums, die als subjektive Bildungsgüter bezeichnet werden. Die subjektiven Bildungsgüter können einem Unternehmen als Dienstleistungen innerhalb eines Arbeitsverhältnisses angeboten werden. Vor diesem Hintergrund werden Individuen als primäre und Unternehmen als sekundäre Nachfragende von objektiven Bildungsgütern bezeichnet. Beiden ist gemeinsam, dass mit der Nachfrage nach Weiterbildung ein investi-

ver oder konsumtiver Nutzen verbunden wird. Ersteres ist beispielweise gegeben, wenn die Weiterbildung zu höherer Produktivität führt, Letzteres, wenn sie als Unterbrechung der Alltagsroutine oder als Spaß an Neuem wahrgenommen wird. (ALEWELL, D.; 1997, S. 45-48)

Im Folgenden wird betriebliche Weiterbildung als investives Gut aus Sicht der sekundär Nachfragenden unter Einbezug der Sicht der primär Nachfragenden verstanden. Das Verständnis basiert auf einem relativ weiten Investitionsbegriff:

- „Eine Investition ist eine Tätigkeit eines Entscheidungsträgers, bei welcher
- in der ersten oder den ersten Perioden monetäre oder nichtmonetäre Ressourcen hingegeben werden,
  - in der Erwartung, daß daraus in zukünftigen Perioden positiv bewertete Konsequenzen oder Ressourcen resultieren,
  - welche sich der Investor aneignen kann.“ (ALEWELL, D.; 1997, S. 50)

Im Gegensatz zu einem Investitions- kann sich ein Konsumgut dadurch auszeichnen, dass der positive Nutzen mit hoher Sicherheit bereits zu einem großen Teil zum Anschaffungszeitpunkt auftritt, sodass durch die Möglichkeit sehr kurzer Perioden die gewählte Definition auch für die skizzierte Konsumperspektive der Weiterbildung geeignet ist (ALEWELL, D.; 1997, S. 50). Damit können sowohl die Beschäftigten als auch die Unternehmen als Investierende in Humankapital betrachtet werden.

Mit den durch das Unternehmen artikulierten Zielen wird direkt die Hochschule bzw. ihr Angebot adressiert. Diese Beziehung zwischen Unternehmen und Hochschule wird komplex durch die Doppelrolle, die die Teilnehmenden akademischer Weiterbildung (synonym >Learning Professionals<sup>11</sup>) als Beschäftigte und Individuen einnehmen. Sie stehen durch ihre Teilnahme an der akademischen Weiterbildung in der Regel, beispielsweise durch die Immatrikulation, in einem direkten Verhältnis zur Hochschule. Das Unternehmen tritt dann nur indirekt, durch die arbeitsvertragliche Beziehung, als nachfragende zielformulierende Partei auf. Zudem haben die Learning Professionals auch eigene biografische Ziele. Die Angebot-Nachfragestruktur ist somit eine doppelte. Weiterbildung wird als Personalinstrument mit dem Ziel eingesetzt, bei den adressierten Beschäftigten eine Verhaltensänderung zu motivieren. Zu unterscheiden sind

- die indirekte Beziehung, in der die Ziele des Unternehmens mittels der Learning Professionals an die Hochschule vermittelt werden und
- die direkte Beziehung zwischen Unternehmen und Hochschule.

Die indirekte Beziehung betrifft die motivationale Ebene und den Einsatz von Personalinstrumenten zur Teilnahme-, Bleibe- und Leistungsmotivation. Damit sind drei Wirkungsbereiche genannt, die im Folgenden auf den damit verbundenen Zielebenen eingeordnet werden.

### **3.1.2 Zieleigenschaften von betrieblicher Weiterbildung als PBDI**

Die unterschiedlichen potenziellen Motivebenen der Learning Professionals zeigen, dass betriebliche Weiterbildung nicht eindeutig abgrenzbar nur im Bereich der Personalentwicklung wirkt. Sie ist übergeordnet dem Wirkungsfeld der Personalbedarfsdeckung zuzurechnen. Im weiteren Sinn gehören zur Personalbedarfsdeckung die Personalgewinnung, die Personalbindung und die Personalentwicklung (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 326). Für diese drei Aufgabenfelder ergeben sich die Zielsetzungen somit aus dem übergeordneten geplanten Personalbedarf.

---

<sup>11</sup> Der Begriff >Learning Professional< wird in Abschnitt 4.2.2 näher erläutert.

„Unter der *Planung des betrieblichen Personalbedarfs* ist die Ermittlung des gegenwärtigen und zukünftigen Personal-Sollbestands zu verstehen, der zur Erreichung der betrieblichen Ziele erforderlich ist, spezifiziert in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Hinsicht.“ (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 302)

Weiterbildung wird daher als Personalbedarfsdeckungsinstrument (PBDI) betrachtet, dessen Einsatz vor der Herausforderung steht, aufgrund komplexer damit verbundener Motive respektive Entscheidungsprozesse in ein anwendungsorientiertes Zielsystem eingebunden zu werden. Um die Zieleigenschaften der akademischen Weiterbildung als PBDI herauszuarbeiten, werden im Folgenden Ziele der Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung unterschieden und jeweils ins Verhältnis zur übergeordneten Zielsetzung der Personalbedarfsplanung in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Hinsicht gesetzt.

### **3.1.2.1 Ziele der Personalgewinnung**

Unter Personalgewinnung bzw. -beschaffung wird die Suche und Bereitstellung von Personalressourcen verstanden, die der Deckung von Personalbedarf, entweder als Ersatz- oder Neubedarf, dient (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 330). Im Zusammenhang mit der Gewinnung von akademisch Qualifizierten werden Instrumente der Personalbeschaffung auch unter dem Begriff >Hochschulmarketing< gefasst. Damit wird ein zielgruppenspezifisches Verständnis vertreten, welches davon ausgeht, dass die Personalgewinnung auf einem Markt für Arbeitskräfte stattfindet. Danach gehört zur Personalarbeit auch das Personalmarketing. Das Personalmarketing als Teilaufgabe der Personalbeschaffung (synonym: Recruiting) hat das Ziel, eine Vielzahl qualifizierter Bewerbungen des internen und des externen Arbeitsmarktes für vakante Stellen zu akquirieren. In Abhängigkeit davon, welcher der Arbeitsmärkte adressiert wird, werden internes und externes Personalmarketing unterschieden. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 348, 352) Das Recruiting kann im weiteren Sinn in die Prozessschritte Akquise von Bewerbungen und die Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber unterteilt werden (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 326-327). Alle Prozessschritte und Maßnahmen, die dem ersten Teilschritt zuzurechnen sind, werden hier unter dem Begriff Personalmarketing bzw. Hochschulmarketing gefasst. Wenn die Personalauswahl eingeschlossen ist, wird im Folgenden analog zum Recruiting vom Campus-Recruiting gesprochen.

Häufig werden Personalmarketing und der Begriff >Employer Branding< in einem Zusammenhang genannt. Mit Letzterem ist das Ziel verbunden, das Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt als positive Arbeitgebermarke zu positionieren. Employer Branding wird dem Personalmarketing zugeordnet. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein langfristig entwickeltes positives Image als arbeitgebendes Unternehmen dazu beiträgt, Maßnahmen des Personalmarketings zur Besetzung konkreter Stellen zu unterstützen. (KANNING, U. P.; 2017, S. 3, 132 / BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 349) Dieser enge Zusammenhang lässt sich auf das Hochschulmarketing übertragen. Es hat sich als attraktive Beschaffungsquelle der direkten und indirekten Anwerbung durch die unterschiedlichsten Formen der Kontaktaufnahme erwiesen. Dazu zählen Fachvorträge an Hochschulen, Anzeigen in Hochschulpublikationen, Einladungen von Studierenden und Lehrpersonal zu Betriebsbesichtigungen, Unterstützung von Abschlussarbeiten und Dissertationen oder Bereitstellung von Praktikumsplätzen. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 337). Die direkte Ansprache kann übergreifend dem Hochschulmarketing, die indirekte Ansprache dem hochschulischen Employer Branding zugeordnet werden.

Daraus folgt, dass die akademische Weiterbildung als Instrument der Personalgewinnung genutzt werden kann. Zusammenfassend wird in dieser Arbeit das Recruiting/Campus-Recruiting

als zweistufiger Prozess bestehend aus Akquise von Bewerbungen und Auswahl der geeigneten Bewerberinnen und Bewerber verstanden. Die Akquise von gezielten Bewerbungen wird unterstützt durch (hochschulisches) Employer Branding. Die Maßnahmen dieser beiden Bereiche werden dem Personalmarketing/Hochschulmarketing zugeordnet. Als Ziel kann formuliert werden: Die akademische Weiterbildung wird als Instrument des Campus-Recruitings eingesetzt, um eine angemessene Anzahl von Bewerbungen des internen oder externen Arbeitsmarktes zu erhalten und geeignete Bewerberinnen und Bewerber auszuwählen, die in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Hinsicht geeignet sind, um zur Erreichung betrieblicher Ziele beizutragen.

### **3.1.2.2 Ziele der Personalbindung**

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht ist die Bereitschaft der Beschäftigten, auch zukünftig engagiert für den Betrieb zu arbeiten, entscheidend. Das Ziel der Personalbindung ist es, die Bleibe- und Leistungsmotivation von Beschäftigten durch verschiedene Maßnahmen zu fördern. Vielfältige Betrachtungen von Konzepten zum Bindungsmanagements zeigen, dass damit eine Querschnittsfunktion der Personalarbeit bezeichnet wird, der kaum einzelne Instrumente eindeutig zuzurechnen sind. Beispielsweise können Anreizsysteme, die Führungskultur oder die Arbeitsplatzgestaltung Auswirkungen auf die Bleibe- und Leistungsmotivation haben. Zudem zählt zu dem Aufgabenbereich auch die Ausgestaltung des Arbeitsvertrags als Instrument der juristischen Bindung. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 446-447, 454)

Das Employer Branding bildet die Klammer zwischen Personalmarketing und Personalbindung (KANNING, U. P.; 2017, S. 3). Internes Employer Branding zielt auf die grundsätzliche Bereitschaft der Beschäftigten ab, weiterhin für das Unternehmen zu arbeiten, sei es nach der internen Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle (Personalmarketing) oder im Bereich der bisherigen Aufgaben (Personalbindung). Die akademische Weiterbildung ist daher auch als Instrument der Personalbindung zu betrachten. Als Ziel formuliert wird die akademische Weiterbildung als Instrument zur Personalbindung eingesetzt, um Beschäftigte des internen Arbeitsmarktes in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Hinsicht zur Erreichung betrieblicher Ziele zu binden.

### **3.1.2.3 Ziele der Personalentwicklung**

Die obige Definition der Personalentwicklung hat Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung unter diesem Begriff subsumiert. Mit stärkerem Fokus auf die Bildung werden unter Personalentwicklung

„... diejenigen betrieblichen Maßnahmen verstanden, mit denen Qualifikationen (resp. Kompetenzen) von Mitarbeitern ... erfasst und bewertet sowie durch die Organisation von Lernprozessen mithilfe kognitiver, motivationaler und situationsgestaltender Verhaltensbeeinflussung aktiv und weitgehend systematisch im Hinblick auf betriebliche und individuelle Zielsetzungen verändert bzw. diese Veränderungen angeregt werden. Bereits diese Orientierung legt eine spezifische Art und Weise der Erfüllung der Entwicklungsaufgaben nahe: die Zusammenarbeit der Betroffenen bei der Bedarfsermittlung, Planung, Durchführung sowie Evaluation und Transfersicherung.“ (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 486)

Diese Definition greift auf verschiedene Begriffe zurück, von denen drei für den Fortgang der Arbeit im Folgenden präzisiert werden: Qualifikation, Kompetenz und Transfer.

Wissenschaftstheoretisch liegt der Unterscheidung von Qualifikation und Kompetenz ein fortdauernder berufs- und erwachsenenpädagogischer Diskurs zugrunde, den BLÜCHER für ihre „Konzeption eines Modells der beruflichen Handlungskompetenz für die betriebliche Weiterbildung“ ausführlich nachgezeichnet hat. Sie stellt fest, dass weder auf internationaler noch auf nationaler Ebene bisher eine eindeutige Abgrenzung der beiden Begriffe stattgefunden hat. Im Ergebnis

geht sie von einem Kompetenzbegriff aus, der als Erweiterung des Qualifikationsbegriffs verstanden wird und sich durch subjektorientierte Handlungsfähigkeit ausdrückt, die eine individuelle Disposition darstellt. So verstanden ist eine Handlungskompetenz aus berufspädagogischer Sicht

- eine Disposition, die durch Lern- und Bildungsprozesse erworben wurde,
- die selbstorganisierte und situationsangemessene Bewältigung von konkreten und neuartigen Aufgaben ermöglicht und
- die auf Wissen, Fähigkeiten sowie auf motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten aufbaut.

Handlungskompetenz wird im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Kompetenz in Deutschland zumeist unterschieden in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. (BLÜCHER, N. von; 2017, S. 134, 125, 136-137)

Diesem Verständnis wird hier gefolgt. Damit wird nicht explizit zwischen Qualifikationen und (Handlungs)kompetenzen unterschieden. Relevant ist allerdings die Abgrenzung zum Begriff >Performanz<. Hier eignet sich ein Rückgriff auf die Systemtheorie, nach der das Individuum als geschlossenes operatives System verstanden werden kann, welches von außen kommende Impulse subjektiv verarbeitet.

„Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit, Kompetenz und Performanz zusammenzubringen. Kompetenz ist in diesem Sinne ein Muster des operativen geschlossenen Systems des Beschäftigten, welches durch den Beschäftigten nach außen getragen wird. Der Beschäftigte handelt nach dem Muster seines Systems (Kompetenz), aber nicht innerhalb des Systems, sondern außerhalb (Performance).“ (BLÜCHER, N. von; 2017, S. 135)

Handlungskompetenz wird durch Performanz im Sinne von konkreter Leistung (BECKER, M.; 2013, S. 12) durch das Leistungsverhalten und das Leistungsergebnis (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 109) sichtbar. Die Beschäftigten transferieren ihre Kompetenz in Performanz an ihrem Arbeitsplatz, dem Funktionsfeld.

Durch die Unterscheidung von Lern- und Funktionsfeld wird der Übergang bzw. die Unterscheidung von der Qualifizierungsebene zur Transferebene herausgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass die Umsetzung des am Lernort Gelernten im Arbeitsfeld nicht als selbstverständlich angenommen werden kann, da sich Lern- und Arbeitssituationen in der Regel unterscheiden. Der Transfer erfordert eine ergänzende Lernleistung der Individuen, die von der Transferdistanz zwischen der Lern- und der Arbeitssituation und damit auch von der Art des Transfers abhängt (BERGMANN, B.; SONNTAG, K.; 2006, S. 357-358 / MEIßNER, A.; 2012, S. 31-34). Dadurch gehören auch alle Maßnahmen, die im Funktionsfeld zu einem erfolgreichen Transfer beitragen, zu den Aufgaben der Personalverantwortlichen im Rahmen der Transfersicherung. In enger Anlehnung an PIEZZI wird hier unter Transfer (synonym: Lerntransfer) in der betrieblichen Weiterbildung der Prozess verstanden, durch den das in einem Lernfeld Gelernte in das betriebliche Funktionsfeld ein- und umgesetzt und durch Verhaltensänderung sichtbar wird. Dabei impliziert die Umsetzung einen weiteren Lernprozess im Funktions- als Lernfeld (synonym: Lerntransferfeld). (PIEZZI, D.; 2002, S. 9)

Mit einer Weiterbildung wird somit ein bestimmtes Performanzniveau für die Learning Professionals angestrebt. Dazu ist eine entsprechende Zielkompetenz im Lern- und im Lerntransferfeld zu erreichen. Sie führt dazu, dass die Learning Professionals die gewünschte Performanz im Funktionsfeld erbringen können. Die Differenz zwischen Ausgangs- und Zielkompetenz wird als >Transferdistanz< bezeichnet. Das erreichbare Leistungsniveau ist aus Sicht der Weiterbildung

abhängig von den Voraussetzungen im Vorfeld sowie dem Transferlernerfolg im Lern- bzw. anschließend im Funktionsfeld. SCHMID hat ungefähr 50 verschiedene voneinander unabhängige Formen des Transfers untersucht und festgestellt, dass es an verbindlichen diesbezüglichen Klassifikationen und Taxonomien fehlt. Das hat einerseits den Vorteil, dass die verschiedenen Transferarten aufgrund ihrer gegenseitigen Unabhängigkeit miteinander kombinierbar und aufgabenspezifisch einsetzbar sind, führt aber andererseits dazu, dass Transferlernen nicht allgemeingültig operationalisierbar ist. Viele der Arten zusammenfassend kann zwischen nahem und weitem Transfer unterschieden werden, womit ausgedrückt wird, wie ähnlich sich Probleme in der Lern- und Transfersituation oder wie weit Lern- und Transferaufgaben bzw. -situationen voneinander entfernt sind. Dabei wird die Entfernung intuitiv eingeschätzt. Ein übergreifendes Maß kann nicht verwendet werden. Die Unterscheidung von nahem und weitem Transfer bildet dadurch ein Kontinuum ab, um verschiedene Transferphänomene zusammenfassend betrachten zu können. (SCHMID, C.; 2006, S. 209, 224-227)

Wenn im Anschluss an die Weiterbildung keine weitergehenden Maßnahmen im Lerntransferfeld zum Einsatz kommen, dann entsteht die sogenannte >Transferlücke<. Die im Lernfeld erworbenen Kompetenzen, die die Voraussetzung für das Erreichen des angestrebten Kompetenzniveaus im Funktionsfeld legen sollen, bleiben dann ungenutzt. Das führt nicht nur dazu, dass das Zielniveau nicht erreicht wird. Das bereits aufgebaute Potential wird durch zunehmende zeitliche und inhaltliche Entfernung vom Lernfeld kontinuierlich abnehmen bis schließlich fast das Ausgangskompetenzniveau wieder erreicht ist. Die Transferlücke beschreibt also die Distanz zwischen dem potenziellen Kompetenzniveau, das im Lernfeld ermöglicht wurde, und dem Kompetenzniveau, welches durch den Verzicht von Lerntransfermaßnahmen im Anschluss an die Weiterbildung tatsächlich erreicht wird. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 593-594)

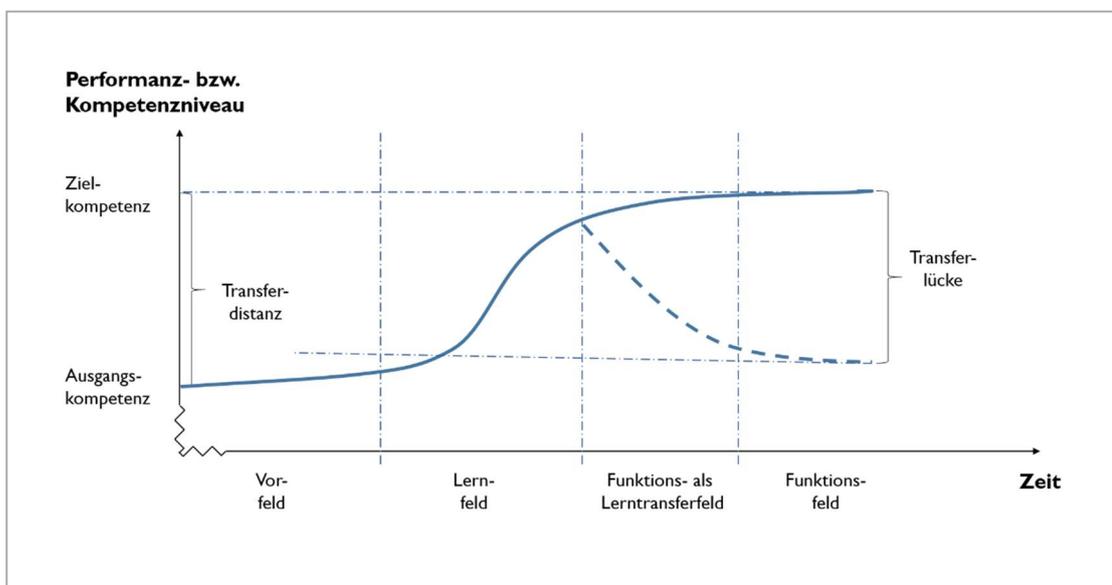


Abbildung 4: Modell der Transferlücke  
(in enger Anlehnung an BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 594)

Damit ist betriebliche Weiterbildung im System der Personalentwicklung eine pädagogisch-didaktische Aufgabe mit ökonomischen Zielen. Aus dieser Sicht kann die Personalentwicklung in vier Phasen unterteilt werden:

- Im Vorfeld wird der Bedarf erhoben und die Weiterbildung wird ausgewählt und auf Basis einer wahrgenommenen Transferdistanz geplant,
- im Lernfeld wird die Weiterbildung durchgeführt und der Lernerfolg festgestellt,
- im Funktions- als Lernfeld werden nach der Weiterbildung Transferaktivitäten durchgeführt, die in Bezug auf ihren Transfererfolg beobachtet werden und
- im Funktionsfeld werden die erworbenen Handlungskompetenzen durch Veränderungen im Leistungsverhalten und den Leistungsergebnissen durch Performanz sichtbar.

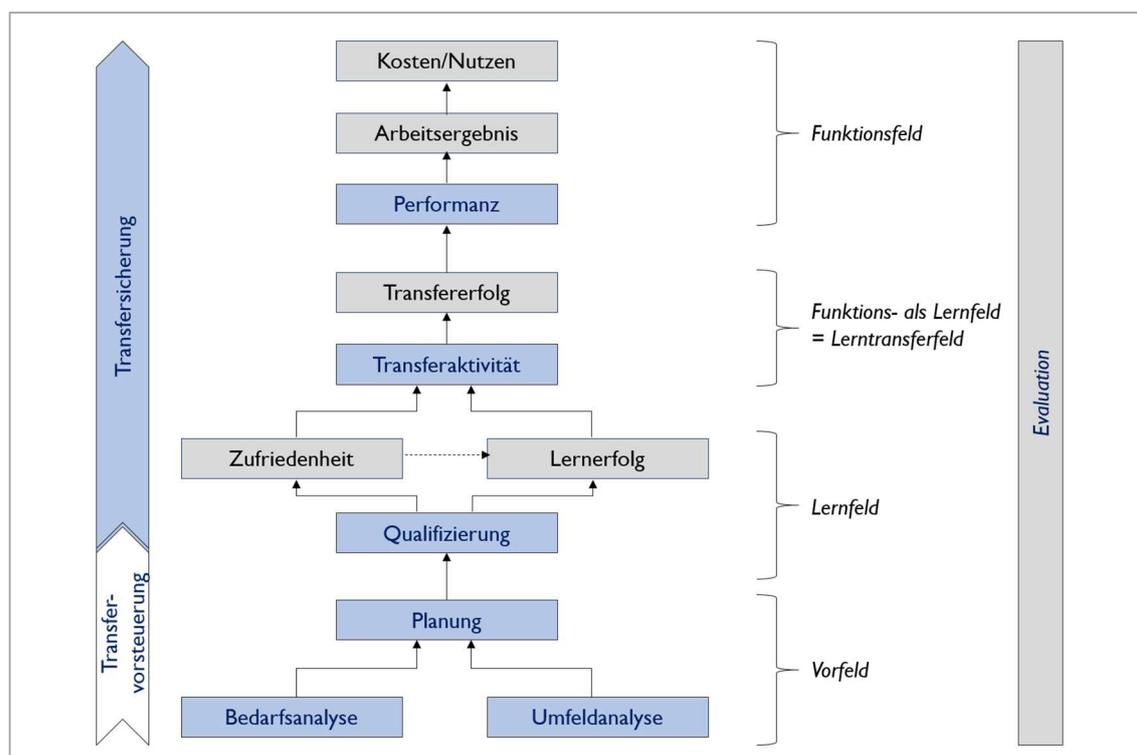


Abbildung 5: System der Personalentwicklung  
(in Anlehnung an BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 508, und PIEZZI, D.; 2002, S. 199)

Die Abbildung des Systems der Personalentwicklung verdeutlicht, dass sich die genannten Phasen in aufsteigender Folge bedingen. Die Unterscheidung von Lernfeld, Lerntransferfeld und Funktionsfeld verweist auf eine mögliche Systematisierung der Methoden und Instrumente nach räumlicher und zeitlicher Distanz zum Arbeitsplatz, wonach Maßnahmen der Personalentwicklung stellengestaltend (on-the-job), stellenberatend (along-the-job), stellenbegleitend (near-the-job) und stellenfern (off-the-job) ausgerichtet sein können.

- Off-the-job Maßnahmen sind u. a. betriebliche Weiterbildungen, die räumlich und/oder zeitlich außerhalb der Arbeitssituation stattfinden. Sie beziehen sich als betriebliche Weiterbildungen in der Regel auf das Lernfeld der die Weiterbildung anbietenden Institution. Im Fall der akademischen Weiterbildung ist das die Hochschule. Inwieweit das Unternehmen als Lernort im Funktionsfeld als off-the-job oder
- near-the-job Maßnahme

zu sehen ist, ist im weiteren Verlauf der Arbeit festzustellen. Zu Letzteren zählen Qualifizierungsmaßnahmen, die die individuelle Personalentwicklung an einem anderen betrieblichen Lernort als zweitem Funktionsfeld im Unternehmen fördern. Das können beispielsweise Projektarbeiten oder Qualitätszirkel sein, die gezielt vor, während oder nach der Weiterbildung zum Einsatz kommen. Diese Maßnahmen verstehen das Funktions- als Lernfeld.

- **Along-the-job Maßnahmen**  
sind beispielsweise Beratungsleistungen, die durch unterschiedliche Personen angeboten werden können und die die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer individuellen beruflichen Entwicklung im Unternehmen unterstützen. Dazu können Karriereplanung, Coaching oder Mentoring zählen. Sie können im Lern-, im Lerntransferfeld ebenso wie im Funktionsfeld zum Einsatz kommen.
- **On-the-job Maßnahmen**  
sind alle Personalentwicklungsmaßnahmen, die im Funktionsfeld zum Einsatz kommen und die nicht einer der drei zuvor genannten Bereiche zuzuordnen sind. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 545-580)

Die drei erstgenannten Maßnahmen lassen sich in direkte Verbindung zur Weiterbildung setzen und werden hier weiterverfolgt. Somit kann zusammenfassend das Ziel der Personalentwicklung für diese Arbeit allgemein formuliert werden: Durch den Einsatz der Weiterbildung als of-, near- oder along-the-job Instrument soll eine Verhaltensänderung in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Hinsicht bei den Beschäftigten des internen Arbeitsmarktes bewirkt werden, die zu einem intendierten Transfer im Sinne einer Verhaltensänderung im Funktionsfeld zur Erreichung betrieblicher Ziele führt.

#### **3.1.2.4 Zielsystem betrieblicher Weiterbildung als PBDI**

Um das Zielsystem zu entwickeln, sind operationalisierbare, am Entscheidungsobjekt ausgerichtete Unterziele aus Oberzielen abzuleiten. Als Gedankenmodell, um die verschiedenen damit verbundenen Teilstücke als Ganzes zu konstruieren, bietet sich das Modell des „Segmentierungswürfels betrieblicher Weiterbildung“ an. Dieses Modell<sup>12</sup> unterscheidet die Zielgruppen, die pädagogischen und ökonomischen Ziele sowie die Merkmale der Weiterbildung als Ebenen eines interdependenten dreidimensionalen Konstrukts. (BECKER, M.; 2013, S. 324-325) Aus den bisherigen Überlegungen lässt sich Folgendes dazu festhalten:

##### *a.) Zielgruppen*

Die Zielgruppen sind das Personalmanagement und die Learning Professionals. Beide treten als Nachfragende von akademischer Weiterbildung in Erscheinung. Beide stehen als Arbeitgeber und Beschäftigte in Beziehung zueinander sowie in Beziehung mit der die Weiterbildung anbietenden Hochschule. Das Personalmanagement tritt damit sowohl in eine direkte Beziehung sowie mittels Learning Professionals in eine indirekte Nachfragebeziehung zur Hochschule. Die Learning Professionals sind in einer Doppelrolle sowohl zielartikulierend als Nachfragende wie auch zieladressiert durch die Erwartungen, die mit der Weiterbildung als Ziel durch das Personalmanagement ausgedrückt werden.

##### *b.) Ökonomische und pädagogische Ziele*

Aus der Perspektive der Weiterbildung zum Einsatz als Personalgewinnungs-, Personalbindungs- und Personalentwicklungsinstrument können die Teilnahme-, Bleibe- und Transferförderung als Zielebenen unterschieden werden. Diese sind am Ineinandergreifen der Instrumente im

---

<sup>12</sup> Das Modell des Segmentierungswürfels wird ausführlich in Abschnitt 4.2 behandelt.

Sinne einer Personalbedarfsdeckungskette ausgerichtet. Am Ende der Kette steht die Leistung der Beschäftigten, die zuvor gewonnen wurden und die sich dann weiter an das Unternehmen gebunden fühlen (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 326-328). Der Endpunkt der skizzierten Personalbedarfsdeckungskette ist die intendierte Performanz der Learning Professionals. Aus der investiven Sicht lassen sich die Ziele der Personalbedarfsdeckung damit wie folgt zusammenführen:

Das Personalmanagement und die Learning Professionals verbinden mit der akademischen Weiterbildung das qualitative Ziel, sich eine bestimmte Kompetenz respektive Performanz anzueignen und damit eine gegebene Transferdistanz zu überwinden. Im Sinne der differenziellen Personalarbeit bezieht sich das Performanzziel jeweils auf ein Individuum. Die Investitionsperioden als zu unterscheidende Zeitabschnitte ergeben sich aus dem System der Personalentwicklung. Zu unterscheiden sind die Dauer von der Feststellung des Weiterbildungsbedarfes bis zum Beginn der Weiterbildungsmaßnahme im Vorfeld, die Dauer der Maßnahme im Lernfeld, die Dauer des Transferlernens im Funktionsfeld bis zum Erreichen des angestrebten Performanzniveaus sowie die Dauer der Nutzung des Performanzniveaus im Funktionsfeld. Zu den Ebenen der zu investierenden monetären und nicht monetären Ressourcen kann zu diesem Zeitpunkt noch keine weiterbildungsspezifische Angabe gemacht werden.

#### *c.) Merkmale von Weiterbildung*

Zu den Merkmalen von Weiterbildungen zählt BECKER Ziele, Inhalt, Methode, Zeit und Ort (BECKER, M.; 2013, S. 325). Je nach Ausprägung spezifischer Merkmale des Angebotes einer Weiterbildung kann sich ihr Zielerreichungsbeitrag unterscheiden. Die Merkmale von akademischen Weiterbildungen sind daher systematisch in Bezug zu den genannten Zielgruppen und ihren Zielen zu analysieren, um daraus weitergehende operationale Unterziele abzuleiten.

An dieser Stelle ergibt sich damit das Zielsystem aus folgenden Prämissen:

- a. Die betriebliche Weiterbildung wird im Sinne der Personalbedarfsdeckungskette als PBDI mit Zielbeitragspotenzial für ihre einzelnen Elemente verstanden, wobei das Kriterium der Leistungserbringung die Kette abschließt.
- b. Zu unterscheiden sind die interdependenten Zieleigenschaften teilnahme-, bleibe- und transferfördernd. Sie werden tentativ als Grundlage zur Entwicklung von Problemtypen herangezogen, die als Teilnahme-, Bleibe-, und Transferproblem bezeichnet werden.
- c. Für jede der Zieleigenschaften sind die betrieblichen und die individuellen Ziele zu betrachten bzw. zu unterscheiden.
- d. Es wird eine investive Sicht auf die Zielfunktion eingenommen, die sich sowohl auf das angestrebte Performanz- bzw. Kompetenzniveau in der Zeit wie auch auf den Ressourceneinsatz in der Zeit für jeweils einzelne Individuen bezieht.

Diese Prämissen sind leitend für die Nachfrageorientierung. Um sie mit dem Angebot zusammenführen zu können, wird im folgenden Kapitel der bildungspolitische Rahmen akademischer Weiterbildung untersucht, der als Umfeld ihre Merkmale determiniert.

## 4 Merkmale des Marktes akademischer Weiterbildung

Akademische Weiterbildung wird exklusiv durch Hochschulen angeboten und stellt damit ein eigenes Marktsegment mit hohen Eintrittsbarrieren für andere Anbieter dar (DOBISCHAT, R.; FISCHHELL, M.; ROSENDAHL, A.; 2014, S. 57). Damit verbunden sind spezifische bildungspolitische Rahmensetzungen, die den Möglichkeitsraum hochschulischer Weiterbildungsangebote determinieren. Ziel dieses Kapitels ist es, die marktrelevanten Merkmale akademischer Weiterbildung herauszuarbeiten. Dazu werden zunächst die Merkmale untersucht, die die Einteilung akademischer Weiterbildungen auf Basis bildungspolitischer und hochschulrechtlicher Strukturvorgaben in Produktgruppen (synonym: Formate) ermöglicht. Im zweiten Schritt werden die nachfragerrelevanten Merkmale herausgearbeitet, die die einzelnen im Wettbewerb miteinander stehenden Weiterbildungen innerhalb ihrer Formatgruppen unterscheidbar machen. Dazu wird ein marketing- bzw. dienstleistungsbasierter Ansatz gewählt.

Die Hochschule wird als Anbieterin von betrieblicher Weiterbildung als Dienstleistung verstanden. In enger Anlehnung an BRUHN/MEFFERT/HADWICH wird von folgenden Ebenen ausgegangen, die eine Bildungsdienstleistung bestimmen:

- Potenzialorientierung: Bildungsdienstleistungen sind selbstständige, marktfähige Leistungen, die mit dem Einsatz von Leistungsfähigkeiten (z. B. akademische Weiterbildung als PBDI) verbunden sind.
- Prozessorientierung: Interne Faktoren (z. B. Professorinnen und Professoren, Lehrmedien, Lehrräume) und externe Faktoren (Learning Professionals, Personalmanagement, Funktionsfeld) werden im Rahmen des Erstellungsprozesses kombiniert.
- Ergebnisorientierung: Die Faktorenkombination des Dienstleistungsanbieters wird mit dem Ziel eingesetzt, an den externen Faktoren nutzenstiftende Wirkungen (Teilnahme-, Bleibe- und Transferförderung) zu erzielen. (BRUHN, M.; MEFFERT, H.; HADWICH, K.; 2019, S. 25)

Daraus folgt die Aufgabe der Hochschulen, ihre Weiterbildungsformate mit Blick auf ihr Leistungspotenzial, die marktgerechte Umsetzung sowie die nutzenorientierte Ergebniswirkung zu gestalten. Um die dazu relevanten Merkmale feststellen zu können, dient ein Blick auf die Besonderheiten beim Absatz von Bildungsdienstleistungen:

- Die Produktion einer Bildungsdienstleistung erfordert eine spezifische *Leistungsfähigkeit*, die sich im Fall der akademischen Weiterbildung aus den besonderen Voraussetzungen der Hochschulen ergibt.
- Die Bildungsdienstleistung macht die Einbeziehung der Kundschaft als *externem Faktor* notwendig. Ohne die Learning Professionals kann der Bildungsprozess nicht stattfinden.
- Und schließlich sind Bildungsdienstleistungen durch das Merkmal der *Immaterialität* gekennzeichnet, woraus ihre Nichtlagerfähigkeit und ihre Nichttransportfähigkeit folgen. Ersteres impliziert, dass die Bildungsleistung nur im Moment der Produktion in Anspruch genommen werden kann, Letzteres verweist darauf, dass die Lehrenden und die Lernenden zwingend im Rahmen des Lehr-Lernprozesses in direkter kommunikativer Beziehung zueinanderstehen. (BRUHN, M.; MEFFERT, H.; HADWICH, K.; 2019, S. 62-71)

Unter diesen Prämissen werden die Formate akademischer Weiterbildung in Bezug auf die Potenzial-, die Prozess- und die Ergebnisebene mit Hilfe der Perspektive des Dienstleistungsmarketings weitergehend segmentiert. Abschließend werden die marktrelevanten Merkmale für den Fortgang der Arbeit zusammenfassend abgebildet.

## 4.1 Formate akademischer Weiterbildung

Im deutschen Bildungssystem repräsentiert Weiterbildung den quartären Bereich, dessen besondere Kennzeichen ihre marktförmige und plurale Verfasstheit sind. Das Kennzeichen der Marktförmigkeit steht für ein in weiten Teilen über Marktmechanismen sich selbst regulierendes System, in das der Staat verschiedentlich subsidiär eingreift. Im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung nach Art. 74 GG ist dem Bund die Zuständigkeit für die Berufsbildung („Recht der Wirtschaft“) und den Ländern die Verantwortung für die allgemeine und politische Bildung zugeordnet. Die Pluralität bezieht sich auf die Vielfalt an nicht abschließend zu benennenden Lernorten, Angeboten und Lerninteressierten im Erwachsenenalter. Im Ergebnis führt das auch zu einer funktionalen Pluralität, die sich nicht nur auf das föderalistische Ordnungsprinzip, sondern auch auf die damit verbundenen vielfältigen ordnungspolitischen Zuständigkeiten bezieht. Daraus resultiert, dass der Staat mit unterschiedlichen Instrumenten regulierend, finanzierend oder anbietend in den Weiterbildungsmarkt eingreift. (DOBISCHAT, R.; FISCHHELL, M.; ROSENDAHL, A.; 2014, S. 1-2)

Als Hochschulsystem werden alle Institutionen und ihre Eingriffe bezeichnet, die als Umfeld Einfluss auf die Angebotsmerkmale akademischer Weiterbildung haben. Der empirische Teil dieser Arbeit wird in Nordrhein-Westfalen, dem Sitz der Hochschule des Autors durchgeführt. Daher wird im Folgenden das Hochschulsystem inklusive der landesspezifischen Regelungen am Beispiel Nordrhein-Westfalen betrachtet.

Zum quartären Bildungssektor zählt die wissenschaftliche, durch Hochschulen angebotene Weiterbildung. Seit der Föderalismusreform im Jahr 2006 unterliegt das Hochschulwesen der Kultur- und Bildungshoheit der Länder. Obwohl die Rahmenkompetenz aufgehoben wurde, ist das Hochschulrahmengesetz (HRG) des Bundes weiterhin gültig. In § 2 Absatz 1 Satz 1 HRG wird die Weiterbildung neben Forschung, Lehre und Studium als zentrale Aufgabe der Hochschulen festgelegt. Die Bundesländer haben weitergehende Landeshochschulgesetze erlassen und Näheres zur wissenschaftlichen Weiterbildung festgelegt. Neben den Volkshochschulen ist dadurch ein zweiter staatlicher Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv. (DOBISCHAT, R.; FISCHHELL, M.; ROSENDAHL, A.; 2014, S. 56)

Hochschulen lassen sich in Deutschland grundsätzlich in Universitäten und Fachhochschulen (Hochschulen für angewandte Wissenschaften) unterteilen. Wie der exemplarische Blick in das Hochschulgesetz von NRW zeigt, gehört die wissenschaftliche Weiterbildung zum Aufgabenbereich beider Hochschultypen:

§ 3 Absatz 1 HG: Die Universitäten dienen der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung, Lehre, Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Wissenstransfer (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung, Technologietransfer, Förderung von Ausgründungen). ... Die Universitäten bereiten auf berufliche Tätigkeiten im In- und Ausland vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. Sie gewährleisten eine gute wissenschaftliche Praxis.

§ 3 Absatz 2 HG: Die Fachhochschulen bereiten durch anwendungsbezogene Lehre und Studium auf berufliche Tätigkeiten im In- und Ausland vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern. Sie nehmen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, künstlerisch-gestalterische Aufgaben sowie Aufgaben des Wissenstransfers (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung, Technologietransfer, Förderung von Ausgründungen) wahr.

Die Auflistung der Aufgaben macht deutlich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung eine unter anderen Aufgaben darstellt. In Abgrenzung zu Forschung und Lehre wird die Weiterbildung häufig zu den Aufgaben im Bereich der „Third Mission“ gezählt.

„Die Third Mission beschreibt Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein. Die Aktivitäten sind dadurch charakterisiert, dass sie

- Adressaten außerhalb der akademischen Sphäre einbeziehen,
- gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und
- dabei Ressourcen aus Forschung und/oder Lehre nutzen.“ (HENKE, J.; PASTERNAK, P.; SCHMID, S.; 2015, S. 40)

Zu den Aufgabenbereichen der Third Mission können wissenschaftliche Weiterbildung, Forschungs- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement gezählt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Aufgaben der Third Mission nicht eindeutig voneinander abgegrenzt sind, sondern diffuse Überschneidungsbereiche aufweisen, wodurch die zugehörigen Begriffe und Tätigkeiten unterschiedlich ausgelegt werden können. An dieser Stelle ist von Bedeutung, dass die berufliche Fort- und Weiterbildung für Individuen und Unternehmen zu den Weiterbildungsaufgaben im Rahmen der Third Mission zu zählen ist. (HENKE, J.; PASTERNAK, P.; SCHMID, S.; 2015, S. 41-43)

Das Verständnis von Weiterbildung an Hochschulen unterlag einer wechselvollen Entwicklung. Zu den wichtigen Entwicklungsschritten können die Aufnahme der Weiterbildung in das Hochschulrahmengesetz 1976 und die Möglichkeit zur Vergabe von weiterbildenden Masterabschlüssen infolge des Bologna-Prozesses gezählt werden. Die Entwicklung und Erweiterung des Verständnisses der Weiterbildung lässt sich auch anhand der unterschiedlichen Begriffe für die damit verbundenen Aktivitäten nachzeichnen. So wurde beispielsweise in der Frühphase, verbunden mit dem Anspruch, Wissenschaft für eine breite Bevölkerungsgruppe zugänglich zu machen, von >öffentlicher Wissenschaft< gesprochen. Zwei andere Beispiele sind die Verwendung der Begriffe >akademische Weiterbildung<, die das akademische Niveau und damit verbunden den akademischen Abschluss betont, während die >wissenschaftliche Weiterbildung< den wissenschaftlichen Charakter in den Fokus rückt. (CENDON, E.; MASCHWITZ, A.; NICKEL, S. u. a.; 2020, S. 18-20)

Die folgende Abbildung zeigt die verschiedenen Begriffe für Weiterbildung an Hochschulen.

Begriff	Fokus
öffentliche Wissenschaft	Wissenschaft einer breiten Bevölkerung zugänglich machen
universitäre Erwachsenenbildung	Dienstleistung der Universität für Erwachsenenbildung
wissenschaftliche Weiterbildung	Wissenschaftlichkeit von Weiterbildung
akademische Weiterbildung	akademisches Niveau, akademischer Abschluss
Hochschulweiterbildung, hochschulische Weiterbildung	Anbieterin Hochschule
lebenslanges Lernen an Hochschulen	neue Zielgruppen und Einbezug von non-formalem und informellem Lernen
quartäre Bildung	in Abgrenzung zum tertiären Bereich der Hochschulbildung

Abbildung 6: Begriffe für Weiterbildung an Hochschulen im Überblick  
(CENDON, E.; MASCHWITZ, A.; NICKEL, S. u. a.; 2020, S. 20)

In der aktuellen Diskussion wird die wissenschaftliche Weiterbildung insbesondere aus drei Richtungen diskutiert und verstanden: Der Perspektive als öffentliche Wissenschaft, als Element des lebenslangen Lernens und als spezifisches berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot für individuelle und institutionelle Zielgruppen (SEITTER, W.; 2017a, S. 144-146). Letztere Perspektive, die wissenschaftliche Weiterbildung für Beschäftigte und ihre arbeitgebenden Unternehmen, ist der Fokus in dieser Arbeit. Wie sich bereits im vorgehenden Kapitel gezeigt hat, ist die Frage nach dem (Performanz)niveau zentral für den Einsatz als PBDI. Später wird sich zeigen, dass auch der akademische Abschluss als Symbol auf dem Arbeitsmarkt im Rahmen der Personalarbeit eine hohe Bedeutung hat. Daher wird hier nicht der Begriff >wissenschaftliche Weiterbildung<, sondern durchgehend der das Niveau betonende Begriff >akademische Weiterbildung< verwendet, wodurch die Nachfrageorientierung fokussiert wird. Lediglich, wenn im Zusammenhang mit bestimmten Institutionen der Fokus auf einem anderen Begriff liegt, so wird dieser genutzt. Das betrifft insbesondere die Angebotsperspektive, da sich die hochschulische Sphäre häufig am Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung orientiert. Letztendlich überrascht es aufgrund der unterschiedlichen bildungspolitischen Auslegungsmöglichkeiten nicht, dass die Landeshochschulgesetze nicht auf einem einheitlichen Begriffsverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung basieren (BADE-BECKER, U.; 2005, S. 18).

Mit Bezug zur Ziel- und Zielgruppenebene formuliert das Hochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen:

§ 62 Absatz 1 Sätze 1 und 2 HG: Die Hochschulen bieten zur wissenschaftlichen ... Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen Weiterbildung ... an. An Weiterbildung kann teilnehmen, wer ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen oder die erforderliche Eignung im Beruf erworben hat.

Danach haben alle Interessierten mit hochschulischer oder beruflicher Eignung unabhängig von ihrer Lebensphase Zugang zu diesem Angebot. Noch eindeutiger formuliert es das Hochschulgesetz für die Fernuniversität in Hagen:

§ 77b Absatz 1 Satz 1 HG: Die Fernuniversität in Hagen erfüllt die ihr obliegenden Aufgaben in Lehre, Studium und Weiterbildung im Wege des Fernstudiums und unter Berücksichtigung der Anforderungen für ein Lebenslanges Lernen.

Damit wird exemplarisch der Bezug der akademischen Weiterbildung zum bildungspolitischen Konzept des lebenslangen Lernens formuliert. Vor dem Hintergrund der Entwicklung in Richtung einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft hat der Europäische Rat drei Kategorien des lebenslangen Lernens beschrieben. Es sind „... zu unterscheiden:

- **Formales Lernen** findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- **Nicht-formales Lernen** findet außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz ... stattfinden.
- **Informelles Lernen** ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN; 2000, S. 9-10)

Akademische Weiterbildung kann dem formalen oder nicht-formalen Lernen zugeordnet werden (KUPER, H.; WIDANY, S.; KAUFMANN, K.; 2016, S. 80). Um die verschiedenen Formen des lebenslangen Lernens systematisch beschreiben und unterscheiden zu können, wurden auf europäischer Ebene Kriterien zur „Classification of learning activities“ (CLA) festgelegt und wie in folgender Tabelle abgebildet zugeordnet.

	Criterion	Formal	Non-formal	Informal
(a)	Intention to learn	X	X	X
(b)	Organisation	X	X	
(c)	Institutional framework and location	X	X	
(d)	Hierarchy level-grade structure („ladder“)	X		
(e)	Admission requirements	X		
(f)	Registration requirements	X	(X)	
(g)	Teaching/learning methods (predetermined/not flexibel)	X	X	(X)
(h)	Duration of at least one semester (minimum of 30 ECTS <sup>13</sup> )	X		
(i)	Recognition of the programme by the relevant national education or equivalent authorities	X		

Abbildung 7: Categories of Learning Activities  
(EUROSTAT; 2016, 16)

Der Blick auf die Kriterien offenbart, dass akademische Weiterbildung keine eigenständige Kategorie begründet; sondern ergänzt durch das Attribut >wissenschaftlich< der formalen und non-

<sup>13</sup> Nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) können Leistungspunkte (LP) bzw. Credit Points (CP) erworben werden. Sie stellen ein Maß für die Lerndauer dar, wobei 1 CP der Lernleistung von 25 bis maximal 30 Zeitstunden entspricht (KULTUSMINISTERKONFERENZ; 2017, S. 6). Da in dieser Arbeit die Abkürzung LP für den Begriff >Learning Professional< genutzt wird, werden die (ECTS-)Leistungs- bzw. Kreditpunkte mit CP abgekürzt, um Missverständnissen vorzubeugen.

formaler Bildung zuzuordnen ist (KUPER, H.; WIDANY, S.; KAUFMANN, K.; 2016, S. 80). Beide Kategorien des lebenslangen Lernens werden daher im Folgenden näher betrachtet.

Die formale Weiterbildung kann unterschieden werden in berufliche und akademische Weiterbildung. Die berufliche Weiterbildung wird unterteilt in Aufstiegs- und Anpassungsfortbildung sowie Umschulungen und Kurse zur Reintegration vormals Erwerbsloser. Die beiden Letzteren werden hier nicht weiter behandelt. Anpassungsfortbildungen dienen dem Auffrischen von Kenntnissen oder dem Anpassen an aktuelle technische Entwicklungen. Die Aufstiegsfortbildung<sup>14</sup> als formale berufliche Weiterbildung zielt auf ein höheres Qualifikationsniveau und führt zu Fachwirt-, Techniker- oder Meisterabschlüssen bzw. zu einem äquivalenten Abschluss der höheren beruflichen Bildung. (WISSENSCHAFTSRAT; 2014, S. 46)

Im Bereich des formalen Lernens ist die Weiterbildung von der Berufsausbildung zu unterscheiden.

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ (§ 1 Absatz 3 BBiG).

Damit zielt die Berufsausbildung auf den erstmaligen Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit in einem Beruf. Aus hochschulischer Sicht stellt der Abschluss eines Bachelorstudiengangs den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar. Die damit angesprochenen Bachelorstudiengänge werden in dieser Arbeit zusammenfassend als erstqualifizierende Bachelorstudiengänge bezeichnet. Sie können als formale Voraussetzung für die Teilnahme an einem weiterbildenden Studium dienen und werden daher im Folgenden nur unter diesem Gesichtspunkt betrachtet.

Im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen ist der Anspruch formuliert, auch die nicht-formale Weiterbildung in ein transparentes Verhältnis zur formalen beruflichen und formalen akademischen Weiterbildung zu setzen. In diesem Zusammenhang wurde ausgehend vom Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) geschaffen. Ziel des DQR ist es, alle formalen Qualifikationen ebenso wie nicht-formales und informelles Lernen auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels angemessen bewert- und damit vergleichbar zu machen und auf diese Weise die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung zu unterstützen. Daher werden im DQR nicht nur die Allgemeinbildung, die Hochschulbildung und die berufliche Bildung, sondern auch die Weiterbildung berücksichtigt. Alle der genannten Bildungsbereiche sind zu diesem Zweck mit Bezug zu den beiden übergreifenden Kompetenzkategorien >Fachkompetenz< und >Personale Kompetenz< einer von acht Niveaustufen zuzuordnen, wobei die Zuordnung zu den einzelnen Stufen unter der Maßgabe erfolgt, dass jedes Qualifikationsniveau auf verschiedenen Wegen erreichbar ist. Daher wurde darauf geachtet, dass der DQR kompatibel mit dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) ist. Im Ergebnis hat das zur Einordnung der akademischen Grade Bachelor, Master und Doktor auf den Niveaustufen 6, 7 und 8 geführt. (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN; 2011, S. 3-5)

Die höherqualifizierende Berufsbildung unterscheidet in § 53a BBiG drei Fortbildungsstufen: Geprüfte Berufsspezialistin/Geprüfter Berufsspezialist, Bachelor Professional und Master Professional. Sie entsprechen den DQR-Niveaustufen 5, 6 und 7. So stehen berufliche und akademische Fort- und Weiterbildungen gemeinsam auf den DQR-Niveaustufen 6 und 7. Neben dem DQR

---

<sup>14</sup> Der Begriff der Aufstiegsfortbildung wurde mit der Änderung des BBiG zum Januar 2020 durch den Begriff der höherqualifizierenden Berufsbildung ersetzt.

zählen die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zum Zugang für beruflich Qualifizierte sowie zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen, die inzwischen in den Landeshochschulgesetzen berücksichtigt sind, zu den rechtlichen Grundlagen für die Gestaltung von Durchlässigkeit (HEMKES, B.; WILBERS, K.; 2019, S. 16).

Zu den nicht-formalen Weiterbildungen können beispielsweise Kurse, Lehrgänge, Vorträge, Seminare oder Schulungen am Arbeitsplatz gezählt werden (KUPER, H.; KAUFMANN, K.; WIDANY, S.; 2016, S. 19). Betriebliche nicht-formale Weiterbildungen können hier unterschieden werden in die akademischen und die nicht akademischen nicht-formalen Weiterbildungen. Letztere können theoretisch im Zusammenhang mit der Frage der Durchlässigkeit Bedeutung erlangen. Sie werden daher analog zu den beruflichen Fortbildungen auf den DQR-Stufen 5-7 im System der Formate akademischer Weiterbildung aufgenommen.

Neben der Niveauebene ist der Ausweis der zugehörigen Bezeichnung auf dem Arbeitsmarkt von Bedeutung. Eine Besonderheit im akademischen Bereich sind die Hochschulgrade. Der Bachelor-, der Master- und der Doktorgrad werden von den Hochschulen nach erfolgreichem Abschluss eines entsprechenden Studiengangs verliehen. Im Zusammenhang mit der akademischen Weiterbildung kann die Hochschule je nach Landesrecht auch andere Bezeichnungen verwenden. Üblicherweise werden abgeschlossene Bildungsleistungen als Nachweis schriftlich bestätigt.

„In der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung sind Abschlüsse und Zertifikate Nachweise über erbrachte Lernleistungen. Abschlüsse und Zertifikate sind mit Prüfungen verbunden und unterscheiden sich dadurch von Teilnahmebescheinigungen, die lediglich Auskunft über den Besuch einer Bildungsveranstaltung geben. Abschlüsse sind Lernnachweise, die von offiziellen Stellen (in der Regel staatliche, staatlich beauftragte oder korporatistische Instanzen) vergeben werden und oftmals gesetzlichen Regelungen unterliegen. Durch diesen höheren Grad an Formalisierung und öffentlicher Regulierung unterscheiden sich Abschlüsse von Zertifikaten, wenngleich eine klare Trennung in der Praxis schwerfallen kann. ...“ (KÄPPLINGER, B.; 2007, S. 19)

Für die Differenzierung von akademischen Weiterbildungsformaten durch Nachweisbezeichnungen sind in Deutschland bisher keine weiteren rechtlich verbindlichen Vorgaben gemacht, die die Formate akademischer Weiterbildung strukturieren. Einen Vorschlag zu ihrer Systematisierung hat die DGWF mit dem Ziel entwickelt, die Marktransparenz zu erhöhen. Dazu werden die Abschlussart, die Formatbezeichnung, die CP und das Niveau im DQR ins Verhältnis zueinander gesetzt: (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.; 2018, S. 1-2)

Abschluss	Format	CP	DQR-Niveaustufe
Master	weiterbildender Masterstudiengang	60-120	7
Bachelor	weiterbildender Bachelorstudiengang	180-240	6
Zertifikat	Diploma of Advanced Studies (DAS)	mind. 30	7
	Certificate of Advanced Studies (CAS)	mind. 10	7
	Diploma of Basic Studies (DBS)	mind. 30	6
	Certificate of Basic Studies (CBS)	mind. 10	6
	Weiterbildungskurs mit Prüfung	1-9	6 oder 7
Teilnahmebescheinigung	Weiterbildungskurs ohne Prüfung	keine	6 oder 7

Abbildung 8: Raster der DGWF zur Systematisierung wissenschaftlicher Weiterbildung  
(DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.; 2018, S. 2)

Ergänzend zum bisher Genannten sind in dieser Übersicht zwei formatstrukturierende Punkte genannt, die für die Arbeit übernommen werden:

- Die Zertifikatsabschlüsse CAS und DAS sind an die Strukturierung akademischer Weiterbildungsformate in der Schweiz angelehnt. Sie dienen SWISSUNI, dem schweizerischen Verband der universitären Weiterbildung, zur Erfassung der Weiterbildungsangebote in einer Datenbank, um die Zusammenarbeit ihrer Mitgliedshochschulen zu fördern (SWISSUNI; 2020).
- Ergänzend zum DQR-Niveau werden CP zur Formatunterscheidung verwendet. Neben einer qualitativen wird dadurch eine temporale Differenzierungsebene eingezogen.

Die Systematisierung der DGWF ist anschlussfähig an die Position des WISSENSCHAFTSRATS, der zu den als Weiterbildung konzipierten Studienangeboten neben den weiterbildenden gradverleihenden Studiengängen auch Zertifikatskurse und das Modul- bzw. Kontaktstudium zählt. Mit den Zertifikatskursen sind thematisch fokussierte Weiterbildungsangebote angesprochen, die nicht zu einem Hochschulgrad führen und teilweise an Berufserfahrung und Berufstätigkeit anknüpfen. Zudem wird die Modularisierung der Weiterbildung empfohlen. Damit wird ein systematisches Modulstudium möglich, wodurch einzelne Module isoliert als Weiterbildung angeboten werden können. Wenn sie zugleich in ein gradverleihendes oder Zertifikatsstudium eingebettet sind, ist ein kumulatives Studium nach dem Baukastenprinzip möglich. Ergänzend können Modulformate in geeigneten Fällen auch auf andere gradverleihende Studiengänge anrechenbar sein. Das kumulative Studium und die Anrechenbarkeit setzen jeweils bestandene Modulprüfungen voraus, die mit CP ausgewiesen werden. (WISSENSCHAFTSRAT; 2019, S. 42, 47-48, 75- 77)

Die Marktrelevanz von Kurzformaten akademischer Weiterbildung zeigt eine Trendanalyse. Danach erfahren die Kurzformate, also die Angebote, die nicht mit einem Hochschulgrad abschließen, einen kontinuierlichen Anstieg auf rund 75 % im Portfolio der befragten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen im Jahr 2018. Auch wenn damit die gradverleihenden Formate anteilmäßig eine geringere Rolle spielen als die Kurzformate, so wurde von den Befragten doch auf die nach wie vor hohe ökonomische Bedeutung der weiterbildenden Bachelor- und Masterangebote verwiesen. (REUM, N.; NICKEL, S.; SCHRAND, M.; 2020, S. 47) Das zeigt, dass die unterschiedlichen Formate akademischer Weiterbildung in Abhängigkeit von der Dauer bzw. den CP und dem Formalisierungsgrad entscheidungsrelevante Merkmale in der Praxis darstellen.

Die bisherigen Ausführungen gehen davon aus, dass die Weiterbildungen zu diesem Zweck gestaltet und angeboten werden. Ergänzend stellt sich die Frage, inwieweit akademische Bildungsangebote weiterbildend sind, auch wenn sie nicht als solche konzipiert wurden. Diesen Gedanken weiterführend systematisiert der WISSENSCHAFTSRAT hochschulische Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens explizit auch aus der Perspektive der Nutzung durch die Teilnehmenden. Neben den Weiterbildungsangeboten, die von den Hochschulen formal als solche konzipiert und ausgewiesen sind, können danach auch grundständige und konsekutive Studienangebote mit besonderem Durchführungsformat, wie das Teilzeitstudium, das Fernstudium und berufs begleitende Studiengänge, die von den Teilnehmenden als Weiterbildung genutzt werden, dazugezählt werden. (WISSENSCHAFTSRAT; 2019, S. 40-41) Die Besonderheiten dieser drei Durchführungsformate beziehen sich auf jeweils unterschiedliche temporale Ebenen. Diese sind für den Fortgang der Arbeit einzuordnen.

In einem als Teilzeitstudium entwickelten Studiengang reduziert sich der Studienaufwand im Semester gegenüber einem Vollzeitstudium. Dadurch steigt die Studiendauer im Verhältnis zur Regelstudienzeit in einem Vollzeitstudiengang und entsprechend werden weniger CP in einem Semester erworben. Neben diesem formalen findet sich auch ein informelles Studieren in Teilzeit.

Davon ist dann die Rede, wenn sich die Studierenden in Vollzeitstudiengänge einschreiben, nach eigener Aussage aber in Teilzeit studieren, also bewusst von einer über die Regelstudienzeit hinausgehenden Studiendauer ausgehen. (WISSENSCHAFTSRAT; 2019, S. 43) Da hier das weiterbildende Studium als Personalinstrument betrachtet wird, wird davon ausgegangen, dass nur die Studiengänge relevant sind, die als Teilzeitstudium konzipiert und ergänzend zum Beruf durchgeführt werden können. Insofern werden akademische Weiterbildungen dem formalen oder nicht-formalen Teilzeitstudium zugerechnet. Eine Ausnahme würde die Freistellung für die Teilnahme an einem gradverleihenden Vollzeitstudiengang darstellen.

Fernstudiengänge sind für Personen konzipiert, die in der Nähe ihres Wohn- oder Arbeitsortes kein (adäquates) Studienangebot vorfinden. Auch wenn diese Angebote daher nicht in erster Linie für Erwerbstätige gedacht sind, können sie individuell dennoch als Weiterbildung genutzt werden. (WISSENSCHAFTSRAT; 2019, S. 46) Die besondere Bedeutung der Fernstudiengänge ergibt sich aus dem Ort der Leistungsdurchführung und den damit verbundenen temporalen Besonderheiten. Fernstudiengänge werden daher nicht als eigenes Format, sondern später in Verbindung mit den Merkmalen ihres Zeit-Ort-Bezuges behandelt.

Die berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengänge können in Voll- und Teilzeit angeboten werden und erfüllen oftmals individuell eine Weiterbildungsfunktion, auch wenn der Studiengang curricular nicht weiterbildend konzipiert ist (WISSENSCHAFTSRAT; 2019, S. 44). Inwieweit Kriterien herangezogen werden können, um die Eigenschaft >berufsbegleitend< in Bezug zur Weiterbildung zu präzisieren, ist Teil des Diskurses zum dualen Studium (vgl. bspw. WISSENSCHAFTSRAT; 2013, BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG; 2017). Mit dem dualen Studium wurde die Besonderheit der dualen Berufsausbildung in Deutschland, zwei Lernorte in Theorie und Praxis zu verzahnen, in das akademische System übertragen. Aus Sicht der beruflichen Bildung ist mit den dualen Studiengängen von den Hochschulen und Unternehmen

„ ... ein Format etabliert, in dem die Vermittlung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen mit der Aneignung berufspraktischer Kompetenzen verbunden wird, um ein spezifisches Qualifikationsprofil der Studierenden bzw. Absolventinnen und Absolventen zu erreichen. Hierzu werden, verteilt auf mindestens zwei Lernorte, organisatorisch und curricular entweder geregelte berufliche Ausbildungen mit dem Studium verbunden (sogenannte ausbildungsintegrierende duale Studiengänge) oder längere Praxisphasen in das Studium integriert (sogenannte praxisintegrierende duale Studiengänge). (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG; 2017, S. 1)

Hier bezieht sich das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) primär auf erstqualifizierende duale Bachelorstudiengänge. In Verbindung damit wird ein unterschiedliches Verständnis von Dualität in Abhängig vom jeweiligen Bezugssystem postuliert. Die duale Berufsbildung orientiert sich am Berufsprinzip, welches aufgrund von bundesweit einheitlich geregelten Ausbildungsberufen zu verwertbaren Qualifizierungen auf dem Arbeitsmarkt führt. Die in diesem Zusammenhang sozialpartnerschaftlich entwickelten Ordnungsmittel begründen und sichern einen entsprechenden Qualitätsstandard, der sich an der beruflichen Handlungsfähigkeit, erworben durch erfahrungsgelitetes Lernen in Betrieben und berufsbildenden Schulen, ausrichtet. Im Gegensatz dazu sind duale Studiengänge so zu gestalten, dass sie im Vergleich zu nicht dualen Studiengängen in Bezug auf die Wissenschaftlichkeit gleichwertig sind und dadurch den Zugang zu Masterstudiengängen und zur Promotion sichern. Das duale Studium unterliegt daher den gleichen Qualitätsanforderungen wie alle anderen Hochschulstudiengänge. Aus diesem Zusammenhang heraus finden sich im Hochschulsystem keine verbindlichen Vorgaben zur Qualitätssicherung der Praxisphasen im Studium. (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG; 2017, S. 2, 5)

Es ist daher nicht verwunderlich, dass es eine große Vielfalt als >dual< bezeichneter Studienformat gibt, die sich insbesondere durch Art und Umfang der curricularen Einbettung des praxisorientierten Studienabschnitts und die Beziehung der Lernorte voneinander unterscheiden (WISSENSCHAFTSRAT; 2013, S. 7). Als Beitrag zur Schaffung von Transparenz der Angebote dualer Studiengänge hat der WISSENSCHAFTSRAT die folgende Klassifizierung von Studienformaten vorgeschlagen:

individueller Bildungsabschnitt		Beziehung der Lernorte	
		verzahnt	parallel
Erstausbildung	mit Berufstätigkeit	<u>ausbildungsintegrierend</u> (Bachelor)	<u>ausbildungsbegleitend</u> (Bachelor)
	mit Praxisanteilen	<u>praxisintegrierend</u> (Bachelor) gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner	<u>praxisbegleitend</u> (Bachelor an FH oder Uni) mit obligatorischen Praktika in Unternehmen
Weiterbildung	mit Berufstätigkeit	<u>berufsintegrierend</u> (Master/Bachelor) mit gestalteten Bezugnahmen	<u>berufsbegleitend/berufsintegrierend</u> (Master/Bachelor) ohne gestaltete Bezugnahmen
	mit Praxisanteilen	<u>praxisintegrierend</u> (Master/Bachelor)	<u>praxisbegleitend</u> mit Praktika oder praktischen Anteilen (Master/Bachelor) ohne gestaltete Bezugnahmen

Abbildung 9: Klassifizierung bestehender (dualer) Studienmodelle  
(WISSENSCHAFTSRAT; 2013, S. 9)

Im Zusammenhang mit der akademischen Weiterbildung sind in dem Klassifikationsschema die Weiterbildungen mit Berufstätigkeit relevant. Unterschieden werden verzahnte, berufsintegrierende Formate und parallele, in der Regel berufsbegleitende Formate. Die Verzahnung macht sich daran fest, ob der Bezug zur Berufspraxis im Studium gestaltet oder nicht gestaltet ist. Um die Unterscheidung zwischen verzahnten/integrierenden und parallelen/begleitenden Formaten vornehmen zu können, unterscheidet der WISSENSCHAFTSRAT sechs Merkmalsdimensionen, die den Unterschied ausmachen können: 1. Beziehung der Lernorte, 2. wissenschaftlicher Anspruch, 3. Gestaltung des Praxisbezugs, 4. Leistungen des Praxispartners, 5. Unterstützungsleistungen der Hochschulen sowie 6. Kosten und Finanzierung (WISSENSCHAFTSRAT; 2013, S. 24-25). Allein die Vielfalt der Merkmale und der damit verbundenen Kombinationsmöglichkeiten macht deutlich, dass sich eine klare Abgrenzung der Begriffe >berufsintegrierend< und >berufsbegleitend< schwierig gestaltet. Vergleichbares gilt damit auch für die Verwendung des Begriffs >duales Studium<. Im Kern zeigt die Diskussion, dass mit dem Phänomen >duales Studium< die Vorstellung verbunden ist, dass ein unbestimmtes Mindestmaß an gestaltetem Praxisbezug das Potenzial für die Entwicklung eines spezifischen Qualifikationsprofils birgt, welches sich durch diesen Praxisbezug von anderen Studienformaten unterscheidet. Welche der genannten Merkmalsdimensionen in welchem Ausmaß dieses Potenzial schließlich begründen, steht im Mittelpunkt des Diskurses. Für das Akkreditierungssystem wird in §12 Absatz 6 MRVO gefordert, die Schlüssigkeit des

Studiengangkonzeptes von Studiengängen mit dem Profil >dual< auf alle Kriterien anzuwenden, wozu in der Begründung ausgeführt wird:

„Ein Studiengang darf als „dual“ bezeichnet und beworben werden, wenn die Lernorte (mindestens Hochschule/Berufsakademie und Betrieb) systematisch sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und vertraglich miteinander verzahnt sind ..“ (§12 Absatz 6 MRVO, Begründung)

Allerdings wird an gleicher Stelle darauf verwiesen, dass landesrechtliche Definitionen von diesem Begriffsverständnis abweichen können. Das Landeshochschulgesetz in NRW geht jedoch nicht explizit auf das duale Studium ein. Auf das damit verbundene Diffuse des Begriffs >dual< geht der WISSENSCHAFTSRAT ein:

„Ein unterschiedlicher Grad an inhaltlicher Verzahnung ist grundsätzlich möglich, solange das Profil des betreffenden Studiengangs in sich schlüssig ist und bspw. ein Teil der inhaltlichen Transferleistung zwischen Theorie und Praxis mit Absicht den Studierenden überlassen wird. Ein niedriger Dualitätsgrad bzw. eine höhere Erwartung an die Transferleistung der Studierenden muss allerdings von der Hochschule bzw. der Berufsakademie und den jeweiligen Praxispartnern transparent gemacht werden.“ (WISSENSCHAFTSRAT; 2013, S. 28-29)

Dadurch wird der Dualitätsgrad zum Maß für die Verzahnung der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschule. Mit zunehmender Qualität und Quantität der Verzahnungselemente nimmt der Dualitätsgrad zu. Er schließt die strukturelle und die inhaltliche Ebene ein, wobei die (inhaltliche) Transferebene scheinbar eine besondere Rolle einnimmt. Die strukturelle Verzahnung bezieht sich auf stabile und vertraglich geregelte Kooperationsbeziehungen, die dazu beitragen, dass

„... die Curricula und Lernziele abgestimmt sowie organisatorische Probleme und Inkongruenzen der Lehrinhalte schnell ausgemacht und beseitigt werden. ... Inhaltliche Verzahnung bedeutet die wechselseitige Bezugnahme praktischer und theoretischer Wissensvermittlung im Studium - d. h. sowohl die praktischen Lerninhalte werden wissenschaftlich reflektiert als auch die theoretischen Lerninhalte in (berufs-) praktische Kontexte eingeordnet.“ (WISSENSCHAFTSRAT; 2013, S. 26-28)

Die als subjektives Phänomen verstandene Unterscheidung von Dualitätsgraden dient im Folgenden als Maß der Verzahnung der Lernorte Hochschule und Unternehmen, welches sich an der Merkmalsstruktur akademischer Weiterbildung ausrichtet. Dabei gilt, dass ein höherer nicht ohne Weiteres einem niedrigeren Dualitätsgrad vorzuziehen ist. Es wird angenommen, dass ein höherer Dualitätsgrad mit einem höheren Anteil der Personalarbeit auf Seite der Unternehmen verbunden ist und somit zugleich als Maß für den erwartbaren Ressourcenaufwand stehen kann. Die Kompetenz für die Beurteilung der Eignung eines Dualitätsgrades zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI liegt beim jeweiligen Personalmanagement. Der Dualitätsgrad wird somit als subjektives Maß zur nachfrageorientierten Beurteilung der Merkmale von Kern- und Zusatzdienstleistungen akademischer Weiterbildung als PBDI durch das Personalmanagement verstanden. Er ist auf alle Formate akademischer Weiterbildung anwendbar.

Diesen Abschnitt zusammenfassend wird für den Fortgang der Arbeit von folgender bildungspolitisch und hochschulrechtlich geprägter Formatstruktur ausgegangen:

- Akademische Weiterbildung ist der Idee des lebenslangen Lernens zuzuordnen.
- Sie kann sowohl als formales wie auch als nicht-formales Format angeboten werden.
- Akademische Weiterbildung orientiert sich am Prinzip der Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher sowie ggf. auch betrieblicher nicht akademischer Weiterbildung.

- Die Formate akademischer Weiterbildung werden durch Merkmalskombinationen aus DQR-Niveau und CP unterscheidbar.
- In Anlehnung an den Systematisierungsvorschlag der DGWF werden in dieser Arbeit drei akademische Weiterbildungsformate unterschieden: (Hochschul)gradverleihender Studiengang, Zertifikatsstudium und teilnahmebescheinigter Weiterbildungskurs.
- Abweichend vom Systematisierungsvorschlag der DGWF wird die DQR-Stufe 8 hinzugezogen und entsprechend auf die Benennung von CP-Untergrenzen verzichtet<sup>15</sup>. Damit sind ergänzend Promotionsstudiengänge in die Systematik aufgenommen.
- Die Formate akademischer Weiterbildung werden durch nachfragerrelevante Angebotsmerkmale bzw. ihre Ausprägungen, die geeignet sind, einen Beitrag zur Erreichung von Personalbedarfsdeckungszielen zu leisten, weitergehend strukturiert. Als zusammenfassendes Maß zur Beurteilung einer angemessenen Mittel-Zielrelation für eine vorliegende oder gewünschte Verzahnung entscheidungsrelevanter Merkmale akademischer Weiterbildung dient der Dualitätsgrad.

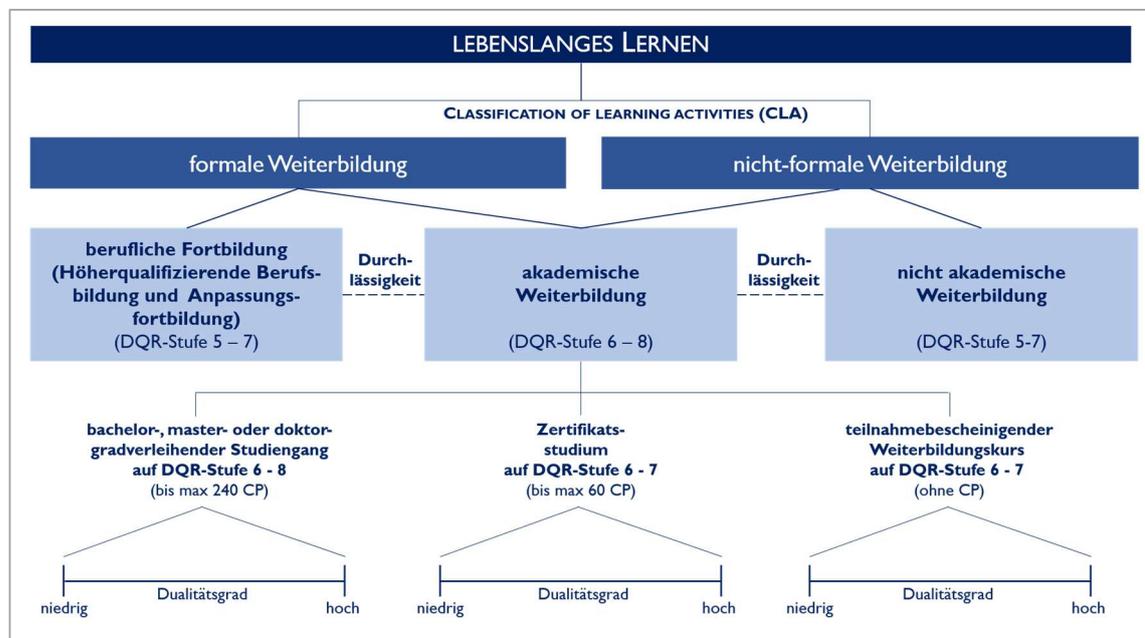


Abbildung 10: Formate akademischer Weiterbildung

Mit der >Nachfrageorientierung< als Ausgangspunkt für die Beurteilung des Dualitätsgrades ist die Frage nach der potenziellen Merkmalsstruktur der Angebote gestellt.

## 4.2 Segmente nachfrageorientierter akademischer Weiterbildung

Um das Angebot akademischer Weiterbildung mit der Nachfrage zu ihrem Einsatz als Personalinstrument zusammenführen zu können, sind die gemeinsam relevanten Merkmale der hochschulischen und der betrieblichen Sphäre festzustellen. Die Zusammenführung richtet sich da-

<sup>15</sup> Damit wird an dieser Stelle nicht näher auf die Entwicklungen individueller und strukturierter Promotionsformen und die damit verbundenen heterogenen formalen Vorgaben eingegangen. Festzuhalten ist hier lediglich, dass die Dauer eines Promotionsstudiums formal schwer zu greifen ist und nicht in direktem Zusammenhang mit der Vergabe von CP steht. (VOGEL, S. de; 2020, S. 23-36)

nach aus, ob eine Hochschule geeignete Weiterbildungsangebote aus hochschulrechtlicher Perspektive machen kann, ob sie sie nach ihrem Selbstverständnis machen will und welche Angebotsmerkmale für das Personalmanagement nachfragerrelevant sind. Um die Teilbereiche betrieblicher Weiterbildung und ihre Beziehungen zueinander analytisch zugänglich zu machen, schlägt BECKER mit dem Segmentierungswürfel ein dreidimensionales Konstrukt bestehend aus individuums- und unternehmensbezogenen Zielebenen, Zielgruppen der Weiterbildung und Merkmalen der Weiterbildung vor (BECKER, M.; 2013, S. 324-327). Diesen drei Segmenten lassen sich die konstitutiven Merkmale, die die Qualität des Hochschulstudiums respektive Hochschulniveaus ausmachen, gegenüberstellen. Nach Überzeugung des WISSENSCHAFTSRATS sind

„... fünf Merkmale für ein Hochschulstudium konstitutiv:

- 1 – Institutioneller und organisatorischer Rahmen: Ein Hochschulstudium findet in einem institutionellen Rahmen statt, der die grundgesetzlich geschützte Lern-, Lehr- und Forschungsfreiheit gewährleistet.
- 2 – Gegenstände: Ein Hochschulstudium soll eine disziplinär oder fachlich bestimmte, durch fortschreitende Spezialisierung gekennzeichnete wissenschaftliche Bildung ermöglichen, die Paradigmen, Theorien und Methoden des jeweiligen Faches notwendig einschließt.
- 3 – Art des Lernprozesses: Studieren bedeutet, sich wissenschaftliches Wissen intellektuell selbstständig anzueignen, wofür eine Interaktion Lehrender und Studierender in gemeinsamen sozialen Räumen ungeachtet des Studienformates vorausgesetzt wird.
- 4 – Qualifikation des Lehrpersonals: Die Lehrenden sind typischerweise durch eigene Forschung und wissenschaftliche Arbeit derart qualifiziert, dass sie die Studierenden forschungsbasiert zu wissenschaftlichem Arbeiten und zum Erwerb wissenschaftlichen Wissens anzuleiten vermögen.
- 5 – Qualifikation der Studierenden: Die Studierenden absolvieren ihr Studium aus eigenem Antrieb. Sie treten durch die Immatrikulation oder durch einen Studienvertrag in ein unmittelbares Rechtsverhältnis zu der gradverleihenden Hochschuleinrichtung.“ (WISSENSCHAFTSRAT; 2017, S. 12)

Die Gegenüberstellung der konstitutiven Hochschulstudiumsmerkmale und der drei Weiterbildungsperspektiven führt zu zentralen Fragen, die für das Zustandekommen einer Marktbeziehung von Unternehmen und Hochschule zu stellen sind:

- I. Individuelle und unternehmerische Ziele: Ist es einer Hochschule in ihrem institutionellen und organisatorischen Rahmen und nach ihrem Selbstverständnis möglich, Bildungsdienstleistungen zu erbringen, die zugleich die individuellen Ziele der Learning Professionals und die Personalziele des Unternehmens adressieren?
- II. Zielgruppen: Ist es einer Hochschule in ihrem institutionellen und organisatorischen Rahmen und nach ihrem Selbstverständnis möglich, die Auswahl der Learning Professionals an ihren beruflichen Qualifikationen und Situationen auszurichten?
- III. Merkmale der Weiterbildung: Ist es einer Hochschule in ihrem institutionellen und organisatorischen Rahmen und nach ihrem Selbstverständnis möglich, den Gegenstand, die Art der Lehre und die Auswahl der Lehrenden an den individuellen und unternehmerischen Zielen sowie der beruflichen Qualifikation und Situation der Learning Professionals auszurichten?

Diese teilweise sehr grundsätzlichen Fragen sind in der Vergangenheit im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Weiterbildung weitgehend diskutiert worden. Bei der Betrachtung der zugehörigen Positionen scheint ein gemeinsames Grundverständnis der hochschulischen und unternehmerischen Sphäre erkennbar zu sein, wie die folgende diesbezügliche Auflistung zentraler hochschul- und bildungspolitischer Institutionen verdeutlicht:

**KMK:** „Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. ... Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus.“ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND; 2001, S. 2-3)

**HRK:** „... daß wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen nur diejenigen Studienangebote umfaßt, die

- nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß (in der Regel Hochschulstudium, aber auch qualifizierte berufliche Ausbildung) und
- nach einer Phase beruflicher Tätigkeit einen Wiedereinstieg in organisiertes Lernen ermöglichen und als solche in Anspruch genommen werden und
- im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch entsprechend aufbereitet sind und das spezielle Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen.“ (HOCHSCHULREKTORKONFERENZ; 1993, S. 4)

**Gemeinsames Positionspapier von BDA, BDI und HRK:** „Ausgehend von der in der Praxis allgemein anerkannten Definition verstehen BDA und HRK wissenschaftliche Weiterbildung als Oberbegriff für Hochschulangebote, die die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens zusammenfassen, und damit der Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenem Wissen und Fähigkeiten dienen. ... umfasst wissenschaftliche Weiterbildung solche Studienangebote, die

- nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (wobei alternative Zugangswege zu berücksichtigen sind) und
- nach einer Phase beruflicher Tätigkeit durchgeführt werden und
- im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen.“ (BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE; 2007, S. 9-10)

**STIFTERVERBAND und BDA:** In ihrem Leitfaden für Unternehmen verstehen sie unter wissenschaftlicher Weiterbildung resp. quartärer Bildung „... im Allgemeinen Bildungsangebote, die

- von Hochschulen konzipiert und in der Regel auch durchgeführt werden,
- sich inhaltlich am aktuellen Stand der Forschung und methodisch an den Grundsätzen des wissenschaftlichen Arbeitens orientieren,
- in der Regel einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzen; die genauen Qualifikationsanforderungen variieren je nach Angebot,
- in der Regel auch eine vorherige Berufstätigkeit voraussetzen; auch hier gibt es je nach Programm unterschiedliche Anforderungen an Länge und Art dieser Berufstätigkeit,
- meistens so konzipiert sind, dass sie auch parallel zu einer Berufstätigkeit wahrgenommen werden können; wie genau dies organisiert ist, kann höchst unterschiedlich sein,
- zu einem akademischen Abschluss (meist Bachelor oder Master) führen können, aber nicht müssen.“ (STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT; BDA; 2013, S. 6)

Die Positionen zeigen, dass sie in unterschiedlicher Ausprägung den drei Segmenten zugeordnet werden können. Durch Gegenüberstellung mit den in Kapitel 3 festgestellten Zielebenen der Weiterbildung lassen sich ausgerichtet an den drei Seiten des Segmentierungswürfels folgende Zusammenhänge herstellen bzw. Fragen an den hochschulrechtlichen Rahmen für den Fortgang der Arbeit formulieren:

- I. Die Zielebene ist in den Definitionen nur marginal behandelt. Sie orientiert sich am akademischen Abschluss bzw. wissenschaftlichen Niveau und der Möglichkeit, die Weiterbildung

parallel zur Berufstätigkeit durchführen zu können. Dagegen sind zuvor mit der Teilnahme-Bleibe- und Transferförderung drei Zielebenen der individuums- und unternehmensbezogenen Personalarbeit relativ präzise benannt worden. Es ist zu prüfen, ob staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen Aufgaben vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen übernehmen können und welche Leistungspotenziale damit verbunden sind.

- II. In den Definitionen wird die Rolle der Learning Professionals als externe Faktoren mit Verweis auf ihre bildungs- und berufsbiografischen Voraussetzungen fokussiert, indem auf vorhergehende berufsqualifizierende Abschlüsse sowie Berufs- und Familientätigkeiten verwiesen wird. Die berufliche Situation im Unternehmen als externer Faktor der Berufsin- tegration wird nicht explizit behandelt. Hierzu ist weitergehend festzustellen, wie die Hoch- schulen im Vor-, Lern- und Funktionsfeld die Integration der Learning Professionals und ihres zugehörigen beruflichen Umfeldes in den Lehr-Lernprozess strukturell realisieren können und welcher Aufwand damit für das Unternehmen verbunden ist.
- III. Die Hochschulperspektive setzt das wissenschaftliche Niveau und Arbeiten in den Zielmit- telpunkt der wissenschaftlichen Weiterbildung. Entsprechend soll ein bestimmtes Hoch- schulniveau durch den Einsatz von geeignetem Personal und geeigneter Didaktik erreicht werden. Das Personalmanagement geht von Transfer- sowie Personalgewinnungs- und bindungszielen der eigenen Beschäftigten aus. Mit der Forderung nach der Ergebnisorien- tierung stellt sich damit die Frage, inwieweit das akademische Niveau als Mittel zum Zweck dienen kann. Welche der durch die Hochschulperspektive determinierten Merkmale der akademischen Weiterbildung sind zur Erreichung der Performanz- und Kompetenzziele des Personalmanagements relevant?

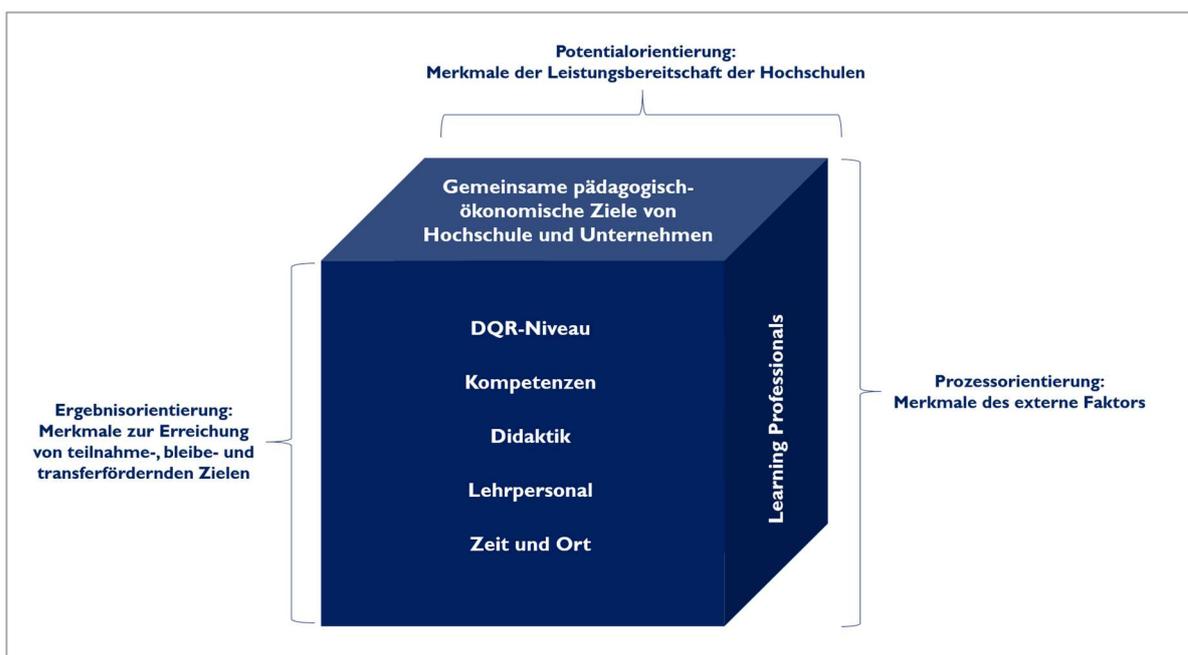


Abbildung 11: Segmentierungswürfel akademische Weiterbildung  
(in Anlehnung an BECKER, M.; 2013, S. 325)

Im Folgenden werden die drei Seiten des Segmentierungswürfels vor dem Hintergrund hochschulrechtlicher Rahmenbedingungen mit dem Ziel untersucht, die nachfragerrelevanten Merkmalskategorien und Merkmale akademischer Weiterbildung potenzial-, prozess- und ergebnisorientiert zu identifizieren.

#### 4.2.1 Potenzialorientierung: Leistungsfähigkeit der Hochschulen

Die Feststellung der Zieleigenschaften betrieblicher Weiterbildung hat gezeigt, dass diese zweckbezogen und zweckfern genutzt werden kann. Akademische betriebliche Weiterbildung dient nicht nur ihrem originären Zweck, der Personalentwicklung, sondern auch der Personalgewinnung und der Personalbindung. Damit kann die Reichweite und Bedeutung ihrer Merkmalszuschreibungen eine Verschiebung erfahren. Es gilt festzustellen, welche Merkmale das Potenzial akademischer Weiterbildung als Personalinstrument begründen.

Im Dienstleistungsmarketing wird in der Leistungs politik zwischen Kern- und Zusatzleistungen unterschieden. Dazu ein Beispiel aus dem Luftverkehr. Angenommen für die Flugstrecke Frankfurt - New York stehen täglich zehn Nonstop-Flüge (identische Kernleistung) von sieben Fluggesellschaften zur Auswahl. Als Ergebnis der als gleichwertig wahrgenommenen Kernleistungen basiert die Kaufentscheidung oft nur auf Grundlage des Preises. Eine Differenzierung der Dienstleistung außerhalb des Preises verlagert sich dann vor allem auf Zusatzleistungen. Das kann beispielsweise das Zusatzleistungsmerkmal >Buchung des Fluges< mit den Ausprägungen >Online-Buchung<, >Buchung über Hotline<, >Buchung im Reisebüro< oder >Buchung im Flughafen< sein. Durch in Betracht ziehen weiterer potenziell kaufrelevanter Zusatzleistungsmerkmale wie Check-in, Sicherheitskontrolle, Wartezeiten, Boarding, Service während des Fluges, Gepäckabholung oder Transfer am Zielort mit jeweils dahinterliegenden Merkmalsausprägungen wird die Bedeutung und Komplexität möglicher Zusatzleistungen greifbar. Die Entscheidung, wie weit die Grenzen der Zusatzleistungen gezogen werden, gehört zu den Aufgaben der Leistungs politik im Dienstleistungsmarketing. Davon ist die eigentliche Kerndienstleistung nicht tangiert. Das wäre erst dann der Fall, wenn eine Fluggesellschaft beispielsweise eigene Reisebüros eröffnen und damit die Flugbuchung zur Kerndienstleistung machen würde. (BRUHN, M.; MEFFERT, H.; HADWICH, K.; 2019, S. 495-496)

Analog ist festzustellen, welche Kern- und Zusatzdienstleistungen Hochschulen im Bereich akademischer Weiterbildung hochschulrechtlich legitimiert erbringen können. In Nordrhein-Westfalen ist der Auftrag zur Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung als eine der Third Missions eindeutig gegeben (vgl. Abschnitt 4.1). Durch die Einordnung als ein Instrument des Wissenstransfers unter anderen ergeben sich für die Hochschulen Handlungsspielräume der Schwerpunktsetzung und der Ausgestaltung in Art und Umfang des Angebots. Darüber hinaus verweist das Hochschulgesetz auf folgende Möglichkeiten:

§ 3 Absatz 7 HG: Die Grundordnung kann weitere Hochschulaufgaben vorsehen, soweit diese mit den gesetzlich bestimmten Aufgaben zusammenhängen und deren Erfüllung durch die Wahrnehmung der weiteren Aufgaben nicht beeinträchtigt wird.

§ 8 Absatz 6 HG: Unter der Verantwortung des Rektorats können die Hochschulen die Öffentlichkeit über die Wahrnehmung ihrer Aufgaben und ihre Veranstaltungen informieren und insbesondere über ihr Informations- und Bildungsangebot unterrichten (Bildungsmarketing).

Im Hochschulgesetz finden sich weitere ergänzende Hinweise, die auf Möglichkeiten teilweise auch privatrechtlich anbietbarer Zusatzleistungen hinweisen. Auf diese muss im Detail nicht weiter eingegangen werden, da die Möglichkeit zur Bereitstellung von Kern- und Zusatzleistungen, die im Prinzip als transfer- sowie teilnahme- und bindungsfördernd gesehen werden können, hinreichend gezeigt ist.

Im Zusammenhang mit dem Angebot akademischer Weiterbildung zeigt sich, dass die Hochschulen dieses auf Basis unterschiedlicher Rechtsformen realisieren. Das Angebot kann hochschulintern (z. B. als zentrale Betriebseinheit), hochschulextern (z. B. als Verein oder GmbH) oder kooperativ (zwischen Hochschulen oder Hochschulen und Verbänden) erfolgen (BADE-BECKER, U.; WALBER, M.; 2016, S. 4). In §§ 9, 10, 19, 20 MRVO werden studiengangbezogene Angebotskooperationen mit anderen Hochschulen und anderen nicht hochschulischen Bildungsträgern geregelt. Dazu zählt, dass mit dem Ziel der Qualitätssicherung und der Schaffung von Transparenz, die Art und der Umfang der Kooperationen mit Hochschulen zu beschreiben und mit nicht hochschulischen Bildungsträgern vertraglich zu vereinbaren sind. Weitergehende Rahmenbedingungen finden sich in den jeweiligen Landesgesetzen. So lässt beispielsweise Nordrhein-Westfalen durch § 75 Absatz 3 HG auch Franchisekooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und Hochschulen zu. An dieser Stelle wird nicht weiter auf die verschiedenen Rechtsformen eingegangen. Ihre Erwähnung soll lediglich deutlich machen, dass den Hochschulen im Zusammenhang mit der Ausweitung ihres Weiterbildungsangebotes rechtsformbezogene Spielräume zur Verfügung stehen. Im Fortgang der Arbeit wird in der Regel weiterhin allgemein der Begriff >Hochschule< für die akademische Weiterbildung anbietende Einrichtung verwendet, unabhängig von der dahinterliegenden Rechtsform.

Die originäre Zielgruppe der Weiterbildung sind für Hochschulen die Learning Professionals. Damit stellt sich ergänzend die Frage, inwieweit die Hochschulen ihre Weiterbildungsleistungen auch Unternehmen anbieten können. Dass das in der Regel möglich ist, zeigt beispielhaft das HG:

§ 62 Absatz 2 HG: ... Die Hochschule kann Weiterbildung auch auf privatrechtlicher Grundlage anbieten oder mit Einrichtungen der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs in privatrechtlicher Form zusammenarbeiten.

§ 62 Absatz 5 HG: Für die Inanspruchnahme öffentlich-rechtlich erbrachter Weiterbildungsangebote sind kostendeckende Gebühren festzusetzen und bei privatrechtlichen Weiterbildungsangeboten Entgelte zu erheben. Mitgliedern der Hochschule, die Aufgaben in der Weiterbildung übernehmen, kann dies ... vergütet werden.

Hochschulen und Unternehmen können Rechtsbeziehungen im Zusammenhang mit dem Angebot akademischer Weiterbildung eingehen und die Ausgestaltung ihrer Kooperation privatrechtlich regeln. Dazu gehört die Festlegung der Höhe der Kosten der zu erbringenden Leistungen und ihre Finanzierung. Die berufliche Weiterbildung wird in Deutschland durch Individuen, Betriebe und den Staat mischfinanziert (DOBISCHAT, R.; DÜSSELDORFF, K.; 2019, S. 8), woraus sich sowohl für die Anbietenden wie für die Nachfragenden die Frage nach der Höhe der Kosten respektive der Preisgestaltung und den Möglichkeiten der finanziellen Förderung stellt. In diesem Zusammenhang stehen in Deutschland insbesondere staatlich finanzierte Hochschulen vor dem Problem einer diffusen Rechtslage. Während Gebühren nach dem Kostendeckungsprinzip zu kalkulieren sind, können Entgelte darüber hinausgehen, um die volatile Nachfrage einzupreisen. In Verbindung damit besteht in den meisten Bundesländern die Auffassung, dass der Bereich Weiterbildung Einnahmen generieren und nicht auf die Grundmittel der Hochschule zurückgreifen soll. Von den Weiterbildungsbereichen wird dann unternehmerisches Handeln erwartet. Zudem unterliegen die Hochschulen dem Europäischen Beihilferecht. Danach ist staatliche Finanzierung nur für nicht wirtschaftliche Tätigkeiten zulässig. Auch wenn der Weiterbildungsbereich im EU-Recht nicht eindeutig wirtschaftlichen Tätigkeiten zugeordnet wird, sind gebührenfinanzierte Studienangebote nach herrschender Rechtsauslegung als wirtschaftliche Tätigkeit der Hochschule zu werten und unterliegen dem Beihilfeverbot. Staatlich finanzierte Hochschulen sind

daher verpflichtet, eine Trennungsrechnung zu führen, die auf der Unterscheidung von nicht wirtschaftlicher und wirtschaftlicher Tätigkeit basiert. Um mit dieser Situation umzugehen, gehen einige Hochschulen den Weg, dass sie kostenfreie grundständige und konsekutive Studiengänge als besonderes Durchführungsformat (z. B. als berufsbegleitendes Format) konzipieren. Auch wenn dann gegebenenfalls trotzdem Gebühren erhoben werden, entfällt das Erfordernis der Trennungsrechnung. Ein anderer Weg zum Umgang mit der Situation sind privatrechtliche Ausgründungen oder Franchise-Modelle, woraus sich teilweise die oben festgestellten Unterschiede in der Rechtsform akademischer Weiterbildungsangebote begründen lassen. (WISSENSCHAFTSRAT; 2019, S. 48-54 / SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND; 2017, S. 8-9).

Der WISSENSCHAFTSRAT kommt zu dem Schluss, dass private Hochschulen aufgrund ihrer vorwiegend privaten Finanzierung im Weiterbildungsmarkt besser aufgestellt sind als öffentlich-rechtliche Hochschulen, was sich beispielweise durch mehr Erfahrung in der Serviceorientierung und dem Marketing von kostenpflichtigen Bildungsangeboten zeigt (WISSENSCHAFTSRAT; 2019, S. 66). Er empfiehlt den Hochschulen in diesem Zusammenhang den Aufbau von Kooperationsstrukturen auch mit Unternehmen, um die Angebote marktgerecht entwickeln zu können (WISSENSCHAFTSRAT; 2019, S. 80-81). Mit Blick auf die Formen möglicher Kooperationen unterscheidet MASCHWITZ in ihrer Untersuchung der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und öffentlichen Universitäten im Bereich weiterbildender Studiengänge arbeitsteilige und unterstützende Kooperationsmuster sowie als dritten Bereich die „contract relations“. Letztere erweisen sich als problematisch, wenn man als Kooperation „... **die freiwillige, auf einer gleichrangigen Beziehung basierende Zusammenarbeit mehrerer Akteure ...**“ mit dem Ziel der „... **Ausführung oder Unterstützung einer gemeinsamen Aufgabe ...**“, (MASCHWITZ, A.; 2014, S. 139) versteht, da das Attribut >gleichrangig< nicht zwangsläufig auf Angebot-Nachfragestrukturen anwendbar ist.

„Es ist somit schwierig, den Bereich der ‚contract relations‘ klar von Dienstleistungen bzw. Kundenbeziehungen zu trennen. Er stellt aber, wie auch die Beratung von Unternehmen, eine weitere Form der Zusammenarbeit zwischen öffentlichen Universitäten und Unternehmen dar, welche zunehmend an Bedeutung gewinnt und weitere Forschungsfragen aufwirft.“ (MASCHWITZ, A.; 2014, S. 164)

Zunächst ist kein Grund erkennbar, der grundsätzlich eines der drei genannten Kooperationsmuster ausschließt. In der Praxis können sich diffizile Beziehungskonstellationen ergeben, wenn die Leistungserbringung im dualen Zusammenhang erfolgt, wie ein kurzer Auszug aus den oben genannten Dimensionen, die der WISSENSCHAFTSRAT zur Abgrenzung berufsintegrierender und berufsbegleitender Formate vorschlägt, zeigt:

„...“

**4. Leistungen des Praxispartners:** Diese Dimension zeigt in erster Hinsicht auf, in welcher Form und mit welcher Perspektive die Studierenden in den Unternehmen oder Einrichtungen eingebunden sind. ... In zweiter Hinsicht können hier auch die Leistungen des Praxispartners gegenüber der Hochschule aufgezeigt werden.

**5. Unterstützungsleistungen der Hochschulen:** Mit dieser Dimension werden die konkreten hochschulischen Angebote jenseits der Vermittlung fachlicher Lerninhalte beschrieben, sei es im Bereich der Betreuungsinfrastrukturen, der konkreten Verzahnungselemente wie Module zur Praxisreflexion oder seien es eigenständige Angebote für dual Studierende wie Beratungszentren und/oder Veranstaltungen.

**6. Kosten und Finanzierung:** Diese Dimension soll anzeigen, ob für die Studierenden Gebühren (bei privaten Hochschulen oder weiterbildenden Studiengängen) anfallen sowie ob und in welchem

Maße sich die Unternehmen finanziell an den Studiengängen beteiligen. ...“ (WISSENSCHAFTSRAT; 2013, S. 24-25)

Die Aufzählung bietet eine Vielzahl von Szenarien an, die die Gleichrangigkeit der Kooperation in Frage stellen lässt. Als letztlich Verantwortliche für die Sicherstellung der Qualität des Studiums müssen sich Hochschulen fragen, wie sie ihre Beziehung zum Unternehmen gestalten, um bei Bedarf beispielweise Leistungen des Praxispartners am Lernort Betrieb einfordern zu können.

Hingegen sehen Unternehmen die Hochschulen primär als Dienstleistungsinstitution. Daraus resultieren Anforderungen an Flexibilität, Geschwindigkeit und Anpassung von Angeboten, deren Umsetzung insbesondere bei öffentlichen Hochschulen angezweifelt wird. So wird die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten primär hochschulseitig erwartet. Als Partnerinstitution zur kooperativen Entwicklung von Weiterbildungsangeboten sehen die Unternehmen eher wenig Möglichkeiten. Vielmehr erwarten sie von den Hochschulen, dass diese Angebote entwickeln, an aktuelle Entwicklungen anpassen und an die Unternehmen kommunizieren. (HABECK, S.; DENNINGER, A.; 2015, S. 272-273)

Vor dem Hintergrund der Vielfalt von Merkmalen, die den Dualitätsgrad einer Weiterbildung determinieren können, werden aus der Kundenperspektive die profilibildenden Leistungspotenziale einzelner Hochschulen deutlich. In Verbindung damit sind auch unterschiedliche Kooperationsmuster denkbar, die Vertragsbeziehungen im Sinne von Dienstleistungen zulassen. Die Dienstleistungen können auch die Kernleistung Weiterbildung unterstützende Zusatzdienstleistungen einschließen. Damit sind grundsätzlich alle Aufgaben der Personalarbeit im Zusammenhang mit der akademischen Weiterbildung auf ihr Potenzial zum Outsourcing an eine hochschulische Einrichtung in die Analyse einzubeziehen (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 696-697). Wie kann eine Zusatzleistung im Vorfeld, im Funktionsfeld oder im Lernfeld aussehen? Und wie kann sie vertraglich vereinbart werden? Um sich diesen Fragen zu nähern, bietet sich die Beratungssicht an - die Beratung als Zusatzleistung für Unternehmen im Zusammenhang mit dem Personalbedarfsdeckungsprozess. In diesem Sinne ist damit das Geschäftsfeld der Personalberatung tangiert. Es stellt sich die Frage, ob die Hochschule als Personalberatung in Bezug zur Personalarbeit eine Dienstleistung mit dem Ziel, für den Auftraggeber eine Problemlösung herbeizuführen, erbringen kann. Es kommt hier also ein sehr weites Verständnis des Begriffs >Personalberatung< zum Einsatz:

„Personalberatung insgesamt ist eine Dienstleistung: Der besondere Wert der Dienste besteht in einem Wissen, das im Auftrag angewandt wird ...

- Die Personalberatung kann sich sowohl an Arbeitgeber als auch an Arbeitnehmer wenden.

- Die Personalberatung betrifft die Personalarbeit. ...“ (HILLEBRECHT, S. W.; PEINIGER, A.; 2015, S. 5)

Der Begriff >Personalberatung< ist insbesondere aufgrund seiner Nähe zum Begriff >Personalvermittlung< im Zusammenhang mit Serviceleistungen bei der Suche und Auswahl von Fach- und Führungskräften zu präzisieren. Bei der Personalberatung wird von einer beratungsintensiven Dienstleistung ausgegangen, die zu einem langfristigen und nachhaltigen Ergebnis für alle Beteiligten führt und die weitgehend erfolgsunabhängig vergütet wird. Dazu gehört ein umfassender mehrstufiger Beratungsprozess. Im Gegensatz dazu stellt die private Personalvermittlung häufig eine weniger beratungsintensive Dienstleistung für einfache und mittlere Tätigkeitsbereiche dar. Das wesentliche Abgrenzungskriterium ist die Honorargestaltung. Der BUNDESFINANZHOF (BFH) hat in einem Urteil vom 19.09.2002 darauf verwiesen, dass ein vereinbartes Fest- oder Zeithonorar auf eine Personalberatung hinweist, während ein Erfolgshonorar Indiz für die Arbeitsvermittlung ist. Bei Tätigkeiten nach Festhonorar oder Honorar nach Zeitfortschritt liegt ein

Dienstvertrag nach § 611 BGB zugrunde, eine Arbeits- bzw. Personalvermittlung unterliegt hingegen dem Maklerrecht. In der Praxis setzt sich zunehmend die Bezeichnung >Personalberatung< als Obergriff für unterschiedliche Formen der Beratung bzw. Vermittlung durch. (HILLENBRECHT, S. W.; PEINIGER, A.; 2015, S. 3-4) Hier wird Personalberatung als Oberbegriff für alle Servicezusatzleistungen der Hochschulen zur Unterstützung der Personalarbeit verstanden. Entscheidend für die Kooperation ist die Beratungsintensität.

„Eine solche Partnerschaft kann nur dann erfolgreich sein, wenn sich beide Seiten gegenseitige Sorgfalt, Vertrauen und Offenheit sowie einen wechselseitigen Austausch von Informationen während des gesamten Projektverlaufs zusichern.“ (BUNDESVERBAND DEUTSCHER UNTERNEHMENSBERATER E.V.; 2016, S. 3)

Damit weist der Fachverband Personalberatung im BDU nicht nur auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Beratenen und Beratenden hin, sondern auch auf den Projektcharakter des Beratungsgegenstandes. So verstanden bezieht sich die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Unternehmen auf Projekte im Sinne der differenziellen Personalarbeit zu teilnahme-, bleibe- und transferfördernden Zielen. Hochschulen können sich dann als Dienstleistungspartnerinnen von Unternehmen positionieren, um in miteinander verzahnten Prozessen gemeinsam Ziele der Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung zu verfolgen.

Je nach Sicht auf die Rolle von Hochschulen kann die Übernahme von Zusatzaufgaben im Sinne einer Personalberatungsdienstleistung als theoretisches, wenig praxisnahes Gedankenspiel bewertet werden. Wie weit die Praxis der Ausweitung von Aufgaben in diesem Bereich gehen kann, zeigt die Zusammenarbeit von Steinbeis-Hochschulen mit der Personalberatung SAPHIR:

„SAPHIR ist die Personalberatung im Verbund der Steinbeis-Stiftung. Wir unterstützen akademische Nachwuchskräfte (m/w/d) aller Fachrichtungen bei der Suche nach spannenden Aufgaben und Karrierepfaden sowie Unternehmen aller Größen und Branchen bei der Rekrutierung, der Personalauswahl sowie der Personalbindung. Im Zentrum der Beratungsleistung steht das ideale „Match“ von Unternehmen und Kandidaten.“ (SAPHIR DEUTSCHLAND GMBH; o.J. (a))

Das Beispiel zeigt den direkten Bezug zur Teilnahme- und Bleibeförderung und den kreativen Umgang zur Gestaltung eines Zusatzangebotes für das Personalmanagement durch eine Hochschule.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes zur Grundlegung der Leistungsfähigkeit einer Hochschule festhalten: Das Potenzial einer Hochschule, akademische Weiterbildung als Personalinstrument anbieten zu können, hängt von ihrer Fähigkeit zur Konzeption von Weiterbildungsformaten und zusätzlichen Personalberatungsleistungen im Vor-, Lern- und Funktionsfeld des Personalentwicklungssystems zur Erzielung von teilnahme-, bleibe- und transferfördernden Personalzielen sowie dem damit verbundenen Aufwand für die Nachfragenden ab.

#### **4.2.2 Prozessorientierung: Learning Professionals als externe Faktoren**

Die doppelte Rolle, die die Subjekte einer Weiterbildung als teilnehmende Individuen und teilnehmende Beschäftigte einnehmen, macht sie zu einem zentralen Faktor. Im Folgenden wird zunächst kurz die Verwendung des Begriffs „Learning Professional“ für diese Zielgruppe begründet. Anschließend wird ihre Funktion im Zusammenhang mit der Prozessorientierung im Bildungsdienstleistungsmarketing erläutert. Auf dieser Grundlage werden abschließend die zugehörigen hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen in Verbindung mit der Nachfrageorientierung der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument festgestellt.

Übergreifend wurde in dieser Arbeit zumeist bereits der Begriff (potenzielle) >Learning Professionals< (REMDISCH, S.; OTTO, C.; 2016, S. 31) für die Teilnehmenden akademischer Weiterbildung verwendet. Mit der Verwendung dieses Begriffs soll explizit darauf verwiesen werden, dass die

Learning Professionals in allen drei Phasen des Systems der Personalentwicklung zu berücksichtigen sind. Die oben genannten Definitionen zur wissenschaftlichen Weiterbildung gehen lediglich auf das Vor- und das Lernfeld, nicht aber auf das Funktionsfeld ein. Wissenschaftliche Weiterbildung soll danach an akademische oder berufliche Erstqualifikationen oder berufliche Erfahrungen anknüpfen, die im Vorfeld erworben wurden. Zudem ist die Weiterbildung im Lernfeld so zu konzipieren, dass sie parallel zu einer Berufstätigkeit absolviert werden kann. Dadurch wird die Eignung an zwei berufsbildungsbiografische Voraussetzungen geknüpft, die zeitlich dem Vor- und dem Lernfeld zuzuordnen sind. Auf den Zeitraum nach Abschluss der Weiterbildung wird in den oben genannten Definitionen zur wissenschaftlichen Weiterbildung nicht eingegangen. Durch die Verwendung des Begriffs >Learning< für alle drei Phasen, also auch im Funktionsfeld, soll hier deutlich gemacht werden, dass das Erreichen der Transferziele weitergehendes Lernen nach Abschluss des Bildungsformates erfordert. Mit dem Begriff der >Profession< ist ein über den Job und über den Beruf hinausgehendes (oft akademisch erworbenes) Qualifikationsniveau verbunden, welches traditionellerweise Zugang zu Tätigkeitsbereichen mit relativ hoher Autonomie, relativ hohem sozialen Ansehen und besonderen Vergütungen führt (PAHL, J.-P.; 2017, S. 208-213). Damit wird auch begrifflich die Anschlussfähigkeit an das Konzept der >akademisch qualifizierten Fachkraft< aufgezeigt. Interessanterweise sind aktuell Entwicklungen in Deutschland zu erkennen, die in Zukunft eine breitere Anwendung des Begriffs >Profession< im Zusammenhang mit der Weiterbildung erwarten lassen. So schlägt die DGWF die Einrichtung von „Professional Schools“ unter dem Dach von Hochschulen vor (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.; 2020) und mit der Änderung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2019 sind der Bachelor Professional (§ 53c BBiG) und der Master Professional (§ 53d BBiG) dort erstmalig mit dieser Bezeichnung aufgenommen worden.

Aus Sicht des Bildungsdienstleistungsmarketings haben die Learning Professionals die Funktion des externen (Produktions)faktors (BRUHN, M.; MEFFERT, H.; HADWICH, K.; 2019, S. 46-48). Der Lernerfolg bzw. die Qualität des Lehr-Lernprozesses akademischer Weiterbildung ist somit nicht nur von der Hochschule, sondern auch von den Teilnehmenden abhängig. Dadurch werden die Learning Professionals zum zentralen Verbindungsstück in der Marktbeziehung zwischen Hochschule und Unternehmen. Für das SEM ist daher der hochschulrechtliche Rahmen für alle drei Phasen festzustellen.

#### a.) Learning Professionals im Vorfeld:

Der Anspruch an die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens in Verbindung mit dem Prinzip der Durchlässigkeit gibt den Bildung anbietenden die Möglichkeit, für verschiedenste Zielgruppen Zugänge zu ihren Bildungsangeboten zu schaffen und sie dadurch auch zur Teilnahme zu motivieren. Die Herausforderung besteht darin, die geeigneten Lernvoraussetzungen zu bestimmen und ihr Vorhandensein sicherzustellen bzw. darauf einzugehen.

„Lernvoraussetzungen bezeichnen für uns diejenigen Handlungskompetenzen, die vor Beginn eines Lernprozesses beim Lernenden als lernbedeutsam vermutet werden. Damit streben wir nicht eine vollständige Erfassung aller Faktoren an, ... sondern konzentrieren uns auf die Voraussetzungen, die Bezug nehmen auf die

- angestrebten Lernziele und Lerninhalte,
- Phasen des Lernprozesses,
- Methoden der Lernerfolgsprüfung,
- Ausgestaltung der Kommunikation,
- Lehrmethoden.“ (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 154)

Für das Personalmanagement zählt am Ende der Personalbedarfsdeckungskette das Performanzziel. Dazu sind die Leistungsdeterminanten der Beschäftigten zu berücksichtigen. Es wird

davon ausgegangen, „... dass es sowohl Determinanten des Könnens als auch des Wollens sind, die zusammenwirken müssen, damit menschliche Arbeitsleistungen in Betrieben erbracht werden. Unter *Leistungsdeterminanten* sind all jene Faktoren zu verstehen, die:

- die *Einsatzbereitschaft* bzw. die Einsatzintensität von Mitarbeitern (Motivation; unter Berücksichtigung der Volition und des Dürfens) sowie
- das *Leistungsverhalten* und das (quantitative und qualitative) *Leistungsergebnis* direkt wie indirekt beeinflussen.“ (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 87-89)<sup>16</sup>

Es stellt sich daher die Frage nach der Verknüpfung individueller betrieblicher Leistungen mit den Lernleistungen. Es gilt festzustellen, in welchem Rahmen die Hochschulen Einfluss auf die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen nehmen können. Dazu können die Zugangs- bzw. Zulassungsvoraussetzungen und die Anrechnungen unterschieden werden.

§ 62 Absatz 1 HG: Die Hochschule regelt die Voraussetzungen und das Verfahren des Zugangs und der Zulassung. Sie kann die Zulassung insbesondere beschränken, wenn wegen der Aufnahmefähigkeit oder der Art oder des Zwecks der Weiterbildung eine Begrenzung der Teilnehmerzahl erforderlich ist.

Damit unterscheiden Hochschulen nach der grundsätzlichen Berechtigung zur Aufnahme eines Hochschulstudiums und der Festlegung von ergänzenden spezifischen Zulassungsvoraussetzungen für die Zugangsberechtigten. Für beide Ebenen gibt es vielfältige Instrumente. Die Zugangsberechtigungen zu den gradverleihenden Vollzeitstudienformaten inkludieren in der Regel auch die weiterbildenden Formate. Der Zugang zu Bachelorstudiengängen für beruflich Qualifizierte ist in Nordrhein-Westfalen in § 1 Absatz 1 BBHZVO geregelt. Danach erhalten diejenigen ohne oder mit nicht ausreichender Hochschulzugangsberechtigung Zugang zu einem Studiengang, der zu einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss führt, die

- eine berufliche Aufstiegsfortbildung,
- eine dem Berufsabschluss und dem angestrebten Studium fachlich entsprechende berufliche Tätigkeit,
- nach dem Berufsabschluss eine berufliche Tätigkeit und eine Zugangsprüfung oder
- nach dem Berufsabschluss eine berufliche Tätigkeit und ein Probestudium

absolviert haben. Personen mit einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss haben grundsätzlich die Zugangsberechtigung zu einem Masterstudiengang, unabhängig davon ob dieser weiterbildend ist oder nicht. Darüber hinaus gibt es Regelungen, die den Zugang zu weiterbildenden Formaten noch weiter öffnen. Hochschulrechtlich werden dabei insbesondere weiterbildende Masterstudiengänge behandelt.

§ 5 Absatz 1 MRVO: ... Bei weiterbildenden ... Masterstudiengängen kann der berufsqualifizierende Hochschulabschluss durch eine Eingangsprüfung ersetzt werden, sofern Landesrecht dies vorsieht. Weiterbildende Masterstudiengänge setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr voraus.

§ 5 Absatz 3 MRVO: Für den Zugang zu Masterstudiengängen können weitere Voraussetzungen entsprechend Landesrecht vorgesehen werden.

Die Bundesländer nutzen die ergänzende Möglichkeit der Eingangsprüfung nicht einheitlich. Während Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen davon keinen Gebrauch machen, sehen Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen entsprechende Regelungen in ihren Landeshochschulgesetzen vor (BASEDAHL, N.;

---

<sup>16</sup> BERTHEL/BECKER verstehen unter Volition, wie in der Psychologie, den Prozess der Willensbildung (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 59-60).

GRAEBNER, G.; STRENGER, M.; 2018, S. 48). Exemplarisch sei auf das HAMBURGISCHE HOCHSCHULGESETZ (HmbHG) verwiesen. Dort wird im § 39 Absatz 3 Satz 1 HmbHG geregelt, dass zu einem weiterbildenden Masterstudiengang auch berechtigt ist, „... wer eine Eingangsprüfung bestanden hat, in der eine fachliche Qualifikation ... nachgewiesen wird, die der eines abgeschlossenen grundständigen Studiums gleichwertig ist.“

Für die anderen, nicht gradverleihenden Formate lassen die Landesgesetze den Hochschulen in der Regel noch weitergehende Handlungsspielräume bei der Zugangsregelung zur akademischen Weiterbildung. Das Hochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen unterscheidet weiterbildende Masterstudiengänge und das weiterbildende Studium. Für Letzteres gilt:

§ 62 Absatz 1 Satz 2 HG: An Weiterbildung kann teilnehmen, wer ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen oder die erforderliche Eignung im Beruf erworben hat.

Neben diesen umfassenden Möglichkeiten, die Eignung für den Zugang zu akademischen Weiterbildungsformaten grundsätzlich weit zu öffnen, gibt es ebenso zahlreiche Instrumente, um die Zulassung einzuschränken. Dazu können beispielsweise nach §§ 48, 49 HG die Teilnahme an einer verpflichtenden Studienberatung, an einem Testverfahren oder in geeigneten Fällen die Festlegung einer bestimmten Höhe für die Gesamtnote des vorangehenden Abschlusses gehören. Kurzum: Die Hochschulen haben einen recht großen hochschulrechtlichen Handlungsspielraum, auf die Qualität des Lehr-Lernprozesses über das Zusammenspiel von Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen Einfluss auf das angestrebte Kompetenz- oder Performanzniveau zu nehmen.

Bemerkenswerterweise gibt es im Hochschulbereich keine Zugangsvoraussetzungen, die den betrieblichen Bereich von Weiterbildungen betreffen. Da es dazu keine hochschulrechtlichen Vorgaben gibt, werden sie an dieser Stelle auch nicht weiter behandelt.

Die bereits mehrfach festgestellte bildungsbiografische Relevanz akademischer Weiterbildung weist einen offensichtlichen Zusammenhang zur Motivation auf. Das transportiert auch der 2010 ausgeschriebene Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der das Ziel hatte, Angebote zum lebenslangen Lernen im deutschen Hochschulsystem zu fördern und der sich am Prinzip der Zielgruppenorientierung ausrichtet (HANFT, A.; PELLERT, A.; CENDON, E. u. a.; 2016, 7). Bei der Lektüre des Beschlussdokuments zum Bund-Länder-Wettbewerb, „... wird deutlich, dass hier weniger ein realisierter sozialer Aufstieg durch die Beteiligung an Bildungsprozessen im Vordergrund steht, sondern vielmehr die individuellen Chancen betont werden, aufgrund eigener (Weiter-)Bildungsanstrengungen die Möglichkeit zu erhalten, einen solchen Aufstieg perspektivisch zu erreichen.“ (BANSCHERUS, U.; WOLTER, A.; 2016, S. 31-32). Auch wenn damit keine hochschulrechtliche Ebene direkt adressiert ist, zeigt das Beispiel die bildungspolitische Bedeutung der individuell biografischen Sichtweise. Die Möglichkeiten des akademischen Kompetenzerwerbs und des beruflichen Aufstiegs durch eine akademische Bildungsbiografie können als relevante Motivationsebenen angenommen werden. Der damit verbundenen Ertragserwartung steht der zu bringende Aufwand gegenüber. In diesem Zusammenhang ist auch die Anerkennung und Anrechnung hochschulisch oder außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium zu nennen, die auf das Wegfallen oder Ersetzen von Studienteilen zielt, was zu Verminderungen des Studienaufwands führen kann (HANFT, A.; BRINKMANN, K.; GIERKE, W. B. u. a.; 2014, S. 2-5).

Die Begriffe >Anerkennung< und >Anrechnung< werden nicht einheitlich verwendet. Die unterschiedlichen Verständnisse lassen sich als >systemorientiert< und >prozessorientiert< strukturieren. Diese Arbeit basiert auf dem prozessorientierten Verständnis. Danach werden Anerkennung und Anrechnung als zwei aufeinander folgende Schritte verstanden. Zunächst wird überprüft, ob Vorleistungen aus dem inner- oder außerhochschulischen Kontext dem Niveau entsprechen, auf

dem sie später angerechnet werden sollen. Verläuft diese Überprüfung positiv, werden die Kompetenzen als gleichwertig „anerkannt“. Im zweiten Schritt wird überprüft, ob die zuvor als gleichwertig anerkannten Kompetenzen hinreichende Überschneidungen zu den Inhalten aufweisen. Verläuft auch diese Prüfung positiv, können die Kompetenzen „angerechnet“ werden, um den Zugang zu einem (weiterbildenden) Studienprogramm zu ermöglichen oder den Studienaufwand durch Wegfall/Ersatz der Studieninhalte zu vermindern. (STURM, N.; 2020, S. 6-7)

Entscheidend ist, ob durch die Anrechnung als Prozessergebnis der Zugang ermöglicht oder der Studienaufwand vermindert wird. So weist § 63 a Absatz 7 HG darauf hin, dass die Hochschulen im Detail regeln, ob und unter welchen Voraussetzungen und in welchem Umfang diese Kenntnisse und Qualifikationen anerkannt (bzw. angerechnet) werden können. Das Vorhandensein eines verbindlichen Anrechnungsprozesses (synonym: Anerkennungs- und Anrechnungsprozess) für die Learning Professionals wird damit zu einem weiteren entscheidungsrelevanten Merkmal.

b.) Learning Professionals im Lern- und Lerntransferfeld:

Eine „überdauernde didaktische Binsenweisheit“ besagt, dass die Lernenden von den Lehrenden dort abzuholen sind, wo sie stehen (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 150). Die Learning Professionals stehen zugleich auf der Seite ihrer individuellen und auf der Seite der betrieblichen Voraussetzungen und Ziele. Das didaktische Lehrkonzept steht vor der Aufgabe, beide Seiten zu berücksichtigen. Während über die Anwendung von Zugangsregelungen der individuelle Input in gewissem Maße gesteuert werden kann, ist das für die betriebliche Seite schwieriger zu gestalten. Wenn beispielsweise die Masterarbeit als Hinführung zur Übernahme einer neuen Aufgabe (z. B. Entwicklung eines neuen Geschäftsfelds) dienen soll, ist es erforderlich, dass die Hochschule bei der Betreuung der Arbeit eine angemessene didaktische Unterstützung bereitstellen kann, die bereit und fähig ist, sich mit der dahinterstehenden betrieblichen Situation fachlich angemessen auseinandersetzen zu können. Entsprechend nimmt die Bedeutung der betrieblichen Sphäre mit dem Dualitätsgrad zu. Daher erscheint der Umfang der didaktischen Unterstützung der Learning Professionals als externem Produktionsfaktor relevant zu sein. Auch hierzu gibt es weder für das Lern- noch für das Funktionsfeld einen hochschulrechtlich determinierten Rahmen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der hochschulrechtliche Rahmen einen großen Handlungsspielraum im Vorfeld bei der Festlegung von Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen bereitstellt. In Verbindung mit Anrechnungsmöglichkeiten ergeben sich dort leistungsbezogene und motivationale Einflussbereiche. Im Lern- und im Funktionsfeld sind diese kaum vorhanden. Daraus ergeben sich in diesen Phasen Freiheitsgrade sowohl für die Learning Professionals als auch für die Unternehmen.

### 4.2.3 Ergebnisorientierung: Immaterielle Leistungsmerkmale

Dienstleistungen setzen sich zumeist aus immateriellen und materiellen Merkmalen zusammen, wobei ihre Verteilung und Gewichtung von der Art der Dienstleistung abhängt. Die besondere Herausforderung in der Gestaltung und Kommunikation der Leistungsmerkmale liegt in ihrem immateriellen Anteil. Im oben genannten Beispiel zeichnet sich die Kernleistung, der >Nonstop-Flug<, zunächst durch das physische Phänomen des Fluges ohne Zwischenstopp aus. Die Freundlichkeit des Boardservices hingegen stellt eine immaterielle Leistung dar, auf die die Kunden durch ihr eigenes Verhalten als externe Faktoren Einfluss haben. Übertragen auf Bildungsdienstleistungen ist die Kernleistung in der Regel das Immaterielle des Lehr-Lernprozesses. Hinzukommen können materielle Merkmale wie beispielsweise ein bestimmtes Tagungshotel bei einer Weiterbildung oder eine bestimmte technische Lehrraumausstattung bei einer Vorlesung. Die

verschiedenen Ebenen der Leistungsmerkmale akademischer Weiterbildung werden an Hochschulen häufig unter dem Begriff >Qualität des Studiums< behandelt.

Hochschulen haben bei der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsformaten bestimmte Qualitätsstandards einzuhalten. Diese sollen sicherstellen, dass entsprechende Studien- und Prüfungsleistungen gleichwertig sind, wodurch Studierenden Hochschulwechsel möglich gemacht werden. Das gilt insbesondere für Bachelor- und Masterstudiengänge und muss von den Hochschulen durch die Einhaltung vorgegebener formaler und fachlich-inhaltlicher Kriterien sowie durch die Berufsrelevanz ihrer Abschlüsse sichergestellt werden. Diese Zielstellung ist in Artikel 1-2 StAkkStV festgelegt und wird dort weitergehend sowie in der ergänzenden Musterrechtsverordnung der KMK präzisiert. Gemeinsam sind sie damit auch die Grundlage für das Akkreditierungssystem in Deutschland, welches eine Form der externen Qualitätssicherung darstellt. Hierzu zählen Agenturen, derer sich die Hochschulen auf privatrechtlicher Ebene zur Begutachtung ihrer Qualitätssicherung bedienen. Neben den genannten Bachelor- und Masterstudiengängen können die im Wettbewerb zueinanderstehenden Agenturen auch die Qualitätssicherung anderer akademischer Bildungsformate begutachten. Zum Zeitpunkt dieser Arbeit sind zehn Agenturen vom Akkreditierungsrat für eine Tätigkeit in Deutschland zugelassen worden (AKKREDITIERUNGSRAT; o.J.). Dazu zählt die FOUNDATION FOR INTERNATIONAL BUSINESS ADMINISTRATION ACCREDITATION (FIBAA), die sich auf wirtschaftswissenschaftliche Begutachtungen spezialisiert hat und daher als zentrale Referenzagentur für diese Arbeit herangezogen wird. Die FIBAA zählt zu den Agenturen, die auch ein Angebot zur Zertifizierung von Weiterbildungskursen entwickelt hat, um deren akademisches Niveau sicherzustellen (FIBAA; o.J. S. 3). Eine Verpflichtung zur Nutzung dieses Instruments der Qualitätssicherung über den Bereich der Bachelor- und Masterstudiengänge hinaus besteht nicht. Dennoch sollten zugehörige Kriterien theoretisch als Qualitätsmaßstab auf alle Formate anwendbar sein. Als rechtliche Grundlagen zur Strukturierung der Leistungsmerkmale können daher die Landeshochschulgesetze, der Studienakkreditierungsstaatsvertrag, die Musterrechtsverordnung und ergänzend Ansätze der Agenturen respektive der FIBAA herangezogen werden. Im Folgenden werden die fachlich-inhaltlichen und die formalen Kriterien für diese Arbeit operationalisierbar strukturiert.

Die Verbindung zwischen dem Formalen und dem Fachlich-inhaltlichen bildet das Qualifikationsniveau. Dieses wurde bereits bei der Behandlung der Formate akademischer Weiterbildung durch die Verwendung der DQR-Niveaustufen formal abgebildet. Die Hochschulen sind verpflichtet, bei der Entwicklung von Studiengängen die zugehörigen Qualifikationsziele mit Bezug zum Qualifikationsniveau unter anderem bezogen auf den Bereich der wissenschaftlichen Befähigung sowie der Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung klar zu formulieren (Artikel 2 Absatz 3 Punkt 1 StAkkStV). Im Zusammenhang mit einem schlüssigen Studiengangskonzept sind sie aufgefordert, die Qualifikationsziele, die Studiengangbezeichnung und die Module sowie den Abschlussgrad und die Abschlussbezeichnungen stimmig aufeinander zu beziehen (§12 Absatz 1 MRVO). Aus der Marketingperspektive wird mit diesen Forderungen von den Hochschulen ein transparentes fachlich-inhaltliches Bezeichnungssystem gefordert, welches in Verbindung mit der Niveaustufe eine Entscheidungsorientierung gibt. Zudem wird in Verbindung mit der Schlüssigkeit des Studiengangskonzepts die adäquate Umsetzung, verstanden als studierendenzentriertes Lernen, Lehren und Prüfen, gegebenenfalls unter Einbezug der Praxisanteile, gefordert (§12 Absatz 1 MRVO). Ergänzend dazu wird der Einsatz von fachlich und didaktisch qualifiziertem Lehrpersonal erwartet (§12 Absatz 2 MRVO). Der Begriff >Schlüssigkeit< stellt hier den Bezug zum Begriff >Didaktik< her, wie die beiden folgenden Definitionen zeigen:

Wirtschaftsdidaktik ist die „Theorie kommunikativer Lehr-Lernsituationen zur bildenden Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen.“ (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 76)

„Didaktik ist die Reflektion der Entwürfe von Interventionsstrategien bezogen auf die Vermittlung von Lerngegenständen in Bedeutungszusammenhänge der Lernenden und deren Aneignung mit Unterstützung der Lehrenden. Dabei werden Lernsituation und institutionelle Rahmenbedingungen analysiert und interpretiert, um ein den Intentionen und Themen angemessenes Arrangement durch Organisation, Methoden und Medien zu entwerfen.“ (FAULSTICH, P.; 1998, S. 122)

Dadurch wird die Begründung (Theorie, Reflexion) für die praktische Gestaltung der kommunikativen Lehr-Lernsituation zum Leistungsmerkmal. Als übergeordnetes Ziel der akademischen Weiterbildung wurde bereits die Transferförderung benannt. In diesem Sinne wird im Folgenden der Begriff >Transferdidaktik< als Merkmalskategorie für die zu entwickelnden Merkmale verwendet.

Die formale Seite des Qualifikationsniveaus wird geprägt durch das Studiengangprofil sowie die Studienstruktur und -dauer. Ersteres bezieht sich auf die Transparenz von Studienformaten auf dem Arbeitsmarkt. So sollen unabhängig vom Hochschultyp die Masterstudiengänge entweder dem Profiltyp >anwendungsorientiert< oder >forschungsorientiert< zugeordnet werden (§ 4 Absatz 1 MRVO). Das impliziert zugleich, dass es verschiedene äußere Merkmale gibt, wie z. B. den Profiltyp des Studiengangs oder den Hochschultyp, die ein Bildungsformat auf einer nicht fachbezogenen Ebene umreißen und dadurch vergleich- und kommunizierbar machen. Dass das nicht immer problemfrei ist, zeigt der oben erwähnte Diskurs zur Verwendung des Profilprädikats >dual< im Hochschulbereich und den Versuchen zur Festlegung von Kriterien zur Unterscheidung von berufsintegrierenden und -begleitenden Studienformaten (vgl. dazu auch NICKEL, S.; PÜTTMANN, V.; SCHULZ, N.; 2018, S. 55-77). Flexible und durchlässige Studiengänge, die sich an Studierende mit unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbiografien wenden, beanspruchen damit ein besonderes Profil für sich. Zu den Studiengangskonzepten mit besonderem Profilanpruch können zum Beispiel duale und weiterbildende Studiengänge ebenso wie Fern- oder Teilzeitstudiengänge gehören. Sie zeichnen sich jeweils dadurch aus, dass sie auf den für alle Studiengänge gültigen Kriterien fußen und diese an jeweils profilbildenden Stellen präzisieren. Aus der Vielfalt möglicher Merkmalskombinationen wird deutlich, dass eine klare Abgrenzung eines Studiengangstyps mit besonderem Profilanpruch weder möglich noch geboten scheint. Vielmehr sind die miteinander kombinierbaren Merkmale als Strukturelemente zu verstehen, die in ihren Ausprägungen die Schlüssigkeit des Konzepts begründen. (AKKREDITIERUNGSRAT; 2010, S. 1-3) Da die Ausrichtung der akademischen Weiterbildung als PBDI sich nicht eindeutig nur dem dualen, dem berufsbegleitenden oder dem weiterbildenden Profil zuordnen lässt, wird im Folgenden von der Vorstellung eines Transferprofils ausgegangen, welches sich durch seinen Dualitätsgrad auszeichnet. Dadurch kann an geeigneten Stellen zielgerichtet Bezug zu verschiedenen Profiltypen genommen werden, ohne damit gleichzeitig eine entsprechende Verortung vornehmen zu müssen.

Der zweite Aspekt des Formalen, die Studienstruktur- und -dauer, bezieht sich vornehmlich auf die Studierbarkeit. Mit ihr wird unter anderem ausgedrückt, dass eine Weiterbildung die Flexibilität mitbringt, die notwendig ist, um die Erwerbstätigkeit sowie das Familienleben und die Freizeitaktivitäten miteinander in Einklang zu bringen (STEINHARDT, I.; 2011, S. 27). So ist bei Studiengängen mit besonderem Profilanpruch die curriculare und die außercurriculare Arbeitsbelastung der Zielgruppe als Gesamtbelastung zu berücksichtigen und aus dieser Perspektive die Studierbarkeit konzeptionell zu ermöglichen (AKKREDITIERUNGSRAT; 2010, S. 7-8). In diesem Zusammenhang weist § 3 Absatz 2 MRVO darauf hin, dass die Hochschulen den Studierenden eine individuelle Lernbiografie, insbesondere durch ein Teilzeit-, ein Fern-, ein berufsbegleitendes oder

ein duales Studium sowie berufspraktische Semester ermöglichen sollen. Dadurch ergeben sich die Lernzeit und der Lernort als Merkmale von Weiterbildungsformaten. Das wird mit Blick auf das Fernstudium als besondere Form des Fernunterrichts deutlich:

Fernunterricht ist die ... entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der

1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und
2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen. (§1 Absatz 1 FernUSG)

Die Immaterialität der Bildungsdienstleistung erhält durch das Konzept des Fernunterrichts und durch die Möglichkeiten der Digitalisierung von Lehr-Lernsituationen eine zusätzliche Bedeutung. Aus diesem Verständnis werden die Lernzeiten und -orte im Folgenden als wesentliche strukturelle Angebotsmerkmale behandelt. Die Bereitstellung des Angebotes (Distribution) kann zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten erfolgen. Die Nachfragenden beurteilen die Distributionsvarianten dann aus einer organisationalen Ressourcensicht. Sie vergleichen beispielsweise den Anreiseaufwand für eine physische Präsenzveranstaltung mit dem Aufwand für eine digitale Präsenzveranstaltung im Verhältnis zum vermuteten Nutzen der beiden Varianten.

Die fachlich-inhaltlichen und die formalen Kriterien lassen sich in Anlehnung an das „Modell einer Wirtschaftsdidaktik“ (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 82) durch das Lernen, das Lehren, das Kommunizieren in Lehr-Lernsituationen und die Rahmeneinflüsse zusammenfassend betrachten und zugleich analytisch unterscheiden. Sie können den Bezugspunkt für die Begründung des didaktischen Handelns darstellen. Um sie für das zu entwickelnde Entscheidungsmodell anschlussfähig zu machen, ist eine entsprechend pragmatische Sicht einzunehmen. Dazu eignet sich die von EULER/HAHN vorgenommene Unterteilung in Lernen verstehen, Lehren arrangieren, didaktische Kommunikation gestalten, Rahmeneinflüsse mitgestalten:

- **Didaktisches Prinzip: Lernen verstehen**  
Prinzipien bieten eine normative Orientierung für Entscheidungen innerhalb einzelner Gestaltungsfelder eines didaktischen Handlungskonzeptes. Das setzt ein bestimmtes Verständnis von Lernen voraus und kann sich bspw. durch Bezug zu einer bestimmten Lerntheorie oder einen Handlungsbezug (lehrendenzentriert, lernendenzentriert, themenzentriert) zeigen. (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 56-57) Dahinter können auch profilbildende Ansätze, wie das Prinzip des dualen Studiums stehen. Prinzipien sind aufgrund ihrer Funktion kommunizierbar und daher auch als Entscheidungskriterium geeignet. Die Bezeichnung des Abschlusses und des didaktischen Ansatzes sind somit die zwei kommunikativen Merkmale. Sie setzen den Maßstab, der die Schlüssigkeit des dahinterstehenden Konzepts in Verbindung mit den anderen didaktischen Merkmalen bestimmt.
- **Methodengroßform: Lehre arrangieren**  
Um den Lernenden auf Basis ihrer Voraussetzungen das Lernen zu ermöglichen, stehen den Lernenden vielfältige methodische Bezugspunkte zur Verfügung. Wenn für den gesamten Lernprozess im Sinne eines Phasenablaufs eine Vorstellung zu den zugehörigen Lehrmethoden vorliegt, kann von einer Methodengroßform gesprochen werden. Das können beispielweise die Fallstudie, das Planspiel oder die Zukunftswerkstatt sein. (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 293, 296-297) Zu unterscheiden sind dazu in dieser Arbeit das Lern- und das Funktionsfeld. Durch ihren verbindlichen und umfassenden Charakter sind die Methodengroßformen als entscheidungsrelevantes Kriterium kommunizierbar.
- **Situationstypen: didaktische Kommunikation gestalten**  
Kommunikation stellt die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden her. Sie verbindet die Lernziele mit den Lehrmethoden. (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 397-399)

Ihre Ausgestaltung ist abhängig von der spezifischen Situation und liegt in der Verantwortung der Lehrenden. Es stellt sich daher die Frage, ob es Situationstypen gibt, die sich durch wiederkehrende Merkmale auszeichnen und dadurch vorhersehbar sind. In diesem Fall könnten sie entscheidungsrelevant werden. Zu den Merkmalen eines Situationstyps sind die Aufgaben und Rollen der kommunizierenden Akteure zu zählen. Die im Mittelpunkt stehenden Akteure sind offensichtlich die Lehrenden und die Lernenden. (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 236-239) Ergänzend können auch Dritte, wie beispielsweise die Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen der Learning Professionals, dazugezählt werden.

- **Rahmeneinflüsse mitgestalten**  
Alle Faktoren, die aus Sicht der Lehrenden auf eine spezifische Lehr-Lernsituation einwirken und von ihnen zunächst zu akzeptieren sind, werden als Rahmeneinflüsse bezeichnet. Dazu können der hochschulrechtliche Rahmen, die sachlich-materielle Ausstattung der Lernorte oder dort gegebenen organisatorische Bedingungen zählen (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 465-467).

Insbesondere durch Letzteres, die Rahmeneinflüsse, wird der Zusammenhang vom Didaktischen zum Investiven deutlich. Neben den monetären ist den zeitbezogenen Ressourcen eine zentrale Rolle zuzuschreiben. Weiterbildung vollzieht sich in der Zeit, ist zeitbezogen und verbraucht monetäre, temporale sowie andere Ressourcen. Zeit ist eine knappe Ressource mit vierfachem Zielgruppenbezug. Auf der einen Seite stehen die Learning Professionals und die Unternehmen. Das Zeitthema ist aus dieser Perspektive vor allem durch Fragen von Zeitkonkurrenz zu anderen Arbeits- und Lebensbereichen, zur Lernzeitqualität mit entsprechenden Vereinbarkeitskonflikten, zu Prioritätensetzungen und Aushandlungsprozessen sowie zur Effizienz der Lernzeitnutzung und zu (berufs-)biografischen Passungsmöglichkeiten zu sehen. Auf der anderen, der Angebotsseite stehen die Zeitbezüge der Organisation des Angebotes (die Hochschule) sowie der Didaktik der Weiterbildung (die Lehrenden). Die mit allen vier Zielgruppen verbundenen Handlungsebenen lassen sich als Synchronisationsherausforderungen für unterschiedliche Ressourcen bzw. Temporalordnungen verstehen. (SEITTER, W.; 2017b, S. 10-12, 15) Der mit der Organisation der Weiterbildung verbundene finanzielle und/oder zeitliche Ressourcenaufwand wird neben der Transferdidaktik damit zur zweiten zentralen Merkmalsebene der Ergebnisorientierung. Zusammenfassend können die hochschulrechtlich gegebenen Merkmalsebenen mit Bezug zum immateriellen Leistungsprozess der akademischen Weiterbildung im Sinne eines Transferprofils durch die folgenden Merkmalskategorien strukturiert werden:

- Transferdidaktik mit den Merkmalen didaktisches Prinzip, Methodengroßform, didaktische Kommunikation und Rahmeneinflüsse sowie
- organisatorischer Weiterbildungsaufwand mit den Kategorien Lernzeit und Lernort.

Aus der Ergebnisorientierung folgt, dass die Merkmalskategorien daraufhin zu untersuchen sind, welche ihrer Merkmale und Ausprägungen Beiträge zur Erreichung von Teilnahme-, Bleibe- und Transferzielen leisten.

### 4.3 Merkmalsstruktur akademischer Weiterbildung

Es hat sich gezeigt, dass Hochschulen einen Gestaltungsspielraum haben, um akademische Weiterbildung als PBDI anzubieten. Wir können daher für den Fortgang der Arbeit von folgender Definition ausgehen:

Akademische Weiterbildung als Personalinstrument wird verstanden als

- formales oder nicht-formales Lehren und Lernen (Kerndienstleistung)

- auf akademischem DQR-Niveau mit dem Ziel des Erwerbs von Transferkompetenz
- durch Beschäftigte (Learning Professionals) mit einem ersten berufsqualifizierenden akademischen oder beruflichen Abschluss,
- das von Hochschulen konzipiert, adressierendengerecht durchgeführt sowie durch Personalberatungsdienstleistungen (Zusatzdienstleistung) ergänzt und
- von Unternehmen (Personalmanagement) zur Erreichung von Performanzziele als PBDI zur Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung ressourceneffizient nachgefragt und eingesetzt wird.

Für die Entwicklung des SEM kann die Merkmalsstruktur akademischer Weiterbildung als PBDI in vier interdependente Bereiche unterteilt werden, die im Folgenden zusammenfassend beschrieben werden: Learning Professionals, Transferkompetenz, Ressourcenaufwand und Personalberatungsdienstleistungen.

- I. Die Learning Professionals bilden das zentrale Verbindungselement zwischen Hochschule und Personalmanagement. Im Zusammenhang mit der Transferdidaktik ist das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus naturgemäß stark abhängig von ihrer Mitwirkung im Lehr-Lernprozess. Auf der einen Seite manifestiert sich diese Rolle an den kompetenzorientierten Voraussetzungen zur Erreichbarkeit des Lernziels, die als Zugangsbedingungen von der Hochschule festgelegt werden können. Auf der anderen Seite bedingt ein gelingender Lehr-Lernprozess eine gewisse Motivation, die zu einem aktiven Lernprozess führt. Weit gefasst wird akademische Weiterbildung dadurch als Mittel zum Erreichen biografischer Ziele verstanden. Die Möglichkeiten der Hochschule, Einfluss auf den biografieorientierten Teil der Motivation auszuüben, können sich in der Schaffung von berufsbildungsbiografisch geeigneten Bildungsformaten auf der Grundlage von Zugangsbedingungen und Anrechnungsoptionen finden. Die Verbindung zum Personalmanagement stellt hier die differenzielle Personalarbeit dar, die sich ebenfalls an der biografischen Motivation der Beschäftigten ausrichten kann. Die mit dem Einsatz von PBDI verbundenen Ziele, die sich an der Motivation und dem Leistungsverhalten der einzelnen Beschäftigten orientieren, stellen dadurch den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Merkmalsstruktur der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument dar.
- II. Das dominante Angebotsmerkmal der akademischen Weiterbildung ist die angestrebte Transferkompetenz, welche die Learning Professionals mittels eines gradverleihenden Studiengangs, eines Zertifikatsstudiums oder eines Weiterbildungskurses erreichen können. In Verbindung mit der zugehörigen DQR-Niveauskala kommt ein Konstrukt zur Anwendung, welches die Einordnung der Wertigkeit eines Bildungsangebotes fördert. Dazu wird angenommen, dass sich die Kerndienstleistung der akademischen Weiterbildung durch ihre Transferdidaktik auszeichnet. Ein auf der Transferdidaktik aufbauendes Kooperationsprofil wird geprägt durch die Orchestrierung des didaktischen Prinzips, zugehörigen Methodengroßformaten, der didaktischen Kommunikation und der Berücksichtigung relevanter Rahmeneinflüsse. Die damit benannten Merkmale, die sich stark am bildungspolitisch manifestierten Selbstverständnis der Hochschulen orientieren, lassen sich in einen direkten Zusammenhang mit den Performanzziele im System der Personalentwicklung stellen. Dadurch wird die Einbeziehung des Lernortes Betrieb auf allen Merkmalsebenen im Vor-, Lern- und Funktionsfeld erforderlich.
- III. Der dritte Bereich hat seinen Bezugspunkt im Investiven der akademischen Weiterbildung, wonach den erwarteten positiven Konsequenzen (biografischer Nutzen, Performanz) der

damit verbundene Ressourcenaufwand gegenübergestellt wird. Neben dem direkten monetären Aufwand, der sich für die Learning Professionals oder die Unternehmen insbesondere durch die von der Hochschule festgelegten Gebühren respektive den festgelegten Preisen und den Fördermöglichkeiten ergibt, ist auch der mit der Organisationsstruktur des Bildungsangebotes verbundene Aufwand zu berücksichtigen. Dieser organisatorische Weiterbildungsaufwand ergibt sich durch die Dauer und Verteilung der Lernzeiten auf verschiedene Lernorte.

- IV. Schließlich hat sich gezeigt, dass der bildungspolitische Rahmen die akademische Weiterbildung in Bezug zu den genannten Merkmalsbereichen als Kernleistung der Hochschulen versteht. Die Hochschulen können damit im Zusammenhang stehende Zusatzleistungen anbieten, die hier aus der Sicht der Nachfrage von PBDI als Personalberatungsdienstleistungen betrachtet werden. Da zu diesem Merkmalsbereich zunächst keine weitergehenden kategorialen Feststellungen auf der bildungspolitischen Ebene erkennbar sind, haben Hochschulen einen relativ großen Gestaltungsspielraum, um Dienstleistungen zu entwickeln und anzubieten. Hier wird davon ausgegangen, dass sich diese Dienstleistungen an den entsprechenden Leistungsprozessen des Personalmanagements orientieren. Hochschulen haben die Möglichkeit, ihre Zusatzleistungen als Prozesspartnerin der Unternehmen zu konstruieren. Die Merkmale dieser potenziellen Leistungen lassen sich somit aus den unternehmensinternen Prozessen zur Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung herauskristallisieren.

Diese vier Merkmalsbereiche verknüpfen den bildungspolitischen Rahmen und die Marketingperspektive akademischer Weiterbildung als PBDI. Sie bilden somit den potenziellen Merkmalsraum der Angebotsseite. Ihre Berücksichtigung kann den Dualitätsgrad entsprechender Bildungsformate begründen.

Merkmalsbereich	Merkmalskategorie	Merkmal
<b>Learning Professionals</b>	berufsbildungsbiografische Eignung	Zugangsbedingungen
		Anrechnungsprozess
<b>Transferkompetenz</b>	DQR-Niveaustufe	6
		7
		8
	Transferdidaktik	Didaktisches Prinzip
		Methodengroßform
		Didaktische Kommunikation
		Rahmeneinflüsse
<b>Ressourcenaufwand</b>	finanzieller Aufwand	Gebühren/Preise
		Fördermöglichkeiten
	organisatorischer Aufwand	Lernorte
		Lernzeiten
<b>Personalberatungsdienstleistungen</b>	... zur Personalgewinnung	Prozesspartnerschaft
	... zur Personalbindung	Prozesspartnerschaft
	.... zur Personalentwicklung	Prozesspartnerschaft

Abbildung 12: Merkmalsstruktur akademischer Weiterbildung als PBDI

Es ist die Aufgabe der Nachfrageseite, die Eignung der akademischen Weiterbildung als PBDI zu beurteilen. Dazu werden im folgenden Kapitel, jeweils mit Bezug zu ihrem Einsatz als Personalgewinnungs-, Personalbindungs- und Personalentwicklungsinstrument, die relevanten Ausprägungen der identifizierten Merkmale festgestellt.

## 5 Problembezug akademischer Weiterbildung als Personalinstrument

Ein SEM basiert auf der Vorstellung, dass eine als Problem wahrgenommene Situation Alternativen zur Lösung birgt. Sie werden durch eine geeignete Strukturierung des Problems sichtbar. Unter den in Abschnitt 3.1.2.4 formulierten Prämissen der Nachfrageorientierung können das Teilnahme-, das Transfer- und das Bleibeproblem<sup>17</sup> unterschieden werden. Der Problembezug der Nachfragerperspektive bietet die Möglichkeit, die im vorgehenden Kapitel entwickelte Merkmalsstruktur zielgerichtet zu relationieren. Bisher wurden mit den Merkmalsbereichen Learning Professionals, Transferkompetenz, Ressourcenaufwand und Personalberatungsdienstleistungen sehr unterschiedliche Ebenen nebeneinandergestellt, ohne ihre innere Beziehung zueinander zu klären. Durch Einbettung in den SEM-Ansatz lässt sich das folgende Vorgehen begründen, um die Ausgangssituation >Mangel akademische Fachkräfte< als Problem zu strukturieren.

- I. Als Ausgangspunkt wird die Zielperspektive des Personalmanagements und in Verbindung damit auch der Learning Professionals herangezogen. Das gemeinsame ihrer Nachfrage nach akademischer Weiterbildung ist die investive Sicht. Durch die Verknüpfung beider Zielperspektiven lassen sich für die Beurteilung zum Einsatz als PBDI die jeweiligen Kernmerkmale herausarbeiten. Für jeden der drei Problembereiche wird daher zuerst der aktuelle Stand der Forschung zum Einsatz der (akademischen) betrieblichen Weiterbildung als PBDI erhoben. Auf dieser Grundlage wird festgestellt, welche Merkmale der Kerndienstleistung akademischer Weiterbildung für beide Seiten relevant sein können.
- II. Im Anschluss werden die gewählten Merkmale der Kerndienstleistung hinsichtlich ihrer potenziellen Zielerreichungsbeiträge, wiederum auf Basis des aktuellen Standes der Forschung, betrachtet. Dazu wird jeweils untersucht, welche Merkmalsausprägungen geeignet sind, um die betriebliche und die individuelle Entscheidung zielkongruent miteinander zu verzahnen.
- III. Um im dritten Schritt mögliche Zusatzleistungen der Hochschule zu identifizieren, werden die Prozessschritte der Personalarbeit bei der Anwendung der PBDI betrachtet und dem zugehörigen Segment der Personalberatungsdienstleistungen gegenübergestellt. Mit Blick auf die zugehörigen Kerndienstleistungen der Hochschulen werden daraus theoretisch möglich Zusatzdienstleistungen abgeleitet. Diese werden durch Beispiele von Hochschulen illustriert, die bereits entsprechende Zusatzleistungen anbieten.

### 5.1 Teilnahmeproblem

#### 5.1.1 Betriebliche Weiterbildung zwischen Campus-Recruiting und hochschulischem Employer Branding

Zu den zentralen Aufgaben des Personalmarketings gehört es, geeignete Bewerbungen zur Deckung des Personalbedarfs zu generieren. Die Einflüsse, die bei der Entscheidung für die Bewerbung auf eine Stelle eine Rolle spielen, sind vielfältig. Neben standort-, branchen-, unternehmens- und aufgabenbezogenen sowie Kriterien auf der zwischenmenschlichen Ebene können auch Kriterien auf der Ebene des Personalmanagements relevant sein; zu letzteren zählen zum Beispiel der Außenauftritt im Rahmen der Personalgewinnung, der Zugang zu Personalentwicklungsmaßnahmen, Karrieremöglichkeiten, die Höhe und Zusammensetzung der Vergütung, der Umfang und die Flexibilität der Arbeitszeiten, die Balance zwischen Arbeit und Freizeit oder die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (STOCK-HOMBURG, R.; 2013, S. 144-146). In Verbindung mit

<sup>17</sup> Die zuvor verwendete Reihenfolge Personalgewinnung, -bindung, -entwicklung wird an dieser Stelle geändert, da sich später im Schritt III. zeigen wird, dass die Zusatzleistungen zur Personalbindung auf den Zusatzleistungen zur Personalentwicklung aufbauen, weshalb die Behandlung des Transferproblems vor der Behandlung des Bleibeproblems vorgenommen wird.

der akademischen Weiterbildung als Personalmarketinginstrument gilt es festzustellen, inwieweit das Angebot von akademischer Weiterbildung verstanden als attraktive Personalentwicklungsmaßnahme und Karriereoption zu geeigneten Bewerbungen führen kann. Zur Wirkung der Zusammenarbeit mit Hochschulen als Teil des Personalmarketings hat sich bisher weder für den Teilbereich Employer Branding noch für das Campus-Recruiting eine systematische Forschung entwickelt und entsprechend gibt es kaum wissenschaftliche Erkenntnisse, wie es effektiv oder effizient betrieben werden kann (KANNING, U. P.; 2017, S. 83, 176).

Es ist ungeklärt, „... ob Hochschulkooperationen überhaupt ein effektives Rekrutierungsinstrument darstellen. Es ist bislang nicht bekannt, ob Hochschulkooperationen einen positiven Einfluss auf verschiedene Einstellungen und Verhaltensweisen von Bewerbern und Neueinsteigern haben und wenn ja, welche in der Literatur diskutierten Grundmechanismen dafür verantwortlich sind.“ (BAUHOFF, F. M.; 2018, S. 33)

Wie sich später zeigen wird, verweisen Hochschulen in der Praxis relativ häufig auf ihren Beitrag zum Employer Branding. Den Forschungsstand zum Employer Branding in der Personalarbeit haben LIEVENS / SLAUGHTER erhoben. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass bisher kaum verlässliche Erkenntnisse zur Wirkung von Maßnahmen dieses Ansatzes bekannt sind, die sich spezifisch auf einzelne Unternehmen anwenden lassen. Sie leiten daraus Empfehlungen sowohl für die Forschung wie auch für die Praxis ab. Dem Personalmanagement wird empfohlen, sich bei Entscheidungen zum Employer Branding nicht auf einzelne Studien zu verlassen, sondern auf eigene Ansätze, Erfahrungen und Auswertungen zu setzen.

„In line with evidence-based management, organizations are advised to look out for new practices, try them, evaluate them, and make changes on the basis of their evaluations.“ (LIEVENS, F.; SLAUGHTER, J. E.; 2016, S. 427)

Im Zusammenhang mit dem Employer Branding wird häufig der Bezug zur Signaling-Theorie (SPENCE, M.; 1973) hergestellt. Danach versuchen Jobsuchende aufgrund des Mangels an Informationen über ein potenziell arbeitgebendes Unternehmen anhand von Imagemerkmale Rückschlüsse auf seine Attraktivität zu ziehen. Für die hier betrachtete Fragestellung würde daraus die These folgen, dass das Angebot akademischer Weiterbildung ein Signal zur Stärkung der Arbeitgeberattraktivität ist und dadurch zu einer Steigerung der Bewerbungen von geeigneten Fachkräften führt. Für die betriebliche Weiterbildung in Deutschland gibt es dazu kaum (einheitliche) Forschungsergebnisse. Auf dieser Feststellung aufbauend haben MOHR / TROLTSCH / GERHARDS eine Untersuchung durchgeführt, die folgenden Zusammenhang annimmt: Unternehmen, die in betriebliche Weiterbildung investieren, zeigen Interesse an einem längerfristigen Beschäftigungsverhältnis und signalisieren dadurch sichere Arbeitsplätze. Zudem können Weiterbildungsmöglichkeiten als Signal für Karrieremöglichkeiten verstanden werden. Die damit verbundenen Signal- und Reputationswirkungen tragen zur Erhöhung der Arbeitgeberattraktivität und damit zu höheren Quoten bei der Rekrutierung von Fachkräften bei. Bei ihrer Auswertung der Angaben von 1251 Betrieben kommen sie zum Ergebnis, dass weiterbildungsaktive Unternehmen erfolgreicher bei der Rekrutierung von externen Fachkräften sind als Unternehmen ohne dieses Engagement. (MOHR, S.; TROLTSCH, K.; GERHARDS, C.; 2013, S. 38, 40, 46) Auch wenn damit grundsätzlich ein positiver Recruitingeffekt von betrieblichen Weiterbildungsangeboten angenommen werden kann, sind auch für diesen Ausschnitt des Employer Brandings die zuvor kurz skizzierten Kritikpunkte von LIEVENS / SLAUGHTER zu berücksichtigen. So ist beispielsweise in der Studie nicht zu erkennen, dass der Effekt unabhängig von Branche, Unternehmensgröße und Bekanntheitsgrad des Unternehmens sowie seiner Produkte angenommen werden kann. Darüber hinaus ist zu beachten, dass sich die Untersuchung auf betriebliche Weiterbildung, nicht aber explizit auf die besondere Form der akademischen Weiterbildung bezieht.

Mit Blick auf ein spezifisches Unternehmen hat BAUHOFF die Hochschulkooperationen der Volkswagen AG als Rekrutierungsinstrument untersucht. Dazu wurden diese in informationsreichere und informationsärmere Kooperationen unterteilt. Je schneller Feedbacks möglich sind, je mehr Informationskanäle genutzt werden können, je höher der Persönlichkeitsgrad und je vielfältiger die Sprachebenen, desto informationsreicher ist das verwendete Medium. Danach können Exkursionen, Firmenkontaktmessen oder Gastvorträge zu den informationsreicheren und Gremienarbeit oder Sponsoring-Aktivitäten zu den informationsärmeren Kooperationsformen gezählt werden. Die Untersuchung der Formen der Hochschulkooperationen bei der Volkswagen AG hat in der Studie zusammenfassend gezeigt, dass informationsreichere eher einen positiven Effekt haben können als informationsärmere Kooperationsformen und zu einem höheren Ansehen des Unternehmens beitragen. Doch ein eindeutiges Ergebnis für die erfolgreiche Nutzung bestimmter Kooperationsformen hat auch diese Studie nicht ergeben. Vielmehr ist ihr zentrales Ergebnis, dass Hochschulkooperationen dazu beitragen können, dass dem Arbeitgeber durch die Studierenden ein höheres Ansehen zugeschrieben werden kann, wenn ihre subjektiven Erwartungen erfüllt werden. Dazu sind Hochschulkooperationen in Verbindung mit anderen Maßnahmen zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität zu koppeln. (BAUHOFF, F. M.; 2018, S. 11, 75, 123-124)

Die Frage nach der Attraktivität eines Unternehmens als Arbeitgeber ist unmittelbar verbunden mit den persönlichen Zielen der Personen, an die sich die Stellenausschreibungen richten. Die Motive der (potenziellen) Learning Professionals sind beim Hochschulmarketing zu berücksichtigen. Es wird daher in diesem Abschnitt darum gehen, die Merkmale akademischer Weiterbildung festzustellen, die bei der Entscheidung zum Einsatz als Recruitinginstrument als relevant erachtet werden können, da sie einen direkten Bezug zu den Motiven der Learning Professionals aufweisen. In diesem Zusammenhang gibt es zahlreiche Untersuchungen zu gradverleihenden Formaten akademischer Weiterbildung. Wie sich im Folgenden zeigen wird, sind die Bedeutung und der Forschungsstand mit Bezug zur betrieblichen Weiterbildung geeignet, zunächst Entscheidungsdeterminanten zur Aufnahme von Master- und dann zur Aufnahme von Bachelor- und Promotionsstudiengängen zu betrachten.

#### **5.1.1.1 Warum ein Masterstudium anschließen?**

Seit Jahren steigt die Zahl derjenigen, die ein Bachelor- ebenso wie derjenigen, die ein Masterstudium abgeschlossen haben. Die Übergangsquoten vom Bachelor- in das Masterstudium liegen bei etwa 60 %. An Universitäten liegt diese mit 80 % bis 90 % deutlich über der Quote an Fachhochschulen. Die meisten Studierenden schließen den Master direkt an ihren Bachelorabschluss an. (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG; 2018, S. 165-166) Die Teilnahmequoten an Masterstudiengängen im Sinne der akademischen Weiterbildung sind auch aufgrund der Vielfalt ihrer Formate und den damit verbundenen Problemen der Datenerfassung schwer zu ermitteln. Verschiedenen Anhaltspunkten nachgehend kommt das Institut der deutschen Wirtschaft auf Anteile von ca. 2 % bis 4 % (KONEGEN-GRENIER, C.; 2019, S. 7). Die Angaben machen deutlich, dass die Anzahl von Bachelorstudierenden mit Masteraspiration sowohl an Universitäten wie auch an Fachhochschulen in Deutschland relativ hoch ist. Im Verhältnis dazu ist der Anteil derjenigen, die einen Masterstudiengang im Sinne der akademischen betrieblichen Weiterbildung absolvieren, scheinbar gering.

Bisher gibt es vergleichsweise wenige wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse, die sich auf die Folgen des Bologna-Prozesses für die individuellen Bildungs- und Berufsverläufe beziehen. Im Verbundprojekt „Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen eines Masterstudiums“ wurde gefragt, wer sich aus welchen Gründen für oder gegen ein Masterstudium entschei-

det, wie erfolgreich das Masterstudium durchgeführt wird und welche Karrierechancen Absolventinnen und Absolventen mit ihren Bachelor- und Masterabschlüssen verbinden (QUAST, H.; LÖRZ, M.; 2019, S. 6-7). In diesem Zusammenhang wurde ein Erklärungsmodell entwickelt, das Einflussfaktoren und deren Wirkungsweise auf eine Masterentscheidung darstellt.

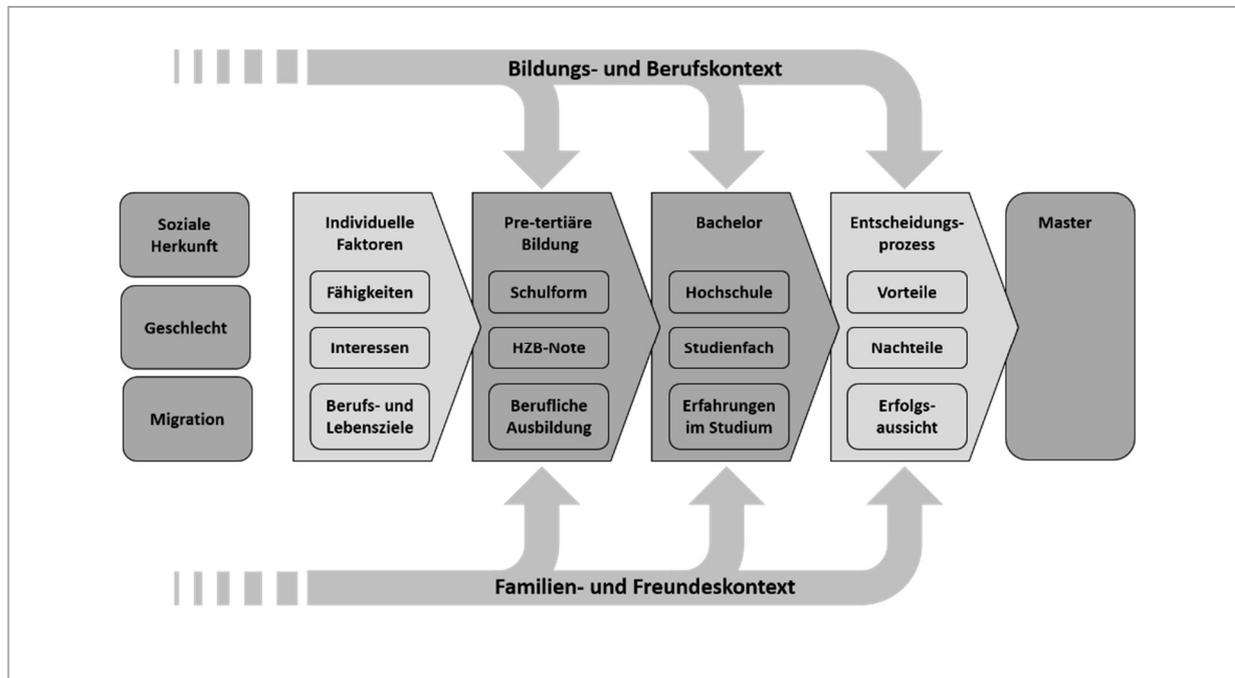


Abbildung 13: Einflussgrößen im Entscheidungsprozess zur Masteraufnahme  
(LÖRZ, M.; QUAST, H.; ROLOFF, J. u. a.; 2019, S. 67)

Demnach basiert die Entscheidung auf einem individuellen Entscheidungsprozess, der von verschiedenen Faktoren auf individueller und kontextueller Ebene beeinflusst wird. Zusammen mit den Optionen der Entscheidungssituation bilden diese Faktoren den Rahmen für letztlich subjektive Einschätzungen, die schließlich zur Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Masterstudiums führen. (LÖRZ, M.; QUAST, H.; ROLOFF, J. u. a.; 2019, S. 67) Für die hier zu behandelnde Thematik wird die Studie auf Basis des Modells in drei Schritten näher betrachtet: a.) Individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren, b.) individueller Entscheidungsprozess und c.) Optionen der Masterentscheidung.

#### a.) Individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren

Im Mittelpunkt steht der Entscheidungsprozess, in dem Erträge, Kosten und Erfolgsaussichten in Abhängigkeit von individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren betrachtet werden. Dabei fußt die Entscheidung für oder gegen ein Masterstudium auch auf den dazu vorliegenden Informationen und den jeweiligen sozialen Erwartungshaltungen. So haben Untersuchungen zu soziodemografischen Merkmalen besonders in Bezug auf die Herkunft einen positiven Zusammenhang nachgewiesen. Es konnte gezeigt werden, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern häufiger ein Masterstudium aufnehmen als andere. Als Ursachen werden angenommen, dass dahinter finanziell stärkere Elternhäuser stehen, die die ökonomische Absicherung des Studiums gewährleisten, und dass in privilegierten Familien ein höherer Bildungsabschluss (intergeneratio-

nale Statusreproduktion) angestrebt wird. Damit in Verbindung steht die Annahme eines pfadabhängigen Entscheidungsprozesses: Kinder aus einem akademischen Elternhaus haben eher Berufs- und Lebensziele in Verbindung mit einem Studienabschluss als andere, erwerben die allgemeine Hochschulreife (und nicht die Fachhochschulreife) und haben dadurch die Berechtigung, an Universitäten oder Fachhochschulen ihren Bachelorabschluss zu erwerben. In Verbindung damit haben sie auch einen anderen Informationsstand und andere Erwartungshaltungen auf den verschiedenen Stufen des geschilderten bildungsbiografischen Pfades zu einem Masterstudium als andere. Diese Pfadabhängigkeit konnte jedoch für geschlechts- und migrationsspezifische Unterschiede bisher nicht oder nicht eindeutig nachgewiesen werden. (LÖRZ, M.; QUAST, H.; ROLOFF, J. u. a.; 2019, S. 59-65)

Bis auf eine Ausnahme sind nach aktuellem Forschungsstand keine Pfadabhängigkeiten zu den individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren mit Bezug zu den Merkmalen eines Masterstudiums nachgewiesen, die relevant für die Auswahl von Masterstudiengängen als Recruiting-Instrument sind. Die Ausnahme betrifft den Hochschultyp des Bachelorstudiengangs als Zulassungsvoraussetzung für das Masterstudium. Erste Studien, die sich mit Einflussfaktoren der Masterentscheidung beschäftigen, stellen übereinstimmend fest, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen deutlich seltener ein Masterstudium aufnehmen als diejenigen von Universitäten (ROLOFF, J.; 2019, S. 95).

Fachhochschulen wurden 1968 als eigenständiger Hochschultyp etabliert. Abgrenzend von der Ausrichtung der traditionellen Ausrichtung der Universitäten am Ideal der Einheit von grundlagenorientierter Forschung und wissenschaftlicher Lehre sollten Fachhochschulen eine berufsfeldbezogene akademische Ausbildung mit höherer Praxisausrichtung anbieten. Seit dieser Zeit haben sich insbesondere durch die Studienstrukturreform des Bologna-Prozesses die Profilvermerkmale beider Hochschultypen angeglichen, so dass die ursprünglich klare Differenzierung an Eindeutigkeit verloren hat. Inwieweit den Studienberechtigten die angesprochenen Unterschiede bewusst sind und sie bei diesen zu Unterschieden in der wahrgenommenen Attraktivität der Hochschultypen führen, ist bisher nicht empirisch untersucht worden. Davon ausgehend, dass ein größerer Teil annimmt, dass ein Universitätsstudium akademisch herausfordernder und prestigeträchtiger ist, kann angenommen werden, dass hochschultypspezifische Unterschiede angefangen vom Erwerb der Art der Hochschulzugangsberechtigung bis zur Entscheidung für das Masterstudium vorliegen. (ROLOFF, J.; 2019, S. 100-102)

Eine Untersuchung der Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen am Übergang zwischen Bachelor und Master hat gezeigt, dass von den 80 % der Bachelorstudierenden an Universitäten, die einen Masterabschluss anstreben, 78 % ihr Masterstudium ebenfalls an einer Universität absolvieren wollen. In der gleichen Untersuchung wurde für Bachelorstudierende an Fachhochschulen festgestellt, dass 57 % einen Masterabschluss anstreben, wovon diesen 41 % an einer Fachhochschule und 16 % an einer Universität erwerben wollen. (ROLOFF, J.; 2019, S. 140) Werden diese Angaben ins Verhältnis zur Entwicklung der Anzahl an Bachelorabschlüssen gestellt, gewinnen die Fachhochschulen an Bedeutung. Die Anzahl der Bachelorabschlüsse nach Hochschultyp hat sich in den letzten Jahren unterschiedlich entwickelt. Die Zahl der Bachelorabschlüsse an Universitäten ist von 109.905 im Jahr 2010 nur moderat auf 111.560 im Jahr 2016 gestiegen, während sich die Bachelorabschlüsse an Fachhochschulen im gleichen Zeitraum von 56.730 auf 125.290 mehr als verdoppelt haben (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG; 2018, S. 164). Letzteres schließt die zunehmende Bedeutung privater Fachhochschulen ein. Inzwischen wird mehr als jeder siebte Erstabschluss an einer privaten Fachhochschule erworben (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG; 2018, S. 166).

Damit erscheinen die möglichen Kombinationen der Hochschultypen des Bachelorabschlusses und des anschließenden Masterstudiums Steuerungsgrößen für die Zahl der Bewerbungen zu sein. Vereinfacht sind die Kombinationen Uni-BA/Uni-MA, FH-BA/FH-MA, FH-BA/Uni-MA, Uni-BA/FH-MA denkbar. Eine weitergehende Differenzierung der Bachelor- und Masterstudiengänge nach den Kategorien des Studiengangtyps wie Vollzeitstudium, Fernstudium, berufsintegrierendes Studium und berufsbegleitendes Studium würde die Zahl der alternativen Kombinationen ansteigen lassen. Unternehmen, die das Ziel haben, die Anzahl an Bewerbungen zu maximieren, würden idealerweise unterschiedliche Hochschultypen bzw. Studiengangformate anbieten. Das Angebot könnte eingeschränkt werden, wenn im Unternehmen damit in Verbindung stehende Qualitätsvermutungen vorliegen. Wird beispielweise angenommen, dass Studierende mit einem Universitätsbachelor nicht ausreichend praktisch für eine Stelle ausgebildet sind, dann könnte das Angebot gezielt für Studierende von Fachhochschulen gestaltet werden.

#### b.) Individueller Entscheidungsprozess

Handlungstheoretisch sollten sich Studierende für die Aufnahme eines Masterstudiums entscheiden, wenn die erwarteten Vorteile (Erträge) die Nachteile (Kosten) dieser Option übersteigen und sie sich den Masterabschluss zutrauen. Zu den subjektiv eingeschätzten Erträgen können sowohl wissenschaftliche und fachlich-inhaltliche Interessen (immateriell) wie aus instrumenteller Sicht Berufs- und Karriereinteressen (materiell) gezählt werden. Erste Befunde bestätigen die damit verbundene These, dass die Entscheidung zur Aufnahme eines Masterstudiums von der individuellen Bedeutung der jeweiligen Ertragskomponente abhängt. Dem gegenüber stehen die subjektiv erwarteten Kosten. Dazu können direkte finanzielle Belastungen durch Studien-, Lebenshaltungs- und Mobilitätskosten ebenso wie indirekte Opportunitätskosten in Form von entgangenem Einkommen und sozialen Kosten gerechnet werden. Das entgangene Einkommen resultiert aus der Verzögerung des Berufseinstiegs aufgrund des Masterstudiums. Die sozialen Kosten könnten beispielsweise entstehen, wenn die Aufnahme eines Masterstudiums einen Umzug und damit das Verlassen des privaten Umfeldes erfordert. Empirische Untersuchungen haben die damit verbundene Kostenthese zum Teil bestätigt. Danach gehen die Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiums seltener in ein Masterstudium über, wenn sie höhere Kostenbelastungen erwarten. Allerdings konnte kein Zusammenhang zwischen der örtlichen Bindung als Indikator für soziale Kosten und der Masterentscheidung festgestellt werden. Schließlich haben neben den erwarteten Erträgen und Kosten die subjektiv eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeiten Einfluss auf die Entscheidung. Für den Bachelor-Masterübergang konnte gezeigt werden, dass Bachelorstudierende mit überdurchschnittlich guten Noten ebenso wie diejenigen, die ihre eigenen Leistungen gegenüber Mitstudierenden als positiver einschätzen, eher ein Masterstudium aufnehmen. (LÖRZ, M.; QUAST, H.; ROLOFF, J. u. a.; 2019, S. 58-59)

Die bisher in diesem Abschnitt beschriebenen Forschungsergebnisse haben sich auf die grundsätzliche Masterentscheidung bezogen und somit nicht zwischen Vollzeitstudium und weiterbildendem Studium unterschieden. REMDISCH hat weitergehend spezifisch die Motive der Learning Professionals untersucht. Auch sie konnte materielle ebenso wie immaterielle Gründe im Zusammenhang mit Motiven für die Aufnahme eines Master- oder Bachelorstudiums als akademische Weiterbildung feststellen. Übergreifend steht danach allerdings der Wunsch der Learning Professionals nach persönlicher oder beruflicher Weiterentwicklung im Mittelpunkt der Entscheidung.

„Diese Weiterentwicklung ist nicht zwangsläufig reines Mittel zum Zweck des beruflichen Vorkommens und der monetären oder sozialen Anerkennung. Auch diese Faktoren sind zweifelsohne wichtig, jedoch nachrangig. In seinem Ursprung scheint das Streben nach Weiterentwicklung nicht

in erster Linie durch äußere Einflüsse begründet, weil das soziale Umfeld und auch der eigene Arbeitgeber eine äußerst geringe Rolle für die Studienentscheidung spielen.“ (REMDISCH, S.; OTTO, C.; 2016, S. 52-53)

Diese Feststellung relativiert sich etwas, wenn das Studium als bildungsbiografische Phase betrachtet wird und die Studierenden zu ihren beruflichen Plänen nach Beendigung des Studiums gefragt werden. Wie die in der folgenden Abbildung aufgeführten Nennungen zeigen, ist das Ende des weiterbildenden Studiums in aller Regel mit einem relativ konkreten, zweckgerichteten Wunsch nach Veränderung verbunden (REMDISCH, S.; OTTO, C.; 2016, S. 54).

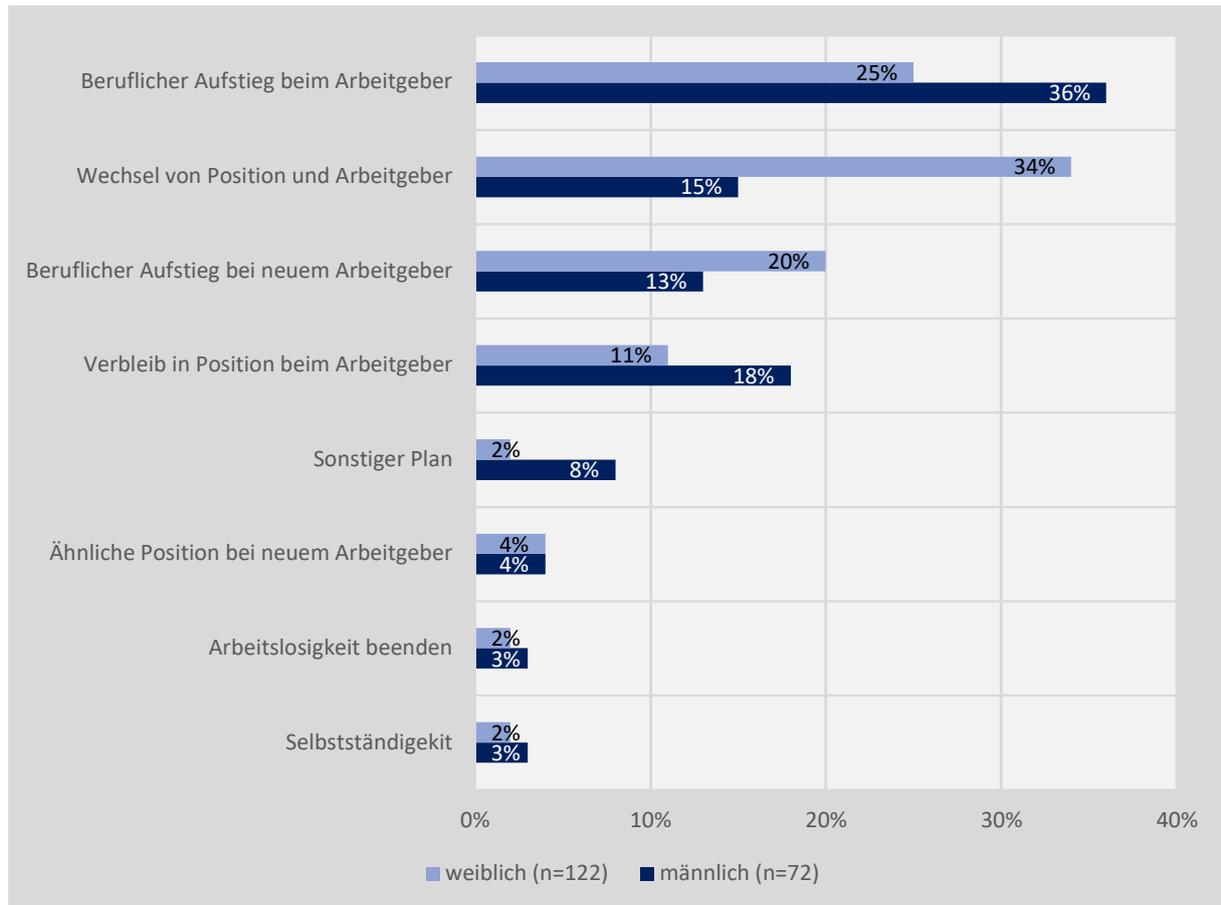


Abbildung 14: Berufliche Pläne nach akademisch weiterbildendem Studium  
(REMDISCH, S.; OTTO, C.; 2016, S. 55)

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt CENDON in ihrer Längsschnittstudie, in der Weiterbildungstudierende in Masterstudiengängen zu verschiedenen Zeitpunkten befragt wurden. Alle Studierenden haben vor dem Studium ihre Erwartungen mit einer von drei Ausformungen beruflicher Weiterentwicklung verknüpft: Die eigene Position festigen, einen beruflichen Umstieg im eigenen bzw. einem anderen Unternehmen ermöglichen oder den beruflichen Aufstieg vorbereiten. In Verbindung damit war für die Studierenden bei der Befragung nach dem Studium ihre Weiterentwicklung als Persönlichkeit im beruflichen Kontext das zentrale Thema. (CENDON, E.; 2020, S. 230, S. 237)

Die Ergebnisse lassen für den Einsatz der akademischen Weiterbildung Schlüsse auf zwei Ebenen zu. Die erste betrifft die Reichweite des Instruments in der Personalbedarfsdeckungskette. Durch den Fokus auf das Recruiting externen Personals wurde die Wirkung als internes Personalmarketinginstrument zunächst ausgeblendet. Mit der Feststellung, dass die Studienentscheidung eng an den Wunsch nach Veränderung gekoppelt ist, die sich im Verlauf des weiterbildenden Studiums konkretisiert, ist die praktische Wirkung dieses Instruments nicht auf Recruiting-Ziele einzugrenzen. Vielmehr ist anzunehmen, dass die damit verbundenen Wirkungen in angemessener Weise auch für den Einsatz als Personalbindungs- und -entwicklungsinstrument gelten. Die andere Ebene betrifft die Relevanz der Merkmale akademischer Weiterbildung. Es kann angenommen werden, dass eine ausgeschriebene Stelle umso attraktiver wirkt, je stärker sich die vermuteten berufsorientierten Veränderungserträge des damit verbundenen Studiums erkennen lassen. Dazu können der Hochschultyp, die Abschlussart, die Reputation der Hochschule oder das Studienfach und der damit verbundene Beruf gezählt werden (siehe beispielhaft FABIAN, G.; REHN, T.; BRANDT, G. u. a.; 2013, S. 47-54). Damit ist die bewerbungsmotivierende Bedeutung der Art der Weiterbildung angesprochen. Sie kann als komplexes berufsbiografisches Konstrukt verstanden werden, das sich durch die Kombination verschiedener sichtbarer Merkmale als Voraussetzung für die persönliche Entwicklung versteht. Wer beispielsweise seine Entwicklung in Verbindung mit der Reputation einer Weiterbildung sieht, wird vermutlich Interesse am Studium an einer renommierten Universität haben. Die andere Merkmalsebene betrifft den Ressourcenaufwand und die mit der Studienaufnahme erwarteten Kosten. Die Entscheidung für ein bestimmtes Masterstudium hat Einfluss auf die direkten Studien- (z. B. Studiengebühren) und Mobilitätskosten (z. B. Ort der Hochschule, Präsenz- oder Fernunterricht). Anders verhält es sich mit Kosten, die abhängig von der grundsätzlichen Entscheidung für oder gegen ein weiterbildendes Studium sind. Wer sich beispielsweise für ein Vollzeitstudium entscheidet, verzichtet für diesen Zeitraum auf die Möglichkeit der Einkommensmaximierung. Wer sich für ein berufsbegleitendes Masterstudium entscheidet, verzichtet in der Regel nicht oder nur auf wenig Einkommen. Kosten, die sich durch die Wahl eines bestimmten Weiterbildungsstudiums kaum unterscheiden, werden daher hier nicht näher betrachtet. Dazu zählen die Lebenshaltungskosten ebenso wie die Opportunitäts- und sozialen Kosten. Bei der Gestaltung von Alternativen für das weiterbildende Masterstudium ist daher darauf abzielen, die direkten und die Mobilitätskosten für das Studium zu minimieren, um die Stelle für Bewerberinnen und Bewerber attraktiver zu machen. Dadurch werden als Merkmale sowohl der direkte finanzielle Betrag wie auch der Lernort und die Lernzeit entscheidungsrelevant.

#### c.) Optionen der Masterentscheidung

Nicht zuletzt ist die Entscheidung auch abhängig von den Alternativen. Damit werden sowohl die Frage nach dem Angebot eines passenden Masterstudiengangs wie auch Fragen der möglichen Zulassung angesprochen: Welche Hochschule bietet einen fachlich passenden Masterstudiengang an? An welchem Ort liegt die Hochschule? Welche Zulassungsvoraussetzungen gibt es für den Studiengang? Zu welchem Zeitpunkt beginnt das Studium? Wann wird die Zulassung ausgesprochen? Dass sich diese Fragen bei der Entscheidung zur Aufnahme eines Masterstudiums stellen, ist nachvollziehbar. Welchen Einfluss sie tatsächlich auf die Entscheidung haben, ist bisher nicht (eindeutig) belegt. (LÖRZ, M.; QUAST, H.; ROLOFF, J. u. a.; 2019, S. 65-66)

Sicherlich stehen die Optionen im Verhältnis zum Nutzen und zu den Kosten, die mit der Entscheidung für ein Masterstudium verbunden sind. Inwieweit Vollzeit- und Teilzeitstudium gegenseitige Alternativen darstellen, kann nur vermutet werden. Hier wird davon ausgegangen, dass es eine relevante Anzahl an Masteraspirierenden gibt, für die ein weiterbildendes Masterstudium

eine mögliche Alternative zum Vollzeitstudium darstellt und insofern als ergänzende Option der Masterentscheidung gesehen wird.

#### **5.1.1.2 Warum ein weiterbildendes Bachelorstudium?**

Ergänzend zu den Ergebnissen des vorherigen Abschnitts ist für die Aufnahme eines weiterbildenden Bachelorstudiums die Motivation des Übergangs von der beruflichen zur akademischen Bildung bedeutsam. Der damit angesprochene Begriff der Durchlässigkeit charakterisiert im deutschen Bildungssystem den Abbau formalrechtlicher Schranken zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, um für verschiedene Zielgruppen die Angebotsbreite zu erweitern. Das betrifft unterschiedliche interdependente Ebenen, die FROMMBERGER in Hochschulzugangsberechtigungen und Anrechnungsoptionen als Aufwertung beruflicher Bildungsgänge auf der einen und den Weg von Studienabbrechenden in die Berufsbildung, duale Studiengänge sowie sonstige berufs begleitende hochschulische Weiterbildungsformate als Phänomene auf der anderen Seite unterscheidet. Die Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung haben auf allen genannten Ebenen in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen. (FROMMBERGER, D.; 2019, S. 43-47)

Eine Vielzahl an Projekten und Modellversuchen zum Thema Durchlässigkeit kann als Beleg für die bildungspolitische Bereitschaft und Notwendigkeit verstanden werden, durch mehr Flexibilität zwischen beiden Bereichen einen Beitrag zur Fachkräfteentwicklung zu leisten. Für das Personalmanagement können die Beobachtung des Durchlässigkeitsdiskurses und die Nutzung der damit verbundenen Möglichkeiten daher von grundsätzlicher Relevanz sein. Im hier betrachteten Zusammenhang sind akademische Abschlüsse für beruflich Qualifizierte von besonderer Bedeutung, da sie mit der individuellen Motivation nach sozialem und beruflichen Aufstieg verbunden werden (HEMKES, B.; WILBERS, K.; 2019, S. 26). Die Ausgangsthese lautet: Das Angebot eines weiterbildenden Bachelorstudiums ist für beruflich Qualifizierte bewerbungsmotivierend. Zu betrachten sind daher die Wechsellmöglichkeiten, um nach einer beruflichen Aus- oder Weiterbildung ein Bachelorstudium aufnehmen zu können. Dabei sind zwei Gruppen zu unterscheiden: Traditionell und nicht-traditionell Studierende. Während die erste Gruppe ihre Hochschulzugangsberechtigung entweder über das Gymnasium und gleichgestellte Schultypen (z. B. Fachgymnasien, Oberstufen an Gesamtschulen) oder den zweiten Bildungsweg (Abendgymnasium, Kolleg) erwirbt, erhält die zweite Gruppe diesen über den Beruf. Diese Option, die auch als dritter Bildungsweg bezeichnet wird, firmiert international unter der Bezeichnung >non-traditional students<. Diese Bezeichnung wird in seiner deutschsprachigen Variante hier aus praktischen Gründen auch verwendet. (WOLTER, A.; DAHM, G.; KAMM, C. u. a.; 2015, S. 13)

Die Gruppe der traditionell Studierenden, die sich für ein weiterbildendes Bachelorstudium interessiert, hat sich nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung für eine berufliche Ausbildung oder erst für eine berufliche Ausbildung mit dann anschließendem Studium entschieden. Insgesamt trifft das auf mehr als 20 % der Studierenden zu, wobei etwa zwei Drittel aus nicht akademischen Elternhäusern stammen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG; 2018, S. 157). Weitergehende Determinanten der Bildungsentscheidungen für diese Gruppe zeigt eine Längsschnittuntersuchung des DEUTSCHEN ZENTRUMS FÜR HOCHSCHUL- UND WISSENSCHAFTSFORSCHUNG. Danach hatten 15 Monate nach Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung der Abschlusskohorte 2010 von den 88 %, die in einem beruflichen Qualifizierungsverhältnis standen, zwei Drittel ein Hochschulstudium und 21 % eine berufliche Ausbildung begonnen. Interessanterweise hatten von den Studierenden, die ursprünglich nur die Ausbildung machen wollten, vier Jahre später 23 % die Absicht, einen Hochschulabschluss anzuschließen. Die Gründe dafür waren vielfältig. Beispielsweise wurde festgestellt, dass die späte Entscheidung für

eine sequentielle Doppelqualifizierung umso wahrscheinlicher ist, je schlechter die Schulabschlussnote oder die Ausbildungsleistungen und je höher die örtliche Bindung oder je stärker der Einfluss von Dritten zum Zeitpunkt der Ausbildungsentscheidung war. (SPANGENBERG, H.; QUAIST, H.; 2016, S. 9, 72, 75-76)

Der Gruppe der nicht-traditionell Studierenden wurde durch den KMK-Beschluss von 2009 zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ der Zugang zum Hochschulstudium geöffnet. Im Verhältnis zur Vielzahl der in diesem Zusammenhang geschaffenen Zugangsmöglichkeiten für die nicht-traditionell Studierenden, erscheint die Anzahl der Studierenden gering. Im Studienjahr 2016 haben etwa 3 % (das entspricht ca. 11.800 Studierenden) der Studienanfängerinnen und -anfänger in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung über den dritten Bildungsweg erworben, wobei diese sich sehr häufig für berufsbegleitende Studiengänge an privaten Hochschulen und für Fernstudiengänge entschieden haben (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG; 2018, S. 157). Die Entscheidung für ein Studium ist bei den nicht-traditionell Studierenden wohlabgewogen. Mögliches Scheitern, ökonomische Rahmenbedingungen, alternative Handlungsoptionen und das eigene Lebensalter fließen in den Abwägungsprozess ein. Die Motive für das Studium scheinen zumeist beruflich dominiert. Genannt werden die Hoffnung, mit dem Studium einen Ausweg aus einer als unbefriedigend empfundenen Situation im Beruf zu finden, der Wunsch nach beruflichem Aufstieg und das Ziel einer finanziellen Verbesserung. Die Studienaufnahme kann als individuelle Investitionsentscheidung zum Zweck der Zielerreichung oder zur Überwindung von Diskrepanzerfahrungen aufgefasst werden. (WOLTER, A.; DAHM, G.; KAMM, C. u. a.; 2015, S. 25-27)

Unabhängig vom Weg, auf dem beruflich Qualifizierte ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, wird ihr Schritt zur Studienaufnahme auch mittels umfangreichen Anrechnungsoptionen im Hochschulbereich gefördert, wodurch Studienleistungen substituiert werden und zur Senkung von Studienumfang und Studienzeit führen können (FROMMBERGER, D.; 2019, S. 44). Zu unterscheiden sind individuelle und pauschale Anrechnungen: Während beim individuellen Verfahren auf Antrag Einzelfälle betrachtet werden, kann die Hochschule bei der pauschalen Anrechnung prüfen, welche Studienmodule Absolventinnen und Absolventen bestimmter beruflicher Aus- und Weiterbildungen erlassen werden können (HANFT, A.; MÜSKENS, W.; 2019, S. 187, 190).

Zusammenfassend scheint das Erreichen einer angemessenen Anzahl von Bewerbungen auf dem externen Arbeitsmarkt durch das Angebot eines weiterbildenden Bachelorstudiums aufgrund der geringen Zahl Studierender und der Vielfalt der verschiedenen Zugangs- und Anrechnungsoptionen nicht einfach effizient umsetzbar zu sein. Anders kann die Eignung für den internen Arbeitsmarkt beurteilt werden. Durch das Wissen um die bildungs- und berufsbiografische Situation der Beschäftigten kann das Personalmanagement gezielt auf beruflich Qualifizierte zugehen, um ihnen in Verbindung mit alternativen Aufgabenbereichen das Bachelorstudium anzubieten. Übergreifend sind die berufsbildungsbiografischen Voraussetzungen, die die Learning Professionals mitbringen sowie die Schaffung entsprechender Zugangsbedingungen und Anrechnungsmöglichkeiten durch die Hochschule die ergänzenden Merkmale zur Nutzung weiterbildender Bachelorstudiengänge für das Personalmarketing.

### **5.1.1.3 Warum ein Promotionsstudium außerhalb des Wissenschaftssystems?**

„Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses besitzt eine essentielle Bedeutung für die Leistungs-, Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit des Wissenschafts- und Wirtschaftsstandortes Deutschland. Jedoch können zahlreiche aktuelle wissenschaftliche und wissenschaftspolitische

Fragen zur Qualifizierung, Rekrutierung sowie den beruflichen Werdegängen des wissenschaftlichen Nachwuchses derzeit nicht adäquat beantwortet werden, da es an einer einheitlichen und belastbaren Datenbasis fehlt.“ (DEUTSCHES ZENTRUM FÜR HOCHSCHUL- UND WISSENSCHAFTSFORSCHUNG; 2018, S. 2)

Diese Feststellung gilt für Fragen zu Promovierenden innerhalb und außerhalb des Wissenschaftssystems. Zu Letzteren zählen Promovierende mit externem Arbeitsvertrag. Sie können auf der Kooperation zwischen promotionsberechtigten Hochschulen und Unternehmen gründen. Die damit angesprochene Zielgruppe ist relativ klein. Von 196.200 Promovierenden im Wintersemester 2014/2015 waren 10.200 in der Wirtschaft erwerbstätig beschäftigt (HÄHNEL, S.; SCHMIEDL, S.; 2017, S. 112). Mit dem Abschluss einer Promotion signalisieren die Promovierten ihre Fähigkeit, komplexe und wissenschaftsbasierte Probleme selbständig bearbeiten zu können. Viele Promovierte finden attraktive Beschäftigungen auch außerhalb des Wissenschaftssystems. Rund zwei Drittel der Promovierenden geben an, das Wissenschaftssystem nach der Promotion verlassen zu wollen. Auch wenn es zwischen den verschiedenen Disziplinen Unterschiede gibt, so sind in der Regel mit einer Promotion neue Möglichkeiten und hohe Erwartungen bezüglich beruflicher Ziele in der Wirtschaft verbunden. (STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT; 2018, S. 3)

Ein zentrales Anliegen des Wissenschaftssystems ist, die Qualität von Promotionen zu gewährleisten. Ein gemeinsames fachübergreifendes Verständnis findet sich dazu in der Wissenschaftspraxis nicht. Der WISSENSCHAFTSRAT hat in einem Positionspapier Vorschläge gemacht, die der Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle mit dem Ziel dienen sollen, Missbrauch (z. B. wissenschaftliches Fehlverhalten) zu verhindern und wissenschaftliches Niveau sicherzustellen. In diesem Zusammenhang wird die Qualitätssicherung von externen Promotionen als besonders herausfordernd betrachtet, da deren Einbeziehung in die Wissenschaftsstrukturen häufig nur sehr schwach ist. Wo sie nicht gegeben ist,

„... mahnt der Wissenschaftsrat an, die Verantwortung der Universität für den Promotionsprozess und seine Qualität ernster zu nehmen. Wenn die Universität am Ende der Promotion lediglich als Prüfungs- und Zertifizierungsinstanz in Erscheinung tritt, wird sie ihrer Verantwortung als alleinige Inhaberin des Promotionsrechts nicht gerecht. ... Für die externen Doktorandinnen und Doktoranden selbst und die Qualität der Projekte stellt die häufig nur unzureichende Einbindung in einen Forschungskontext die größte Schwierigkeit dar. Sie birgt sowohl das Risiko des persönlichen Scheiterns als auch das einer qualitativ minderwertigen Forschungsleistung.“ (WISSENSCHAFTSRAT; 2011 S. 20-21)

Nach dem Grad der Einbindung der Promovierenden lassen sich verschiedene Formen der Kooperation zwischen promotionsberechtigten Hochschulen und Unternehmen unterscheiden. Der STIFTERVERBAND hat vier Typen beschrieben, die alle auch im Zusammenhang mit dem Einsatz von PBDI gesehen werden können.

Form	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
	Der Promovierende forscht in der Hochschule und ist dort beschäftigt. Forschungsthema und Finanzierung der Stelle werden vom Unternehmen (häufig eingebettet in Forschungs-kooperationen) eingebracht.	Der Promovierende ist an der Hochschule oder im Unternehmen beschäftigt, ist aber beim jeweils anderen Partner über Forschungs-aufenthalte wesentlich, also mindestens zu einem Drittel der Zeit, eingebunden.	Der Promovierende ist im Unternehmen angestellt. Die individuelle Forschungs- und Qualifikationsleistung wird im Rahmen der Forschungsaktivitäten des Unternehmens erbracht.	Die Promotion findet neben der Berufstätigkeit statt. Das Unternehmen unterstützt die Promotion durch Teilzeitmodelle oder Freistellungen, die Übernahme von Reisekosten u.ä.
<b>Arbeitgeber</b>	Hochschule	Hochschule oder Unternehmen	Unternehmen	Unternehmen
<b>Einbettung</b>	Forschungs-kooperation oder Auftragsforschung an Hochschule	Forschungs-kooperation, Forschungsaufenthalte in Hochschule und Unternehmen	Forschungsprojekte im Unternehmen	-
<b>Beschäftigungsverhältnis</b>	Vollzeit oder Teilzeitmodell	Vollzeit oder Teilzeitmodell	Vollzeit oder Teilzeitmodell	Teilzeitmodell oder Freistellung
<b>Finanzierung der Promotionsstelle</b>	Unternehmen (über Forschungsprojekt)	Unternehmen ggfs. mit Hochschule	Unternehmen	Unternehmen bzw. Promovierender
<b>Primärer Forschungsort</b>	Hochschule	Hochschule und Unternehmen (z.B. über Gastrechte)	Unternehmen	Flexibel
<b>primäres Interesse des Unternehmens</b>	Erkenntnisgewinn, Forschungsinfrastruktur, Personalrekrutierung	Erkenntnisgewinn, Personalrekrutierung und -entwicklung	Erkenntnisgewinn, Personalrekrutierung und -entwicklung	Personalentwicklung

Abbildung 15: Formen der Kooperation mit Unternehmen bei Promotionen  
(STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT; 2018, S. 6)

Die Typen 1 bis 3 werden potenziell auch dem Rekrutierungsinstrumentarium zugeordnet, wobei die beiden Letzteren von einer Beschäftigung im Unternehmen (und nicht an der Hochschule) ausgehen. Der Einsatz als Personalinstrument ist dann verbunden mit der Personalentwicklung der Promovierenden. Der Typ 4 richtet sich primär an Beschäftigte, die durch Teilzeit- oder Freistellungsmodelle die Gelegenheit zur Promotion mit Bindungsabsicht erhalten. Eine solche berufsbegleitende Promotion ist zumeist durch eine geringe Interaktion zwischen Hochschule und Unternehmen gekennzeichnet. Unabhängig davon liegt dann auch die Integration in ein Personalentwicklungskonzept nahe. (STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT; 2018, S. 6-8)

Unabhängig vom Kooperationstyp ist der Aufwand für das Unternehmen relativ hoch. Beim Typ 4 betrifft das besonders den Ressourcenaufwand mit Bezug zur Verringerung der Arbeitszeiten, bei den anderen Typen durch den Abstimmungsaufwand mit der Hochschule. Im Zusammenhang mit dem Recruiting ist die Abstimmung bereits im Zusammenhang mit der Stellenausschreibung erforderlich.

„Das Promotionsrecht obliegt ausschließlich den promotionsberechtigten Hochschulen. Dies muss in Stellenausschreibungen ..., die sich an potenzielle Promovierende richten, unmissverständlich zum Ausdruck kommen. ... Unternehmen stimmen ihre Personalentscheidung zur Einstellung eines/r Mitarbeiters/in, der/die an der promotionsberechtigten Hochschule promoviert werden soll, im Vorfeld mit dieser ab. Der für die Dauer der Promotion abzuschließende Arbeitsvertrag zwischen Promovierendem und Unternehmen sollte in der Regel erst nach vorheriger Absprache mit der

promotionsberechtigten Hochschule und gemeinsamer Festlegung des genauen Promotionsthemas und bei Vorliegen einer Betreuungszusage durch eine/n Hochschullehrer/in formal wirksam werden.“ (BDA, BDI, HRK, STIFTERVERBAND; 2018, S. 2)

In zugespitzter Form lassen sich für den Einsatz von Promotionen als PBDI somit auch die Feststellungen zu den beiden anderen Formaten gradverleihender Formate heranziehen. Durch den hohen mit der Promotion verbundenen Aufwand in Verbindung mit der Höhe der zugehörigen Qualifikation kann auf Seiten der Studierenden von einer Entscheidung mit Investitionscharakter ausgegangen werden. Ähnlich wie bei den Masterstudiengängen können die Weiterbildungsart und die Merkmale des Ressourcenaufwands bedeutsam sein. Da ohnehin nur promotionsberechtigte Hochschulen in Frage kommen, betrifft ersteres vermutlich die fachliche Reputation der Hochschule, während sehr vergleichbar zum Masterstudium der Lernort, die Lernzeit und die finanziellen Kosten als Aufwandsmerkmale mitentscheidend sind. Die Parallele zum Bachelorstudium findet sich im sehr Spezifischen. Durch die verhältnismäßig geringe Zahl von Promovierenden ist das Instrument vermutlich entweder für den Einsatz in einem hochspezifischen und durch Knappheit gekennzeichneten Fachkräftemarkt oder als Personalbindungsinstrument für besonders ausgewählte Beschäftigte zu sehen. In beiden Fällen (Recruiting- und Bindungseinsatz) drängt sich die Verknüpfung mit der Personalentwicklung noch deutlich stärker auf, als beim Einsatz der Master- und Bachelorstudiengänge.

#### 5.1.1.4 Weiterbildungsstudium als Transition

Die Betrachtung der Studienmotive in Abhängigkeit von der DQR-Stufe und der damit verbundenen Entscheidungsdeterminanten hat gezeigt, dass diese sich unterscheiden können. Übergreifend ist deutlich geworden, dass in allen Fällen die Aufnahme eines Studiums ein biografisch bedeutsames Ereignis darstellt. Das Gleiche gilt offensichtlich auch für die Annahme eines Jobangebotes. Die dahinterstehende These lautet: Die akademische Bildungsaspiration als Phänomen des externen Arbeitsmarktes führt unter der Voraussetzung zu einem Recruiting-Potenzial für Unternehmen, dass die Adressierten die Parallelität von Studium und Beruf als attraktive Alternative zur Sukzession von Studium und Berufstätigkeit wahrnehmen. Damit wird eine temporale, den Lebenslauf betreffende Perspektive eingenommen.

„Für die Frage nach Zeiten für Lernen ist der Hintergrund, wie soziale, ökonomische und individuelle Faktoren zusammenspielen, durch die Biographieforschung geklärt. Zeitlicher Fokus sind der Lebenslauf und einzelne Phasen bzw. Statuspassagen im Erwachsenenalter. Es zeigt sich die hohe Bedeutung externer Anstöße zur Realisierung von Bildungsteilnahme unter gleichzeitiger Betonung individueller Entscheidungsleistung. Diese Prozesse der Identifikation, des Entwickelns und Entstehens von Lernzeiten sind so spannend, weil in der biographischen Betrachtung der Blick von Vergangenen (Voraussetzungen und Hintergründe) mit der gleichzeitig bestehenden Ausrichtung auf Zukünftiges ausgeweitet wird. Die Schnittstellen zwischen Vergangenheit und Zukunft werden im Rückblick auf die jeweiligen Momente der (damaligen) Gegenwart als biografische Entscheidungsstellen, Umbrüche und Statuspassagen erfasst. Die Rolle von Lernen und die Rahmung durch Lernzeiten zeigen sich unter zeittheoretisch interpretierter Biographieforschung noch einmal anders.“ (SCHMIDT-LAUFF, S.; 2008, S. 167-168)

So rücken die Übergänge von einer in eine andere soziale Lebenslage, wozu beispielweise Veränderungen der Familiensituation, der Arbeitssituation oder des Bildungsstands zählen können, in den Mittelpunkt der Betrachtung (TRUSCHKAT, I.; 2013, S. 48). Für die Weiterbildung ergeben sich daraus Forschungsfragen zur Transformation von Biografien durch Formate der Erwachsenenbildung aus Sicht der Teilnehmenden (SEITTER, W.; 1999, S. 30). Damit wird das weiterbildende Studium als Phase des Übergangs im Lebenslauf, als Transition (WELZER, H.; 1993, S. 8) verstanden, die sich aus Vergangenen speist und durch Zukünftiges gerichtet wird.

„Fluchtpunkt der so verstandenen Forschungsperspektive ist dabei das berufsbegleitende Studieren als Transitphänomen, von dem ausgehend biografische Konstruktionen adressiert werden.“  
(LOBE, C.; 2015, S. 6)

Die Bedeutung für das Teilnahmeproblem ergibt sich aus dem symbolischen Kapital, das formalen Hochschulabschlüssen im Sinne einer als normal gedachten Aufstiegsbiografie zugeschrieben wird (LOBE, C.; 2020, S. 265-266). Die biografische Sicht betrifft sowohl die Teilnahmeentscheidungen vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungsaufschichtungen wie auch das In-Gang-Setzen neuer biografischer Konstruktionsprozesse durch die Teilnahme an der Weiterbildung (LOBE, C.; 2020, S. 261). Diese Teilnahmeperspektive geht von sich selbst transparenten Subjekten aus, die ihre Biografie nach unternehmerischem Kalkül steuern wollen (DAUSIEN, B.; 2011, S. 115). Vor diesem Hintergrund hat LOBE ein Kategoriensystem zur Untersuchung von Transitionen in der biografieorientierten Erwachsenenbildungsforschung am Beispiel des berufsbegleitenden Studiums entwickelt. Dabei geht sie davon aus, dass das Weiterbildungsstudium bewusst genutzt wird, um eine biografierelevante Transition herbeizuführen (LOBE, C.; 2015, S. 7). Der Ansatz umfasst vier Kategorien:

1. Die zentrale Kategorie bildet der **Transitionsprozess mit seinen Phasen**. Sie gruppieren sich um drei chronologische Zeitpunkte: die Entscheidung zur Aufnahme des Studiums, der Beginn des Studiums und der Studienabschluss. Die Zeiträume davor und danach werden als Transitionsphasen verstanden. Dem Studienabschluss kommt im Erleben dieser Phasen eine besondere Bedeutung unter der Annahme zu, dass ihm als normal gedachter Aufstiegsbiografie hohes symbolisches Kapital zugesprochen wird. So wird beispielsweise angenommen, dass ein Studienabschluss für jedes Individuum aufgrund biografischer Präskripte eine besondere Relevanz hat und als Teil oder nicht als Teil einer Normalbiografie für den eigenen Lebensweg zu deuten ist. In Abhängigkeit von der jeweiligen Phase kann sich die wahrgenommene Bedeutung des Studienabschlusses verändern. Die drei anderen Kategorien haben jeweils Einfluss auf diese Phasen. (LOBE, C.; 2015, S. 345-347)
2. Der Transitionsprozess in der **Studienphase** (Studienbeginn bis Studienabschluss) ist gekennzeichnet durch das Erleben des Lernprozesses und der Lerninhalte. Auf beiden Ebenen können Differenzenerfahrungen zu Transitionsimpulsen werden. Die eigenverantwortliche Lernprozessgestaltung ist, unabhängig vom Studienformat, ein Kernmerkmal des weiterbildenden Studiums. In Abhängigkeit davon, wie der Umgang mit der Selbstorganisation des Lernprozesses wahrgenommen wird, können daraus die Steigerung der Selbstsicherheit oder Zweifel am eigenen Umgang mit den Freiheitsgraden der Selbststeuerung erwachsen. Die möglichen Impulse durch die Lerninhalte sind vielfältig und betreffen gewinnbringende persönliche Bezüge (neue Interessen, Sichtweisen, ...) ebenso wie bereichernde Inhalte in Verbindung mit dem entsprechenden Feedback durch Prüfungen. Das führt zur berufsfachlichen Justierung möglicher Tätigkeitsfelder nach Abschluss des Studiums. (LOBE, C.; 2015, S. 202-209)
3. Die **Phase der biografischen Alltagsplanung** während des Studiums kann bereits vor der Studienentscheidung beginnen und endet spätestens mit dem Studienabschluss. In dieser Phase setzen sich die Studierenden damit auseinander, wie sie das Studium als zusätzlichen Lebensbereich integrieren ohne einen anderen Lebensbereich aufzugeben. Das gilt insbesondere für die Fragen nach zeitlichen und finanziellen Ressourcen sowie zu anderen Formen der Unterstützung. Hier sind sowohl der berufliche wie auch der private Alltag angesprochen. Ersteres ist geprägt durch die Frage nach dem Schutz der biografischen Gestaltungshoheit. Sie mündet in Entscheidungen dazu, ob bzw. wann die Arbeitgeber über die Aufnahme des Studiums informiert werden und inwieweit die Aushandlung

zeitlicher, finanzieller oder inhaltlicher Unterstützung zu einem ungewollten Abhängigkeitsverhältnis führt. Je geringer die Verzahnung mit dem Beruf, desto höher werden die Anforderungen an die Planung des privaten Alltags. (LOBE, C.; 2015, S. 348-349)

4. Am weitesten reicht die **Phase der biografischen Gestaltungsentwürfe**. Auf der einen Seite stehen die Erwartungen bezüglich Aufstiegs- oder Veränderungswünschen sowie Absicherungs- oder Autonomiebestrebungen, die sich durch das Studium realisieren sollen. Auf der anderen Seite stehen die biografischen Voraussetzungen (Präskripte), die schließlich zu den Erwartungen und damit auch zur Entscheidung zur Aufnahme des Studiums beigetragen haben. Insofern rahmen die vergangenen und zukünftigen Gestaltungsentwürfe den Transitionsprozess von der Studienentscheidung bis zum Studienabschluss ein. Dabei ist der Gestaltungsentwurf zum Beginn des Studiums häufig noch diffus und nimmt erst im Verlauf des Studiums Gestalt an. (LOBE, C.; 2015, S. 349-350)

Dieses Kategoriensystem lässt sich als heuristisches Modell mit dem Ziel verstehen, Deutungsangebote für den Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument zu erhalten (LOBE, C.; 2015, S. 344). Der Ansatz lässt sich wie folgt darstellen:

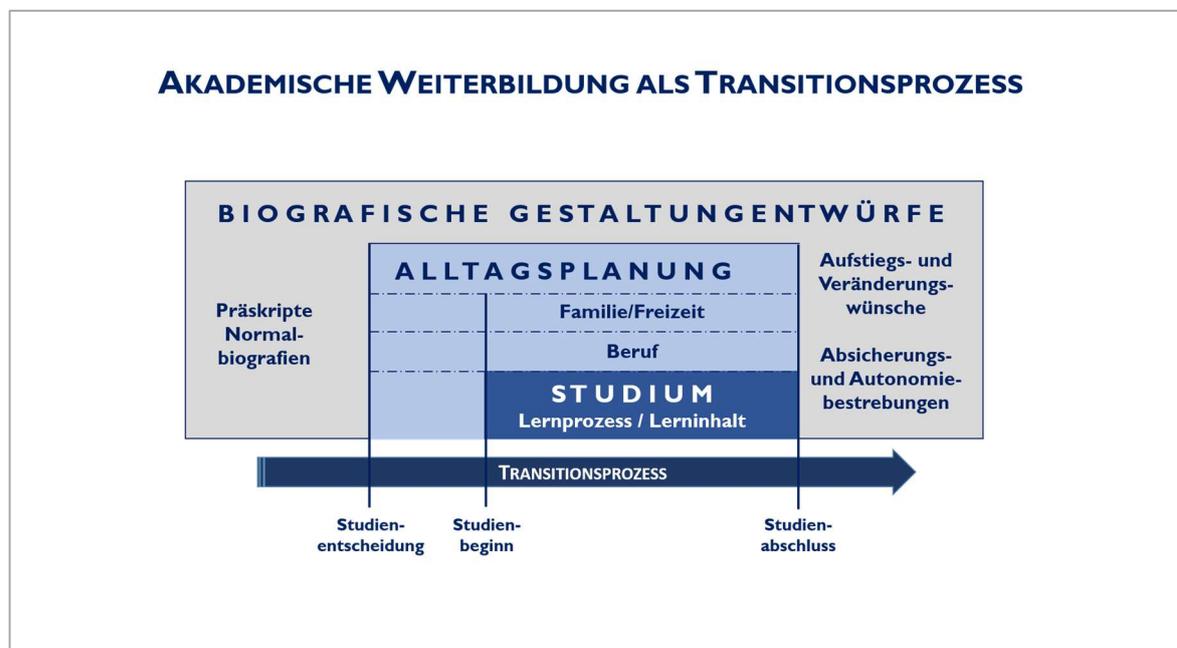


Abbildung 16: Modell zur Analyse von Transitionen in der biografieorientierten Erwachsenenbildungsforschung (in Anlehnung an LOBE, C.; 2015, S. 345)

Das Modell zeichnet sich durch die temporale Perspektive auf den Transitionsprozess aus. Beispielsweise können Erwartungen an zukünftige Zeitpunkte bzw. -räume, die mit einer Studienentscheidung verbunden sind, abgebildet werden. Es ist somit geeignet, die Doppelrolle der Learning Professionals aufzunehmen, indem jeweils die individuelle und die Beschäftigtenperspektive im Sinne der differenziellen Personalarbeit zusammengeführt werden. Das Modell wurde im Zusammenhang mit studiengangbezogenen Transitionen entwickelt und sollte sich daher für den Einsatz bei der Behandlung des Teilnahmeproblems eignen. Inwieweit sich das Modell auch für die Behandlung des Transfer- und des Bleibeproblems eignet, gilt es festzustellen. Die Zeiträume, die sich durch die Studienentscheidung, den Studienbeginn und den Studienabschluss

herausbilden, ergeben sich grundsätzlich unabhängig vom Weiterbildungsformat. Idealerweise durchlaufen auch ein Zertifikatsstudium und ein Weiterbildungskurs diese Prozessschritte. Allerdings ist damit noch nicht gezeigt, dass diese Formate auch biografierelevant und als PBDI geeignet sind. Im Folgenden wird die Eignung des Transitionmodells zur Entwicklung des SEM auch in Verbindung mit dem Einsatz als Personalentwicklungs- und Personalbindungsinstrument geprüft. Dazu wird das Modell jeweils genutzt, um die Verzahnung der individuellen und der betrieblichen Ziele zeitlich in Beziehung zueinander zu setzen und damit als temporale Struktur für die weitergehende Analyse zu dienen. Dann ist jeweils zu Beginn die individuelle Perspektive mit den instrumentalen Merkmalen zu verbinden. D.h., dass die Merkmalsbereiche Learning Professional, Transferkompetenz und Ressourcenaufwand dem relevanten zeitlichen Abschnitt im Transitionsmodell zugeordnet werden, um als Grundlage für die Ableitung zielrelevanter Merkmalsausprägungen zu dienen. So können die Merkmale, die für eine Studienentscheidung relevant sind, mit dem Instrumentarium des Personalmarketings verzahnt werden.

### **5.1.2 Verzahnung von Studienentscheidung und Campus-Recruiting**

Das Ziel des Personalmarketings ist es, eine angemessene Anzahl von Bewerbungen des internen oder externen Arbeitsmarktes zu erhalten und geeignete Bewerberinnen und Bewerber auszuwählen, die in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Hinsicht geeignet sind, um zur Erreichung betrieblicher Ziele beizutragen. Da von einer Mangelsituation ausgegangen wird, wäre der Wunsch des Personalmanagements nach möglichst vielen geeigneten Bewerbungen naheliegend. Daher ist das Ziel des Campus-Recruitings die Maximierung der Anzahl geeigneter Bewerbungen von potenziellen Learning Professionals. Es wird davon ausgegangen, dass die Anzahl der Bewerbungen von der wahrgenommenen Attraktivität des damit verbundenen Stellenangebotes abhängt. Unternehmen, die Fachkräfte mit einem spezifischen Kompetenzniveau suchen, bieten ihnen mit der Stelle die Möglichkeit, einen akademischen Grad auf dem nächsthöheren Niveau zu erlangen. Die damit adressierte symbolische Statusänderung für die potenziellen Learning Professionals soll zu einem Attraktivitätszuwachs der entsprechenden Stellenausschreibung führen. Die Maximierung der Attraktivität einer Stellenausschreibung ist daher das Ziel des externen Personalrecruitings.

Der vorhergehende Abschnitt hat gezeigt, dass die Studienentscheidung als investiver Abwägungsprozess der potenziellen Learning Professionals betrachtet werden kann. Dieser wird geprägt durch die biografisch eingerahmten Ertrags- und Aufwandsbewertungen und führt schließlich zu einer Entscheidung für oder gegen das Studium. Der Ertrag wird von den Learning Professionals dem akademischen Grad beigemessen, der mit dem Studienabschluss erworben wird. In die Bemessung des Aufwandes fließen finanzielle und zeitlich-organisatorische Dimensionen ein. Das Angebot und die Annahme einer Stelle in Verbindung mit einem Studienangebot basiert auf einer Diskontierungsperspektive, die sich dadurch auszeichnet, dass die jeweilige Ertragsbewertung zum Zeitpunkt der Stellenzusage respektive Studienentscheidung bis in den Zeitraum nach Studienabschluss in Bezug zu den genannten Merkmalsbereichen veränderlich ist. Das symbolische Kapital, das von den Learning Professionals dem gewählten Format bzw. dem damit verbundenen Nachweis zugemessen wird, bestimmt maßgeblich die Nutzenerwartung der akademischen Weiterbildung. In enger Verbindung damit steht die (symbolische Kommunikation der) Transferkompetenz, die mit der akademischen Weiterbildung erworben werden soll. Sie stellt zugleich einen Ausdruck der Erwartungen des Unternehmens an die Performanz der Learning Professionals dar. Die folgende Grafik versucht, diesen Zusammenhang abzubilden.

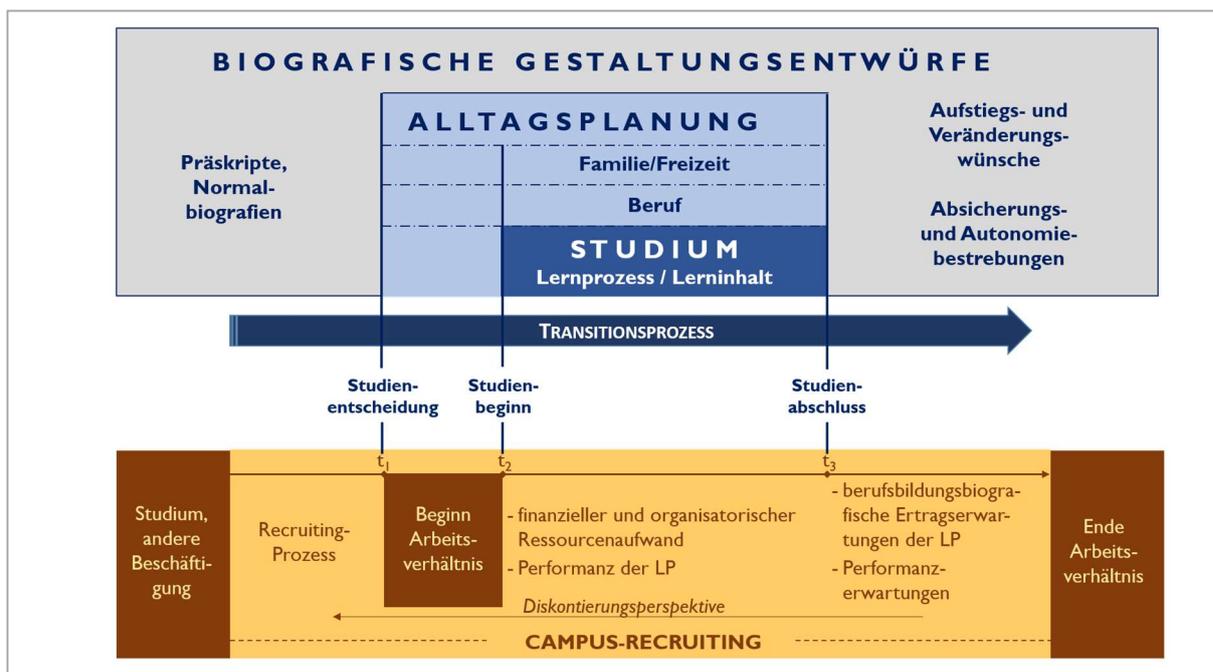


Abbildung 17: Verzahnung von Studienentscheidung und Campus-Recruiting

Für Entscheidungen zum Einsatz weiterbildender Studiengänge als Instrument des Campus-Recruitings sind daher im Folgenden die Merkmalausprägungen festzustellen, die durch ihre Ertrags- und ihre Aufwandswirkung in Summe als attraktives Angebot wahrgenommen werden. Dazu werden zunächst die Attraktivitätsparameter des akademischen Niveaus und die den Aufwand determinierenden Merkmale herausgearbeitet. Abschließend werden die Ziele, Merkmale und Merkmalausprägungen als Entscheidungsmodell zur Maximierung einer Stellenausschreibung zusammengefasst.

### 5.1.2.1 Attraktiven Hochschulgrad in Aussicht stellen

Während für das Personalmanagement der unternehmerische Zielerreichungsbeitrag im Mittelpunkt steht, sind es für die Learning Professionals die mit dem Studienabschluss angestrebten Aufstiegs-, Veränderungs-, Absicherungs- oder Autonomieziele. Aus biografischer Perspektive ist unmittelbar einsichtig, dass die Erlangung des akademischen Abschlussgrades für die Teilnehmenden das zentrale Merkmal eines weiterbildenden Studiums ist. Auch wenn die damit verbundenen Wünsche und Bestrebungen unterschiedlich sein können, ist die Erlangung des Abschlussgrades das symbolische Ertragsziel. Zu unterscheiden sind der Bachelor-, der Master- und der Doktorgrad als Alternativen auf den DQR-Stufen 6, 7 und 8. Die quantitativen Recruiting-Effekte können sich in Abhängigkeit vom Abschlussgrad unterscheiden. Der größte Effekt ist für den Mastergrad zu erwarten: Einerseits, weil die damit angesprochene Zielgruppe deutlich größer ist als für die beiden anderen Abschlussgrade; andererseits, weil die Masteraspiration von Bachelorabsolventinnen und -absolventen besonders stark ausgeprägt ist. Die Berücksichtigung von Masterstudiengängen ist daher besonders zur Personalgewinnung auf dem externen Arbeitsmarkt geeignet. Ebenso scheint die berufsintegrierte Promotion ein geeignetes Instrument für den externen Arbeitsmarkt zu sein. Auch, wenn es sich dabei um verhältnismäßig wenige zusätzliche Bewerbungen handeln wird, ergibt sich die Relevanz durch die relative Knappheit von Kompetenzen auf dieser Niveauhöhe. Die Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte, Zugang zu ei-

nem weiterbildenden Bachelorstudium zu erhalten, sind abhängig von den individuellen Zulassungsvoraussetzungen und den dazu passenden Angeboten der Hochschulen. Stellenausschreibungen, die diese Möglichkeit offerieren, stehen vor der Herausforderung, sowohl eindeutig als auch weitreichend zu sein. Die absolute Anzahl erwartbarer Bewerbungen ist daher auch vom angestrebten DQR-Niveau abhängig.

In Verbindung mit dem DQR-Niveau sind auf Unternehmensebene die Einsatzbereiche und auf Hochschulebene die Zugangs- und Zulassungsbedingungen zusammenzuführen. In Verbindung mit der eigenen Ausgangssituation kann angenommen werden, dass die Learning Professionals aus der Verbindung vom Zugang zu einem Hochschulstudium, dem Erwerb eines Hochschulgrades, dem Einsatzbereich im Unternehmen und der Branche bzw. des Images des Unternehmens für sich berufsbildungsbiografische Ertragsvorstellungen aus einem Stellenangebot entwickeln. Das Personalmanagement hat Annahmen zum Zusammenhang von Kompetenz- und Performanzniveau zu treffen, um die DQR-Stufe einem Stellenprofil zuzuordnen. Für die Auswahl der akademischen Weiterbildung werden dadurch die berufsbildungsbiografischen Voraussetzungen in Bezug auf die Zugangs- und Zulassungsbedingungen ebenso wie die kommunizierbaren Attribute des angestrebten Studienabschlusses zu Stellhebeln für die Ertragserwartungen. Während sich die Zugangs- und Zulassungsbedingungen an der Ausgangssituation orientieren, verbinden sich mit dem Studienabschluss Erwartungen an den Wert der erworbenen Transferkompetenz.

Die Kommunikation der mit dem Studienabschluss verbundenen Ertragsmerkmale ist unter „Was wir bieten“ zu subsumieren. Es sind die Studienmerkmale, die das Ertragspotenzial bezeichnen können. In Verbindung mit dem angestrebten Studienabschluss können neben dem Hochschulgrad auch der Hochschultyp, die Reputation der Hochschule, die Abschlussbezeichnung oder das Studienfach und der damit verbundene Beruf mit Ertragserwartungen verbunden sein. Als Hochschultypen wurden Universitäten und Fachhochschulen ebenso wie duale Hochschulen und Fernhochschulen genannt, wobei die beiden Letzteren jeweils zugleich einem der beiden erstgenannten Typen zuzuordnen sind. Entscheidend ist, welche Ertragszuordnung die Learning Professionals der Bezeichnung eines Hochschultyps beimessen. So kann jede Hochschule mindestens einem Hochschultyp (Universität oder Fachhochschule) eindeutig und gegebenenfalls weiteren Hochschultypen zugeordnet werden. Hingegen ist die Reputation einer Hochschule als Phänomen kaum so zu skalieren, dass sie als nachvollziehbares Differenzierungsmerkmal einsetzbar ist. Die Bezeichnung des Abschlussgrades (z. B. Bachelor of Arts, Master of Science, Dr. rer.pol. (rerum politicarum)) gibt weder eine eindeutige Auskunft zum Hochschultyp noch zur Fachrichtung des Studiums. Auch die Bezeichnung von Studiengängen unterstützt die fachliche Orientierung kaum. Während in der beruflichen Bildung die Bildungsgänge bundeseinheitlich durch das zugehörige Ordnungssystem festgelegt werden, werden Studiengänge von den einzelnen Hochschulen bezeichnet. Sie dienen dazu, die dahinterliegenden Qualifikationsziele spezifisch widerzuspiegeln (KULTUSMINISTERKONFERENZ; 2017, S. 9-10). Das kann trotz ähnlicher Qualifikationsziele zu einer Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen führen. Die Hochschulen stehen bei der Bezeichnung ihrer Studiengänge immer vor der Aufgabe, diese einerseits so zu wählen, dass sie über das komplexe dahinterstehende akademische Studiengangkonzept transparent informiert und andererseits geeignet ist, ausreichend Studierende zu gewinnen. Im Ergebnis führt der damit verbundene Wettbewerb der Hochschulen zu einer Vielfalt an Studiengangbezeichnungen, die ihre Vergleichbarkeit eher erschwert als fördert. Als Alternative steht die Festlegung von Fachrichtungen zur Verfügung. Das können beispielsweise Studiengänge mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung oder berufliche kaufmännische Abschlüsse sein. Daher bietet sich neben dem Abschlussgrad und dem Hochschultyp die Benennung einer Fachrichtung an, um die Art der Weiterbildung unterscheidbar zu machen.

Die berufsbildungsbiografische Eignung der Learning Professionals ist dem „Wen wir suchen“ einer Stellenanzeige zuzurechnen. Die Argumente zur Bezeichnung der Art der Weiterbildung für die Abschlussqualifikation gelten im Grunde auch für die Bezeichnung der Zugangsqualifikation. „Wir suchen Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen von Universitäten oder Fachhochschulen mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung“ wäre dafür ein Beispiel. Allerdings ist nicht zu erwarten, dass das ergänzend Profilgebende eines Hochschultyps relevant ist. „Wir suchen Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen von dualen Fachhochschulen“ oder „... von Fernhochschulen“ ist kaum geeignet, um die Anzahl und Qualität der Bewerbungen zielführend zu steuern. Bedeutsamer kann hingegen die Unterscheidung von beruflicher oder akademischer Zugangsqualifikation sein. Unternehmen, die gezielt beruflich Qualifizierte beim Zugang zu akademischer Weiterbildung unterstützen, können so eine Zielgruppendifferenzierung vornehmen. Ergänzend können zusätzliche Anforderungen an die Abschlussqualifikation gestellt werden, um eine weitergehende Steuerung der Quantität und Qualität der Bewerbungen vorzunehmen. Dazu zählen unter anderen die Abschlussnoten der Zugangsqualifikation oder Spezialisierungen zu bestimmten Themenbereichen, wie sie beispielsweise im Rahmen der Bachelor- oder Masterarbeit entwickelt werden.

Neben den genannten ertragsseitigen Merkmalen kann auch die Aufwandsseite von den berufsbildungsbiografischen Voraussetzungen beeinflusst sein. Das bezieht sich primär auf die Verminderung des Aufwands durch Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf ein Bachelorstudium. In Stellenanzeigen lassen diese sich mit pauschalen, nicht aber mit individuellen Anrechnungsoptionen verbinden. Beispielsweise können Hochschulen Studiengänge so konzipieren, dass bestimmte Aus- und Weiterbildungen, die durch ihre DQR-Stufe die erforderlichen Voraussetzungen erfüllen (z. B. Fachwirte/DQR-Stufe 6), auf das Studium anrechenbar sind und zu Verkürzungen der Studienzeit führen. Auf der Bachelorebene gibt es zahlreiche Beispiele für diesen, das Studium verkürzenden pauschalen Anrechnungsansatz. Inwieweit sich Vergleichbares auf der DQR-Stufe 7 oder 8 entwickeln wird, bleibt abzuwarten. Für den Moment scheint das pauschale Anrechnungsmodell zur Steigerung der Attraktivität einer externen Stellenausschreibung auf einige Zugangsqualifikationen im Bachelorbereich anwendbar. Bei individuellen Anrechnungen ist der Anrechnungsumfang von den berufsbildungsbiografischen Voraussetzungen der einzelnen Individuen abhängig, so dass keine pauschale Aussage im Vorfeld getroffen werden kann. Der individuelle Ansatz ist daher nicht geeignet, um Stellenausschreibungen attraktiver zu machen.

### **5.1.2.2 Ressourcenaufwand angemessen aufteilen**

Für die berufliche Zukunft nach dem weiterbildenden Studienabschluss sind zwei biografische Positionen denkbar: Entweder der Wunsch nach Weiterbeschäftigung unter idealerweise verbesserten Rahmenbedingungen beim studienbegleitenden Arbeitgeber oder die Hoffnung, einen neuen Arbeitgeber mittels des erworbenen Hochschulgrades zu finden. Die Entscheidung für die eine oder andere Richtung ist von bestimmten Voraussetzungen abhängig, die sich im Transitionsprozess noch ändern können. Theoretisch kann die Stay-or-Go-Entscheidung auch zu zwei unterschiedlichen Positionen im Umgang mit den Kosten für das Studium führen. Im ersten Fall könnte eine weitgehende finanzielle und zeitliche Unterstützung des Studiums durch den Arbeitgeber attraktiv sein. Im zweiten Fall wäre genau das nicht gewünscht, „... um nicht in eine moralische oder vertraglich fixierte ‘Schuld’ zu geraten“ (LOBE, C.; 2015, S. 348) und, um so den Verlust der Gestaltungshoheit zu vermeiden. Je nach Ausprägung kann die finanzielle und temporale Verzahnung als attraktiv oder weniger attraktiv durch die Learning Professionals wahrgenommen werden. Der damit verbundene potenzielle Zielkonflikt aus der Unternehmensperspektive ist augenscheinlich. Das Personalmanagement hat im Zusammenhang mit Weiterbildungsangeboten Interesse an Bindungs- respektive Weiterbeschäftigungsoptionen. Zum Zeitpunkt der Einstellung

liegen zwar Erwartungen, aber noch keine Erfahrungen zur Eignung der Bewerberinnen und Bewerber für eine Weiterbeschäftigung vor. Für den Zeitpunkt des Studienendes können zum Studienbeginn nur unter Unsicherheit Prognosen zum Stellenbedarf gemacht werden. Daraus kann für das Personalmanagement ein Interesse an der Steuerung der Verzahnungselemente abgeleitet werden, um über den gesamten Betrachtungszeitraum Gestaltungs- respektive Bindungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu haben. Damit stellt sich für beide Seite die Frage nach den finanziellen und temporalen Aufwandsmerkmalen und ihrer Verteilung im Zeitlauf. Das betrifft sowohl die Höhe wie auch die Verteilung des Aufwands.

#### a.) Finanzielle Merkmale

Durch die Einschreibung in einen Studiengang und die Inanspruchnahme des Studienangebots sind die Learning Professionals als Vertragspartei gegenüber der Hochschule zur Zahlung der vertraglich vereinbarten Studiengebühren verpflichtet. Das schließt alle im Studienvertrag aufgeführten Gebühren ein. Darüber hinaus können zusätzliche Kosten für Bücherkauf, Kopierkarten und Ähnliches entstehen. Unabhängig davon können die arbeitgebenden Unternehmen mit ihren Learning Professionals die (anteilige) Übernahme der Gebühren und sonstigen Kosten vereinbaren.

Neben der Höhe des finanziellen Aufwands stellt sich die Frage nach staatlichen Fördermöglichkeiten, mit denen die Studien-, Lebenshaltungs- und Mobilitätskosten vermindert werden können. Damit sind öffentliche Instrumente angesprochen, die die Nachfrage nach Weiterbildung unterstützen sollen. Die Förderung kann sich an Betriebe oder Individuen richten und erfolgt jeweils entweder indirekt oder direkt. Indirekte Förderung betrifft Formen der Steuererleichterung. Die direkten Förderungen sind sehr unterschiedlich strukturiert. Während es Gutschein- und Rückerstattungsinstrumente für Betriebe und Individuen gibt, stehen für Letztere weitere Typen nachfrageorientierter Förderung zur Verfügung. Mit Gutscheinen werden Kurskosten bezuschusst. Dabei wird ein vorab festgelegter Betrag zugesagt und als Coupon ausgehändigt. Dieser ist in einem bestimmten Zeitraum zweckgebunden einzulösen. Davon zu unterscheiden sind Maßnahmen nach dem Erstattungsprinzip. Die Kosten für eine Maßnahme sind hier als Vorleistung zu erbringen und können nach Abschluss der Maßnahme beispielweise gegen Vorlage einer Rechnung rückerstattet werden. (HABERZETH, E.; KULMUS, C.; STANIK, M.; 2012, S. 32)

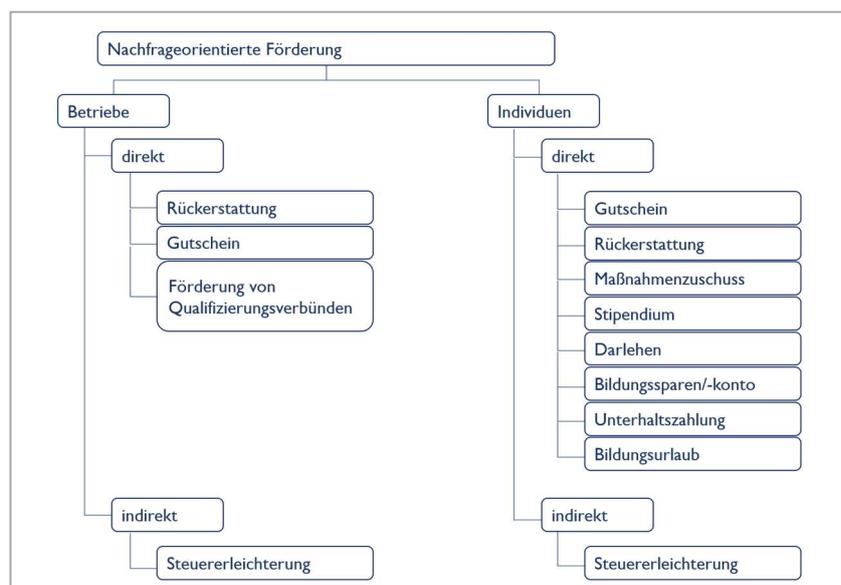


Abbildung 18: Typologie nachfrageorientierter Förderung der beruflichen Weiterbildung  
(HABERZETH, E.; KULMUS, C.; STANIK, M.; 2012, S. 31)

Auch wenn die anderen Typen nachfrageorientierter Förderung an dieser Stelle nicht weitergehend erläutert werden, lässt ihre Aufzählung in Abbildung 18 die Vielzahl von damit verbundenen Detailregelungen erahnen. Neben der Frage, ob ein bestimmtes Weiterbildungsformat grundsätzlich förderfähig ist, ist zu klären, ob die Hochschule die Voraussetzungen dafür schaffen muss. Die Unterscheidung wird im Folgenden beispielhaft an den Instrumenten Steuererleichterung und Gutschein gezeigt.

Das Bundesfinanzministerium hat in einem Schreiben vom 26.11.2010 eine Neuregelung der einkommensteuerlichen Behandlung von Berufsausbildungskosten bekanntgegeben und dabei insbesondere auch weiterbildende Studiengänge berücksichtigt. Darin heißt es unter anderem:

„<sup>2</sup> Ist einer Berufsausbildung oder einem Studium eine abgeschlossene erstmalige Berufsausbildung oder ein abgeschlossenes Erststudium vorausgegangen (weitere Berufsausbildung oder weiteres Studium), handelt es sich dagegen bei den durch die weitere Berufsausbildung oder das weitere Studium veranlassten Aufwendungen um Betriebsausgaben oder Werbungskosten, wenn ein hinreichend konkreter, objektiv feststellbarer Zusammenhang mit späteren im Inland steuerpflichtigen Einnahmen aus der angestrebten beruflichen Tätigkeit besteht. Entsprechendes gilt für ein Erststudium nach einer abgeschlossenen nichtakademischen Berufsausbildung ...

<sup>26</sup> ... Aufwendungen für ein Promotionsstudium und die Promotion stellen Betriebsausgaben oder Werbungskosten dar, sofern ein berufsbezogener Veranlassungszusammenhang zu bejahen ist ...“ (BMF; 2010)

Damit werden weiterbildende Master-, Bachelor- und Promotionsstudiengänge steuerlich gefördert. Das ist unabhängig von Voraussetzungen, die im Verantwortungsbereich der Hochschule liegen. Die Möglichkeit für die Learning Professionals, alle zugehörigen Ausgaben als Werbungskosten ansetzen zu können, kann daher grundsätzlich ein Entscheidungskriterium für die Aufnahme eines Weiterbildungsstudiums sein. Allerdings eignet es sich nicht, um zwischen verschiedenen Weiterbildungsstudiengängen zu differenzieren.

Bildungsgutscheine gibt es auf Bundes- und auf Landesebene. Mit der sogenannten Bildungsprämie will die Bundesregierung Menschen individuell zur beruflichen Weiterbildung motivieren. Sie wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds kofinanziert und umfasst zwei Finanzierungsinstrumente: Den Prämiegutschein zur Kofinanzierung der Kosten individueller beruflicher Weiterbildung und den Spargutschein zur vorzeitigen Entnahme von nach dem Vermögensbildungsgesetz angespartem Guthaben, ohne dass damit die Arbeitnehmersparzulage verloren geht. Einen Prämiegutschein können Erwerbstätige erhalten, die durchschnittlich mindestens 15 Stunden in der Woche arbeiten und deren zu versteuerndes Jahreseinkommen maximal 20.000 € beträgt. Die Zuwendung beträgt 50 % der Weiterbildungskosten, bis zu maximal 500 € pro Prämiegutschein. (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG; 2017) Die Bildungsprämie kann für ein berufsbegleitendes Weiterbildungsstudium genutzt werden. Im Kontext der akademischen Weiterbildung als Rekrutierungsinstrument wird die Bildungsprämie allerdings keine Rolle spielen, da das damit verbundene zu versteuernde maximale Jahreseinkommen 20.000 € beträgt.

In verschiedenen Bundesländern gibt es mit dem Gutscheinmodell ebenfalls ein Instrument der Nachfrageförderung. Diese Programme basieren häufig auf einer Kofinanzierung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und Eigenmitteln privater Haushalte. Die Bildung Nachfragenden erhalten bei diesem Modell vom Staat einen Gutschein. Damit können sie sich eine Weiterbildung bei einem selbst gewählten Anbieter (teil-)finanzieren lassen. (KÄPPLINGER, B.; HABERZETH, E.; KULMUS, C.; 2013, S. 46) Die STIFTUNG WARENTEST weist auf folgende Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung in einzelnen Bundesländern hin: Brandenburg (Bildungsscheck), Bremen (Weiterbildungsscheck), Hamburg (Weiterbildungsbonus 2020), Hessen (Qualifizierungsscheck),

Nordrhein-Westfalen (Bildungsscheck), Rheinland-Pfalz (Qualischeck), Sachsen (Weiterbildungsscheck individuell), Sachsen-Anhalt (Weiterbildung direkt), Schleswig-Holstein (Weiterbildungsbonus) und Thüringen (Weiterbildungsscheck) (STIFTUNG WARENTEST; o.J.).

Für die Entscheidung zum Einsatz akademischer Weiterbildung ist zunächst die Frage zu klären, ob diese gefördert werden kann. Im Beispiel des Bildungsscheck NRW werden explizit auch berufsbegleitende Studiengänge gefördert. Das sollte für weiterbildende Master-, Bachelor- und Promotionsstudiengänge gelten. Anschließend ist zu prüfen, unter welchen Bedingungen die Individuen oder die Betriebe den Bildungsscheck erhalten. Einen Eindruck von den möglichen Bedingungssebenen liefern die Angaben im nebenstehenden Kasten zum Bildungsscheck NRW. Daraus geht auch hervor, dass Hochschulen nicht zur Annahme des Bildungsschecks verpflichtet sind.

Aus diesen Überlegungen lassen sich zwei finanzielle Differenzierungsmerkmale unterscheiden. Als eindeutiges Merkmal kann die Schaffung von Förderfähigkeit der Weiterbildung gelten. Das andere Merkmal bezieht sich auf die Informationen zu Fördermöglichkeiten. Wie der kurze vorstehende Einblick in die Typen nachfrageorientierter Förderung zeigt, kann ihre Beantragung einiges an spezifischem Wissen erfordern. Die Bereitstellung dieser Expertise als Service kann ein Differenzierungsmerkmal sein.

#### b.) Temporale Merkmale

Der Zeitraum zwischen Studienbeginn und -abschluss bestimmt die Dauer, in der Studium, Beruf, Familie und Freizeit zu koordinieren sind. Neben dieser biografischen Sicht wird die Zeitstruktur von Lernenden durch die didaktische Berücksichtigung von individuellen Eigenzeiten im Lernprozess beeinflusst. Damit wird die temporale Ebene nicht auf die praktische Planung und

#### **Auszüge zu Informationen zum Bildungsscheck der G.I.B. - Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, die als landeseigene Gesellschaft die Landesregierung Nordrhein-Westfalen bei Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung unterstützt.**

(G.I.B. - GESELLSCHAFT FÜR INNOVATIVE BESCHÄFTIGUNGSFÖRDERUNG MBH; o.J.)

##### **WER KANN EINEN BILDUNGSSCHECK ERHALTEN?**

Im **individuellen Zugang** gelten ab dem 01.03.2019 die folgenden Konditionen für die Beantragung eines Bildungsschecks NRW:

Der Bildungsscheck richtet sich an Einzelpersonen und hier insbesondere an Beschäftigte mit Wohnsitz in NRW und Bedarf an beruflicher Weiterbildung. Das zu versteuernde Jahreseinkommen muss bei Einzelveranlagung mehr als 20.000,- € und maximal 40.000,- € betragen (bzw. mehr als 40.000,- € und maximal 80.000,- € bei gemeinsamer Veranlagung).

Im **betrieblichen Zugang** gelten ab dem 01.03.2019 die folgenden Konditionen für die Beantragung eines Bildungsschecks NRW:

Im betrieblichen Zugang richtet sich der Bildungsscheck insbesondere an kleine und mittlere Unternehmen in privatem Besitz mit Arbeitsstätte in NRW, die mindestens einen und weniger als 250 Beschäftigte haben. Hier können Unternehmen bis zu zehn Bildungsschecks pro Kalenderjahr für ihre Beschäftigten in Anspruch nehmen.

##### **WELCHE KONDITIONEN GELTEN FÜR DEN BILDUNGSSCHECK NRW?**

- Mit dem Bildungsscheck werden berufliche Weiterbildungen zu 50 %, maximal mit 500,- € bezuschusst.
- Die Bemessungsgrundlage für die förderfähigen Kosten der beruflichen Weiterbildung sind die tatsächlich entstandenen Gesamtausgaben der Weiterbildungsmaßnahme entsprechend der Rechnung des Weiterbildungsanbieters.
- Die Weiterbildung darf frühestens am Tag nach der Bildungsscheckberatung beginnen (Datum der Bildungsscheckausgabe).

##### **WOFÜR KANN DER BILDUNGSSCHECK EINGESETZT WERDEN?**

Der Bildungsscheck sollte nur für Angebote der beruflichen Weiterbildung eingesetzt werden. ... Dabei handelt es sich zum Beispiel um

- Kurse zur Erlangung beruflicher Sachkunde-/Befähigungsnachweise,
- Kurse zum Erwerb sozialer und methodischer Kompetenzen im Beruf/im Unternehmen (z. B. „Kommunikation im Unternehmen“, „Konfliktlösung im Betrieb“, „Moderation von Teamsitzungen“ usw.),
- berufsbegleitende Studiengänge, die auf einen akademischen Abschluss zielen,
- ...

##### **SIND DIE WEITERBILDUNGSANBIETER\*INNEN VERPFLICHTET, DEN BILDUNGSSCHECK ANZUNEHMEN?**

Nein, die Weiterbildungsanbieter\*innen sind nicht verpflichtet, den Bildungsscheck anzunehmen.

Organisation der Lernsituation reduziert, sondern um das Zeiterleben im Lehr-Lernprozess erweitert. Dazu gehört der Umgang mit der Eigenzeit des Themas, der Eigenzeit der Lehrenden und der Eigenzeit der Lernenden. (SCHMIDT-LAUFF, S.; 2008, S. 155, 156, 170)

Eigenzeiten sind individuelle Ausprägungen im Rahmen der Freiheitsgrade innerhalb eines Systems.

„Definieren wir **Systemzeiten** als die allgemeinen Zeitgestalten von Systemen, so sind die **Eigenzeiten** die spezifischen Konkretisierungen der durch die **Systemzeiten** vorgegebenen Rahmenbedingungen. Mit **Eigenzeiten** bezeichnen wir daher die begrenzten *Variabilitäten* der inhärenten **Systemzeiten** und ihren jeweils *individuellen Ausdruck*.“ (GEIßLER, K. A.; HELD, M.; 1995, S. 198)

Die Learning Professionals ebenso wie das Personalmanagement stehen vor der Aufgabe, die Systemzeiten des Unternehmens und des hochschulischen Bildungsangebotes mit der Eigenzeit der Lernenden in Einklang zu bringen. Zur Systemzeit eines Studiums zählen die Studiendauer, die Modulstruktur, die zeitliche Lage von Lehrveranstaltungen, die Verteilung von Lernzeiten auf verschiedene Lernorte und der Arbeitsaufwand in CP bzw. Lernstunden. Sie sind als relevante Zeitebenen durch das hochschulrechtliche System in Europa bzw. in Deutschland gesetzt. Bei der Entwicklung von Studiengängen legen die Hochschulen auf diesen Zeitebenen Rahmenbedingungen fest, die als Eigenzeit des jeweiligen Studiengangs im Hochschulsystem betrachtet werden können. Dazu kann beispielsweise gehören, Lehrveranstaltungen am Abend eines Arbeitstages oder tagsüber am Wochenende stattfinden zu lassen. Für die Studierenden stellt der gewählte Studiengang das System dar. Er strukturiert die Systemzeit, die idealerweise zum individuell temporalen Lernverhalten, also der Eigenzeit der Lernenden passt. So werden die Herausforderungen der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben ergänzt um die Integration der Lernzeiten für die Dauer des Studiums. Es stellen sich somit Fragen zur Zeitvereinbarkeit von Weiterbildung und Arbeits- bzw. Privatleben und der Verteilung der (Lern)-Zeitbudgets im Alltag. Hierzu haben DENNINGER/KAHL/PRÄßLER den Stand der Forschung erhoben und stellen fest, dass die Weiterbildungsteilnahme studienübergreifend aufgrund verschiedenster gesellschaftlicher, sozialer oder beruflicher Verpflichtungen mit hohen Opportunitätskosten verbunden ist. Dadurch wird die Zeitvereinbarkeit zur grundlegenden Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildung. Auch wenn die Wahrnehmung von Vereinbarkeitskonflikten und die Verteilung von Lernzeitbudgets interpersonelle Streuungen aufweisen, so zeigen sich einige temporale Faktoren als besonders relevant. Beispielsweise nehmen die Vereinbarkeitsprobleme mit der Dauer der Weiterbildung zu, werden kompakte gegenüber regelmäßigen, zeitintensiven Präsenzterminen priorisiert oder stellen Prüfungs- gegenüber Lehrveranstaltungsphasen eine besondere Belastung dar. (DENNINGER, A.; KAHL, R.; PRÄßLER, S.; 2017, S. 65-67, 71-80) Vor diesem Hintergrund wurde eine „individuumbezogene Zeitbudgetstudie“ durchgeführt, um festzustellen, wie es den Teilnehmenden akademischer Weiterbildung gelingt, die erforderlichen zeitlichen Ressourcen aus verschiedenen Lebensbereichen frei- und für die Studiendauer neu zusammensetzen. Das Ziel der Studie war es, temporale Ansatzpunkte für die marktgerechte Angebotsgestaltung von akademischer Weiterbildung herauszuarbeiten. (DENNINGER, A.; KAHL, R.; PRÄßLER, S. u. a.; 2017, S. 1-2) Dazu wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches sich zur individuumbezogenen Analyse der Lernzeitbudgets von Learning Professionals eignet:

Dauer	Ende	Lebensbereich	Ort	Lernform	Zweck	Tätigkeit
		Weiterbildung	Zu Hause	Präsenzveranstaltung	Veranstaltungsvorbereitung	Fachlektüre
		Arbeit	Arbeit	Selbststudium (allein)	Veranstaltungsnachbereitung	Vorbereitung mündliche Präsentation
		Freizeit	Hochschule (z. B. Bibliothek, Seminarraum)	Selbststudium (Gruppe)	Prüfungsvorbereitung	Übungsaufgabe
		Familie	Anderer Ort (z. B. Bahn, Café)	Sonstiges	Wegezeiten	Schriftliche Arbeit
		Alltägliche Verpflichtungen			Lernstoffvertiefung	Studienbrief (Fernstudium)
					Sonstiges	Erhebung durchführen und auswerten
						E-Learning
						Fachgespräch/Austausch
						Sprechstunde/Beratung
						Sonstiges

Abbildung 19: Kategorien "Individuumsbezogene Lernzeitbudgetstudie"  
(DENNINGER, A.; KAHL, R.; PRÄßLER, S.; 2017, S. 87)

Dieses System aus Ober- und Unterkategorien bezieht sich auf das oben genannte Modell zur Analyse von Transitionen in der biografieorientierten Erwachsenenbildungsforschung und lässt sich in seiner Grundanlage von links nach rechts verstehen. Im Mittelpunkt stehen die Zeitaufwendungen für die Weiterbildung, die sich primär aus dem Lernort und in Verbindung damit der Lernform ergeben. Diese werden durch die Zweck- und die Tätigkeitskategorie jeweils dem Lernzeiterleben der Individuen analytisch differenziert zugänglich gemacht. Dadurch wird auch der Lernort als Ressource verstanden, wie das Beispiel der Wegezeit, die für die Fahrt zu Präsenzveranstaltungen anfällt, verdeutlicht.

Zu den zentralen Ergebnissen der Studie zählt die Feststellung, dass die beruflichen und die temporalen Bedingungen ebenso wie die individuelle Zeitsouveränität und Lernzeitgestaltung Basisfaktoren für die Teilnahme an der Weiterbildung sind. Die Vereinbarkeit der Weiterbildung mit den anderen Lebensbereichen ist danach als individuelles Konstrukt beruflicher und privater Regelungen und Selbstmanagementstrategien zu verstehen, die frühzeitig vor Beginn der Weiterbildung anzulegen und in ihrem Verlauf den aktuellen Bedarfen anzupassen ist. Es ist somit davon auszugehen, dass zentrale temporale Bedingungen bereits in der Stellenausschreibung kommuniziert werden sollten, um ihre Attraktivität zu erhöhen. In Bezug auf die zugehörigen Merkmale einer akademischen Weiterbildung stellt die Studie drei bedeutende temporale Einflussbereiche fest, deren Relevanz jeweils mit der Dauer der Weiterbildung zunimmt:

- Planbarkeit der Termine: Die Koordination mit den anderen Lebensbereichen erfordert die frühzeitige Bekanntgabe von Präsenz- und Prüfungsterminen durch die Hochschule.
- Weiterbildungs- und Prüfungsformate: Zur Planbarkeit gehört die Zuordnung der Formate in den Zeitlauf. Insbesondere Prüfungsphasen und schriftliche Hausarbeiten werden als besonders zeitlastig wahrgenommen.
- Flexible Studierbarkeit: Um auf ungewöhnliche Belastungsphasen in den anderen Lebensbereichen reagieren zu können, kann die Anpassung der Studienzeiten durch die Gestaltbarkeit der Modulabfolge erforderlich sein.

Damit sind nicht nur Anhaltspunkte für die Auswahl einer geeigneten Weiterbildung benannt, sondern zugleich auch Ansätze für Unterstützungsstrukturen durch das Personalmanagement

skizziert, wie beispielsweise die Arbeitszeitgestaltung, Freistellungspraktiken oder kollegiale Unterstützungsmöglichkeiten. (DENNINGER, A.; KAHL, R.; PRÄßLER, S. u. a.; 2017, S. 213-215) Um die temporalen Einflussfaktoren mit den ressourcenbezogenen Merkmalen akademischer Weiterbildung zu verknüpfen, werden im Folgenden die Lernorte mit den Lernformen und die Lernzeiten in Bezug zur Dauer und zeitlichen Lage der curricularen Struktur gesetzt. Abschließend wird der Bezug zu den Handlungsalternativen der Personalarbeit hergestellt.

#### b.a.) Lernorte

Im Hochschulsystem werden bei der Festlegung der zeitlichen Gesamtarbeitsbelastung der Studierenden das Präsenz- und Selbststudium unterschieden (§ 8 Absatz 1 MRVO). In der Präsenzzeit erfordern Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen die zeitgleiche Anwesenheit von Lehrenden bzw. Prüfenden und Lernenden. Die Relevanz des Lernortes für den Synchronisationsaufwand des Lehr-Lernprozesses ist auf den ersten Blick offensichtlich. Die Herausforderung bei der Zuordnung zu einem Lernort zeigt sich im Zusammenhang mit dem Fernstudium und der rechtsbezogenen Unterscheidung von Präsenz- und Fernunterricht in Verbindung mit dem Einsatz digitaler Medien. Die STAATLICHE ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT schreibt dazu auf ihrer Website:

„Die Lehrenden und die Lernenden sind ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt, wenn mehr als die Hälfte (> 50 %) der Kenntnisse und Fähigkeiten mithilfe von Medien (z. B. Lehrbriefe etc.) vermittelt wird und bei deren Bearbeitung ein asynchroner Informationsaustausch vorliegt. Bei einem „virtuellen Klassenraum“ oder anderer synchroner Kommunikation (z. B. Live-Chat) ist jederzeit ein Kontakt wie in Präsenzveranstaltungen möglich, so dass eine „räumliche Trennung“ i. S. des Gesetzes nicht gegeben ist, obwohl Lernende und Lehrende sich an unterschiedlichen Orten aufhalten. Bei asynchronem Austausch (z. B. Weblog, Forum, Wiki als Lernhilfe etc.) ist die Voraussetzung der „räumlichen Trennung“ i. S. d. FernUSG gegeben. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit das Forum mit Fragen zu bestücken und Kommentare abzugeben. Die Möglichkeit, einer simultanen Antwort besteht jedoch nicht.“ (STAATLICHE ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT; o.J.)

In Verbindung mit dem zu veranschlagenden Ressourcenaufwand folgt daraus ein zweistufiger Koordinationsansatz. Zunächst ist zu fragen, welche Studienanteile synchron im Präsenz- und welche Anteile asynchron im alleinigen oder gruppenbezogenen Selbststudium durchzuführen sind. Im zweiten Schritt ist der damit verbundene Aufwand am jeweiligen Lernort einzuschätzen. Durch den möglichen Einsatz digitaler Medien kann der Lernort neben der Hochschule auch der Arbeitsplatz oder ein sonstiger selbst gewählter Raum sein, wobei die zitierte Lernzeitbudgetstudie zeigt, dass das in der Regel das Zuhause ist. Auch wenn durch das Format >Fernstudium< ein verhältnismäßig hoher asynchroner Studienanteil angezeigt wird, so ist alleine auf Basis dieser Bezeichnung keine klare Zuordnung zu einem der Lernorte möglich. Daher bietet sich für die hier behandelte Fragestellung die Unterscheidung von Präsenz- und Selbststudienzeiten und ihre Zuordnung im Verhältnis zur Lernzeit am Arbeitsort an. So lässt sich für das Personalmanagement der temporale und aufgabenbezogene Anteil am Arbeitsort planen und in Verbindung mit den gegebenen Arbeitszeitmodellen setzen. Arbeitszeitmodelle basieren auf zwei Faktoren: Dauer der Arbeitszeit (Chronometrie) und Lage der Arbeitszeit (Chronologie). Diese können sich auf verschiedene Zeiträume beziehen. Möglich sind Modelle mit Bezug zu Tagen, Wochen, Monaten, Quartalen, Jahren oder der Lebensarbeitszeit von Beschäftigten. In Arbeitszeitregelungen können chronometrische und chronologische Faktoren mit den verschiedenen Bezugszeiträumen kombiniert werden. Entsprechend lassen sich vielfältige Arbeitszeitmodelle in der Praxis finden. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 725-726) Somit können das Hochschulsystem und die Arbeitszeitregelungen über die Dauer und die zeitliche Lage des Studiums verbunden werden. Für

die Koordination der Lernzeiten am Arbeitsort mit den anderen Lernorten sind die Lage und Anzahl der Stunden an den Arbeitstagen von Bedeutung.

#### b.b.) Lernzeiten

Teilnehmende empfinden häufig die gesamte Dauer der akademischen Weiterbildung als kontinuierlich belastend. Die Gesamtdauer des Studiums ebenso wie der Studienbeginn und das Studienende sind daher zentrale Planungsgrößen für die Vereinbarkeitsstrategien mit den anderen Lebensbereichen. Hier kann auch die oben erwähnte Möglichkeit der Anrechnung von Studienleistungen zur Verminderung des zeitlichen Gesamtaufwandes führen. Für die Planbarkeit ist es zudem hilfreich, die Termine für das gesamte Studium möglichst frühzeitig und verbindlich zu erfahren. Im Gegensatz zu den Präsenzphasen werden besonders die Phasen des Selbststudiums als belastend wahrgenommen, da diese in der Regel zu Hause stattfinden und kontinuierlich mit Ansprüchen der Familien- und Freizeit zu koordinieren sind. Das gilt insbesondere für prüfungsrelevante Phasen, von denen Prüfungsvorbereitungen (z. B. das Lernen für Klausuren) und schriftliche Hausarbeiten mit Bezug zum wissenschaftlichen Arbeiten als besonders herausfordernd wahrgenommen werden. Die schriftlichen Arbeiten werden von den Teilnehmenden, und hier besonders von den nicht-traditionell Studierenden, als Last empfunden, da ihr Aufwand schwer einzuschätzen ist. Daher werden ein ausgewogener Mix verschiedener Prüfungsformen, die frühzeitige Terminierung der Prüfungen und eine gezielte Hinführung zum wissenschaftlichen Arbeiten zum Beginn des Studiums als wichtig erachtet. Trotz aller Planungen führen unvorhergesehene Ereignisse immer wieder zu Zeitkonflikten mit den anderen Lebensbereichen, woraus sich ein Flexibilisierungsbedarf ergibt. Wenn die Besuche von Lehrveranstaltungen oder die Teilnahme an Prüfungsleistungen nicht wie geplant möglich sind, dann werden Möglichkeiten des Nachholens und Verschiebens einzelner Module oder gar die Verlängerung der Studiendauer als hilfreich erachtet. Dazu sind entsprechende Regelungen in den Studien- und Prüfungsordnungen ggf. in Verbindung mit den Studienverträgen erforderlich. In Verbindung mit diesen und anderen temporalen Eventualitäten im Alltag der Learning Professionals wird eine passende Dienstleistungsorientierung der Verwaltungsbereiche an Hochschulen gewünscht, wie beispielsweise flexible, an die temporalen Strukturen der Studierenden angepasste Servicezeiten. (DENNINGER, A.; KAHL, R.; PRÄßLER, S. u. a.; 2017, S. 199-209)

Die Höhe des finanziellen und temporalen Aufwands und seine Aufteilung zwischen Beschäftigten und Unternehmen wird im Vorfeld festgelegt und in Teilen im Arbeitsvertrag festgehalten. Damit ist auch ein Aushandlungsprozess zwischen Learning Professional und den HR-Business-Partnern verbunden. Zu den temporalen Aushandlungsebenen können gezählt werden:

- Zeitraum und Zeitpunkt des Studiums,
- Verhältnis von Arbeits- und Studienzeit,
- Gestaltung der Lernzeit,
- Regelungen in Bezug auf die Arbeitszeitmodelle im Unternehmen,
- Freistellungszeiten,
- Sonderurlaub und
- Umgang mit Studienverlaufproblemen (Studienverlängerung, -unterbrechung, -abbruch) (SCHIRMER, K.; 2017, S. 196-203).

#### **5.1.2.3 Maximierung der Attraktivität des Stellenangebotes**

Die Ergebnisse der vorhergehenden Abschnitte haben gezeigt: Eine Stellenausschreibung kann durch das inkludierte Angebot eines gradverleihenden berufsbegleitenden Studiums an Attraktivität gewinnen. Das setzt voraus, dass die Learning Professionals den akademischen Grad als symbolisches Kapital verstehen. Die Investition in das berufsbegleitende Studium erscheint für

sie dann umso lohnenswerter, desto höher der symbolische Kapitalertrag ist, den sie mit dem jeweiligen akademischen Grad verbinden. Von Bedeutung ist der wahrgenommene Nutzen des Hochschulgrades und der damit verbundene Ressourcenaufwand.

Der Hochschulgrad auf der jeweiligen DQR-Niveaustufe des angebotenen Studiengangs ist das zentrale Kernmerkmal für die Stellenausschreibung. Je größer der Abstand zur jeweiligen Zugangsqualifikation von den Learning Professionals wahrgenommen wird, desto größer kann auch ihre symbolische Kapitalertragserwartung ausfallen. Ausgehend vom Niveau und vom Typ der Zugangsqualifikation können Weiterbildungsangebote an Attraktivität gewinnen, indem sie die Startbedingungen durch Anrechnungsoptionen verbessern. Der dem Nutzen der Weiterbildung ins Verhältnis zu setzende Aufwand kann dadurch minimiert werden. Die Unternehmen haben ein Interesse daran, dass mindestens das erforderliche Performanzniveau erreicht wird. Darüber hinausgehende Kompetenzen lassen sich kaum nutzen. Ihr Ziel ist daher das Erreichen eines Mindestkompetenzniveaus. Diesen Zusammenhang zeigt die folgende Abbildung:

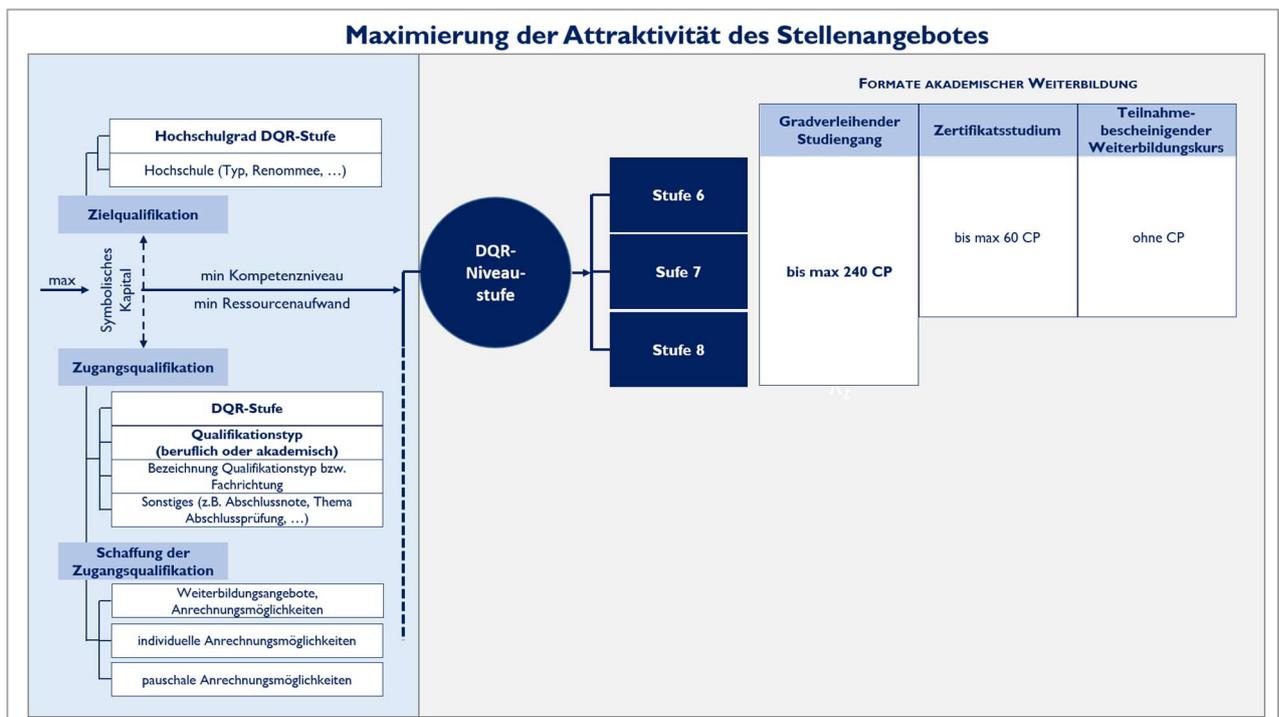


Abbildung 20: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalgewinnung 1 von 3

Die Abbildung kann als Planungsheuristik gelesen werden, in der die fett gedruckten theoretisch eine höhere Relevanz haben als die anderen genannten Merkmale:

*Um die Attraktivität einer Stellenausschreibung durch die Möglichkeit einer Weiterbildung möglichst attraktiv zu machen, wähle ein Bildungsformat, welches das symbolische Kapital für die Learning Professionals maximiert. Prüfe, welche Zugangsqualifikationen für die Stelle relevant sind. Gehe dabei insbesondere auf die Merkmale >DQR-Stufe< und >Qualifikationstyp< ein und wähle dann eine Zielqualifikation, die das symbolische Kapital der Learning Professionals maximieren würde. Achte dabei insbesondere auf die >DQR-*

*Stufe<. Betrachte bei der Auswahl der einzusetzenden akademischen Weiterbildungsformate vorrangig gradverleihende Studiengänge und die Anzahl der damit verbundenen CP.*

Die Ressourcenperspektive unterscheidet finanziellen und organisatorischen Aufwand. Zum finanziellen Aufwand können die Studiengebühren sowie sonstigen Gebühren und Kosten gehören. Diese können in direktem Verhältnis zu den Zugangsqualifikationen stehen. Wenn beispielsweise die Anrechnungen zu einer Höherstufe des Einstiegssemesters führt, kann sich die absolute Studiendauer und damit auch die Höhe der Gebühren reduzieren. Zudem kann der finanzielle Aufwand durch Förderungen minimiert werden, die in Abhängigkeit von Voraussetzungen der Learning Professionals oder dem Unternehmen gewährt werden können. Das ist möglich, wenn die Hochschulen ihre Angebote den Förderstrukturen entsprechend gestalten und implementieren. Die andere Seite betrifft den organisatorischen Aufwand. Dieser wird durch eine Vielzahl von Merkmalen bestimmt, die sich durch die Struktur der Lernorte und der Lernzeiten ergeben. Der Einfluss dieser Merkmale auf die Attraktivität des Angebotes hängt vom einzelnen Individuum ab, wobei insbesondere die Eignung zur Integration in die Alltagsplanung von Familie, Freizeit und Beruf relevant sind. Während für diejenigen, die in direkter Nähe zur Hochschule leben und arbeiten, der Umfang physischer Präsenzzeiten eher nachrangig sein kann, kann das Gegenteil für diejenigen gelten, die in 90 Minuten Anreisedistanz zur Hochschule arbeiten. Einen Überblick der zugehörigen Merkmale zeigen die beiden folgenden Abbildungen:

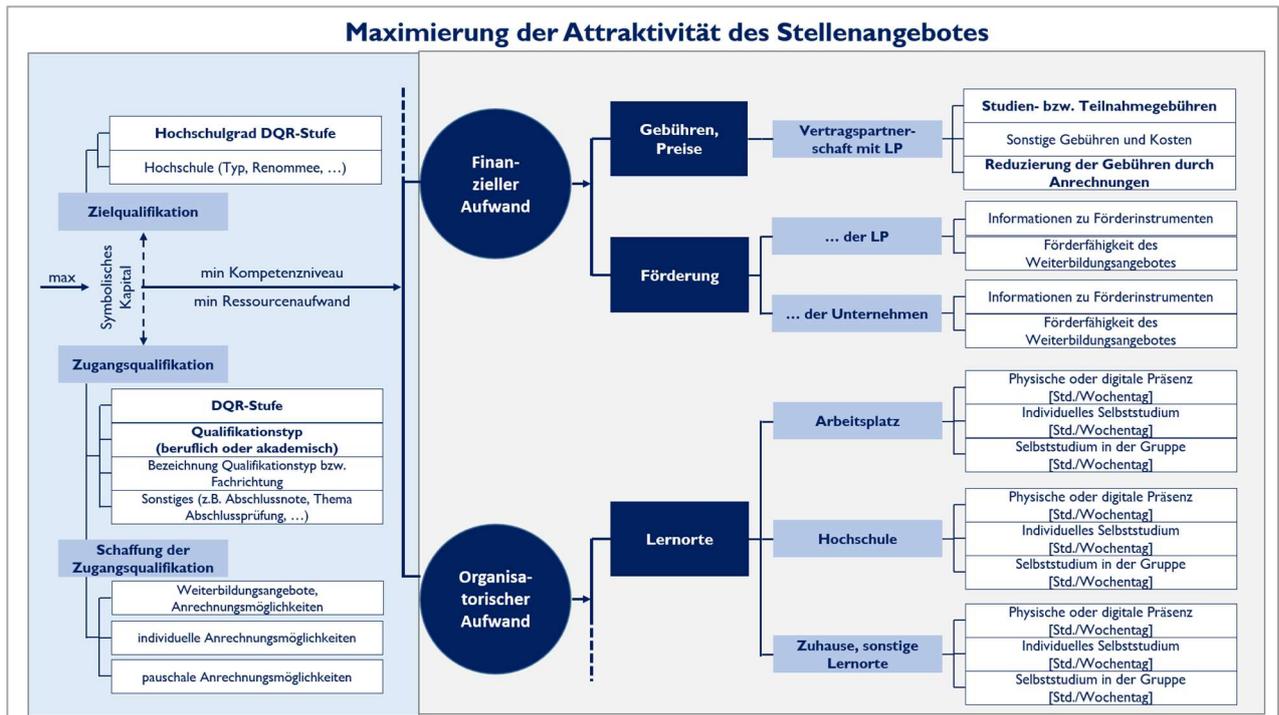


Abbildung 21: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalgewinnung 2 von 3

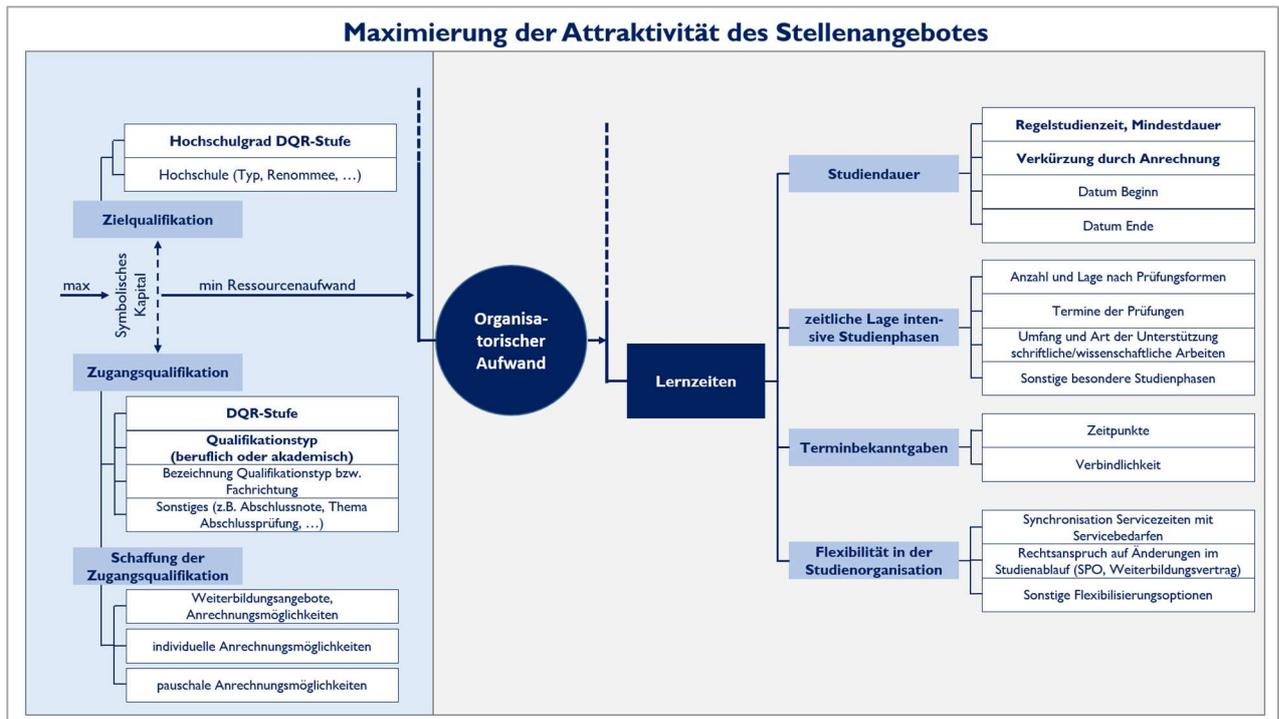


Abbildung 22: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalgewinnung 3 von 3

In den weißen Feldern finden sich die möglichen Merkmalsausprägungen. Sie sind in fetter Schrift angegeben, wenn der Autor sie aus den vorgehenden Überlegungen als besonders entscheidungsrelevant einstuft. Diese Darstellung wird hier als Planungsheuristik bezeichnet. Sie versteht sich als Vorschlag, strukturiert die Ziele und Merkmalsausprägungen von akademischen Weiterbildungsangeboten zu beurteilen. Zur Präzisierung der Merkmale und ihrer Ausprägungen in Beratungssettings können die folgenden Fragen die Nutzung der Planungsheuristik stützen:

Merkmale	Fragen zu den Merkmalsausprägungen
Angaben zur Zielqualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf welcher DQR-Stufe (auf Bachelor-, Master- oder Dokorniveau) muss der akademische Grad angesiedelt sein, damit er von der Zielgruppe als attraktiv wahrgenommen wird?</li> <li>- Gibt es weitere Merkmale der Zielqualifikation (z. B. das Renommee einer bestimmten Hochschule), die relevant für die Steigerung des damit verbundenen symbolischen Kapitals sind?</li> </ul>
Angaben zur Zugangsqualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf welcher DQR-Stufe findet sich die Zugangsqualifikation der Learning Professionals?</li> <li>- Handelt es sich um eine berufliche oder akademische Qualifikation?</li> <li>- Falls Zugangsqualifikationen (z. B. in Form von CP) fehlen: Bietet die Hochschule entsprechende anrechenbare Qualifikationen an?</li> <li>- Bietet die Hochschule individuelle Anrechnungsmöglichkeiten an?</li> <li>- Bietet die Hochschule zu bestimmten (beruflichen) Qualifikationen pauschale Anrechnungsmöglichkeiten an?</li> </ul>
Finanzieller Aufwand: Gebühren, Förderungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie hoch sind die Studiengebühren?</li> <li>- Fallen weitere Gebühren oder sonstige Kosten an?</li> <li>- Bietet die Hochschule Beratung und Information zu Weiterbildungsförderungen der Learning Professionals oder der Unternehmen an?</li> <li>- Ist die Weiterbildung des jeweiligen Studiengangs förderfähig für die Learning Professionals oder für Unternehmen?</li> <li>- Sind Anrechnungen möglich, die die Gebühren vermindern?</li> </ul>

Merkmale	Fragen zu den Merkmalsausprägungen
Organisatorischer Aufwand: Lernorte	<p>Die Lernstruktur kann unterteilt werden in physische oder digitale Präsenzlehre (synchron), individuelles (asynchrones) Selbstlernen und (asynchrones) Selbstlernen in der Gruppe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Lernstruktur ist für das Lernen am Arbeitsplatz an den verschiedenen Wochentagen im jeweiligen zeitlichen Umfang geplant?</li> <li>- Welche Lernstruktur ist für das Lernen an der Hochschule an den verschiedenen Wochentagen im jeweiligen zeitlichen Umfang geplant?</li> <li>- Welche Lernstruktur ist für das Lernen Zuhause oder an anderen Lernorten an den verschiedenen Wochentagen im jeweiligen zeitlichen Umfang geplant?</li> </ul>
Organisatorischer Aufwand: Lernzeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie lange dauert das Studium (mindestens)? Wann beginnt das Studium? Wann endet es?</li> <li>- Welche Studienphasen bzw. Lehrveranstaltungen sind besonders intensiv/herausfordernd?</li> <li>- Welche Prüfungsformen gibt es? Wie sind die Prüfungen (Art und Umfang) auf die Semester verteilt? Wann sind die Prüfungsphasen?</li> <li>- Gibt es Unterstützung zu schriftlichen/wissenschaftlichen Arbeiten? Welche?</li> <li>- Wann werden Vorlesungs- und Prüfungszeiten verbindlich bekanntgegeben?</li> <li>- Wann stehen Serviceleistungen der Hochschulverwaltung zur Verfügung?</li> <li>- Wenn etwas dazwischenkommt: Gibt es einen Rechtsanspruch auf flexible Verschiebungen von Lehrveranstaltungen oder Prüfungen? Wo ist das in der SPO geregelt? Wie wirkt sich die Nutzung von Flexibilitätsoptionen auf die Gebühren und andere Vertragsbestandteile aus?</li> </ul>

### 5.1.3 Hochschule als Recruitingpartnerin

Nachdem zuvor die attrahierende Gestaltung der akademischen Weiterbildung (Bedarfsartikulation) behandelt wurde, stellt sich jetzt die Frage, wie die Learning Professionals effizient über das damit verbundene Stellenangebot informiert werden können. Durch ihre besondere Nähe zu den Studieninteressierten und Studierenden bringen Hochschulen ideale Voraussetzungen für ein Zusatzangebot als Recruitingpartnerinnen mit. Sie können die (potenziellen) Learning Professionals zielgenau adressieren und haben dadurch das Potenzial, zu verhältnismäßig geringen Kosten Instrumente des Personalmarketings mit verhältnismäßig hoher Reichweite bei gleichzeitig verhältnismäßig geringen Streuverlusten einzusetzen. Um die damit verbundenen Möglichkeiten eines Dienstleistungsangebotes festzustellen, wird im Folgenden der Recruitingprozess als Teil der Personalbeschaffung den möglichen Recruitingdienstleistungen von Personalberatungen gegenübergestellt. Dazu wird das Recruiting als interner Personalbeschaffungsprozess zur Besetzung konkreter Stellen unterschieden in drei Prozessschritte: Personalbedarfsfeststellung, die Akquise von Bewerbungen und die Auswahl der geeignetsten Bewerberinnen und Bewerber. Die Outputergebnisse der jeweiligen Prozessschritte sind die ausgeschriebene Stelle, die eingegangene Bewerbung und der unterzeichnete Arbeitsvertrag. Aus der Dienstleistungsperspektive der Personalberatung lässt sich dieser Prozess unterstützen durch die Teilprozessschritte Briefing, Suche, Auswahl und Präsentation (MAISEL, U.; 2014, S. 63-64). Den Zusammenhang dieser Perspektiven zeigt die folgende Abbildung:

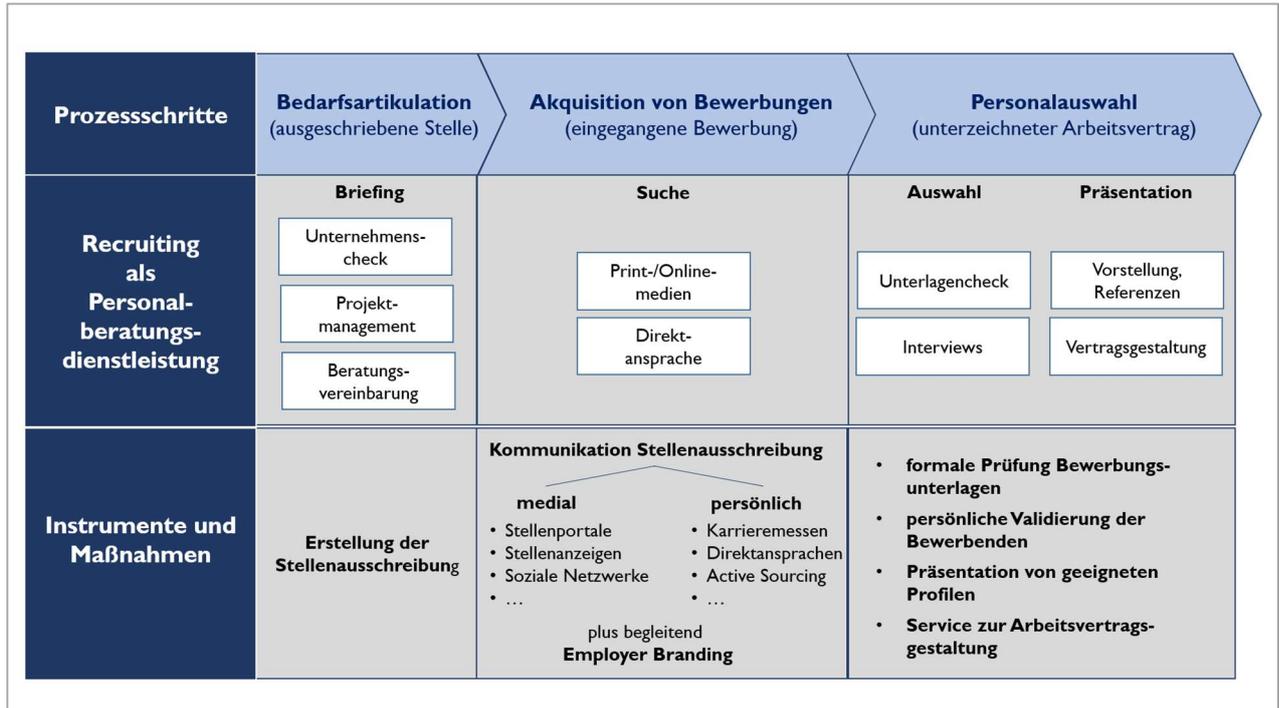


Abbildung 23: Prozessschritte Recruiting als Personalberatungsdienstleistung  
 (in Anlehnung an BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 329-330, 363 und MAISEL, U.; 2014, S. 63)

Durch Zuordnung der Personalberatungsdienstleistungen zu den drei Prozessschritten der Personalbeschaffung lassen sich, wie in Abbildung 23 dargestellt, zugehörige Maßnahmen und Instrumente ableiten, wobei von einer arbeitsteiligen Recruitingpartnerschaft zwischen Hochschule und Unternehmen ausgegangen wird. Im Folgenden werden die Bedarfsartikulation, die Akquisition von Bewerbungen und die Personalauswahl mit Hilfe von Beispielen aus der Hochschulpraxis betrachtet, um daraus den Rahmen für mögliche Personalberatungsdienstleistungen als Lösungsbeitrag zum Teilnahmeproblem abzuleiten.

### 5.1.3.1 Bedarfsartikulation (ausgeschriebene Stelle)

Der entscheidende erste Schritt der Zusammenarbeit ist die Verständigung auf das Personalbeschaffungsziel und die damit verbundene Rollenverteilung im Beschaffungsprozess. Zu dieser Auftragsklärung (Briefing) zählen neben der Zielabsprache auch Vereinbarungen zur Zusammenarbeit im Prozess der Personalgewinnung. Hierzu gehören die Absprache zu Informationen, die die ausgeschriebene Stelle und das Profil der gewünschten Kandidatinnen und Kandidaten ausmachen (Stellenexposé), die Abstimmung der Zusammenarbeit zwischen auftraggebendem Unternehmen und Personalberatung (Projektmanagement) und die Klärung der Rahmenbedingungen (Beratungsauftrag) (MAISEL, U.; 2014, S. 63-64). Als Beispiel kann das folgende Angebot der IU INTERNATIONALE HOCHSCHULE GMBH (IU) dienen, welches auf der zugehörigen Website mit „Gewinnen Sie Nachwuchskräfte mit der IU“ überschrieben ist:

The screenshot shows the IU Internationale Hochschule website's 'PRAXISPARTNER WERDEN – SO FUNKTIONIERT'S' page. The navigation bar includes 'iu INTERNATIONALE HOCHSCHULE', 'BACHELOR', 'PRAXISPARTNER', 'STUDIENORTE', 'DEIN STUDIUM', and 'KONTAKT'. The main content is divided into five numbered steps:

- 1 ANFORDERUNGEN BESPRECHEN**: Gemeinsam mit Ihrem **persönlichen Ansprechpartner** der IU definieren Sie Ihre individuellen Personalanforderungen und Ihr **bevorzugtes Fachgebiet**.
- 2 VORSCHLÄGE ERHALTEN**: In einem **1:1-Matching** gleichen wir Ihre Anforderungen mit den Profilen unserer Bewerber ab. Daraufhin treffen wir für Sie eine erste Vorauswahl an **geeigneten Kandidaten**.
- 3 BEWERBER AUSWÄHLEN**: Sie lernen Ihre Bewerber in einem **Vorstellungsgespräch** und ggf. bei einem **Probearbeiten** kennen. Anschließend entscheiden Sie, welcher der Kandidaten am besten zu Ihnen passt.
- 4 VERTRAG UNTERZEICHNEN**: Sobald Sie einen passenden Bewerber gefunden haben, bereiten wir für Sie und Ihren Studierenden die Vertragsunterlagen vor. Dieser **administrative Aufwand entfällt** für Sie.
- 5 LOS GEHT'S**: Nachdem Ihr **Wunschkandidat** an der IU immatrikuliert wurde, startet er sein duales Studium zum gewünschten Semester.

A section titled **IHRE INVESTITION** states: 'Wir vermitteln Ihnen kostenlos geeignete Bewerber und bieten eine hohe Betreuungsqualität für Sie und Ihren dualen Studierenden. Im Gegenzug übernehmen Sie die monatlichen **Studiengebühren**. Diese sind **nach Studienjahren gestaffelt**. Übrigens: **9 von 10** unserer Praxispartner geben an, dass sich die Investition in ihre dualen Studierenden auszahlt.'

Benefits listed include:

- ✓ Sozialversicherungsfrei
- ✓ Rabatt bei mehreren Studierenden
- ✓ Sonderkonditionen für neue Bundesländer
- ✓ Zusätzliche Vergütung optional

The price is shown as **ab 579 €/mtl.** with a button for **KOSTENÜBERSICHT HERUNTERLADEN**.

Abbildung 24: Recruitingpartnerschaft International University (IU INTERNATIONALE HOCHSCHULE GMBH; o.J.)

Die IU bietet den Unternehmen die Zusammenarbeit im Recruiting unter zuvor festgelegten Bedingungen bzw. auf Grundlage eines standardisierten Prozesses an. Danach können die Unternehmen ihre Personalanforderung mit Bezug zu einem Fachgebiet respektive Studiengang unter der Voraussetzung benennen, dass sie später die Studiengebühren übernehmen. Eine weitergehende Zusammenarbeit bei der Akquisition der Bewerbungen wird nicht vereinbart. Das lässt den Schluss zu, dass die IU standardisierte Verfahren zur Akquise und auch zur Personalauswahl etabliert hat, die für alle Unternehmenspartner gleichermaßen zur Anwendung kommen.

Das Beispiel zeigt eine mögliche Umsetzung der drei genannten Phasen in der Recruitingpartnerschaft. Für die Einschätzung eines vergleichbaren Angebotes zu anderen Hochschulen können vereinfachend drei Fragen unterschieden werden:

- Gibt es eine/n Ansprechpartner/in für den Prozess des Recruitings?
- Welche Leistungen bei der Gewinnung und Auswahl von Kandidatinnen und Kandidaten bietet die Hochschule an?
- Welche Pflichten bzw. Aufwände entstehen durch die Zusammenarbeit für das Unternehmen?

Die Fragen nach den Leistungen und den (beim Unternehmen verbleibenden) Aufwänden lassen sich durch die beiden folgenden Prozessschritte präzisieren.

### 5.1.3.2 Akquisition Bewerbungen (eingegangene Bewerbung)

Das Recruiting wird hier unterteilt in Maßnahmen in Verbindung mit einer Stellenausschreibung und in Maßnahmen ohne Verwendung einer Stellenausschreibung. Letzteres entspricht dem hier vertretenen Verständnis des Employer Brandings. Diese Unterscheidung lässt auch die Anwendung der Feststellung zu, dass informationsreichere wirksamer als informationsärmere Maßnah-

men sind (vgl. Abschnitt 5.1.1), indem Maßnahmen mit Stellenausschreibung als sehr informativ eingestuft werden. Im Folgenden werden zunächst Maßnahmen mit, dann die Maßnahmen ohne Stellenausschreibung beleuchtet.

Für die Kommunikation von Stellenausschreibungen eignen sich mediale und persönliche Kanäle. Mediale Kommunikationskanäle zeichnen sich dadurch aus, dass die Ansprache von potenziellen Bewerberinnen und Bewerbern indirekt, durch Print- und Onlinemedien vermittelt, erfolgt. Das Merkmal der persönlichen Kommunikationskanäle ist die direkte unmittelbare Ansprache von Zielgruppen. Das kann auf Karriere- und Absolventenmessen oder durch Direktansprachen im Zusammenhang mit aktiven Suchprozessen erfolgen. (STOCK-HOMBURG, R.; 2013, S. 164-169, HEIDELBERGER, M.; 2014, S. 123-130) Hochschulen haben für den Einsatz beider Kommunikationskanaltypen die Möglichkeit, diese nach innen (On-Campus) und nach außen (Off-Campus) zu richten. Zu den nach innen gewandten Kanälen können hochschuleigene Jobportale zählen, zu denen nur die eigenen Studierenden Zugang haben oder hochschuleigene Karrieremessen, an denen nur kooperierende Unternehmen teilnehmen können. Zudem können Hochschulen auch direkt auf ihre Studierenden zugehen, wenn diese sich beispielsweise durch die Entscheidung für eine bestimmte Vertiefungsrichtung oder ein spezifisches Forschungsinteresse für eine bestimmte Stellenausschreibung zu eignen scheinen. Ergänzend können Hochschulen Off-Campus die Stellenausschreibungen auch als Service auf anderen Portalen einstellen oder sie für das Unternehmen auf externen Karrieremessen promoten. Somit lassen sich mediale bzw. indirekte Maßnahmen und persönliche bzw. direkte Ansprachen sowohl als On- wie als Off-Campusmaßnahme durchführen.

Es ist naheliegend, dass ein Unternehmen die Entscheidung zur Nutzung entsprechender Kommunikationskooperationen von der eigenen Personalgewinnungsstrategie abhängig macht. Die prozessorientierte Frage dazu lautet: Bei wem sollen sich die potenziellen Learning Professionals bewerben? Wenn die Bewerbung beim Unternehmen erfolgen soll, wird das Unternehmen die Stelle in der Regel auch selbst kommunizieren. Das bietet sich schon deshalb an, da die Arbeitgeberwebsite die primäre Quelle von Jobinteressierten ist, sobald sie nach Kenntnisnahme einer Stellenausschreibung beginnen, ergänzende Informationen einzuholen (KASPAREK, K.; RÖMMELT, I.; DRESCHER, L. u. a.; 2020, S. 51). Als Beispiel kann das Campus-Recruiting von IBM Deutschland dienen. Mit dem Programm >Master@IBM< wird die akademische Weiterbildung im Bereich der Masterstudiengänge systematisch als Recruitinginstrument eingesetzt.

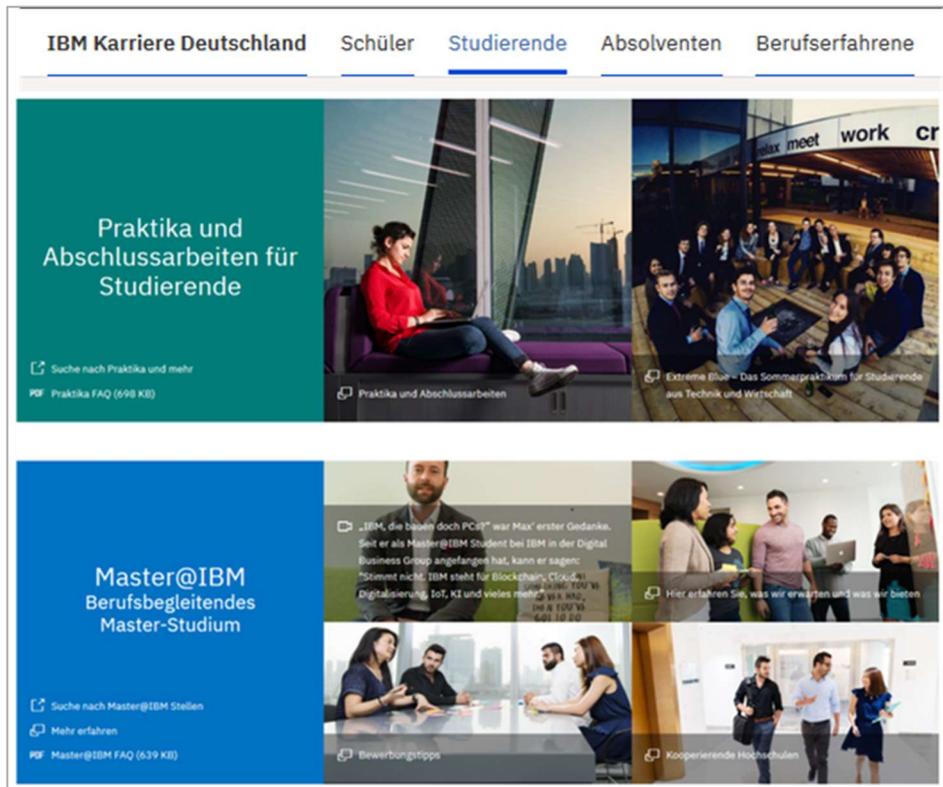


Abbildung 25: Campus-Recruiting IBM Deutschland  
(IBM DEUTSCHLAND; o.J. (a))

Das Programm zeichnet sich durch die Zusammenarbeit mit vielen Hochschulen in Deutschland aus. Zum Zeitpunkt des Zugriffs auf die Website<sup>18</sup> wurden 26 private und öffentliche Partnerhochschulen mit 54 unterschiedlichen weiterbildenden Masterstudiengängen als Kooperationspartnerschaften aufgeführt. Den zugehörigen Stellenausschreibungen wurden in der Regel jeweils die passenden Masterstudiengänge zugeordnet. Im gewählten Beispiel der Stellenausschreibung „Fachliches Consulting im Versicherungsumfeld“ wird der Zugang zu Masterstudiengängen von drei Hochschulen ermöglicht.

<sup>18</sup> Zugriff am 28.03.2020

**BEISPIEL EINER IBM STELLENANZEIGE ZUM MASTER@IBM-PROGRAMM** (IBM DEUTSCHLAND; o.J. (b))**Master@IBM - Fachliches Consulting im Versicherungsumfeld (m/w/x)**

...

Es erwarten Sie folgende Aufgaben:

- Arbeit in einem agilen Beraterteam in unseren Kundenprojekten
- Probleme unserer Kunden aus der Versicherungswirtschaft analysieren und geeignete Lösungsalternativen aufzeigen und umsetzen
- Konzepte erarbeiten oder Geschäftsprozesse analysieren
- Unterstützung bei der Transformation unserer Versicherungskunden hin zu zukunftsorientierten Geschäfts- und Betriebsmodellen

Der Aufgabenumfang ermöglicht es Ihnen, sich ausreichend Ihrem Master-Studium zu widmen. Ihre Master-Thesis schreiben Sie in Zusammenarbeit mit Ihrem Bereich.

Ihr Studium werden Sie vorzugsweise an der „ESB European Business School“ (Reutlingen), der „FOM – Hochschule für Ökonomie und Management“ (diverse Standorte) oder der „HECTOR School of Engineering and Management“ (KIT/Karlsruhe) absolvieren.

Wir erwarten:

- einen guten Bachelor- oder Diplom-Abschluss (Notendurchschnitt 2,5 oder besser) mit Schwerpunkt auf IT und/oder Wirtschaftswissenschaften, der i.d.R. nicht länger als 24 Monate zurückliegt
- analytisches Denken und Lösungsorientierung
- sicheres Auftreten und gute Kommunikationsfähigkeit
- eigenverantwortliches Arbeiten, hohe Leistungsbereitschaft, Teamfähigkeit und Flexibilität
- sehr gute Deutschkenntnisse
- sehr gute bzw. gute Englischkenntnisse

Obwohl die wesentlichen ressourcenbasierten Merkmale (Kosten, Zeitmodell) der Studiengänge unterschiedlich sind, kommt ein einheitliches Unterstützungssystem für die Studierenden zum Tragen, dessen Grundmerkmale auszugsweise im Kasten „Was wir bieten“ dargestellt sind. Damit erhalten die Bewerberinnen und Bewerber unabhängig davon, welches Studienmodell zum

Einsatz kommt, Planungssicherheit für ihre Entscheidung. IBM veröffentlicht die Vakanz auf der eigenen Website und, falls möglich, auch über die Serviceleistungen der Kooperationshochschulen. Doch die Bewerbung ist in allen Fällen immer direkt an IBM zu richten. Die Kandidatinnen und Kandidaten „... bewerben sich zunächst bei IBM auf eine Master@IBM Stelle. Wenn Sie den Auswahlprozess erfolgreich durchlaufen haben, können Sie sich an einer Hochschule bewerben.“ (IBM DEUTSCHLAND; o.J. (a)). D.h., dass IBM die Suche und Auswahl der Kandidatinnen und Kandidaten primär eigenständig durchführt.

**Was wir bieten - Auszugsweise Angaben zum Programm Master@IBM auf der zugehörigen Website** (IBM DEUTSCHLAND; o.J. (a))

- Vergütung während der Vertragslaufzeit:
  - I. Jahr: € 1.668,- brutto/Monat
  - II. Jahr: € 2.177,- brutto/Monat
  - III. Jahr: € 2.411,- brutto/Monat (sofern Studiendauer länger als 24 Monate)
- Übernahme der Studiengebühren durch IBM
- Übernahme der Reisekosten zur Hochschule ...
- 30 Tage Urlaub/Kalenderjahr
- Freistellung für durchschnittlich 10 Stunden/Woche für Studienzwecke
- ...
- Job Shadowing in verschiedenen Unternehmensbereichen der IBM
- Betreuung durch die Führungskraft sowie eine IBM Studienreferentin/einen Studienreferenten, dadurch optimale Förderung der fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung
- Auf das jeweilige Studienmodell abgestimmte Arbeitszeitgestaltung ...

Die Alternative ist, dass die Bewerbungen direkt an die Hochschule gehen. Das hat den Vorteil, dass dieser Prozessschritt und der damit verbundene Aufwand outsourct wird. In diesen Fällen sind die Serviceleistungen zur Auswahl von Kandidatinnen und Kandidaten relevant.

Das Interesse am Zugang zu den zukünftigen akademischen Fachkräften hat dazu geführt, dass sich das hochschulische Recruiting bzw. Employer Branding zu einem eigenen Geschäftsfeld entwickelt hat. Hochschulen können dieses selbst betreiben oder outsourcen. So bietet die DEUTSCHE HOCHSCHULWERBUNG UND -VERTRIEBS GMBH an verschiedenen Hochschulen ihre Leistungen zur On- und Off-Campus-Personalwerbung an, die sie wie folgt beschreibt:

„Je nach Zielsetzung bieten wir Ihnen ein umfangreiches Medien-Portfolio für eine wirkungsvolle Zielgruppenansprache im Bereich Recruiting/Employer Branding, wie z. B.

- Plakat-Werbung in verschiedenen Formaten
- Auslage und Aushang von Werbematerial in verschiedenen Formaten, z. B. an unseren Karrierboards
- Recruitainment – Arbeitgebermarken spielerisch erlebbar machen (Candidate Experience)
- Anzeigenschaltungen in Hochschulpublikationen
- Online-Marketing und Online-Jobbörsen
- Mobile-Marketing in Applikationen zum Thema Beruf/Karriere
- Campus-Promotions und Roadshows
- Sponsoring, z. B. von Absolventenveranstaltungen oder Studentenpartys
- Fachbereichs- und Professorenversendungen
- Sonderwerbformen, z. B. PVC-Banner, Tablett-Werbung, Coffee-to-go-Becher ...“ (DEUTSCHE HOCHSCHULWERBUNG UND -VERTRIEBS GMBH; o.J.)

Die Aufzählung der vielfältigen Arten von Maßnahmen des Employer Brandings macht deutlich, dass ihre Nutzung eine inhaltliche und zeitliche Koordination mit der Kommunikation einer Stellenausschreibung erforderlich macht, um Streuverluste zu minimieren. Maßnahmen des hochschulischen Employer Brandings bieten sich somit als ergänzende Maßnahmen zur Kommunikation von Stellenausschreibungen durch die Hochschule oder das Unternehmen an, wobei die informationsreicheren Maßnahmen vorzuziehen sind.

### **5.1.3.3 Personalauswahl (unterzeichneter Arbeitsvertrag)**

Nach Eingang von Bewerbungen kann bei Personalberatungsdienstleistenden die Auswahl geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten und ihre Präsentation beim auftraggebenden Unternehmen bis zur erfolgreichen Unterzeichnung des Arbeitsvertrages zum Beratungsprojekt zählen. In diesem Zusammenhang können die formale Prüfung der Bewerbungsunterlagen, die persönliche Validierung durch Sammlung weiterer Informationen zum Abgleich von Anforderungs- und Bewerbungsprofil beispielsweise durch Interviews, die (Vor)auswahl und Präsentation von Kandidatinnen und Kandidaten bis hin zu Unterstützungsleistungen bei der Vertragsgestaltung gehören (MAISEL, U.; 2014, S. 64). Diese vier Teilschritte werden im Folgenden kurz hinsichtlich hochschulspezifischer Adaptionmöglichkeiten betrachtet:

*Prüfung Bewerbungsunterlagen:* Hochschulen haben Erfahrungen mit der Prüfung von Bewerbungsunterlagen zur Feststellung der Hochschulzugangsberechtigung und der Zulassung zu Studiengängen. Dieser Teil der Unterlagenprüfung ist beim Einsatz von gradverleihenden Studiengängen ohnehin Aufgabe der Hochschule.

*Persönliche Validierung der Bewerbenden:* Viele Hochschulen in Deutschland sind insbesondere bei der Zulassung zu Masterstudiengängen dazu übergegangen, neben der Prüfung von bildungsbiografischen Unterlagen weitergehende Instrumente zur Feststellung der persönlichen Eignung von Kandidatinnen und Kandidaten einzusetzen. Dazu zählen

standardisierte Testverfahren, wie beispielsweise der weltweit bekannte >Graduate Management Admission Test< (GMAT) oder hochschulspezifische Assessments.

*Präsentation von geeigneten Profilen:* Die beiden vorgehenden Prozessschritte sind jeweils mit der Auswahl geeignet erscheinender Kandidatinnen und Kandidaten verbunden. Für Hochschulen würde das bedeuten, dass sie geeignete Profile zusammenstellen und dem Partnerunternehmen zur weiteren Auswahl bereitstellen.

*Service zur Arbeitsvertragsgestaltung:* Wie bei der Behandlung der aufwandsbezogenen Merkmale akademischer Weiterbildung festgestellt wurde, gibt es verschiedene finanzielle und temporale Aspekte, die den Arbeitsvertrag tangieren können. Das können Hinweise zur fachlichen Verzahnung von Lern- und Funktionsfeld, die Schaffung von attrahierenden Vertragsbedingungen oder die Bereitstellung weiterbildungsrelevanten juristischen Know-hows sein.

Es zeigt sich, dass Hochschulen das Potenzial zur Übernahme von Aufgaben bei der Personalauswahl mitbringen. So gehören eine Vielzahl der bisher genannten Recruitingdienstleistungen zum Angebotsportfolio der SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE). Die zur Steinbeis University gehörende SIBE bietet Unternehmen im Zusammenhang mit ihren eigenen Masterstudiengängen durch die hochschuleigene Personalberatung SAPHIR verschiedene Services an, die in einem Gesamtpaket gebündelt sind:

#### **Rekrutierung**

Die hochschuleigene Personalberatung SAPHIR rekrutiert passende Master-Studierende für Sie aus unserem bestehenden Talentpool und / oder auf dem externen Bewerbermarkt.

In unserem Auswahlverfahren (Assessmentcenter, KODE®-Kompetenzeinschätzung und persönliches Gespräch) haben uns im vergangenen Monat die nachfolgenden Talente überzeugt.

Bei Interesse an einem konkreten Kandidatenprofil aus unserem Talentkatalog und / oder der Ausschreibung einer konkreten Aufgabe / eines Projekts, nennen Sie uns einfach die Profilnummern Ihrer Wunschkandidaten und / oder schicken Sie uns Ihre Stellenausschreibung. Sie erhalten die vollständigen Bewerbungsunterlagen nach Rücksprache mit den angeforderten Talenten und führen Ihr individuelles Auswahlverfahren durch. Das Projekt kann beginnen!

#### **Was kostet Sie das duale Management-Masterprogramm der SIBE 2021?**

- M.Sc. in Digital Leadership: 1.160 Euro/Monat
- German-US-Dual-Degree (M.Sc./MBA): 1.110 Euro/Monat
- M.Sc. in International Management – SIBE Management Master: 1.110 Euro/ Monat
- zzgl. Teilnehmer-Gehalt von mind. 1.600 Euro/Monat\* (für den Fall der Beschäftigung des Studierenden im Rahmen eines Praktikantenverhältnisses)
- zzgl. einmaliger Rekrutierungsgebühr von 4.300 Euro (im Erfolgsfall)

\*Die o.a. Berechnungen/Zahlen basieren auf der Annahme, dass im Falle des Abschlusses eines Praktikantenvertrages im Rahmen eines dualen SIBE-Studiums eine Ausnahmeregelung i.S.v. § 22 MiLoG greift; dies gilt jedoch vorbehaltlich einer hierzu evtl. künftig ergehenden anderweitigen Rechtsprechung. Die SIBE GmbH übernimmt insofern keine Gewähr bzw. Haftung.

(SAPHIR DEUTSCHLAND GMBH; o.J. (b), S. 3)

Ohne auf die verschiedenen Aspekte im Einzelnen einzugehen, wird beispielhaft auf den Service zur Arbeitsvertragsgestaltung hingewiesen. Durch die Festlegung des Mindestgehalts sowie der Zusage zur Übernahme der Studiengebühren erhalten die Kandidatinnen und Kandidaten ein

transparentes und attraktives Angebot. Damit greift die SIBE in die Gestaltung des Arbeitsvertrages ein. Zudem gibt sie durch den Hinweis auf das Mindestlohngesetz (MiLoG) weitergehend Unterstützung bei der Ausgestaltung des Arbeitsverhältnisses.

### 5.1.3.4 Effizientes Recruiting von akademischen Fachkräften

Die vorhergehenden Abschnitte haben Potenziale der Zusammenarbeit beim Recruiting von akademischen Fachkräften zwischen Unternehmen und Hochschule aufgezeigt. Für Unternehmen stellt sich die Frage, ob diese Zusammenarbeit effizient sein kann. Die folgende Grafik bildet die bisher festgestellten Merkmale einer potenziellen Recruitingpartnerschaft ab, die bei einer diesbezüglichen Entscheidung in Betracht gezogen werden können:



Abbildung 26: Planungsheuristik Personaldienstleistungen zur Personalgewinnung

Daraus lassen sich folgende Fragen ableiten:

Merkmale	Fragen zu den Merkmalsausprägungen
Angaben zur Personalbedarfsartikulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es an der Hochschule eine Ansprechperson zur Aufnahme der Unternehmensbedarfe?</li> <li>- Zu welchen Leistungen steht die Ansprechperson im Recruitingprozess zur Zusammenarbeit bereit?</li> <li>- Welche Kosten sind mit den Leistungen verbunden?</li> </ul>
Instrumente zur Akquisition von Bewerbungen	<p>Zu Instrumenten im Zusammenhang mit Stellenausschreibungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzt die Hochschule ein eigenes exklusives Jobportal?</li> <li>- Wie viele Interessierte haben Zugang zu dem Jobportal?</li> <li>- Gibt es andere Möglichkeiten, Stellenanzeigen an der Hochschule zu platzieren?</li> <li>- Bietet die Hochschule eigene Karrieremessen an? Wann/wie oft finden diese statt?</li> <li>- Bietet die Hochschule andere Möglichkeiten, Studierende direkt auf Stellenanzeigen anzusprechen?</li> <li>- Nutzt die Hochschule externe Jobportale (z. B. Stepstone) oder soziale Medien, um Stellenanzeigen zu kommunizieren?</li> </ul>

Merkmale	Fragen zu den Merkmalsausprägungen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nimmt die Hochschule an externen Karrieremessen teil und präsentiert dort Stellenanzeigen?</li> </ul> <p>Zu Instrumenten ohne Stellenausschreibungen (Employer Branding)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bietet die Hochschule Unternehmen die Möglichkeit, Praktikumsplätze gezielt an bestimmte Zielgruppen zu kommunizieren?</li> <li>- Bietet die Hochschule Unternehmen die Möglichkeit, Abschlussarbeiten gezielt an bestimmte Zielgruppen zu kommunizieren?</li> <li>- Bietet die Hochschule Unternehmen die Möglichkeit, Gastvorträge gezielt vor bestimmten Zielgruppen zu halten?</li> <li>- Bietet die Hochschule Unternehmen die Möglichkeit, Exkursionen gezielt für bestimmte Zielgruppen durchzuführen?</li> <li>- Welche anderen Möglichkeiten bietet die Hochschule den Unternehmen zur Zusammenarbeit (Gremienarbeit, Sponsoring, ...)?</li> <li>- Welche sonstigen Möglichkeiten des Employer Brandings bietet die Hochschule auf dem eigenen Campus?</li> <li>- Welche sonstigen Möglichkeiten des Employer Brandings bietet die Hochschule Off-Campus?</li> </ul>
Angaben zur Personalauswahl	<p>Unternehmen, die den Aufwand im Recruitingprozess senken möchten, können Bewerbungen an die Hochschule senden lassen, um bestimmte Prozessschritte outzusourcen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bietet die Hochschule an, die Bewerbungen formal auf das Vorliegen bestimmter Kriterien vorab zu prüfen?</li> <li>- Bietet die Hochschule eigene oder gemeinsame Auswahlverfahren an?</li> <li>- Bietet die Hochschule Möglichkeiten, ausgewählte Kandidatinnen und Kandidaten medial (z. B. Zusendung Talentkatalog) oder persönlich (z. B. Speed Dating) zu präsentieren?</li> <li>- Bietet die Hochschule Instrumente für eine effiziente Arbeitsvertragsgestaltung (z. B. Musterverträge) an?</li> </ul>

## 5.2 Transferproblem

### 5.2.1 Transfermanagement zwischen Personalentwicklung und Wertschöpfung

Mit Investitionen in die Personalentwicklung sind Erwartungen der Unternehmen und der individuellen Beschäftigten verbunden. Von der betrieblichen Weiterbildung als sekundärem, unterstützenden Teil der Wertschöpfungskette wird ein erkennbarer Beitrag zum Erreichen von Unternehmenszielen erwartet. Es ist Aufgabe des Transfermanagements, den Personalentwicklungsprozess bis hin zur Sicherstellung einer positiven Kosten-Nutzen-Relation evaluierend zu steuern. Betriebliche Weiterbildung ist also kein Selbstzweck. Dennoch lassen Studien vermuten, dass das systematische Sichern von Wertschöpfungsbeiträgen in der Praxis wenig Anwendung findet. Der Blick weitet sich durch Hinzuziehung der Beschäftigtenperspektive. Diese haben vielfach Interesse an individuellen Qualifizierungen. Die Motivation der Beschäftigten ist nicht isoliert an fachlich-unternehmerischen Zielen ausgerichtet, sondern in Verbindung mit beruflichen und privaten Motiven zu sehen, die bereits im Zusammenhang mit dem Employer Branding und der Personalbindung diskutiert wurden. In der Praxis des Transfermanagements sind die Motivebenen kaum voneinander zu trennen. (BECKER, F. G.; BADER, V.; 2019, S. 431-433)

Für die Einordnung der akademischen Weiterbildung als Personalentwicklungsinstrument sind damit zwei Ebenen relevant: Der biografische individuelle Nutzen der Beschäftigten und die wertschöpfungsorientierte Steuerung des Transferhandelns.

#### 5.2.1.1 Biografischer Nutzen

Ein kurzes Beispiel zur Verfolgung von Absicherungsbestrebungen kann den offensichtlichen Zusammenhang zwischen biografischem Nutzen und Transferverhalten zeigen. Wenn Individuen

aufgrund zunehmender Digitalisierung ihrer Arbeit die eigenen Qualifikationen entsprechend anpassen wollen, ist es naheliegend, dass diese Motivation einen positiven Einfluss auf das Transferverhalten haben kann. Wenn ergänzend aus Unternehmenssicht die digitalen Kompetenzen für diesen Arbeitsbereich ebenfalls als entsprechend relevant wahrgenommen werden, sollte eine Bedarfsanalyse zur Feststellung der Kompatibilität zwischen Individuums- und Unternehmenszielen führen. Es ist daher unmittelbar nachzuvollziehen, dass der tatsächliche wahrgenommene Nutzen einer Weiterbildung für die Arbeitstätigkeit der Teilnehmenden positive Auswirkungen auf den Lerntransfer hat (MEIßNER, A.; 2012, S. 149). In diesem Abschnitt zum Transferproblem wird daher von Zielkompatibilität ausgegangen. Die Fälle, um im Beispiel zu bleiben, in denen Unternehmen für die durch die Maßnahme adressierten digitalen Kompetenzen keinen betrieblich relevanten Nutzen erkennen, werden theoretisch dem Bindungsmanagement (vgl. Abschnitt 5.3.1) zugeordnet.

Es ist also nicht überraschend, dass der Eigennutz einer Weiterbildung als bedeutendster Prädiktor für den erfolgreichen Lerntransfer betrachtet werden kann. In Verbindung mit dem erwarteten Eigennutz sind insbesondere auch die Identifikation der Teilnehmenden mit dem Unternehmen und ihre Einbindung (organizational commitment) als weitergehende Determinanten relevant. Wenn auch weniger stark ausgeprägt, so ist in diesem Zusammenhang auch die Identifikation einer Person mit ihrem Beruf oder Fachgebiet (career commitment) zu nennen. Hingegen ist die Bedeutung demografischer Merkmale für den Lerntransfer bislang kaum untersucht worden. Die wenigen Studien lassen darauf schließen, dass die Ausprägungen einiger Determinanten Anlass für positive Korrelationsannahmen zulassen. Dazu gehören das Alter (Jüngere > Ältere), die berufliche Qualifikation (höhere > niedrigere), die Hierarchieebene (höhere > niedrigere) und die Berufserfahrung (weniger > mehr). Der zusammenfassende Blick auf diese biografischen Determinanten stärkt zudem die These, dass der Zeitpunkt im individuellen Lebenslauf der Teilnehmenden mit dem Erfolg korreliert, wenn die Weiterbildung in einer bestimmten beruflichen oder privaten Phase stattfindet. (MEIßNER, A.; 2012, S. 96-125, 223-230)

Die individuumsbezogenen Determinanten des Lerntransfers scheinen mit den bisherigen Ergebnissen zum Einsatz akademischer Weiterbildung übereinzustimmen. Das gilt einerseits für die Rolle der biografischen Merkmale. Davon ausgehend, dass höhere Hierarchiestufen oftmals im Zusammenhang mit akademischen Qualifikationen stehen, ist zu erwarten, dass gerade Jüngere im Unternehmen ihre Leistungsfähigkeit durch entsprechendes Verhalten zeigen wollen. Das ist anschlussfähig an die obige Feststellung, dass akademische Weiterbildungen besonders für Jüngere geeignet sind. Andererseits ist die Motivation der Beschäftigten als mehrdimensionales Konstrukt hervorgehoben, welches nicht problemlos auf eine fachlich-ergebnisbezogene Transferdimension reduziert werden kann. Aus der komplexen Motivationslage folgt eine relative Offenheit bei der Wahl des geeigneten Weiterbildungsformats. Während sich im Zusammenhang mit dem Teilnahme- und dem Bleibeproblem gradverleihende Studiengänge aufgrund ihres symbolischen Kapitals und ihrer Dauer als besonders geeignete Formate erwiesen haben, gilt diese Eingrenzung für das Transferproblem nicht notwendigerweise. Daher sind zunächst alle Formate akademischer Weiterbildung relevant für die Analyse. Zertifikatsstudiengänge, Weiterbildungskurse und Weiterbildungsseminare stehen damit gleichermaßen neben gradverleihenden Studiengängen als Entscheidungsalternativen bereit.

#### **5.2.1.2 Evaluative Wertschöpfungssteuerung**

Im Grunde ist eine Mittel-Zweck-basierte Feststellung des Beitrags der Weiterbildung zum Betriebsergebnis nicht realisierbar. Wissenschaftliche Verfahren, die versuchen den ökonomischen Nutzen von Bildungsinvestitionen nachzuweisen, können hier zwar argumentative Hilfe leisten,

sie können aber aufgrund der Komplexität betriebsinterner und -externer Wirkungsmechanismen keine ursächlichen Begründungszusammenhänge belegen (WEIß, R.; 2007, S. 30). Damit einher gehen Operationalisierungs- und Messprobleme bzw. -restriktionen, die eine quantitative ökonomische Erfolgsmessung kaum zulassen (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 591-592). Für das Personalmanagement folgt daraus, die eigenen unternehmensspezifischen Wirkungsbereiche festzustellen und die Weiterbildung den internen Erfolgslogiken entsprechend einzusetzen. Ein Entscheidungsmodell sollte daher die Flexibilität mitbringen, sich an der Personalentwicklungspolitik und -kultur des Unternehmens anzupassen, nicht umgekehrt.

Damit ist das Personalcontrolling als Steuerungsinstrument angesprochen, welches hier als das „... planungs- und kontrollgestützte, integrative Evaluationsdenken und -rechnen zur Abschätzung von Entscheidungen zum Personalmanagement, insbesondere zu deren ökonomischen und sozialen Folgen.“ (WUNDERER, R.; JARITZ, A.; 2007, S. 14) verstanden wird.

Damit soll verdeutlicht werden, dass hier mit dem Begriff >Evaluation< eine prinzipiell wissenschaftliche Verfahrensweise gemeint ist, die Aussagen über die Auswirkungen des Einsatzes von akademischer Weiterbildung als Personalinstrument machen kann (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 318). Der Evaluationsgegenstand ist an dieser Stelle die Entscheidung für akademische Weiterbildungen zur Erreichung eines bestimmten Performanzniveaus. Dabei wird mit der Unterscheidung vom Lern- und vom Lerntransferfeld von zwei interdependenten Phasen ausgegangen, die zur erwünschten Performanzwirkung im Funktionsfeld führen sollen. Die Phasen werden als Teil einer Wertschöpfungskette verstanden. Ausgangspunkt ist ein (Ressourcen)input, der die Grundlagen für den Lehr-Lernprozess liefert und zu einer Kompetenz der Learning Professionals als Output der Lernphase führt. Als eine Art Zwischenergebnis kann das Erreichen der Kompetenz evaluiert werden, indem das Erreichen der Lernergebnisse kontrolliert wird. Die erworbene Kompetenz bzw. das Lernergebnis stellt zugleich den Input für die Transferaktivitäten (near-the-job und along-the-job Maßnahmen) des Personalmanagements im Lerntransferfeld dar. Sie führen in Summe zu einem Output, der als Transfererfolg evaluiert werden kann und somit zugleich den Übergang ins Funktionsfeld initiiert, indem dann idealerweise die erwünschte Performanz sichtbar wird. Dem Personalmanagement kann also die Aufgabe zugesprochen werden, den Entwicklungsprozess der Learning Professionals evaluativ zu begleiten, um die Erreichung eines gewünschten Performanzniveaus kontrollierend zu steuern. Dadurch stellt sich die Frage, welche Informationen für diese Aufgabe aus dem Lernfeld und dem Lerntransferfeld benötigt bzw. welche Informationen bereitgestellt werden können.

Eine weit akzeptierte Systematik zur Steuerung von Weiterbildung basiert auf dem Modell von KIRKPATRICK, wonach vier Ebenen unterschieden werden: die Zufriedenheit der Teilnehmenden (Reaction), der Lernerfolg (Learning), der Transfererfolg (Behavior) und der Unternehmenserfolg (Results) (WEIß, R.; 2007, S. 37).

„The four levels represent a sequence of ways to evaluate programs. Each level is important and has an impact on the next level. As you move from one level to the next, the process becomes more difficult and time-consuming, but it also provides more valuable information. None of the levels should be bypassed simply to get to the level that the trainer considers the most important.“ (KIRKPATRICK, D. L.; 1999, S. 19)

Die beiden erstgenannten Ebenen kommen im Bereich der Weiterbildung häufig zum Einsatz. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Weiterbildung wird am Ende einer Maßnahme durch unterschiedliche Formate wie Fragebögen, Punktbewertungen an Metaplanwänden oder Ähnlichem durchgeführt; der Lernerfolg wird durch Tests oder Prüfungen festgestellt (WEIß, R.; 2007, S. 37-38). Beide Zielebenen zeichnen sich dadurch aus, dass sie einerseits einfach an-

wendbar und andererseits nicht direkt den genannten Zielen des Personalmanagements zuzurechnen sind. Die dritte Ebene, die Messung des Transfererfolgs, ist durch Befragungen der Teilnehmenden und ihrer Vorgesetzten oder durch die Messung von Arbeitsergebnissen beispielsweise durch Befragungen der Kundschaft möglich (WEIß, R.; 2007, S. 38). Zur vierten Ebene, dem ökonomischen Unternehmenserfolg, können Ziele wie die Erhöhung der Produktion, die Verbesserung der Qualität oder die Senkung von Kosten zählen. Die beschriebenen Schwierigkeiten, den Erfolgsbeitrag von Weiterbildung auf der Ebene der Unternehmensergebnisse festzustellen, werden noch dadurch potenziert, dass bei Anwendung des beschriebenen Vier-Ebenen-Modells die letzte Ebene von den drei vorhergehenden abhängig ist. Die häufig geäußerte Kritik an diesem Modell (beispielsweise BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 586) bezieht sich nicht nur auf den engen Korridor relevanter Ursache-Wirkungszusammenhänge, sondern auch auf die nicht nachgewiesene Annahme einer Ursache-Wirkungskette über alle vier Ebenen. Andererseits zeigt sich die Stärke des Ansatzes durch den Fokus auf abgrenzbare und in der Praxis nachvollziehbare Outputkriterien. Im Folgenden wird der Fokus auf die Evaluation des Lern- und des Transfererfolgs gelegt. Die Zufriedenheitsmessungen („Smile Sheets“, „Happy Sheets“) werden nicht weiterbehandelt, da, anders als von KIRKPATRICK postuliert, bisher kein Zusammenhang zwischen affektiven Reaktionen und Lerntransfererfolg festgestellt werden konnte (SOLGA, M.; 2011, S. 380). Allerdings sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Teilnehmende es zu meist schätzen oder es gar erwarten, nach ihrer Meinung gefragt zu werden, wodurch dieses Instrument zur Kundenzufriedenheit beitragen kann (PIELER; 2000, S. 154). Die Gründe dafür, dass die Evaluation des Unternehmenserfolgs in dieser Arbeit nicht weitergehend behandelt werden kann, wurden bereits skizziert.

Evaluative Steuerung beschäftigt sich zwangsläufig nicht nur mit Kausalketten, sondern auch den Möglichkeiten der Gewinnung der dazu erforderlichen Daten und Informationen. Die nicht zu überschätzende Bedeutung des Zusammenhangs von Entscheidungen zum Personalmanagement und der Bereitstellung von Evaluationsdaten zeigt sich durch den Blick auf mögliche Zukunftsszenarien der Digitalisierung der Personalarbeit. In diesem Zusammenhang hat die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG E.V. (DGFP) gemeinsam mit Personalentwicklerinnen und -entwicklern vier Szenarien für die zukünftige Ausrichtung der Personalentwicklung skizziert. Mit Bezug zur Arbeit 4.0 wird dort auf die Möglichkeit einer besonders automatisierten Zukunft verwiesen:

„Szenario 3: Personalentwicklung auf dem Fahrersitz – der strategische Partner des Managements

...

Die Personalentwicklung setzt hierbei auf radikale Digitalisierung. Durch die Nutzung künstlicher Intelligenz werden individuelle Weiterbildungsmaßnahmen entstehen, die vollständig personalisiert und auf das Tempo und den Wissenstand des Einzelnen zugeschnitten sind. Dadurch ist es möglich, für jeden Mitarbeitenden - ausgehend von den bereits vorhandenen Kompetenzen - einen Lern- und Entwicklungsplan zu erstellen. ...

Die Personalentwicklung fokussiert auf Datengewinnung und deren strategische Verarbeitung mit dem Ziel der prädiktiven Vorhersage. Generierte in- und externe Daten werden mithilfe von Data Scientists in personalentwicklerische Zusammenhänge gebracht. ...

Die Personalentwicklung wird hauptsächlich dafür verantwortlich sein, diese digitale, vernetzte Datenlandschaft aufzusetzen, zu kommunizieren und stetig weiterzuentwickeln. Aktuelle Aufgaben wie beispielsweise die Seminarbuchung, die Erstellung von Entwicklungsplänen und die Evaluation der Seminare werden zukünftig digital abgewickelt und damit in die Verantwortung der Führungskräfte gelegt.“ (SPEIDEL, V.; 2019, S. 7-8)

Das Szenario vermittelt einen Eindruck von der potenziellen Bedeutung der Digitalisierung mit Bezug zu algorithmischen Entscheidungssystemen. Der Zusammenhang von Entscheidungen

auf Basis von Algorithmen und Evaluationen im Personalmanagement zeigt eine Gegenüberstellung beider Begriffe:

Ein Algorithmus ist im Kern eine „... systematische Handlungsanweisung für die Lösung eines mathematischen Problems, sodass bei korrekter Implementierung ... der Computer für jede korrekte Inputmenge den korrekten Output berechnet.“ (ZWEIG, K. A.; 2019, S. 54)

Evaluationen dienen dazu, mittels festgelegter „... Verfahrensweisen Aussagen über die Auswirkungen der Personalarbeit im Allgemeinen bis hin zu den Auswirkungen spezieller Personalmaßnahmen und -instrumente zu generieren ..“ (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 318), wobei sie sich auf das Vorher (Inputevaluation), den Kontext (Prozessevaluation) und das Nachher (Outputevaluation) einer Maßnahme beziehen können (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 320).

Wenn durch Input- oder Prozessevaluationen Daten erhoben werden, die sich mittels eines Rechners in Outputdaten umwandeln lassen, ist der Zusammenhang zur Digitalisierung der Personalarbeit sofort greifbar. Damit wäre die zuvor in Frage gestellte Operationalisierung des Transferlernens Grundvoraussetzung für den Einsatz von Algorithmen. Wer den Eindruck teilt, dass die Digitalisierung sich auch in der Personalentwicklung Bahn brechen wird, für den ist die Beschäftigung mit der evaluativen Bewertung der Personalarbeit trotz aller damit verbundenen Probleme unausweichlich. Zwei Aspekte sind dabei zu berücksichtigen: Die Wissenschaftsähnlichkeit der Digitalisierung und digitale Lernumgebungen.

Der Problembezug von Entscheidungsmodellen wurde in Abschnitt 2.3 ausführlich behandelt. Dieser hat seinen Kern in der Kritik an wissenschaftlich generierten Ursache-Wirkungs- bzw. Input-Outputaussagen einer Wissenschaft, die sich als Praxisberatung versteht. Sobald die Aussagen eine mathematische Struktur aufweisen, lassen sie sich im Rechner digital verarbeiten. Wenn die diesbezüglichen Forschungsdaten aus digitalen Umgebungen der beforschten Praxis gewonnen werden, dann liegt bereits eine Form der Mathematisierung der Ergebnisse vor. Insofern weisen die digitale Gewinnung und Verarbeitung von Daten in der sozialwissenschaftlichen und der betrieblichen Praxis Ähnlichkeiten auf. Die wissenschaftsähnliche Verwendung derselben Daten kann von Akteuren der Wissenschaft mit Blick auf Wahrheitsfragen und von ökonomischen Akteuren mit Blick auf Nutzenerwägungen erfolgen. (NASSEHI, A.; 2019, S. 79-81)

„Wo die Mathematik rechnet, um zu beweisen, programmiert die Informatik, um zu produzieren.“ (BAECKER, D.; 2018, S. 16)

Auf diesen Zusammenhang hat NASSEHI in seinem Ansatz für eine soziologische Theorie der digitalen Gesellschaft hingewiesen, wobei ihn eine zentrale Frage leitet: „Für welches Problem ist die Digitalisierung eine Lösung?“ (NASSEHI, A.; 2019, S. 12) Das ist auch deshalb hier von Bedeutung, da zunehmend digitale Lernangebote relevant werden.

Sobald digitale Umgebungen im Lehr-Lernprozess zum Einsatz kommen, können diesbezüglich Daten gewonnen und verarbeitet werden. Während in vielen wirtschaftlichen Zusammenhängen kunden- und nutzergenerierte Daten für Entscheidungen bereits umfassend genutzt werden, trifft das auf Bildungsinstitutionen noch verhältnismäßig wenig zu. Konzepte wie >Educational Data Mining< (Aufbereitung relevanter Informationen für den Bildungsbereich aus der Menge verfügbarer Daten), >Academic Analytics< (Nutzung von im Wesentlichen institutionellen, lernbezogenen und akademischen Daten, um leistungsanalytische Vergleiche von Bildungsinstitutionen vorzunehmen) und >Learning Analytics< (Lernprozesse werden analysiert und in Echtzeit durch Rückmeldungen an Lernende und Lehrende begleitet) erfahren im Gegensatz zu den USA,

Großbritannien und Australien in Deutschland noch wenig Beachtung. (IFENTHALER, D.; SCHUMACHER, C.; 2016, S. 176)

Die evaluative Wertschöpfungssteuerung in der Personalentwicklung ist primär in Verbindung mit den Learning Analytics und erst in zweiter Linie mit den Academic Analytics zu sehen. Um den Übergang vom Lernfeld in das Lerntransferfeld zu begleiten, sind Rückmeldungen aus dem Lehr-Lernprozess essenziell für das Personalmanagement. Im Mittelpunkt des SEM steht daher nicht die Frage, welche Daten des Lehr-Lernprozesses erhoben werden, sondern welche Daten dem Personalmanagement zugänglich sind. Das gilt für analog ebenso wie für digital generierte Daten und Informationen. Inwieweit schließlich Daten vorliegen, die verschiedene Bildungsinstitutionen in Hinblick auf die Qualität ihrer Lehr-Lernprozesse vergleichbar machen, wird davon abhängen, wie sich die Learning Analytics als Grundlage dafür entwickeln.

Auch wenn die Learning Analytics noch in den Kinderschuhen stecken, rechtfertigen die damit verbundenen Chancen und Risiken einen Blick darauf. Durch die großen Datenmengen, die in digitalisierten Lernumgebungen generiert werden, kann eine umfangreichere und differenziertere Datenbasis zur Verfügung stehen als in klassischen Lehr-Lernsituationen. Für verschiedene Zielgruppen, wie Lernende, Lehrende oder die Personalabteilung können vielschichtige Nutzungsmöglichkeiten geschaffen werden. Dazu zählen summative Berichte, formative Feedbacks in Echtzeit oder Prognosen. So hat beispielsweise die PURDUE UNIVERSITY (USA) ein System der Leistungsvorhersage entwickelt, welches aus demografischen Daten, vergangenen akademischen Leistungen sowie Leistungen innerhalb der verwendeten Lernplattform ein Ampelsystem (rot: hohes Misserfolgsrisiko; gelb: eventuelles Misserfolgsrisiko; grün: hohe Bestehenswahrscheinlichkeit) eingeführt, um Lehrende und Lernende auf mögliche Risiken hinzuweisen. Ein anderes Beispiel ist das PASS System (Personalised Adaptive Study Success) der OPEN UNIVERSITIES AUSTRALIA. PASS nutzt Daten der Lernenden (z. B. individuelle Lernvoraussetzungen) und der digitalen Lernumgebungen (z. B. Logfiles der Lernplattform), verknüpft diese mit zu erreichenden Kompetenzen des Curriculums (z. B. spezifische Lernergebnisse eines Kurses) und generiert daraus personalisierte Informationen für die Lernenden, die auf einem Dashboard angezeigt werden. Dazu zählen beispielsweise Vorschläge für Lernmaterialien, Möglichkeiten für Selbsttests oder Vorhersagen zum Lernerfolg. Beispiele aus Deutschland sind an der RWTH AACHEN das Projekt eLAT (exploratory Learning Analytics Toolkit) oder an der UNIVERSITÄT MANNHEIM das Projekt LeAP (Learning Analytics Profiles). Inzwischen werden im Bereich der Learning Analytics ergänzend zu Daten aus Lernmanagementsystemen und mobilen Geräten auch solche von Wearables und anderen Audio- und Videosensoren hinzugezogen. Die Beispiele vermitteln unmittelbar einen Eindruck von der Art möglicher Nutzungs- und Problembereiche dieses Ansatzes. Große Skepsis gegenüber den Learning Analytics ist zum aktuellen Zeitpunkt nicht nur aufgrund der vielfältigen ungeklärten datenschutzrechtlichen Fragen angebracht, sondern in Verbindung damit auch, weil der theoretische didaktische Zusatznutzen auch praktisch nachzuweisen wäre. Sollte sich dieser Ansatz durchsetzen, dann werden die Beteiligten entsprechende interpretative und kritische Evaluierungskompetenzen entwickeln müssen. (IFENTHALER, D.; DRACHSLER, H.; 2020)

Learning Analytics wird insbesondere in den Ländern genutzt und weiterentwickelt, in denen sich die Hochschulen zu einem großen Teil aus Studiengebühren finanzieren. Die größte Aufmerksamkeit erfahren dabei Vorhersagemodelle, die die Studierenden herausfiltern sollen, deren Studienabschluss gefährdet erscheint und woraus sich dann Maßnahmen ableiten lassen, die dem entgegenwirken und damit auch die Einnahme der Studiengebühren sichern (SCLATER, N.; PEAS-

GOOD, A.; MULLAN, J.; 2016, S. 12, 23). In Deutschland sind für öffentliche Hochschulen in Verbindung mit dem Hochschulpakt 2020 finanzielle Anreize gesetzt worden, um „... mehr Studierende qualitätsgesichert zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen.“ (HOCHSCHULPAKT 2020, §1 Absatz 3) Das hat in NRW dazu geführt, dass die Hochschulen eine Erfolgsprämie von 4.000 Euro für jeden Studienabschluss erhalten haben, wodurch sich ein neuer Verteilungsschlüssel für die Mittel aus dem Hochschulpakt ergeben hat (KÖLNER STADTANZEIGER; 2015). Da akademische Weiterbildungen investiven Charakter haben, ist es naheliegend, dass die Beteiligten ein grundsätzliches Interesse an Informationen zum Verlauf des Lehr-Lernprozesses haben. So lassen sich auch zentrale Aussagen eines Projektes zu den „Erwartungen an die Qualität in der Weiterbildung aus Hochschul- und Unternehmensperspektive“ gut nachvollziehen: Die Unternehmen erwarten von den Hochschulen praxisorientierte Weiterbildungen mit entsprechenden Anforderungen an die Lehrenden und an die Flexibilität der Formate sowie Evaluationen unter Einbezug aller Beteiligten, die ggf. auch zu Verbesserungen des Angebots führen, was klare Servicestrukturen für heterogene Zielgruppen erfordert (WETZEL, K.; DOBMANN, B.; 2013). Analog und digital gewonnene Daten respektive Informationen, die dem Personalmanagement dienen, das Transferproblem der Personalentwicklung zu bearbeiten, sind daher in das SEM aufzunehmen.

Für die Analyse der Möglichkeiten einer durch Evaluationen gestützten Wertschöpfungssteuerung des Transfermanagements ergibt sich folgende Ausgangslage: Es wird davon ausgegangen, dass im Rahmen einer Bedarfsanalyse festgestellt wurde, dass die kompetenzbasierten Voraussetzungen gegeben und die fachliche Motivation der jeweiligen Beschäftigten und die Ziele des Unternehmens miteinander kompatibel sind (Ergebnis der Umfeldanalyse). Dem Ansatz dieser Arbeit folgend, gilt es, die entscheidungsrelevanten Merkmale im Lern- und im Lerntransferfeld zu identifizieren und für das Transfermanagement der Personalarbeit zugänglich zu machen.

### **5.2.2 Verzahnung von akademischem Lernfeld und Transfermanagement**

Die zentrale Merkmalskategorie zur Erreichung eines bestimmten Kompetenzniveaus ist die Transferdidaktik (vgl. Abschnitt 4.2.3). Um die zugehörigen Merkmale in Bezug auf ihre Relevanz für die hier behandelte Frage zu analysieren, bietet sich der Bezug zu dem von MEIßNER entwickelten Erklärungsrahmen zum Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung an. Dieser basiert auf der Auswertung von Forschungsergebnissen im Kontext von Lerntransfertheorien und -modellen und der Ableitung von Einflussfaktoren auf den Lerntransfer von off-the-job Maßnahmen. Mittels einer dreistufigen Delphiestudie, unter Einbezug von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft (Professorinnen und Professoren mit relevanten Publikationen aus dem Bereich Lerntransfer) und Praxis (Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft und von Weiterbildungsträgern, die im Zusammenhang mit betrieblichen Weiterbildungsprozessen beschäftigt sind) wurden die Ergebnisse einer vorhergehenden Literaturstudie weitergehend exploriert. Die Einflussebenen wurden unterteilt in die weite Arbeitsumgebung (Unternehmens(umwelt)), die Lernumgebung (Lernfeld), die enge Arbeitsumgebung (Lerntransferfeld) und die Teilnehmenden. Die Ergebnisse hat MEIßNER abschließend so visualisiert, dass sie die Unterschiede in der Bedeutungswahrnehmung der verschiedenen Erkenntnisquellen bzw. -gruppen wiedergeben und dadurch systemische Entscheidungen unterstützen können. Durch Reduktion des vollständigen Erklärungsrahmens auf die zentralen Kategorien ergibt sich folgendes Bild: (MEIßNER, A.; 2012, S. 92-95, 165-176, 246-247).

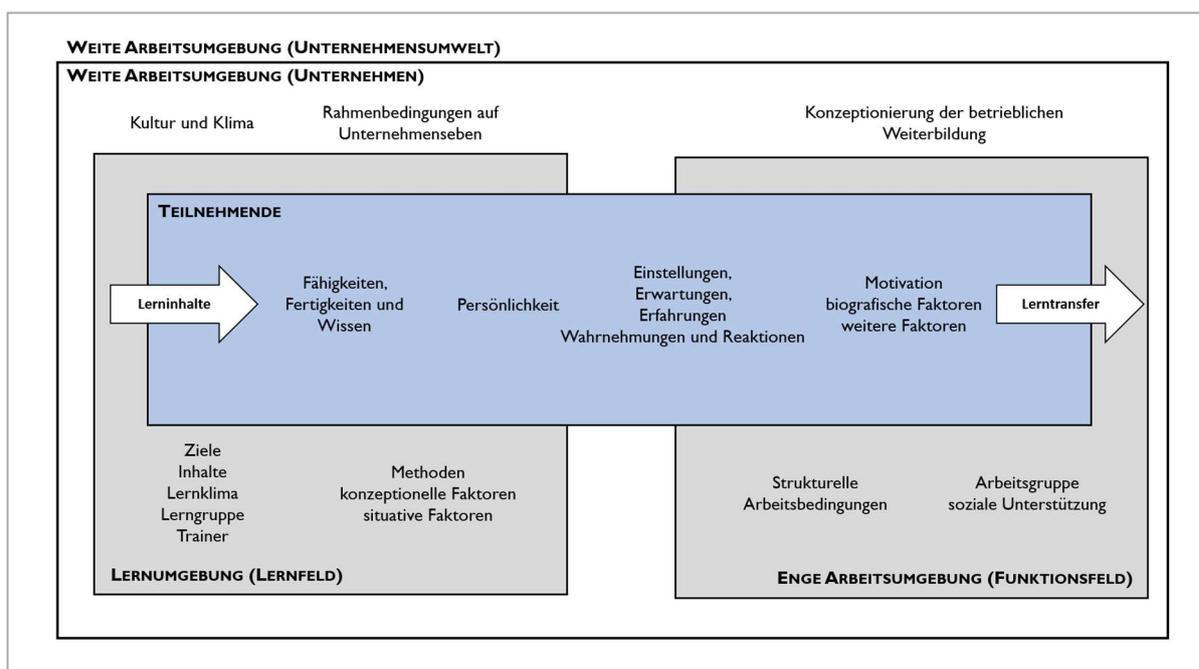


Abbildung 27: Erklärungsrahmen Kategorien des Lerntransfers  
(MEIßNER, A.; 2012, S. 95, 246-247)

Das Rahmenmodell orientiert sich am System der Personalentwicklung. Zu seiner Einbindung in das Transitionsmodell lässt sich das zu entwickelnde Kompetenz- bzw. Performanzniveau in seiner Entwicklung den oben beschriebenen Phasen zuordnen und in Verbindung mit den zugehörigen Merkmalen setzen. Im Vorfeld wird das gegebene personenspezifische Kompetenzniveau festgestellt. Für den Fall, dass dieses für die Aufnahme der Weiterbildung nicht ausreichend ist, kann im Zeitraum zwischen Studienentscheidung und -beginn das Kompetenzniveau erhöht werden. Damit sind die Lernziele in Verbindung mit dem Ausgangsniveau angesprochen, dessen Feststellung im Vorfeld erfolgt. Während der Weiterbildung wird auf das im Lernfeld zu erreichende Kompetenzniveau abgezielt. Die hierzu von MEIßNER als „besonders bedeutend“ eingestuften Determinanten des Lernfeldes (MEIßNER, A.; 2012, S. 230-236) sind in der folgenden Tabelle den transferdidaktischen Merkmalen des Designs akademischer Weiterbildung gegenübergestellt:

Transferdidaktische Merkmale des Designs akademischer Weiterbildung	Determinanten des Lerntransfers im Lernfeld nach MEIßNER
Kompetenzen: Transferkompetenzen	Lernziele
Didaktisches Prinzip: Transferlernen verstehen	Didaktische Strukturierung: Lerntheorie und -prinzipien zum Praxisbezug
Methodengroßform: Lehre arrangieren	Lehrform: Lernprinzipien mit Anknüpfung an Wissen und (Praxis)-erfahrungen der Teilnehmenden
Situationstypen: didaktische Kommunikation gestalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalte: Praxisbezug</li> <li>• Unterrichtsprinzipien: Motivierung, Veranschaulichung, Aktivierung, Differenzierung, Erfolgsbestätigung</li> <li>• Lehrende: Fachliche und didaktische Qualifikation</li> </ul>
Rahmeneinflüsse mitgestalten	Konzeptionelle Faktoren

Es zeigt sich eine Entsprechung für alle Ebenen der transferdidaktischen Merkmale im Lernfeld. Nach Abschluss der Weiterbildung wird durch die Nutzung des Funktions- als Lerntransferfeld (Transferphase) die Erreichung des Kompetenzniveaus angestrebt, die zur gewünschten Performanz im Funktionsfeld führen soll. In diesem nachgelagerten Zeitabschnitt sind die im Lerntransferfeld relevanten Merkmale zu behandeln, die MEIßNER als „arbeitsumgebungsspezifische Determinanten“ (MEIßNER, A.; 2012, S. 237-245) bezeichnet. Die Wertschöpfungskette zur Erzielung eines bestimmten Kompetenz- respektive Performanzniveaus lässt sich im Transitionsmodell als Verzahnung von Studienentscheidung und Personalentwicklung abbilden:



Abbildung 28: Verzahnung von Studienentscheidung und Personalentwicklung

Mit dem Formulieren eines bestimmten Performanz- respektive Kompetenzziels ist jeweils ein Mindestniveau genannt, dessen Erreichen mit dem Schließen der Transferlücke gleichzusetzen ist. Die Learning Professionals haben dann die Transferdistanz zurückgelegt und die präferierte Transferhöhe erreicht. Die Aufgabe des Transfermanagements besteht darin, ausgehend vom Performanzziel die optimale Transferdistanz festzustellen. D.h., dass die Ausgangskompetenz der Learning Professionals ausreichend sein muss, um in einem bestimmten Zeitraum unter bestimmten Bedingungen das präferierte Performanzniveau zu erreichen. Das Phänomen der Transferlücke verweist auf das Risiko, das Performanzziel nicht (einmal annähernd) zu erreichen. Die Transferdistanz sollte daher so gewählt werden, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit überwunden werden kann. Das ist dann der Fall, wenn sie relativ gering ist. Um die Determinanten des Lehr-Lernprozesses zu identifizieren, die zur Minimierung der Transdistanz und zum Erreichen des Transferziels beitragen können, werden im Folgenden die Lerntransferdeterminanten den Merkmalen akademischer Weiterbildung getrennt für das Vor-, Lern- und Lerntransferfeld gegenübergestellt und in Bezug zu den Evaluationsebenen diskutiert. Im Vorfeld werden die das Ausgangsniveau bestimmenden Merkmale festgestellt. Im Lernfeld wird der Zeitraum des Lehr-

Lernprozesses bis zum Abschluss der Weiterbildung mit Blick auf seine Verzahnung zum Transfermanagement diskutiert. Die zentrale Akteurin ist in dieser Phase die Hochschule. Anschließend, im Lerntransferfeld, wird das Personalmanagement zum zentralen Akteur, um das Transferlernen zum erfolgreichen Abschluss zu bringen. Für alle drei Phasen ist abschließend festzustellen, ob die Hochschule als Lerntransferpartnerin unterstützende Dienstleistungen erbringen kann.

#### **5.2.2.1 DQR-Niveaustufen justieren**

Die Transferdistanz ist offensichtlich abhängig vom Ausgangskompetenzniveau. Zur Minimierung der Transferdistanz gehört daher auch, ein geeignetes Ausgangsniveau festzulegen und sicherzustellen. In Verbindung mit dem DQR-Konzept bietet sich dazu der Bezug zu berufsbildungsbiografischen Merkmalen an, auf die Hochschulen bei der Feststellung von Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen sowie bei der Feststellung von Anrechnungsoptionen rekurren. Diese gehen von der Annahme aus, damit die Lernvoraussetzungen prüfen zu können, die zum Erreichen von Lernzielen erforderlich sind. Die in den vorhergehenden Abschnitten festgestellten Merkmale der Zugangsqualifikationen sind somit relevant, da sie eine Einschätzung zur Erreichbarkeit des Zielniveaus ermöglichen. Die DQR-Stufe (4/5, 6 oder 7), der Zugangsqualifikationstyp (akademisch oder beruflich), seine Bezeichnung (fachliche Ausrichtung) sowie sonstige zugehörige Merkmale (z. B. Abschlussnoten) können herangezogen werden, um bei der Bestimmung des Ausgangsniveaus zu unterstützen. Diese Merkmalsebenen können den Zielqualifikationen gegenübergestellt werden und einen Beitrag zur Abschätzung der Transferdistanz leisten.

Sollte sich herausstellen, dass das als erforderlich eingeschätzte Ausgangskompetenzniveau (noch) nicht gegeben ist, kann geprüft werden, ob die fehlenden Qualifikationsbausteine im Vorfeld, also in einer Vorbereitungsphase, entwickelt werden können. Damit werden die Möglichkeiten zum Erreichen von Zugangsqualifikationen für das Transfermanagement relevant. Hier ist festzustellen, ob die Hochschule Möglichkeiten schafft, außercurricular CP zu erwerben und bei Bedarf anzurechnen, um die Zugangsqualifikation zu erreichen. Ergänzend zur Beurteilung der Zugangsqualifikation kann die Entwicklung der erforderlichen Zugangsqualifikation eine Maßnahme sein, um das Verhältnis von Zugangs- und Zielqualifikation so zu justieren, dass die Transferdistanz mit möglichst hoher Wahrscheinlichkeit überwunden werden kann.

#### **5.2.2.2 Transfermodule didaktisch beurteilen**

Die Lerneinheiten eines Bildungsformates können als Schritte auf dem Weg zu einer angestrebten Qualifikation verstanden werden. Die damit angestrebte Kompetenzhöhe entspricht dem Ziel, welches spätestens mit dem letzten Lernschritt erreicht werden sollte. Die vorhergehenden Lerneinheiten sind daher nicht zwangsläufig auf dem angestrebten Niveau anzusiedeln. Die Module als Lerneinheiten von Studiengängen werden daher auch nicht spezifisch DQR-Stufen zugeordnet. Als Bezugsgröße für die Beurteilung der Eignung einer Weiterbildung bieten sich daher einzelne Lerneinheiten auf Modulebene an. Soweit diese relevant für das Transfermanagement sind, werden sie im Folgenden als Transfermodule bezeichnet. Diese sind aus der Perspektive von Performanzzielen bedeutsam, da sie die Verzahnung mit dem Funktionsfeld ermöglichen. Vor diesem Hintergrund bietet sich als Entscheidungskriterium für die Auswahl eines Weiterbildungsangebotes der Blick auf die Transferdidaktik an. Der transferdidaktische (synonym: didaktische) Dualitätsgrad stellt somit eine eigenständige relevante Beurteilungsebene der Angebote akademischer Weiterbildung dar. Daher stellt sich die Frage nach den Merkmalsausprägungen der transferdidaktischen Merkmale zur Beurteilung einzelner Transfermodule. Mit dem didaktischen Prinzip, der Methodengroßform, der didaktischen Kommunikation und den Rahmeneinflüssen werden die oben genannten Merkmale einer Transferdidaktik diesbezüglich im Folgenden näher betrachtet.

## a.) Didaktisches Prinzip: Transferlernen verstehen

Der „Heilige Gral“ der Didaktik oder Pädagogik ist bisher nicht entdeckt worden. Exemplarisch kann hierzu auf die viel diskutierte Metastudie von HATTIE verwiesen werden. Durch den großen Umfang von 736 Meta-Analysen, die sich auf 50.000 (größtenteils evidenzbasierten) Studien mit ca. 250 Millionen Lernenden beziehen, zählt sein „Visible Learning“ seit der Veröffentlichung 2009 zu den Standardreferenzen erziehungswissenschaftlicher Arbeiten und ist zugleich Adressatin grundlegender wissenschaftstheoretischer, methodologischer, methodischer und operativer Kritik. Seine systematische quantitative Darstellung von sogenannten Effektstärken zu 138[sic] für den Lehr-Lernprozess identifizierten wichtigen Faktoren kann die Rezeption in der Praxis zu komplexitätsreduzierenden Interpretationen verleiten, indem sich Lehrende das herausuchen, was zu ihrem Ansatz passt. (HATTIE, J.; BEYWL, W.; ZIERER, K.; 2013, S. VI-XIII) Genau davor warnt HATTIE. Da es sehr viele Möglichkeiten des guten Unterrichtens gibt, lassen sich auch sehr viele Handlungen rechtfertigen. Sein Ziel ist jedoch nicht, ein auf Korrelationen gestütztes Was-funktioniert-Rezept vorzulegen, sondern Lehrenden eine Methode anzubieten, um die Bewertung der relativen Effizienz verschiedenster Schlüsseleinflüsse in Bezug zum eigenen Lehr-Lernansatz vornehmen zu können. Nicht das Zurückziehen auf Korrelate, sondern das begründete Lehrverhalten ist Mittelpunkt seiner Argumentation. (HATTIE, J.; BEYWL, W.; ZIERER, K.; 2013 S. 4-8)

„Ein wesentliches Ziel besteht darin, aus diesen Daten eine „Geschichte“ zu weben, die überzeugend und kohärent ist, auch wenn sie nicht den Anspruch erhebt, dass sie „über jeden Zweifel hinaus“ zutreffend ist. Erklärungen zu liefern, ist manchmal schwieriger, als kausale Effekte zu identifizieren.“ (HATTIE, J.; BEYWL, W.; ZIERER, K.; 2013, S. 5)

Obwohl sich die von HATTIE untersuchten Studien auf allgemeinbildende Schulen beziehen, haben die Ergebnisse inzwischen auch Eingang in die Erwachsenenbildung erhalten (QUILLING, K.; 2015, S. 6).

Vergleichbar kommen auch EULER/HAHN zu dem Ergebnis, dass die Lehrmethodenforschung den Lehrenden auf Grundlage empirisch gewonnener Erkenntnisse keine Regeln für die Gestaltung erfolgreicher Lehr-Lernprozesse liefern kann.

„Als Fazit halten wir fest, dass die Lehrenden weder auf Forschungsergebnisse noch auf die eigene Erfahrung im Sinne von Alltagstheorien rezepthaft zurückgreifen kann, sondern immer eine zusätzliche Interpretations-, Begründungs- und Anpassungsleistung vollbringen muss. In diesem Sinne sind Forschungsbefunde als Orientierungs- und Tendenzaussagen zu verstehen, jedoch keine Anleitung für praktisches Handeln.“ (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 312)

Für die Entscheidung zum Einsatz akademischer Weiterbildung folgt daraus, dass von den Anbietenden eine Begründung („Geschichte“) gefordert werden kann, die das mit dem Angebot verbundene didaktische Prinzip erläutert. In diesem Zusammenhang ist für diese Arbeit relevant, ob Forschungsbefunde vorliegen, die für hochschuldidaktisches Transferlernen bestimmte Orientierungs- oder Tendenzaussagen machen und dadurch zum Entscheidungsmerkmal werden. Dazu wird zunächst der Forschungsstand zum Transferlernen skizziert und anschließend ins Verhältnis zu den Spezifika der Hochschuldidaktik gesetzt.

Als Konsequenz aus der Vielfalt der Transferarten (s. Absatz 3.1.2.4) thematisieren die mannigfaltigen Theorien, Erklärungen und Modelle des Transfers sehr unterschiedliche Kriterien, ohne dass sich daraus ein konkretes praxisrelevantes Handeln ableiten lassen könnte. Bei Verwendung des Konstrukts Naher-Weiter-Transfer zeigt sich, dass empirisch keine Nachweise für gelungenen weiten Transfer zu finden sind. Hingegen wird vielfach naher Transfer nachgewiesen,

wobei es scheint, dass bereits geringe Abweichungen zwischen Lernfeld und Aufgaben im Funktionsfeld zu Minderleistungen führen. Für das Transferlernen, auch mittels betrieblicher Weiterbildung,

„... ergibt sich der Befund, dass man im Wesentlichen das lernt, was man lernt, und dass dank Transfer nicht mehr oder anderes geleistet wird, als ursprünglich gelernt worden ist. Gelerntes, das sich nicht auf spezifische Inhalte, Fertigkeiten, Situationen oder Kontexte beschränkt, ergibt sich nicht durch den Erwerb eines spezifischen Inhaltes und einer spezifischen Fertigkeit oder durch Lernerfahrungen in einer spezifischen Situation und in einem spezifischen Kontext. Fähigkeiten, die sich von selbst erweitern bzw. weiter Transfer sind Chimären.“ (SCHMID, C.; 2006, 352-353)  
„Konkordant mit der These des begrenzten Transfers gehen auch die Empfehlungen zur Transferförderung. Sie machen deutlich, welche starken Bemühungen notwendig sind, um das Gelernte in Situationen, Kontexten und bei Aufgaben zu nutzen, die sich von jenen der Lernphasen unterscheiden.“ (SCHMID, C.; 2006, S. 363)

Vergleichbar kommt MEIßNER zu dem Ergebnis, dass im Lernfeld besonders der praktische Bezug der Inhalte und der Methoden zum Lernfeld Einfluss auf den erfolgreichen Lerntransfer hat.

„Während die Praxisexperten den *Praxisbezug der Inhalte und/oder Methoden* direkt angeben, weisen die Wissenschaftler die Bedeutung des Praxisbezugs aus einem theoretischen Blickwinkel, vorwiegend indirekt über die *Problemorientierte Vorgehensweise*, die *Situierung des Wissenserwerbs*, die *Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungskontext* oder die *Antizipation und Reflexion der Anwendungsmöglichkeiten sowie des praktischen Nutzens der Inhalte*, aus.“ (MEIßNER, A.; 2012, S. 232)

Daraus ergibt sich unmittelbar die Präferenz für einen hohen didaktischen Dualitätsgrad, der mit dem Lernziel eines nahen Transfers vom Lern- in das Lerntransferfeld und schließlich in das Funktionsfeld einhergeht. Zudem stützt diese Feststellung die Präferenz für eine möglichst geringe Transferdistanz. Dieser Anspruch lässt sich allerdings nicht problemfrei auf die Spezifika der Hochschuldidaktik übertragen. Dazu trägt auch ein relativ offenes wissenschaftliches Selbstverständnis der Hochschuldidaktik bei, welches diese entweder als Praxis (verstanden als Dienstleistung an Hochschulen zur Verbesserung der Lehre), als Forschungsfeld (mit unterschiedlichen Bezugsdisziplinen beispielweise die Hochschulforschung, die Soziologie, die Psychologie oder die Erziehungswissenschaft sowie als eigenständiges Forschungsfeld) oder als Teilbereich einer allgemeinen Didaktik versteht (REINMANN, G.; 2021, S. 44-48). Während sich für die berufliche Bildung, insbesondere durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, eine intensive Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen feststellen lässt,

„... ist für das akademische Feld nicht einmal eine klare Bezugswissenschaft etabliert. Die Hochschuldidaktik ist kaum als anerkannte wissenschaftliche (Teil-)Disziplin zu werten ...“ (ELSHOLZ, U.; 2015, S. 253)

Auch die im Zuge des Bologna-Prozesses geforderte Entwicklung berufsqualifizierender Studiengänge hat wenig daran geändert, dass diese sich curricular zumeist an Fachsystematiken orientieren (ELSHOLZ, U.; 2015, S. 254). Vergleichbares gilt auch für die wissenschaftliche Weiterbildung.

„Wissenschaftliche Erkenntnisse zu dem Problem einer didaktisch fundierten Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung im Kontext der Hochschulweiterbildung fehlen bisher.“ (BAUMHAUER, M.; 2017, S. 66)

Die Hochschuldidaktik bzw. die akademische Weiterbildungsdidaktik wird hier als Teilbereich einer allgemeinen (Transfer)didaktik aufgefasst, zu der hochschulspezifisch bisher keine wissenschaftlichen Erkenntnisse insbesondere mit Blick auf spezifisch didaktische Prinzipien vorliegen.

Mit dem Fokus auf die Transferdidaktik lassen sich Spezifika allerdings durch den Bezug zum (hochschul)didaktischen Dreieck herauskristallisieren.

Die Denkfigur des didaktischen Dreiecks bildet die gleichzeitige Berücksichtigung der Lernenden, der Lehrenden und des Themas im Zusammenhang mit dem Lehr-Lernprozess ab. Übertragen auf die Hochschuldidaktik werden dadurch die Charakteristika der Studierenden, der Lehrenden in ihrer Doppelrolle als Lehrende und Forschende sowie die Wissenschaft, die im Kontext Hochschule zum Teilbereich des Lehr-Lerngegenstands wird. Die Wissenschaft als Lehr-Lerngegenstand bildet das Proprium der Hochschuldidaktik. Die Studierenden lernen das zu Lernende in Auseinandersetzung mit der Wissenschaft, wobei sie durch forschende Lehrende unterstützt werden. (REINMANN, G.; 2021, S. 50) Damit stellt sich die Frage nach möglichen Prinzipien einer hochschulischen weiterbildenden Transferdidaktik, die geeignet ist, Vorschläge für Entscheidungen in der Lehr-Lernpraxis zu machen. So würden sich beispielsweise das Prinzip der Wissenschaftsorientierung und das Prinzip der Situationsorientierung unterscheiden lassen. Während Ersteres sich auf gegenstandsbezogene wissenschaftliche Aussagen und Methoden beziehen kann, die kritisch reflektiert werden, kann Letzteres von typischen beruflichen Situationen ausgehen, auf deren Bewältigung die Lernenden vorbereitet werden sollen. (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 56-58) Die Situationsorientierung hat im hier betrachteten Zusammenhang einen engen Bezug zur beruflichen Bildung, wodurch das dort bekannte Prinzip der Lernfeldorientierung hochschuldidaktisch relevant werden kann (JENERT, T.; 2021, S. 355).

Nicht selten sind die Differenzen zwischen dem Wissenschaftsbezug auf der einen und dem beruflichen Anwendungsbezug auf der anderen Seite Anlass für hochschuldidaktische Diskurse, die insbesondere im Rahmen des Bologna-Prozesses eine neue Dynamik erfahren haben. So hat beispielweise EIRMBTER-STOLBRINK für ihren Ansatz der Methodenentwicklung den Theorie- und Forschungsbezug als Ausgangspunkt genommen. Durch die Fokussierung auf die methodologischen Anforderungen an wissenschaftliches Wissen hat sie geprüft, inwieweit sich theoretisch didaktische Konsequenzen ergeben. Demnach zeichnet sich wissenschaftliches Wissen durch hohe Komplexität sowie situationsunabhängige und dadurch variationsfähige Elemente eines betrachteten Gegenstandsbereichs aus. Zu seinen Merkmalen zählen seine methodisch transparente Generierung und seine Erkenntnisorientierung sowie sein reflexiv diskursiver Anspruch, der sich durch Offenheit und Revidierbarkeit der getroffenen Aussagen umsetzen lässt. In ihrer methodologischen Argumentation zielt sie auf eine Grenzziehung zwischen berufsorientiertem und wissenschaftlichem Wissen, wobei sie für letzteres einen Legitimationsschwund ausgelöst durch den Bologna-Prozess wahrnimmt. (EIRMBTER-STOLBRINK, E.; 2011, S. 37, 43) Damit kann die Position von EIRMBTER-STOLBRINK der Wissenschaftsorientierung zugeordnet werden, die damit gleichzeitig die berufliche Situationsorientierung für die Hochschullehre nahezu ausschließt.

Einen lernendenzentrierten Vorschlag macht BAUMHAUER. Mit ihrem Ansatz einer „Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis“ versucht sie, Orientierung für die Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung bereitzustellen, indem berufliche Erfahrung und Wissen der Lernenden mit wissenschaftlichen Theorieansätzen verbunden werden. Die zentrale Klammer zwischen beiden Bereichen kann danach die „didaktische Relationierung“ sein, die sich an dem Wissen um die Unterschiede der Wissensformen in beiden Feldern ausrichtet und somit die berufliche und wissenschaftliche Handlungs- und Wissenslogik in den Mittelpunkt stellt. Didaktisch wird damit für die Wissenschaftsorientierung Theorie- und Forschungsbezug sowie Erkenntnisorientierung gefordert, um über Handlungs- und Erfahrungsorientierung sowie Situationsbezug die berufliche Ebene zu reflektieren. (BAUMHAUER, M.; 2017, S. 129,130, 186-192)

Wie die Beispiele zeigen, stehen die Prinzipien oftmals im Zusammenhang mit einer lernenden-, lehrenden- oder themenzentrierten Ausrichtung, die jeweils eine Form der Fokussierung darstellen, ohne damit die Verbindungen zu den anderen Schwerpunkten im didaktischen Dreieck außer Acht zu lassen. Die Lehrendenzentrierung fragt beispielsweise danach, wie die Lernziele durch das Handeln der Lehrenden erreicht werden können; die Lernendenzentrierung fragt beispielsweise danach, wie die Erfahrungen oder Interessen der Lernenden berücksichtigt werden können; und die Themenzentrierung beschäftigt sich beispielsweise damit, nach welchen Prinzipien Lernziele und -inhalte ausgewählt werden (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 52). Während die Wissenschafts- und Situationsorientierung der Themenzentrierung zuzuordnen sind, stellt ein aktueller hochschuldidaktischer Diskursstrang um die Prinzipien „Shift from Teaching to Learning“ und „Constructive Alignment“ die Frage nach den Konsequenzen einer Abkehr von dem in Hochschulen weit verbreiteten Prinzip der Lehrenden- hin zu einer Lernendenzentrierung, was beispielsweise im Verzicht auf das Format der Vorlesungen und im Weg eines biografieorientierten Lernens münden könnte (REINMANN, G.; 2018, BENNER, D.; 2020, S. 302-305, DAUSIEN, B.; 2011, S. 120).

In gewisser Weise lässt sich eine Verbindung des wissenschaftlichen Wissens und der Hochschuldidaktik auch auf Basis zugehöriger Lerntheorien herstellen. Angewandt auf das Transferlernen können drei zentrale Ansätze unterschieden werden:

- Identische Elemente (behavioristischer Ansatz): Zurückgehend auf die klassische Transfertheorie „Identischer Elemente“ wird davon ausgegangen, dass im Lernfeld erworbene Handlungsprogramme im Funktionsfeld abgerufen werden. Das wird erreicht durch die strukturelle und inhaltliche Angleichung von „Source“ und „Target“.
- Strategie- und Analogiebildung (kognitiver Ansatz): Dieser Ansatz geht davon aus, dass im Lernfeld bereichsunabhängige Strategien vermittelt werden, die die Lernenden zur Bewältigung von Anforderungen im Funktionsfeld befähigen, die zum Zeitpunkt der Weiterbildung noch unbekannt sind. Dazu wird angenommen, dass die Fähigkeit der Anwendung genereller Denk- und Problemlösestrategien, wie beispielsweise das Hypothesentesten oder Mittel-Ziel-Analysen, dazu führt, dass die Lernenden diese Fähigkeiten zur Lösung unterschiedlichster konkreter Probleme nutzen können.
- Problemorientierte Lernumgebung (konstruktivistischer Ansatz): Nach dieser Auffassung finden in der Lern- und in der Anwendungssituation Konstruktionsprozesse statt, die entscheidend durch den Kontext bestimmt sind. Damit sind die spezifische Beschaffenheit der Lernumgebung und die Einbindung der Lernenden als Expertinnen und Experten in die Entscheidungssituation von zentraler Bedeutung. Der Lernkontext ist nach den Prinzipien von Authentizität und Situiertheit sowie multipler und sozialer Kontext zu gestalten. (BERGMANN, B.; SONNTAG, K.; 2006, S. 360-365)

Ungeachtet der vielfältigen Fragen und Probleme, die sich aus der Verbindung von Lerntheorie und Erkenntnisgewinnung in einer Domäne ergeben, kann ein kurzer Blick auf das Kriterium der Situationsabhängigkeit diesbezügliche Potenziale andeuten. Danach können behavioristische Ansätze geeignet sein, wenn akademisches Handlungswissen 1:1 in der Praxis genutzt werden soll, während kognitivistische Lernsettings von situationsunabhängigem Wissen ausgehen, welches für die Anwendung in spezifischen Situationen zu bewerten oder zu adaptieren ist. Der konstruktivistische Ansatz hat seinen Schwerpunkt im Funktionsfeld und stellt damit die Frage, inwieweit sich bestimmte Kompetenzen situationsübergreifend durch generell abbildbare Kontexte vermitteln bzw. erwerben lassen. Als eng mit dem Konstruktivismus verbunden, kann die Idee des biografischen Lernens verstanden werden. Diese besondere Idee, methodisch-didaktisch auf

die Teilnehmenden einzugehen, wird an dieser Stelle kurz erwähnt, da sie sich mit ihrem Bezug zu biografischen Entscheidungen und dem postulierten Nutzendenken als passender Ansatz zeigt. Er geht davon aus, dass die Teilnehmenden Expertinnen und Experten ihrer eigenen beruflichen Situation sind und didaktisch „... explizit als *Lernfeld* einbezogen werden.“ (DAUSIEN, B.; 2011, S. 117)

Die Ausführungen zu den beispielhaft genannten Ansätzen und Diskursen auf der Suche nach hochschuldidaktischen Prinzipien zeigen, dass auch oder gerade Hochschulen die Voraussetzungen mitbringen, ihre Lehr-Lernprozesse zu begründen. Damit wird nicht auf die Ableitung einer domänenspezifischen Didaktik rekurriert, sondern auf die Möglichkeit hingewiesen, diese im Vorfeld einer Weiterbildung zu reflektieren und zu kommunizieren. Von Hochschulen kann daher erwartet werden, dass sie mit Bezug zur Domäne und zur zu vermittelnden Kompetenz ihre Didaktik („Geschichte“) erklären. Das Personalmanagement kann dann prüfen, inwieweit die Didaktik zu den Transferanforderungen im eigenen Funktionsfeld und den zugehörigen Rahmenbedingungen passt. Diese Möglichkeit gewinnt ihre Bedeutung für das SEM insbesondere vor dem Hintergrund eines vielfach an Hochschulen anzutreffenden Selbstverständnisses der Hochschullehrenden. Häufig mit Verweis auf den „Grundsatz der Freiheit von Forschung und Lehre“ wird der Anspruch formuliert, die Lehre eigenverantwortlich auszugestalten. Daraus kann sich ein Konfliktfeld zwischen der von der Hochschule kommunizierten Transferdidaktik eines Weiterbildungsangebotes und der Umsetzung durch Hochschullehrende entwickeln. Es kann daher angemessen sein, sich bei der Entscheidung für ein Weiterbildungsformat über das dahinterstehende transferdidaktische Prinzip und die Sicherstellung seiner Umsetzung zu informieren.

Wie bereits ausgeführt wurde, können die möglichen Kategorien transferdidaktischer Prinzipien sehr unterschiedlich ausgerichtet sein. Aus pragmatischen Gründen wird hier vorgeschlagen, als Ankerpunkt die Zentrierungsformen in Anlehnung an das didaktische Dreieck zu wählen, da der Ansatz besonders anschlussfähig an die Personalarbeit zu sein scheint. So ist eine Beziehung der Lernenden- und Themenzentrierung zu persönlichen und unternehmerischen Zielen der Weiterbildung als Personalinstrument evident. Es ist dann naheliegend, dass das Personalmanagement durch den Fokus auf Kompetenz- und Performanzziele den Bezug zur gewählten Transfer-situation gut herstellen kann. Im Folgenden wird daher davon ausgegangen, dass themen-zentrierte didaktische Prinzipien besonders geeignet für den Einsatz als Personalentwicklungsinstrument sind, wobei die Eignung der beiden anderen Ansätze nicht negiert wird. Im Gegenteil: Auch andere Begründungsformate, wie beispielsweise lerntheoretische Bezüge, sind alternativ oder ergänzend als geeignet anzusehen.

#### b.) Methodengroßform: Lehre arrangieren

Das gewählte transferdidaktische Prinzip sollte sich in der begründeten Entscheidung für eine Methodengroßform wiederfinden. Diese zeichnen sich durch eine spezifische Prozessstruktur aus, die sich an Handlungen respektive Aktionen mit Bezug zum Funktionsfeld ausrichten, wozu beispielsweise die Fallstudie, das Planspiel, das Rollenspiel oder die Erkundung zählen können (KAISER, F.-J.; KAMINSKI, H.; 2012, S. 20). Ebenso sind hier Module mit Bezug zum wissenschaftlichen Arbeiten wie Praxisreflexionen oder die Bachelor- oder Masterarbeit einzuordnen. Maßgeblich ist jeweils, ob der inhaltliche und zeitliche Bezug zum Funktionsfeld festgestellt werden kann, wobei auch die Abgrenzung zu anderen Modulen relevant ist. Insbesondere im Zusammenhang mit Studiengängen und ihren Modularchitekturen stellt sich die Frage, in welchem Umfang vorbereitendes Wissen vermittelt werden soll, um den Erwerb von Transferkompetenz in den Transfermodulen zu ermöglichen. Dadurch wird auch die Dauer von Studiengängen im Ver-

hältnis zu ihrem Transferpotenzial bzw. zu ihrem Anteil an Transfermodulen im Verhältnis zu anders ausgerichtet Modulen bedeutsam. So kann ein dreijähriger Studiengang, der mit der Bachelorarbeit nur ein Transfermodul aufweist, in seinem Aufwand-Nutzen-Verhältnis zurecht hinterfragt werden. In dieser Unterscheidung kann auch der Kern einer Kritik an der verhältnismäßig langen Dauer von Studiengängen vermutet werden, wenn diese andererseits durch ihr großes Transferpotenzial gerechtfertigt wird. Hier mangelt es nicht an Stimmen, die besonders den Universitäten Theorielastigkeit und Praxisferne vorhalten. Überblicksarbeiten, die die eine oder andere Position stärken, fehlen. Das Potenzial hochschulischer Transfereffekte lässt sich daher schwer einschätzen. Häufig replizierte Ansätze beziehen sich auf die Analyse von Methoden, die positive Effekte für das Lernen durch Projekte, das fall- und problembasierte Lernen sowie berufsnaher Problemstellungen feststellen. (SCHMID, C.; 2006, S. 331-332) Auch wenn damit keine Methodengroßform für den Einsatz in einem Transfermodul grundsätzlich einer anderen vorzuziehen ist, lässt sich durch die verbindliche und begründete Festlegung des Prozessablaufs eine entscheidungsrelevante Transparenz herstellen. Das folgende Beispiel einer möglichen Phasenabfolge für eine Fallstudie kann das illustrieren.

Phase	Beschreibung
1. Konfrontation	Die Lernenden werden mit dem Fall konfrontiert.
2. Information	Die Lernenden erschließen sich selbständig Informationen aus bereitgestelltem Material und aus selbständig ermittelten weiteren Quellen.
3. Exploration	In der Gruppe werden alternative Lösungsmöglichkeiten erarbeitet und diskutiert.
4. Resolution	Die Gruppe bewertet die Lösungsmöglichkeiten und entscheidet sich für eine.
5. Disputation	Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt und in der Diskussion durch die Gruppe verteidigt.
6. Kollation	Die Lösungen werden mit tatsächlich getroffenen Entscheidungen aus der betrieblichen Praxis verglichen.

*Abbildung 29: Didaktische Phasen einer Fallstudie*  
(EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 297-298)

Aus dem Beispiel lassen sich unmittelbar Anknüpfungspunkte zur Verzahnung für das Personalmanagement erkennen: Der Fall kann durch das Unternehmen bereitgestellt, es können Zugänge zu weiteren Quellen im Unternehmen geschaffen und die Teilnahme des Personalmanagements an der Disputation oder der Kollation kann nachgefragt werden. Für die Beurteilung einer Masterarbeit kann das die Phase sein, in der die Forschungsfrage formuliert und eingereicht wird. Damit zeigt die Methodengroßform Verzahnungspotenziale vom Lern- in das Lerntransferfeld auf. Die Phasen können danach beurteilt werden, ob sie Bezüge zum Funktionsfeld aufweisen und entsprechend im Lerntransferfeld Berücksichtigung finden können. Andere Module, die beispielweise das theoretische Wissen zum Transfermodul vorbereitend vermitteln, sind für die praktische Verzahnung weniger relevant. Der transferdidaktische Dualitätsgrad einer akademischen Weiterbildung lässt sich so mit Bezug der einzelnen Phasen des Lehr-Lernprozesses zum Funktionsfeld beurteilen. Für das SEM ergeben sich daraus zwei im Zusammenhang stehende Ausprägungen der Methodengroßform: Die Festlegung einer Methodengroßform für einzelne Transfermodule sowie Informationen zu seinen Phasen, die den Bezug zum Funktionsfeld erkennen bzw. herstellen lassen.

c.) Situationstypen: Didaktische Kommunikation gestalten

Jede soziale Situation ist einzigartig. Das gilt auch für Lehr-Lernsituationen. Lehrende haben die Aufgabe, durch ihre didaktische Kompetenz die Anforderungen dieser singulären Situationen zu bewältigen. Inwieweit ihnen das gelingen kann, hängt von vielen Faktoren ab und ist im Vorhinein kaum absehbar. Eine Möglichkeit, bei der Auswahl einer Weiterbildung dennoch die mikrodidaktische Ebene zu berücksichtigen, ist die Anwendung des Konstrukts der >Situationstypen<. Ihre Anwendung setzt voraus, dass sich einzelne Situationen im Hinblick auf verschiedene Merkmale ähnlich sind und dann als Typen zusammengefasst werden können. Die Beratung von Geschäftskunden, die Kommunikation in Konfliktsituationen oder die Führung von Mitarbeitenden sind Beispiele für Situationstypen. Zu ihren Merkmalen können gehören:

- die sozial kommunikativen Aufgaben und Rollen der an der Situation Beteiligten,
- essenzielle Bestandteile der Situation,
- ihr typischer Ablauf sowie
- kritische und besondere Ereignisse.

Die Anwendung dieses Konstrukts bietet die Möglichkeit, das Potenzial des Praxisbezugs zu beurteilen. (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 236-239)

Im Folgenden wird versucht, für die Lehrenden, die Lernenden und den Gegenstand des Lehr-Lernprozesses festzustellen, welche Merkmalsausprägungen maßgeblich für die Verzahnung mit dem Funktionsfeld sein können. Durch das Singuläre jeder didaktischen Situation besteht die Herausforderung darin, diese Merkmalsebene in das SEM einzubeziehen. Zwei Leitfragen können dabei helfen:

- Welche Merkmale des didaktischen Dreiecks können relevant für die Schaffung des Situationsbezugs im Lehr-Lernprozess sein?
- Wie können diese Merkmale bei der Entscheidung für oder gegen eine akademische Weiterbildung fest- bzw. sichergestellt werden?

Durch den Situationsbezug stehen das Thema und die Person(en) im Mittelpunkt. Der Ansatz bietet dem Personalmanagement die Möglichkeit, die Passung der Situation zum Performanzziel der Learning Professional zu beurteilen. Somit kann der Praxisbezug des Situationstyps zum Entscheidungsmerkmal werden. Die praktische Bedeutung dieses Ansatzes ist allerdings sehr vom Weiterbildungsformat abhängig. In gradverleihenden Studiengängen ist die verbindliche Festlegung eines Situationstyps als didaktisches Mittel innerhalb eines Moduls nicht vorgesehen. Die Entscheidung für die Nutzung dieses Ansatzes obliegt den einzelnen Lehrenden. So könnte ein Modul >Kommunikation< viele oder wenige Praxisbeispiele enthalten. Ob und in welchem Umfang ein Thema wie >Beratung von Geschäftskunden< dabei Berücksichtigung findet, bleibt offen. Anders würde es sich verhalten, wenn sich das Modul oder die einzelne Lehrveranstaltung im Ganzen dem Situationstyp verschreibt. So könnte sich ein Modul >Beratung von Geschäftskunden< mit den sozial kommunikativen Aufgaben der an der Situation Beteiligten, möglichen Abläufen einer Beratungssituation und kritischen diesbezüglichen Phasen beschäftigen. Die Möglichkeiten, im Vorfeld Informationen zum Situationstyp zu erhalten bzw. Einfluss darauf zu nehmen, sind daher in Abhängigkeit vom Weiterbildungsformat gegeben. In den gradverleihenden Studiengängen bieten die Modulbeschreibungen dazu Auskünfte. Bei Anwendung dieses Ansatzes auf ein Weiterbildungsseminar wäre es möglich, die Beratungssituation spezifisch auf das weiterbildende Unternehmen auszurichten und entsprechende Absprachen im Vorfeld mit der Hochschule zu treffen.

Diese Sicht führt zu einem entsprechenden Anforderungsprofil an die Lehrenden, welches neben fachlichen auch didaktische Qualifikationen einschließt. Allerdings gibt es bisher kaum empirische Studien, die sich mit dem Einfluss der Qualifikation der Lehrenden auf den Transfererfolg

auseinandersetzen (MEIBNER, A.; 2012, S. 233). Das scheint auf den ersten Blick überraschend, da sich in konkreten Situationen augenblicklich Qualifikationsmerkmale aufdrängen. Angewandt auf unser Beispiel könnten sich folgende Fragen ergeben: Haben sich die Lehrenden theoretisch mit der Geschäftskundenberatung beschäftigt? Haben sie eigene Erfahrungen damit gemacht? Ist für dieses Thema eine spezifische didaktische Kompetenz erforderlich? Liegt diese Kompetenz bei den Lehrenden vor? Die Vermutung liegt nahe, dass das Personalmanagement im konkreten Entscheidungsfall zu einem bestimmten Situationstyp Vorstellungen zu den Qualifikationen der Lehrenden entwickelt. Es bietet sich daher an, die Frage nach dem Einsatz des Lehrpersonals direkt am Situationstyp auszurichten. Die Kriterien zur Bewertung der Qualifikation der Lehrenden werden dadurch in der Praxis sichtbar. Sie scheinen in ihrer Beurteilung relativ unproblematisch und können als Konsequenz des Situationstyps aufgefasst werden. Das Problem der Beurteilung findet sich im Hochschulkontext an anderer Stelle und ist ebenfalls abhängig vom Format der akademischen Weiterbildung. Gradverleihende oder Zertifikatsstudiengänge werden jeweils in standardisierter Form ohne die Zusicherung des Einsatzes bestimmter Lehrpersonen angeboten. Anders zeigt sich die Ausgangslage bei einem spezifisch durchgeführten Weiterbildungsseminar. In der Regel wird das Seminar mit den inhaltlich Verantwortlichen bzw. den Lehrenden im Vorfeld abgesprochen. Damit liegen nicht nur Informationen zu den Lehrenden vor, sondern es gibt auch einen direkten Zugang zu ihnen, der die Voraussetzung bildet, um unternehmensspezifische Aspekte in die Lehre einzubringen. Informationen zu den in den Transfermodulen eingesetzten Lehrenden sowie die Möglichkeit, direkt Kontakt mit ihnen aufzunehmen, sind deshalb relevante Entscheidungskriterien.

Offensichtlich steht der Situationstyp im Zusammenhang mit den Performanzzielen. Das Thema und die Lehrenden können als daran ausgerichtete Inputfaktoren aufgefasst werden. Zur Prozessevaluation kann dann gehören, ihren Einsatz im Lehr-Lernprozess zu prüfen. Schließlich ist jedoch entscheidend, ob die Learning Professionals die gesteckten Lernziele erreichen. Dazu können (Lernerfolgs)prüfungen als Outputevaluation auf der Lernebene durchgeführt werden, wobei die Lernziele die Kriterien für die Bewertung liefern. Zu den Phasen einer kriterienorientierten Prüfung können

- die Erfassung der Prüfungsleistung,
- die kriterienbasierte Feststellung des Lernerfolgs, bspw. der Abgleich mit Musterlösungen, die vor der Durchführung der Prüfung konzipiert wurden und
- der Beurteilung des Lernerfolgs durch ein Punkte- bzw. Notensystem

gehören. (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 170-174) Alle drei Prüfungsschritte können für die Personalentwicklung genutzt werden. So kann das Lesen einer schriftlichen praxisbezogenen Arbeit dazu dienen, einen inhaltlichen Eindruck von Learning Professionals zu erhalten, ohne sich dabei von der Einschätzung der Lehrenden beeinflussen zu lassen. In diesen Fällen kann sich das Personalmanagement Zugang zu den schriftlichen Arbeiten durch die Learning Professionals oder unter Einhaltung des Datenschutzes durch die Hochschule verschaffen. Ein direkter Bezug zu den Weiterbildungsinhalten kann mittels eines Feedbacks durch die Lehrenden erfolgen. Das ist durch eine schriftliche und/oder mündliche Gegenüberstellung der Prüfungsleistungen der Learning Professionals und beispielsweise einer Musterlösung möglich. Schließlich kann das Personalmanagement auch über die Noten informiert werden, die die Learning Professionals erzielt haben. Die potenzielle Bedeutung dieses Ansatzes wurde in einer Studie zur Nutzenbewertung von Hochschulservices als PBDI festgestellt. An der Studie haben 141 Personalverantwortliche im Zusammenhang mit dem Einsatz des dualen Bachelorstudiums als PBDI teilgenommen. Die

höchsten Nutzenwerte erhielten dabei die Informationen zu den Noten und zu den Anwesenheiten der Studierenden. Ein mündliches Feedback zu den Studienleistungen wurde vielfach auch begrüßt, allerdings in deutlich geringerem Ausmaß. (HUDINA, R. V.; 2019, S. 49)

Für Hochschulen gehört die Feststellung des Studienerfolgs durch Hochschulprüfungen in den gradverleihenden Studiengängen zu den hochschulrechtlich geregelten Aufgaben. Die Lernziele und die zugehörigen Prüfungsformen der Studiengänge sind in zugehörigen Modulbeschreibungen festgelegt und in den Prüfungsordnungen präzisiert. Hochschulen können hier auf eine sehr reichhaltige Expertise zurückgreifen. Auf der anderen Seite scheint der Umgang mit Prüfungsergebnissen von (benoteten) Weiterbildungen in den Unternehmen wenig verbreitet zu sein. Das ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Weiterbildung in der Praxis auch Funktionen übernehmen kann, die auf Seiten der involvierten Akteure kaum zur Teilnahme an Lernerfolgspüfungen motiviert. Das kann beispielsweise dann zutreffen, wenn Karrierewege für Führungskräfte an bestimmte Weiterbildungspfade und damit in Verbindung stehende zu erwerbende Handlungskompetenzen geknüpft sind (HEUER, U.; 2010, S. 125). Zudem kann angenommen werden, dass Prüfungen aufgrund von übersteigerten Erwartungen in Bezug auf die eigene Karriere als Assessments gesehen werden und dadurch zu Prüfungsängsten und Demotivation führen können (HÄRING, K.; 2003, S. 31). Es ist daher naheliegend, dass der Umgang mit den Ergebnissen von Prüfungen im Lernfeld ein achtsames Vorgehen erfordert. Die Eignung dieses Instruments ist abhängig von vielen Faktoren, wozu die Art der Lernziele und die berufliche Situation der Teilnehmenden gehören können. Auch wenn keine Studien bekannt sind, die erfolgreiche bewertete Tests nach betrieblichen Weiterbildungen als Prädiktor für gelungenen Lerntransfer zeigen, so sind doch Personalentwicklungsinstrumente beispielsweise im Zusammenhang mit Zielvereinbarungen und Mitarbeitergesprächen denkbar, die diese in ihr System aufnehmen können.

Feedback verstanden als Informationen, die von Akteurinnen und Akteuren (z. B. Lehrpersonen, Peers, dem Personalmanagement oder von sich selbst) über Aspekte der eigenen Leistung im Lehr-Lernprozess gegeben werden, können in ihrer Art und Wirkung sehr unterschiedlich sein (HATTIE, J.; BEYWL, W.; ZIERER, K.; 2013, S. 206-211). Durch die Digitalisierung und die Anwendung von Learning Analytics erweitern sich die Möglichkeiten der lernprozessbezogenen Feedbacks. Beispiele dafür sind Selbsttests zur Überprüfung des Lernfortschritts, Statistiken zum individuellen Lernprozess und -fortschritt oder Vergleiche mit anderen Lernenden (IFENTHALER, D.; DRACHSLER, H.; 2020, S. 526-527). Einen Service anderer Art bietet die CANDIDATE SELECT GMBH dem Personalmanagement an. Hochschulabschlüsse von Bewerbenden werden vollautomatisiert bewertet. Für die Entwicklung ihres Algorithmus, der zum so genannten >CASE Score< führt, wurde davon ausgegangen, dass eine Hochschulabschlussnote ohne Kontextbezug wenig aussagekräftig ist. Sie kann erst im Vergleich mit den Noten der eigenen bzw. anderer Hochschulen, Studienfächer, Abschlussjahrgänge und Abschlussarten zu einem wichtigen Signal für die Qualität von Bewerbenden werden.

„In verschiedenen Studien konnten wir aufzeigen, dass unser CASE Score auf Basis von Bildungsabschlüssen auch nach Jahren „on-the-job“ noch einen klaren Zusammenhang mit der Arbeitsleistung aufweist.“ (CANDIDATE SELECT GMBH; o.J.)

Mit einem solchen Ansatz lassen sich auch die Abschlüsse von Weiterbildungsstudiengängen bewerten. Die beiden Beispiele lassen nicht nur die Vorteile, sondern auch die damit verbundenen Probleme erahnen. Schließlich führt der bisherige Grundtenor zur Lern- und Transferdidaktik dieses Abschnitts zu der Feststellung, dass es kaum eindeutige Ursache-Wirkungszuschreibungen für einen gelingenden, zielgerichteten Lehr-Lernprozess gibt. Es ist daher gut nachvollzieh-

bar, dass für den Umgang mit Learning Analytics kritische und interpretative Evaluierungskompetenzen gefordert werden. Dazu gehört beispielweise die Entwicklung der mit dem symbolischen Acronym DELICATE versehenen Checkliste,

deren Ziel es ist, für die Nutzung von Learning Analytics „... ein einfaches Instrument für jede Bildungseinrichtung zu sein, das das Bewusstsein der Mitarbeiter in der Organisation rund um Ethik und Datenschutz steigert und damit das Thema demystifiziert und aus der komplexen Welt von juristischen Texten extrahiert und in der Praxis besprechbar macht.“ (IFENTHALER, D.; DRACHSLER, H.; 2020, S. 520)

Damit wird deutlich, dass die Digitalisierung didaktischer Daten eng verknüpft mit sozialen Auswirkungen sein kann. Der Zugang zu diesen Daten aus dem Lehr-Lernprozess hat Potenzial als Serviceleistung für das Personalmanagement. Damit erfahren auch die Anforderungen an und die Einwände gegen leistungsbezogene Feedbacks in der Personalarbeit neue Impulse (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 280 - 295).

Zusammenfassend wird im Folgenden davon ausgegangen, dass Informationen zum Lernerfolg der Learning Professionals hilfreich für die anschließende Personalarbeit im Lerntransferfeld sein können. Dazu zählen Prüfungsleistungen unter Einbezug eines qualitativen (z. B. Musterlösung) oder eines quantitativen Feedbacks (Noten) ebenso wie Prüfungsleistungen ohne weitergehende Informationen durch die Lehrenden (z. B. Thesis). Ebenso können Feedbacks der Lehrenden oder in digitalisierter Form der Learning Analytics aus dem Lehr-Lernprozess hilfreich sein, die sich nicht auf eine Lernerfolgsprüfung beziehen.

d.) Rahmeneinflüsse mitgestalten

Alle Faktoren, die aus der Sicht der Lehrenden auf spezifische Lehr-Lernsituationen einwirken und von ihnen (zunächst) zu akzeptieren sind, werden als Rahmeneinflüsse bezeichnet. Sie spielen in didaktischen Theorien und Modellen nur eine untergeordnete Rolle und können in mannigfaltiger Art auftreten. Zwei von ihnen werden im SEM berücksichtigt: Die organisatorische Struktur und die sachlich-materielle Ausstattung. (EULER, D.; HAHN, A.; 2004, S. 465-469)

Die Zusammensetzung der Lerngruppe wird als organisatorischer Einflussfaktor verstanden, wobei die Gruppengröße und die individuellen Merkmale der Gruppenzugehörigen zu unterscheiden sind. Zu den Auswirkungen der Gruppengröße auf das Transferlernen sind keine eindeutigen Forschungsergebnisse bekannt. Hingegen sind positive Wirkungen nachgewiesen, wenn die Gruppe als Gruppe wirksam wird, wodurch die Charakteristika einer Gruppe zu Lerntransferdeterminanten werden. Ihre Interaktionsfähigkeit, ihre Beziehungsmuster oder ihre gemeinsamen Normen und Zielen können den Lernerfolg stützen. (MEIßNER, A.; 2012, S. 133-139) Natürlich muss sich eine Gruppe erst als Gruppe entwickeln, bevor sie selbstwirksam werden kann. Eine Vermutung dazu im Vorfeld zu entwickeln, ist schwierig. Das erklärt vielleicht auch, weshalb in der Studie von MEIßNER einige der Teilnehmenden zwar die Gruppengröße als relevante Determinante genannt haben, nicht jedoch die Gruppencharakteristika (MEIßNER, A.; 2012, S. 237). Dennoch ist vorstellbar, dass sich das Personalmanagement im Vorfeld einen Eindruck dazu verschaffen möchte, ob eine Gruppenbildung nach den eigenen Vorstellungen möglich erscheint, wozu Informationen zur Gruppenzusammensetzung dienen können.

Die sachlich-materielle Ausstattung bezieht sich auf das Transferziel. Wenn sich die Performanz der Learning Professionals beispielsweise in Abhängigkeit von einem bestimmten physischen oder virtuellen Umfeld zeigt, dann sind verbindliche Informationen zur Ausstattung und die Möglichkeit, diese in Augenschein zu nehmen, nachvollziehbare Anliegen.

### 5.2.2.3 Maximierung der Transferwahrscheinlichkeit

Das Transferproblem befasst sich mit der Frage, wie die Wahrscheinlichkeit, dass eine Weiterbildung zur gewünschten Transferkompetenz führt, maximiert bzw. wie ihre diesbezügliche Eignung beurteilt werden kann. Nach den bisherigen Überlegungen lässt sich das Transferproblem in zwei Teile zerlegen:

- Wie kann die Transferdistanz zwischen Zugangs- und Zielqualifikation minimiert werden?
- Wie kann der didaktische Dualitätsgrad der Weiterbildung maximiert werden?

Im Folgenden werden die bisher behandelten Argumente zusammenfassend in eine Planungsheuristik zur Beurteilung akademischer Weiterbildung für den Einsatz in der Personalentwicklung überführt.

Weiterbildungsinduzierte Personalentwicklung zielt auf eine konkrete individuelle Performanz der Learning Professionals ab. Ausgehend von den Kompetenzvoraussetzungen der Learning Professionals ist der Weg des Lernens zu bemessen, um die gewünschte Leistung zu erzielen. Diese Transferdistanz soll mithilfe der Weiterbildung zurückgelegt werden. Naher Transfer, also eine kurze Transferdistanz, ist wahrscheinlicher realisierbar als weiter Transfer. Daher kommt in der Phase der Weiterbildungsbedarfsanalyse und -planung der Minimierung der Transferdistanz eine zentrale Rolle zu. Als Teil der Zieldefinition bieten sich hierzu aus dem Umfeld der akademischen Weiterbildung Angaben zur DQR-Niveaustufe, dem Hochschultyp und der Fachrichtung an. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Einsatz gradverleihender Formate bzw. dem Einsatz als Personalgewinnungsinstrument kommt der DQR-Stufe eine Ankerfunktion zu. Es kann vermutet werden, dass mit Begriffen wie >auf Bachelorniveau< oder >auf Masterniveau< Weiterbildungen kommunizierbar eingeordnet werden können. Das setzt für die individuelle Bedarfsanalyse voraus, dass die Learning Professionals mithilfe vergleichbarer Merkmale bezüglich ihrer Zugangsqualifikation betrachtet werden. Dazu können neben der DQR-Stufe der Qualifikationstyp (beruflich oder akademisch), die Bezeichnung der Qualifikation und weitere die Zugangsqualifikation spezifizierende Angaben, wie die Abschlussnote, zählen.

Durch die Begrenzung auf eine realistische Distanz soll die Wahrscheinlichkeit eines gelingenden Transfers maximiert werden. Es ist davon auszugehen, dass nur die Module einen Beitrag zum Transferlernen leisten, die sich diesem Ziel explizit verschrieben haben. Von diesen Transfermodulen kann erwartet werden, dass sie ihrem Zweck entsprechend didaktisch konzipiert sind. Zu beachten ist, dass es kein allgemeingültiges Erfolgsrezept gibt, um ein Lernziel zu erreichen. Im Gegenteil - viele Wege können beschritten werden, um die Transferdistanz zu überwinden. Die Voraussetzung dafür ist ein didaktischer Plan, eine „Geschichte“, wie das Ziel erreicht werden kann. Um das Angebot (akademischer) Weiterbildung diesbezüglich beurteilen zu können, wird vorgeschlagen, den transferdidaktischen Plan jeweils in Bezug auf das didaktische Prinzip, die Methodengroßform, die Elemente der didaktischen Kommunikation und die Rahmeninflüsse zu beurteilen. Diesen Zusammenhang und mögliche dahinterstehende Merkmale und Merkmalsausprägungen, die bei der Beurteilung unterstützen können, zeigt die folgende Abbildung 30:

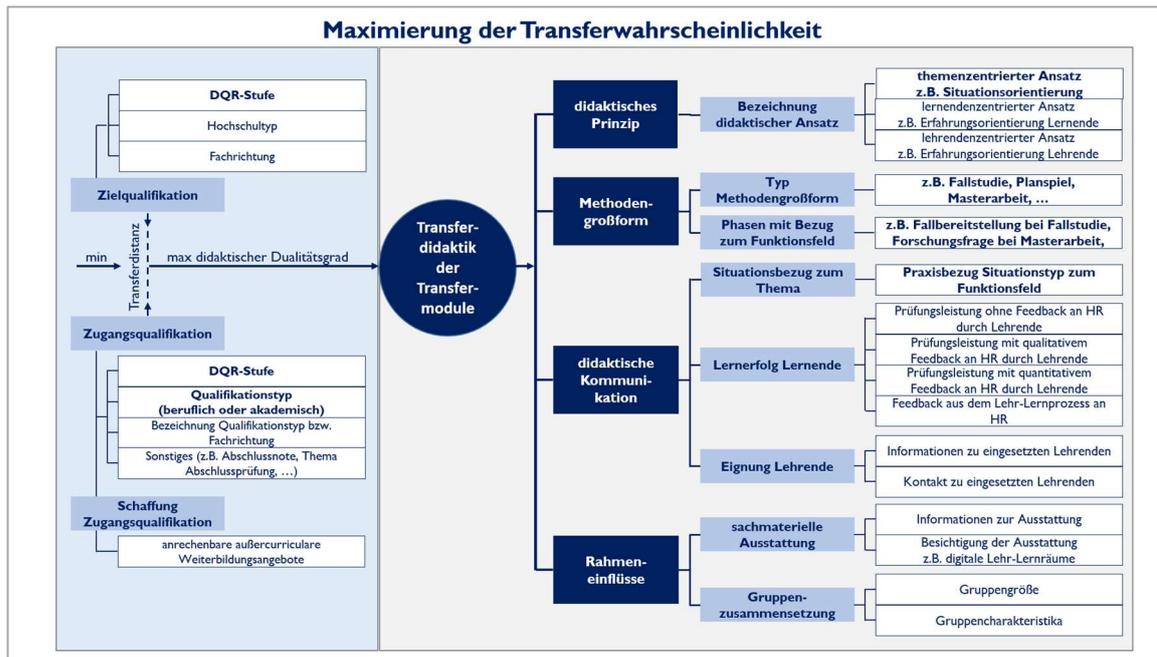


Abbildung 30: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalentwicklung

Es wird davon ausgegangen, dass die Transferwahrscheinlichkeit mit der Maximierung des didaktischen Dualitätsgrades steigt. Bei einigen Merkmalen, wie beispielsweise der „Eignung Lehrende“, wird bewusst keine Ausprägung angegeben, da keine Forschungsergebnisse vorliegen, die dies rechtfertigen würden. Allerdings ist es angemessen, Kriterien passend zu einer spezifischen Weiterbildung durch das Personalmanagement festzulegen. In diesen Fällen ist es erforderlich, Informationen zu den Lehrenden zu erhalten, die die Eignungsbewertung ermöglichen. Hervorgehoben (Fettdruck) sind die Merkmalsausprägungen, denen eine besonders hohe Relevanz zuzumessen ist. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Zielperformanz als Thema bzw. Situation sowie die zugehörigen Beschäftigten im Funktionsfeld im Rahmen der Weiterbildung eingebunden werden. Zur Präzisierung der genannten Merkmale und ihrer Ausprägungen dienen die folgenden Fragestellungen, die an die Weiterbildung Anbietenden gerichtet werden können.

Merkmale	Fragen zu den Merkmalsausprägungen
Angaben zur Zielqualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf welcher DQR-Stufe (auf Bachelor-, Master- oder Dokorniveau) ist eine Weiterbildung für die angestrebte Performanz einzuordnen?</li> <li>- Ist die Zielperformanz besonders mit einem bestimmten Hochschultyp verbunden?</li> <li>- Ist die Zielperformanz einer bestimmten Fachrichtung bzw. einer bestimmten Fakultät zuzuordnen?</li> </ul>
Angaben zur Zugangsqualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf welcher DQR-Stufe findet sich die Zugangsqualifikation der Learning Professionals?</li> <li>- Handelt es sich um eine berufliche oder akademische Qualifikation?</li> <li>- Falls Zugangsqualifikationen (z. B. in Form von CP) fehlen: Bietet die Hochschule entsprechende Qualifikationen an?</li> <li>- Welche Bezeichnung bzw. Fachrichtung hat die Zugangsqualifikation?</li> <li>- Welche sonstigen Merkmale (z. B. Abschlussnote) zeichnen die Zusatzqualifikation aus?</li> </ul>
Didaktisches Prinzip: Bezeichnung didaktischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welcher didaktische Ansatz wird für die Transfermodule genannt?</li> <li>- Ist eine Zuordnung zum themen-, lernenden- oder lehrendenzentrierten Ansatz gegeben?</li> <li>- Der themenzentrierte Ansatz kann sich am Transferziel orientieren. Wie wird das Transferziel didaktisch berücksichtigt?</li> </ul>

Merkmale	Fragen zu den Merkmalsausprägungen
Methodengroßform: Typ Methodengroßform, Phasen mit Bezug zum Funktionsfeld	Die Transfermodule zeichnen sich durch ihre strukturbildenden Methoden/Ansätze aus (Typ Methodengroßform), die den Learning Professionals bzw. dem Personalmanagement die Möglichkeit geben, Aufgaben aus dem Funktionsfeld in das Lernfeld einzubringen: - Welche Methodengroßform (z. B. Masterarbeit, Fallstudie, ...) zeichnet das jeweilige Modul aus? - In welcher Phase des Moduls kann in welcher Form das Funktions- mit dem Lernfeld verknüpft werden? (z. B. Fallbereitstellung bei Fallstudie, Forschungsfrage bei Masterarbeit, ...)
Didaktische Kommunikation: Situationsbezug zwischen Thema und Funktionsfeld, Lernerfolg Lernende, Eignung Lehrende	- Werden im Transfermodul Situationen aus dem Lernfeld behandelt? Wenn ja: In welcher Art, in welchem Umfang? - Wird der Lernerfolg durch Prüfungen festgestellt? - Wird der Lernerfolg quantitativ (Note) oder qualitativ (beschreibend) festgestellt? - Gibt es ein Feedback zum Lehr-Lernprozess ohne bzw. ergänzend zu Lernerfolgsprüfungen? - Welche der genannten Formen des Feedbacks zum Lernen/Lernerfolg werden dem Personalmanagement zugänglich gemacht? - Sind die Lehrenden für die jeweiligen Module festgelegt? - Gibt es Informationen zu den Lehrenden? - Gibt es die Möglichkeit, Kontakt mit den Lehrenden vor, während oder nach Absolvierung des Moduls aufzunehmen?
Rahmeneinflüsse: Sachmaterielle Ausstattung Gruppenzusammensetzung	- Werden Informationen zur sachmateriellen Ausstattung (z. B. beim Einsatz digitaler Lehrräume) gegeben? - Kann die Ausstattung besichtigt werden? - Gibt es Informationen zur Gruppengröße? - Gibt es Informationen zur Gruppenzusammensetzung?

### 5.2.3 Hochschule als Lerntransferpartnerin

Wie kann das Personalmanagement den erfolgreichen Lerntransfer in das Funktionsfeld der Learning Professionals fördern? Welche Personaldienstleistungen kann die Hochschule dazu anbieten? Die Beantwortung dieser Fragen kreist per Definition um das Lerntransferfeld. Dort werden die Lernergebnisse aus dem Lernfeld durch verschiedene Personalentwicklungsmaßnahmen aufgegriffen, um einen Beitrag zum Erreichen des Performanzziels zu leisten. Dieser Phase kann eine zentrale Bedeutung zugeschrieben werden. Studien lassen vermuten, dass die Arbeitsumgebung bedeutsamer für den Lerntransfer ist als andere Faktoren, wie beispielsweise die Lernmotivation oder der Lernerfolg (PIEZZI, D.; 2002, S. 405; MEIßNER, A.; 2012, S. 238-239).

PIEZZI hat die Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Arbeitsumgebung für die Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung gesichtet und in einem eigenen Modell zusammengefasst. Im Mittelpunkt ihres Modells steht die Transferaktivität nach der Weiterbildung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Arbeitsumgebung zu Transferaktivitäten auffordert (Aufforderungen, Handlungsangebote) und dadurch die Möglichkeit schafft, im Lernkontext Gelerntes in den Transferkontext zu setzen. Das Gelernte wird rekonstruiert und rekontextualisiert und führt zu einer neuen Kompetenz. Das Personalmanagement hat die Aufgabe, entsprechende Aufforderungen im Arbeitskontext zu schaffen. (PIEZZI, D.; 2002S. 199-200) Für die Förderung des Lerntransfers ergeben sich die Ansatzpunkte aus der Verknüpfung von Lern- und Funktionsfeld: Die Anpassung der Lernumgebung an die Arbeitsumgebung und vice versa.

Die Schaffung der Ähnlichkeit zwischen der Partizipation am Lern- und der Partizipation am Arbeitskontext „... lässt sich mit folgenden Merkmalen charakterisieren:

- die Ähnlichkeit zwischen den Zielsetzungen beider Tätigkeiten;
- die Ähnlichkeit zwischen den Rollen, welche die Teilnehmenden während den Tätigkeiten ausüben;

- die Ähnlichkeit zwischen den Merkmalen und Bedingungen dieser Tätigkeiten.“ (PIEZZI, D.; 2002, S. 405)

Als zentraler Erfolgsfaktor zur Sicherstellung der Ähnlichkeit beider Felder ist die soziale Ebene der Arbeitsumgebung zu sehen: Die Unterstützung durch Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen sowie weitere Personen, beispielsweise aus dem Personalmanagement oder dem Betriebsrat.

„Insofern ist naheliegend, dass alle Expertengruppen unisono den *Aufbau von personalen Unterstützungsstrukturen* (durch Transfercoaches, Mentoren, Paten, Lernpartnerschaften und ggf. die Aufrechterhaltung des Kontakts zur Lerngruppe und zum Trainer) als hinreichend relevant erachten.“ (MEIßNER, A.; 2012, S. 239)

Die soziale Unterstützung ist die Voraussetzung für die Partizipation in Arbeitskontext. Die Frage ist dann nicht mehr, ob andere Personen hinzugezogen werden, sondern welche, und wie das geschieht (GESMANN, S.; 2015, S. 309). In der Arbeitsumgebung wird der Unterstützung durch die Vorgesetzten die größte Bedeutung beigemessen, gefolgt vom Team im Funktionsfeld und weiteren Beschäftigten im Unternehmen (PIEZZI, D.; 2002, S. 138, MEIßNER, A.; 2012, S. 238-239). Vor diesem Hintergrund ergibt sich für das Personalmanagement auch die Option, Personen aus dem Lernfeld in das Lerntransferfeld zu integrieren. So können die Hochschullehrenden mit den Learning Professionals, deren Vorgesetzten und deren Teams im Lerntransferfeld zusammenarbeiten, wobei ihre Rolle davon abhängt, ob es sich um near-the-job oder along-the-job Maßnahmen handelt (vgl. Abschnitt 3.1.2.3).

Als near-the-job wird eine Maßnahme bezeichnet, die im Unternehmen Zugang zu einem zweiten Funktionsort als innerbetrieblichem Lernort schafft. Dieser kann unter didaktischen Vorzeichen ausgewählt werden, um eine lernzielorientierte Reflexion zu ermöglichen. Projektarbeiten, Qualitätszirkel oder Lernstätten sind Beispiele dafür. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 570-571) Damit drängt sich eine aktiv partizipationsorientierte Formulierung von Arbeitszielen (nicht Lernzielen) mit Vorgesetzten und dem Team im Vorfeld der Weiterbildung auf, die im Lerntransferfeld zum Tragen kommt. (PIEZZI, D.; 2002, S. 406-407) Wenn beispielsweise ein Learning Professional als technischer Consultant arbeitet, könnte er im Bereich Business Development in ein Projekt zur Entwicklung einer neuen Beratungsleistung eingebunden werden. Durch die Teilnahme am oben genannten Modul >Beratung von Geschäftskunden< besteht bereits eine Verbindung zur entsprechenden Lehrkraft der Hochschule. Diese könnte an geeigneter Stelle ihre Fachexpertise in das Projekt einbringen. Wäre das Projektteam im Vorhinein über die Weiterbildung mit der Möglichkeit informiert worden, Arbeits- respektive Lernziele auch gegenüber der Lehrperson zu formulieren, wäre ihre Akzeptanz vermutlich gestärkt. Damit greifen an dieser Stelle auch die oben genannten transferdidaktischen Merkmale. Zunächst stellt sich die Frage nach der Bereitschaft der Lehrperson, im Lerntransferfeld mit den Learning Professionals, ihren Vorgesetzten oder ihren Kolleginnen und Kollegen in einem fachlichen Rahmen zusammenzuarbeiten. Das Qualitätspotenzial dieser Zusammenarbeit ist dann weitergehend davon abhängig, ob die Lehrperson auch bereit ist, sich vor, während und nach der Weiterbildung mit den genannten Personengruppen transferdidaktisch auszutauschen.

Zu den along-the-job Maßnahmen der Personalentwicklung zählen individuelle längerfristige Formen der Begleitung der jeweiligen Beschäftigten, welche der Förderung, nicht aber der Bildung im Bereich der Personalentwicklung zugeordnet werden können (BECKER, M.; 2013, S. 390).

„Förderung umfasst alle Maßnahmen, die von einer Person oder Organisation zur Stabilisierung der Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit und zur beruflichen Entwicklung zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden.“ (BECKER, M.; 2013, S. 447)

Im Unterschied zu den near-the-job Maßnahmen wird für die Fördermaßnahmen kein zweiter Lernort im Unternehmen geschaffen. Die Förderung erfolgt in direkter Begleitung des beruflichen Alltags der Learning Professionals. Zu den near-the-job Maßnahmen können beispielsweise das Coaching, das Mentoring oder die systematische Entwicklungsberatung zählen (BECKER, M.; 2013, S. 658-682). Sie zeichnen sich durch eine größere Offenheit gegenüber den Themen aus, die in der Förderphase behandelt werden. Das im Lernfeld Gelernte kann zum Thema werden, muss es aber nicht. Die Begleitung der Learning Professionals erfordert eine spezifische Kompetenz der Begleitenden, die sich nicht am Thema der Weiterbildung orientiert. So wird im Zusammenhang mit Personalberatungsdienstleistungen häufig Coaching angeboten. Im Zusammenhang eines solchen Beratungsprozesses kann dann beispielweise nach der Entwicklung eines Soll-Ist-Kompetenzprofils eine Weiterbildung vereinbart werden. (HILBRECHT, S. W.; PEINIGER, A.; 2015, S. 169-171) Diese Form der Förderung basiert auf einer spezifischen Coaching-Ausbildung.

Einen anderen Weg zeigt das Mentorenprogramm der SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE) der Steinbeis University, welches den Studierenden angeboten wird:

Das Studium an der SIBE bringt viele spannende Herausforderungen mit sich: Master-Studium, Projektverantwortung, Arbeitsalltag und oft auch den ersten Vollzeit-Job – und dazwischen für viele Studierende auch immer wieder Fragen wie „Wo stehe ich gerade?“, „Wo soll es eigentlich hin gehen?“ und „Wie gehe ich mit dieser oder jener Situation am besten um?“.

Um Sie als Student/in neben der Kompetenzentwicklung im Studium auch bei solchen Themen zu unterstützen, haben wir 2011 das Programm Mentoring@SIBE ins Leben gerufen. Dabei engagieren sich berufserfahrene SIBE-Alumni für ein Jahr als Mentoren und begleiten Sie ganz individuell und passgenau für die jeweilige Situation.

Im Überblick:

- Programmdauer: 12 Monate von Mai bis April
- Bewerbungszeitraum: März vor Programmstart
- Mentoren: SIBE Alumni mit mind. fünf Jahren Berufserfahrung aus verschiedensten Branchen und Fachbereichen

(SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP; o.J. (c))

Es wird deutlich, dass die Förderangebote sehr unterschiedlich ausgestaltet sein können. Diese Form der Personalberatung ist nicht direkt am Thema der jeweiligen Weiterbildung angelehnt und kann daher als potenzielle Sekundärkompetenz der Hochschule eingeordnet werden. Die Förderung der Entwicklung von Individuen im Sinne der Personalberatung ist dann eine zusätzliche Dienstleistung der Hochschule. Sie kann sich an Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen bzw. das Team im Arbeitsumfeld, die HR-Abteilung oder an spezifische Coaches bzw. Mentorinnen und Mentoren der Learning Professionals als Adressierte der Transferdienstleistung richten. Mit Bezug zum System der Personalentwicklung (vgl. Seite 48) können Instrumente und Maßnahmen zeitlich nach ihrem Einsatz im Vor-, Lern- und Lerntransferfeld unterschieden werden. Im Vorfeld der akademischen Weiterbildung findet zunächst die Bedarfsanalyse statt. Hier ist zu prüfen, welche Instrumente zur Feststellung von Personalentwicklungsbedarfen zum Einsatz kommen und inwieweit (akademische) Weiterbildung als Instrument der Personalentwicklung vorgesehen ist. Um die Möglichkeiten bei der Umsetzung einordnen zu können, kann ergänzend eine Umfeldanalyse stattfinden, wozu sowohl die Feststellung interner Voraussetzungen, wie Transferbedingungen, Lernkulturen der betreffenden Bereiche oder geeigneter Zeiträume zählen, wie auch außerbetrieblicher Entwicklungen, wenn beispielsweise technische Trends und Entwicklungen zukünftig ein Kompetenzfeld verändern (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 509).

Hier können sich Hochschulen positionieren und ihre Beiträge zur Personalentwicklung kommunizieren. Das Angebotsspektrum kann sich auf near-the-job und along-the-job Maßnahmen in Verbindung mit einer akademischen Weiterbildung beziehen. Im Sinne einer Matrix lassen sich damit Dienstleistungen nach Adressierten für die Vorbereitungsphase im Vorfeld, für die Durchführung der Weiterbildung im Lernfeld und für die Transferförderung im Lerntransferfeld unterscheiden. Dabei geht es jeweils darum, wie die Hochschule gemeinsam mit den Learning Professionals und den am Personalentwicklungsprozess im Unternehmen Beteiligten die Lerntransferleistung fördern kann. Folgende Ebenen sind zu unterscheiden:

*a.) Vorfeld: Personalentwicklungsanalyse und -planung*

Mit der Entscheidung zur Personalentwicklung mittels einer akademischen Weiterbildung geht einher, diese gemeinsam mit den Learning Professionals für alle drei Phasen vom Performanzziel aus retrograd zu planen. Dazu zählt, die Voraussetzungen für die Teilnahme an der akademischen Weiterbildung sicherzustellen. Idealerweise ist die Hochschule bereit, sich an der Planung zu beteiligen und sich gemeinsam mit den Learning Professionals und den zugehörigen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern im Unternehmen abzustimmen sowie die Rolle der Hochschule im gesamten Entwicklungsprozess zu klären. Das kann die Schaffung der ggf. fehlenden CP-Voraussetzungen entweder durch die Anrechnung informeller bzw. nicht-formaler Kompetenzen oder durch ein eigenes Angebot nicht-formaler Weiterbildung zum Zweck der Anrechnung bzw. fachlichen Vorbereitung einschließen.

Dass die Anforderungen an die Rolle der Hochschule sehr unterschiedlich sein können, wird bei der Vorstellung von zwei unterschiedlichen Ausgangssituationen schnell deutlich. Die Personalentwicklung von neu gewonnenen Beschäftigten muss in Verbindung mit Fragen der Einarbeitung und des gegenseitigen Kennenlernens verbunden werden. Hingegen baut die Personalentwicklung von langjährig Beschäftigten auf entwickelten sozialen Strukturen und betriebsspezifischen Kompetenzen im Unternehmen auf. Alleine diese Unterscheidung mit Bezug zur Dauer der Betriebszugehörigkeit vermittelt eine Vorstellung davon, wie spezifisch und sensibel die Rolle der Hochschule sein kann und wo auch ihre Grenzen liegen können.

*b.) Didaktische Kommunikation aus dem Lernfeld*

Als eine zentrale Merkmalsebene bei der Beurteilung der transferdidaktischen Struktur wurde bereits die didaktische Kommunikation genannt. Mit dem Situationsbezug und dem Lernfortschritt der Learning Professionals sind zwei Ebenen genannt, die für die Zusammenarbeit in der Personalentwicklung relevant sind. Zum einen kann an die Hochschulen die Frage gestellt werden, inwieweit sie bereit sind, sich mit den unterschiedlichen Adressierten zum Situationsbezug in der Lehre auszutauschen und diese Bezüge in den Transfermodulen zu berücksichtigen. Zum anderen stellt sich die Frage, ob und in welcher Form die Lernergebnisse mit den Adressierten ausgetauscht werden.

*c.) Lerntransferfeld: Transferförderung in der Arbeitsumgebung*

Idealerweise werden gleich zu Beginn des Personalentwicklungsprozesses transferfördernde near-the-job Maßnahmen festgelegt, wie beispielsweise die projektorientierte Verantwortung oder Mitarbeit. Diese können parallel und/oder im Anschluss an die Weiterbildung zum Einsatz kommen. Hochschulen können als Dienstleistung ihre Mitwirkung an diesen Maßnahmen anbieten. Ähnlich ausgelegt kann das Angebot zur Mitwirkung an along-the-job Maßnahmen aussehen. Im Unterschied zu den near-the-job Maßnahmen, bei denen es sich in der Regel um die Mitwirkung der Lehrenden einzelner Module handeln wird, können bei den along-the-job Maßnahmen auch andere Kompetenzen zum Einsatz kommen. Hier kann sowohl an eigens ausgebildete Coaches oder Mentorinnen und Mentoren wie auch an Alumni gedacht werden.

Zur Beurteilung der Dienstleistungen einer Hochschule zur Maximierung der Lerntransferwahrscheinlichkeit im Rahmen der Personalentwicklung kann sich somit die folgende Planungsheuristik eignen:



Abbildung 31: Planungsheuristik Personaldienstleistung zur Personalentwicklung

### 5.3 Bleibeproblem

#### 5.3.1 Investitionen in Humankapital als Teil des Bindungsmanagements

In der Personalwirtschaftslehre wird das Bleibeproblem dem Bindungsmanagement (synonym: Retentionmanagement) zugeordnet. Es umfasst alle Maßnahmen, die die Bleibe- und Leistungsbereitschaft der Beschäftigten im Sinne der Verbundenheit positiv beeinflussen. Die Vielfalt der damit im Zusammenhang stehenden Ansätze (z. B. Identifikation, Loyalität, Personalbindung, Attraction, Commitment, Retainment, Involvement, ...) hat dazu geführt, dass keine einheitliche, auch keine dominierende Begriffsdefinition in der Literatur vorliegt. Entsprechend ist auch der Forschungsstand zu möglichen Determinanten der Bindung und Theorien zu ihrer Erklärung heterogen. Für die betriebliche Praxis lassen sich die verschiedenen Ansätze und Erkenntnisse zu zwei anwendungsorientierten Aussagen bündeln: Bindungsmanagement beinhaltet verschiedene aufeinander abgestimmte Maßnahmen; Bindungsmanagement zielt auf individuelle Beschäftigte im Sinne einer differenziellen Personalarbeit. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 447-456)

Im Zusammenhang mit dem Bindungsmanagement sind besonders die Theorien und Studien zur Fluktuationsdeterminantenforschung umfassend. Die zentrale Fragestellung dieses Ansatzes ist nicht, warum Mitarbeitende bleiben, sondern warum sie wechseln. Bindung funktioniert dann auf Basis der identifizierten Determinanten als Umkehrung von Fluktuation. KRILL hat die dazu vorliegenden Studien analysiert und die Fluktuationsdeterminanten verdichtend unterteilt in solche, die

durch Maßnahmen des Unternehmens direkt beeinflussbar sind (unternehmensintern) und solche, die es nicht sind (unternehmensextern). Zu den unternehmensinternen Determinanten zählen beispielsweise Arbeitszufriedenheit, Entwicklungsperspektiven oder Weiterbildungsmöglichkeiten, zu den unternehmensexternen gehören die Arbeitsmarktsituation oder demografische Eigenschaften der Beschäftigten, wie das Alter. Im Ergebnis zeigt sich auch hier, dass die Interdependenzen der einzelnen Faktoren zahlreich sind und Unternehmen spezifisch die relevanten Stellhebel erkennen und nutzen müssen, um sie in einem Gesamtkonzept zusammenführen zu können. Dabei wird darauf hingewiesen, dass der tatsächliche Wechsel des arbeitgebenden Unternehmens das Ende eines Entscheidungsprozesses darstellt, woraus sich die Forderung ergibt, die zeitliche Perspektive im Bindungsmanagement zu berücksichtigen. (KRILL, M.; 2011)

Anders als die Vielzahl theoretischer Ansätze und Maßnahmen vermuten lässt, spielt das Bindungsmanagement in der Praxis scheinbar eine untergeordnete Rolle. So wird dessen Stellenwert und Professionalisierungsgrad in der praktischen Personalarbeit von den Mitgliedsunternehmen der DGFP im Vergleich zu anderen Gestaltungsfeldern des Personalmanagements unterdurchschnittlich eingeschätzt. Die Studie der DGFP kommt zu dem Ergebnis, dass es in der Praxis an vielen Elementen mangelt, die in anderen Managementfeldern selbstverständlich sind. So fehlt vielfach die Analyse erfolgskritischer Zielgruppen, der Einsatz zielgruppenspezifischer Bindungsinstrumente, die eindeutige Festlegung von Abläufen und Prozessen sowie der Einsatz geeigneter Methoden und Instrumente zur Bindung der Beschäftigten. (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG E.V.; 2012, S. 21-22) Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen REMDISCH/ROIDL/UHE/CRAMER in ihrer Studie zum Retention Management im Mittelstand, wonach in den meisten der befragten Unternehmen weder Wissen noch Strategien dazu vorliegen (REMDISCH, S.; ROIDL, E.; UHE, M. u. a.; 2012 (b), S. 15). Zudem wird die Rolle der Weiterbildung in diesem Zusammenhang geringgeschätzt. Nur jedes sechste der befragten Unternehmen sieht in der Stärkung der Weiterbildung eine geeignete Maßnahme und nur 4 % der Beschäftigten sehen in einem ausreichenden Weiterbildungsangebot einen Grund, ihrem arbeitgebenden Unternehmen treu zu bleiben (REMDISCH, S.; ROIDL, E.; UHE, M. u. a.; 2012 (b), S. 19). Es gibt also ausreichend Anlass, um davon auszugehen, dass Weiterbildung einbeziehende Konzepte zum Bindungsmanagement zurzeit nicht weit verbreitet sind.

Aktuell wird über zukünftige Arbeitswelten, die durch Megatrends wie Digitalisierung, Globalisierung und Individualisierung gekennzeichnet sind, unter dem Sammelbegriff >Arbeit 4.0< spekuliert. Zu den Merkmalen von Arbeit 4.0 wird auch die hohe Relevanz der sinnstiftenden und erfüllenden Wirkung von Arbeit gezählt. Im Szenario „Bindung durch Bildung - Personalentwicklung als Instrument der Corporate Social Responsibility“, der oben erwähnten Studie der DGFP, wird davon ausgegangen, dass sich Weiterbildungsangebote zukünftig stärker an den Interessen der Individuen ausrichten. Die Personalentwicklung kann dann durch mehr Freiheiten und Auswahlmöglichkeiten für die Beschäftigten in Bezug auf das Was, Wann und Wo von Weiterbildung zu einem wichtigen Bindungsfaktor werden. (SPEIDEL, V.; 2019, S. 6-7) Sinnstiftende Arbeit wird oftmals in Verbindung mit dem Konzept >New Work< behandelt. Einer der Begründer dieses Konzepts, FRITHJOF BERGMANN, versteht neue Arbeit als Umkehrung von Mittel und Zweck. Nicht der Mensch ist das Werkzeug der Arbeit, sondern die Arbeit das Werkzeug des Menschen, mit dem Ziel aus der >Neuen Arbeit< Kraft und Energie zu schöpfen. Dazu muss jeder Mensch für sich herausfinden, was sie oder er „wirklich, wirklich“ machen will. (BERGMANN, F.; 2020, S. 10-11)

Wenn New Work zukünftig an Relevanz gewinnt, dann lässt sich daraus unmittelbar der Bezug zum Bindungsmanagement herstellen. JOBST-JÜRGENS hat in diesem Zusammenhang untersucht, „Was relevante Arbeitnehmergruppen im Job wirklich wollen“ und daraus ein Set von

Handlungsfeldern für das Personalmanagement abgeleitet. Der betrieblichen Weiterbildung können danach zwei Rollen zugeordnet werden: Vorteile durch Kostenübernahme für Weiterbildung und persönliche Entwicklung.

*a.) Kostenübernahme für Weiterbildung*

In der zugehörigen Studie wurde den 1200 Teilnehmenden eine Liste von möglichen Vorteilen vorgelegt, die für sie zu einem „perfekten Job“ gehören würden. Zu den 26 Antwortmöglichkeiten zählten beispielsweise betriebliche Altersvorsorge, freie Getränke oder Homeoffice. Dabei wurde am häufigsten die Kostenübernahme für Weiterbildung als wichtig erachtet. (JOBST-JÜRGENS, V.; 2020, S. 129-131)

„Häufig wird New Work mit „Annehmlichkeiten“ in Organisationen gleichgestellt. Lassen Sie mich noch einmal festhalten: Kein Kickertisch, kein Obstkorb und auch keine Betriebskita bedeutet automatisch, dass ein Unternehmen New Work macht. Hier gilt: Mindset first. In erster Linie ist New Work eine humanistische Idee davon, dass Menschen glücklich damit sind, was und wie sie arbeiten. In Organisationen wird dies maßgeblich durch die Wahrnehmung von Sinnhaftigkeit („gesellschaftlich“, „Selbstverwirklichung“ und „soziales Klima“) und eine positive Organisationskultur geprägt, die wiederum u. a. durch unternehmerische Werte und Umgangsformen gestaltet wird. Schon beim Lesen klingt das alles viel komplexer als „Obstkorb“. Dennoch sind Mitarbeiter Vorteile, oder auch Mitarbeiterangebote, eine unterstützende Maßnahme, um Mitarbeiter\*innen verschiedene Sachen zu ermöglichen, die sie persönlich freuen und vielleicht sogar weiterbringen.“ (JOBST-JÜRGENS, V.; 2020, S. 129)

*b.) Persönliche Entwicklung*

„Die Idee von New Work beinhaltet die Annahme, dass sich jeder Mensch eine Tätigkeit aussuchen kann, die er „wirklich, wirklich“ ausführen möchte. New Work schafft Raum für die eigene, reflektierte Ausgestaltung des persönlichen Karriereweges, unabhängig davon, wie man Karriere für sich selbst definiert. Menschen in Unternehmen möchten sich weiterentwickeln, manche nur fachlich, andere persönlich und viele in beide Richtungen.“ (JOBST-JÜRGENS, V.; 2020, S. 93)

Als mögliche Unterstützungsformen werden Lernzeitkonten, Budgets für externe Coachings und Trainings oder die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen während der Arbeitszeit für die individuelle Weiterentwicklung genannt (JOBST-JÜRGENS, V.; 2020S. 93-95). Auch, wenn die genannten Unterstützungsformen nicht neu sind, so kann New Work einen zeitgemäßen Rahmen für ein Bindungskonzept liefern. Betriebliche Weiterbildung ist dann in dieses Gesamtkonzept einzubinden, welches sich an individuellen und betrieblichen Zielen ausrichtet.

Im Zuge der genannten Studien und Szenarien zum Zusammenhang von Bindungswirkung und Weiterbildung wurde nicht nach Formaten unterschieden. Spezifische Studien zur Bindungswirkung von gradverleihenden Weiterbildungsstudiengängen sind nicht bekannt. Es ist naheliegend, auch auf die Ergebnisse des vorhergehenden Abschnitts zu den Motiven für ein Weiterbildungsstudium zurückzugreifen. Denn, offensichtlich trägt die Argumentation zum symbolischen Kapital eines Hochschulabschlusses nicht nur für anzuwerbende Fachkräfte bei, sondern ebenso für interne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Weiterbildung hat dann auch die Funktion eines internen Personalmarketings. Der Einsatz von Weiterbildung als Bindungsinstrument steht daher zumeist auch in Verbindung mit dem Teilnahme- und/oder Transferproblem. Es lassen sich damit drei Grundkonstellationen unterscheiden:

- I. Die Weiterbildung führt zu einem Abschluss mit symbolischem Kapital und erhöht damit die Attraktivität der Learning Professionals auf dem Arbeitsmarkt. Zugleich führt das Angebot des Unternehmens, diese Weiterbildung finanziell, zeitlich und/oder inhaltlich zu unterstützen, dazu, dass es als attraktiver Arbeitgeber wahrgenommen wird.

- II. Die Weiterbildung ist transferorientiert und ermöglicht den Learning Professionals, dass sie sich im Unternehmen weiterentwickeln können. Zugleich führt das Angebot des Unternehmens, diese Weiterbildung finanziell, zeitlich und/oder inhaltlich zu unterstützen, dazu, dass es als attraktiver Arbeitgeber wahrgenommen wird.
- III. Die Weiterbildung führt nicht zu einem symbolischen Kapital und sie führt nicht zu einer persönlichen karriereorientierten Entwicklung im Unternehmen. Sie ist einzig auf den privaten Nutzen der Learning Professionals konzentriert. Zugleich führt das Angebot des Unternehmens, diese Weiterbildung finanziell und/oder zeitlich zu unterstützen, dazu, dass es als attraktiver Arbeitgeber wahrgenommen wird.

Für das Unternehmen können alle drei Fälle als Investition in die Bleibebereitschaft der Learning Professionals mit unterschiedlichen Ertragsausprägungen gesehen werden. Für die Learning Professionals können insbesondere die beiden ersten Fälle auch mit relevantem eigenem Ressourcenaufwand verbunden sein, die gleichzeitig zu einer potenziellen Steigerung der Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt führen können. In diesen beiden Fällen kann die Weiterbildungsinvestition des Unternehmens in die Learning Professionals auch zugleich als Risiko gesehen werden. Zentral für den Ansatz, das Bleibeproblem als Investitionsentscheidung zu sehen, steht die vielfach (kontrovers) diskutierte Humankapitaltheorie von GARY S. BECKER.

Die Grundthese von BECKER lautet, dass die Frage, ob arbeitgebende Unternehmen und/oder Beschäftigte eine Investition in Humankapital vornehmen, in Abhängigkeit von den wettbewerbsrelevanten Eigenschaften des Humankapitals unterschiedlich zu beantworten ist. Seine Argumentation zusammenfassend, lassen sich zwei Kernaussagen ableiten:

- Vollkommen allgemeines Humankapital wird alleine von den beschäftigten Individuen finanziert,
- vollkommen spezifisches Humankapital wird von Unternehmen und Beschäftigten gemeinsam finanziert. (ALEWELL, D.; 1997, S. 61-63)

Seiner Analyse liegen folgende Definitionen zu Grunde:

„Completely general training increases the marginal productivity of trainees by exactly the same amount in the firms providing the training as in other firms. ... Completely specific training can be defined as training that has no effect on the productivity of trainees that would be useful in other firms.“ (BECKER, G. S.; 1993, S. 40)

Damit wird unterschieden zwischen dem Nutzen(potenzial) betrieblicher Weiterbildung bzw. Humankapital, das entweder von einem auf den anderen Betrieb transferierbar oder das nicht transferierbar ist. Danach sollten Unternehmen, die ihre Beschäftigten binden wollen, weniger Interesse an Weiterbildungsmaßnahmen haben, die transferierbare Kompetenzen vermitteln. Dadurch, dass sich akademische Weiterbildung inhaltlich am aktuellen Stand der Forschung ausrichtet, ist sie eher dem allgemeinen als dem betriebsspezifischen Humankapital zuzurechnen. Dieser Eindruck wird durch die Ergebnisse im Abschnitt zum Teilnahmeproblem für das Format der weiterbildenden Studiengänge gestützt, wonach der verliehene akademische Grad als symbolisches Kapital auf dem Arbeitsmarkt nutz- also transferierbar ist.

Die Thesen von BECKER wurden in vielen Forschungsarbeiten untersucht, wobei vielfach seine Modellannahmen, wie beispielsweise die Annahme vollkommener Märkte, hinterfragt und modifiziert wurden (Überblicke geben beispielsweise ALEWELL, D.; 1997, S. 61-116 / BECKER, R.; HECKEN, A. E.; 2011, S. 373-378). Ein besonderes Problem der BECKER'schen Humankapitaltheorie ist die Dichotomie von allgemeinem und spezifischem Humankapital. Dem begegnet LAZEAR mit

dem sogenannten >Skill-Weights-Ansatz<. Dieser geht davon aus, dass in der Praxis kaum Beispiele für vollkommen spezifisches Humankapital zu finden sind und daher grundsätzlich von allgemeinem Humankapital ausgegangen werden sollte. Dabei wird angenommen, dass Beschäftigte unterschiedliche Qualifikationsbündel (Skills) in sich vereinigen, die von arbeitgebenden Unternehmen unterschiedlich bewertet werden. Während für ein Unternehmen Qualifikation A bedeutsamer ist als Qualifikation B, ist für ein anderes Unternehmen gerade die Kombination von A und B in umgekehrter Gewichtung interessant. Die Annahme des Skill-Weights-Ansatzes ist, dass Unternehmen Qualifikationsbündel betrachten und diese jeweils unterschiedlich gewichten. (LAZEAR, E. P.; 2004, S. 1-4)

Dieser alternative Ansatz zur klassischen Humankapitaltheorie „... provides all the implications of the traditional story, but has the virtue that it is more realistic. Furthermore, the skill-weights approach provides a number of additional implications ...“ (LAZEAR, E. P.; 2004, S. 25) Diese hat MURE für die Weiterbildung in Deutschland näher untersucht und dabei fünf Faktoren abgeleitet, die den unternehmensseitigen Investitionsanteil an betrieblicher und die Fluktuationswahrscheinlichkeit durch betriebliche Weiterbildung determinieren (MURE, J.; 2007, S. 41-48). In Bezug auf den Arbeitgeberanteil an der Finanzierung beruflicher Weiterbildung stellt MURE fest, dass dieser

- umso größer ist, je ungewöhnlicher die betriebsspezifischen Qualifikationsanforderungen sind,
- umso größer ist, je größer die Streuung der Qualifikationsanforderungen in einer Branche sind,
- umso größer ist, je höher die exogene Entlassungswahrscheinlichkeit (z. B. schlechte wirtschaftliche Lage) ist und
- umso geringer ist, je dichter der externe Arbeitsmarkt ist.

Die Wahrscheinlichkeit des Wechsels zu einem neuen Arbeitgeber ist umso geringer, je spezifischer die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten sind. (MURE, J.; 2007, S. 116-118)

Theoretisch wie praktisch lassen sich somit Investitionen in betriebliche Weiterbildung als Element des Bindungsmanagements verstehen.

### 5.3.2 Verzahnung von Studienentscheidung und Bindungsmanagement

Im vorhergehenden Abschnitt wurde deutlich, dass die Personalbindungswirkung in einem engen Abhängigkeitsverhältnis mit dem Teilnahme- und dem Transferproblem stehen kann. Um die spezifisch bindungswirksamen Merkmale der akademischen Weiterbildung herauszuarbeiten, bietet sich für diesen Teilabschnitt die analytische Trennung von Zielen des internen Personalmarketings und der Personalentwicklung an, um sie dann später wieder zusammenzuführen. Als Ziel wurde für das Bindungsmanagement formuliert, dass akademisch und beruflich qualifizierte des internen Arbeitsmarktes in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Hinsicht zur Erreichung betrieblicher Ziele an das Unternehmen gebunden werden. Als qualitative Ebene können die Arbeitgeberattraktivität (Personalmarketing) und die Transferkompetenz (Personalentwicklung) differenziert für die einzelnen Learning Professionals (quantitative Ebene) interpretiert werden. Für das Bindungsmanagement bleibt als Zielpräzisierung, die Optimierung der Beschäftigungsdauer (zeitlich) in Verbindung mit der Maximierung der Leistungsbereitschaft (qualitativ) zur Erreichung betrieblicher Ziele anzustreben.

Um die Zielebenen sowohl getrennt wie auch gemeinsam betrachten zu können, kann die Verwendung eines gemeinsamen Rahmens dienen. Daher bietet sich die Unterteilung in die Phasen des Transitionsprozesses an, der oben bei der Behandlung des Teilnahmeproblems bereits beschrieben wurde. Aus der Investitionsperspektive stellt sich dann die Frage,

- in welchen Transitionsphasen monetäre oder nicht monetäre Ressourcen für Weiterbildung gegeben werden und
- in welchen zukünftigen Transitionsphasen welche Bindungswirkungen erwartet werden.

Durch Aufgreifen der Transitionsphasen ergibt sich dann folgendes Bild:

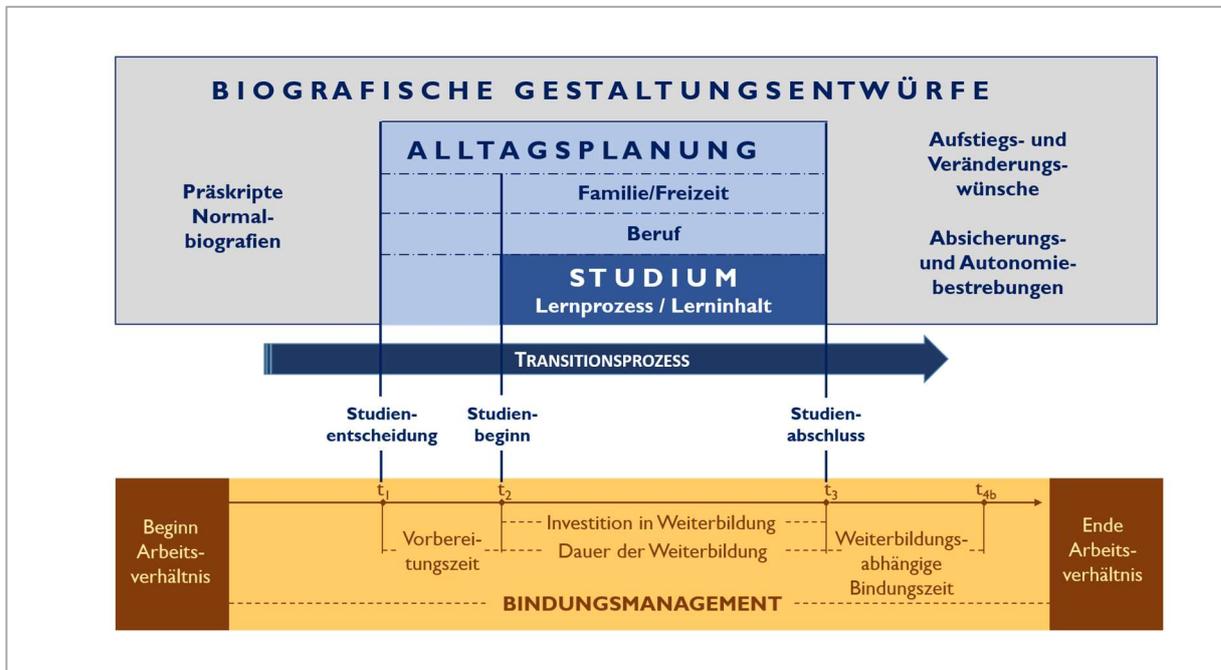


Abbildung 32: Verzahnung von Studienentscheidung und Bindungsmanagement

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen werden die Merkmale mit Einfluss auf die zeitliche Zielsetzung stehen. „Wir möchten, dass Frau Mustermann noch möglichst lange bei uns bleibt.“ wäre ein zeitliches Bindungsmaximalziel, während mit „Wir möchten Frau Mustermann für die nächsten 3 Jahre an uns binden.“ ein Anspruchsniveau formuliert wäre. Die temporalen Ziele stehen immer in Verbindung mit der Maximierung der Leistung(sbereitschaft), welche offensichtlich in engem Zusammenhang mit den Motiven der Learning Professionals sowie dem mit einer Weiterbildung angestrebten Kompetenzniveau stehen. Um die damit verbundenen Zusammenhänge zum Teilnahme- und Transferproblem sichtbar zu machen, werden die relevanten Bezüge im Folgenden jeweils bei der Behandlung der temporalen Perspektive der Transitionsphasen aufgezeigt.

### 5.3.2.1 Individuelle Warte- und Vorbereitungszeit nutzen

Auch beim Bindungsmanagement steht am Anfang eine Bedarfsanalyse. Es gilt festzustellen, welchen Beschäftigten eine akademische Weiterbildung angeboten werden soll bzw. kann. Studien lassen darauf schließen, dass das aktuelle Lebensalter oder auch die aktuelle Lebensphase von Beschäftigten unabhängig von der Generationenzugehörigkeit einen erheblichen Erklärungsbeitrag zu unterschiedlichen Haltungen zur Berufstätigkeit und in Verbindung damit zur Attraktivität von Arbeitgebern und Aufgabenstellungen liefern (OTTO, C.; REMDISCH, S.; 2015, S. 54-55). Damit wird angenommen, dass beispielsweise Beschäftigte in ihren 20ern andere Vorstellungen

zu ihrem Lernbedarf und zu ihren Karrierewünschen haben als Beschäftigte in ihren 30ern, 40ern, 50ern oder 60ern. Es scheint naheliegend, dass mit zunehmendem Alter das Interesse am Absolvieren eines Bachelor-, Master- oder Promotionsstudiums in Abhängigkeit vom DQR-Niveau abnimmt. Angenommen die Berufsdauer wird in zwei zeitliche Abschnitte gleicher Länge unterteilt, dann wird sich ein größerer Teil der Beschäftigten ein weiterbildendes gradverleihendes Studium im Alter zwischen 22 und 45 Jahre (die Jüngeren) vorstellen können als in der zweiten Hälfte (die Älteren). Die damit im Zusammenhang stehenden Motive akademischer Bildungsaspiration der Jüngeren wurden unter Abschnitt 5.1.1 behandelt. Inwieweit diese Motive auch für die Älteren gelten können oder ob eine Studienentscheidung dann mit anderen Motiven verknüpft wäre, kann hier nicht festgestellt werden. Für das Bindungsmanagement wird angenommen, dass akademische Weiterbildung als Bindungsinstrument besonders für jüngere, aber auch für ältere Beschäftigte geeignet ist. Für Jüngere ist vermutlich besonders das Format der gradverleihenden Formate interessant. Wer im Berufsleben steht und sich dafür entschieden hat, den (nächsten) akademischen Schritt (noch) nicht zu gehen bzw. aufgrund der fehlenden dazu erforderlichen Hochschulzugangsberechtigung noch nicht gehen kann, gehört dann zur potenziellen Zielgruppe für das weiterbildende Studium als Bindungsinstrument.

In Verbindung mit den Ergebnissen zum Personalmarketing ist das Instrument grundsätzlich auf allen drei DQR-Stufen einsetzbar und der oben geschilderte Zusammenhang von Zugangs- und Abschlussqualifikation ist daher ebenso von Bedeutung. Hingegen werden im Unterschied zum Personalmarketing die bildungsbiografischen Voraussetzungen erst nach der Identifikation der Learning Professionals relevant. Während sich beim Einsatz als Recruitinginstrument die Learning Professionals bewerben sollen, die den gegebenen Zugangsqualifikationen entsprechen, zeichnet sich der Einsatz als Bindungsinstrument durch eine umgekehrte Denkrichtung aus. Die akademischen Bildungsangebote müssen zu den gegebenen Zugangsqualifikationen passen. Daher kann die Beschaffung von personalisierten gradverleihenden Studienangeboten zu den Aufgaben im Bindungsmanagement zählen. Da die Verzahnungsmerkmale der Weiterbildungsformate unabhängig von der Denkrichtung sind, können auch für das Bindungsmanagement der Qualifikationstyp, die Qualifikationsbezeichnung und ggf. sonstige Anforderungen relevante berufsbildungsbiografische Merkmale der akademischen Weiterbildung bedeutsam sein. Ähnliches gilt auf den ersten Blick auch für die Anrechnungsoptionen. Wenn im Rahmen des Bindungsmanagements Studiengänge angeboten werden, die durch Anrechnungsoptionen den Aufwand für das Studium vermindern können, dann kann das für die Learning Professionals attraktiv sein. Sollte das aber zu einer Verkürzung des Studiums führen, dann würde das vordergründig zu einem Konflikt mit dem Ziel der Bindungsdauermaximierung führen. Anrechnungsoptionen, die zu einer Verkürzung der Studiendauer führen, sind daher als relevante Entscheidungsmerkmale für den Einsatz von Weiterbildungsformaten als Bindungsinstrument einzuordnen. Allerdings können neben den Verkürzungsoptionen aus der Anrechnungssphäre der Hochschulen auch die Bindungsdauer verlängernde Optionen erwachsen. So regelt beispielsweise in § 4a die Ordnung über Zugang und Zulassung zu den fakultätsübergreifenden weiterbildenden Masterstudiengängen der LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG Möglichkeiten des Erwerbs fehlender Kreditpunkte:

„(3) Falls zuzulassende Bewerberinnen und Bewerber unter Einbezug der durch ihren angestrebten Masterstudiengang die gem. Abs. 1 zu erzielenden 300 ECTS-Kreditpunkte nicht erreichen, werden diese darüber im Zulassungsbescheid informiert. Sie erhalten eine Zulassung mit der Auflage, fehlende ECTS-Kreditpunkte bis zum Ende ihres Weiterbildungsstudiums zu erwerben. Hierfür haben sie die Möglichkeit, weitere Module zum Erwerb fehlender Kompetenzen zu belegen und/oder sich außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anrechnen zu lassen. Die Studiendauer verlängert sich ggfs. entsprechend.“

(4) Eine Möglichkeit der Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten nach Absatz 3 besteht in der pauschalisierten Form eines Brückenmoduls. In diesem werden bei einer einjährigen Berufserfahrung (in Vollzeit) bis zu 15 CP, bei einer zweijährigen oder längeren Berufserfahrung bis zu 30 CP anerkannt. ...“ (LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG; 2018)

Die LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG schafft für Learning Professionals verschiedene Möglichkeiten, außerhalb des Curriculums anrechenbare Kreditpunkte zu erwerben. Im Rahmen des Bindungsmanagements kann das genutzt werden, indem die Learning Professionals dabei im Vorfeld unterstützt werden. Vorstellbar ist die Festlegung von Bedingungen für die Förderung des weiterbildenden Studiums. Diese können sich entweder auf die Leistungen im Unternehmen oder auf die Schaffung der Zugangsvoraussetzungen zum Studium beziehen. Ersteres lässt sich in Verbindung mit Instrumenten der Personalentwicklung setzen. Beispielweise kann vereinbart werden, dass nach Erreichen eines festgelegten Ziels die Vereinbarung für ein weiterbildendes Studium abgeschlossen wird. Diese Ziele sind unabhängig von den Merkmalen des Designs akademischer Weiterbildung und werden daher hier nicht weiter betrachtet. Das Erreichen von Zugangsvoraussetzungen zu einem Studium kann im Zusammenhang mit der Arbeitstätigkeit stehen. Das trifft beispielsweise dann zu, wenn sich die Hochschulzugangsberechtigung für nicht-traditionell Studierende erst durch die betriebliche Tätigkeit entwickelt. Für die Phase vor dem Studienbeginn ist daher zu prüfen, welche formalen betriebsgerichteten Voraussetzungen die Studienaufnahme bedingen und vertraglich zu regeln sind. Wenn die Schaffung dieser Voraussetzungen als Bedingung vor den Studienstart gelegt wird, verlängert sich die Bindungsdauer dadurch. In Abhängigkeit vom Studienstart kann die Zeit von der Studienentscheidung bis zum Studienstart dann als Vorbereitungs- und Wartezeit verstanden werden. Die Anrechnungsoptionen sind daher auch für das Bindungsmanagement als relevante Merkmale einzuordnen und mit Blick auf einen möglichen Zielkonflikt zu betrachten.

### **5.3.2.2 Studiendauer maximieren**

Es gibt unterschiedliche Argumente, die für die Wahl eines möglichst langen Zeitraums einer akademischen Weiterbildung sprechen, um die Bindungsdauer zu maximieren. Dabei kommen formale und psychologische Faktoren zum Tragen.

Das zentrale Merkmal für das Bindungsmanagement ist die Studiendauer. Während ein Unternehmen zwecks Maximierung der Bindungsdauer Interesse an einem längerfristigen Weiterbildungsstudium für die Beschäftigten haben kann, haben diese zwecks Aufrechterhaltung ihrer biografischen Gestaltungsfreiheit vielleicht gerade Interesse an kürzeren Studiengängen. Grundsätzlich kann angenommen werden, dass Beschäftigte ein Interesse daran haben, ihr weiterbildendes Studium zu beenden, ohne das Unternehmen in dieser Zeit zu wechseln. Ein Wechsel zu einem neuen arbeitgebenden Unternehmen ist mit vielen Unwägbarkeiten in Bezug auf die Neugestaltung der Alltagsplanung von Beruf, Familie und Freizeit verbunden, sodass dieser Schritt mit einem gewissen Risiko verbunden ist.

Die Studiendauer von weiterbildenden berufsbegleitenden Studiengängen ist insofern nicht einfach zu fassen, da sie sich in Abgrenzung zu Vollzeitstudiengängen mannigfaltig zeigt. Im Kern geht es dabei um die Passung von Gestalt und Flexibilitätsgrad der Studiengänge auf der einen und der biografischen Situation der Studierenden auf der anderen Seite. Mit Blick auf die temporale Gestalt ist hier der Begriff des Teilzeitstudiums von Bedeutung. In Abgrenzung zu einem Vollzeitstudium unterscheidet BARGEL zwischen informellem, entfristetem, individualisiertem und formellem Teilzeitstudium (BARGEL, T.; 2013, S. 5-6) Die beiden ersten Varianten basieren auf

einer Einschreibung als Vollzeitstudierende. Sie gelten offiziell nicht als Teilzeitstudium und werden daher hier auch nicht als relevante Form für den Einsatz als Personalinstrument betrachtet. Die beiden verbleibenden Varianten werden wie folgt definiert:

„*Individualisiertes Teilzeitstudium*: Eine „Individuelle Gestaltung des Studienverlaufs“ wird offiziell ermöglicht; Studierende können Aufwand und Dauer des Studierens nach der persönlichen Ausgangslage individuell vorsehen, unterstützt durch Beratungen und Abmachungen zum Studienfortgang.

„*Formelles Teilzeitstudium*: Einrichtung eines gesonderten Studienangebots als „formeller Teilzeitstudiengang“, wobei durchweg das Lehrangebot und damit der Studieraufwand reduziert (oft auf die Hälfte), verteilt und gestreckt wird; die Studiendauer sich entsprechend verlängert (bis zur Verdoppelung).“ (BARGEL, T.; 2013, S. 7)

Die Differenzierungen zeigen, dass die Studiendauer nicht immer problemlos festzustellen ist bzw. individuelle Anpassungen möglich sind. Üblicherweise ist in der Studien- und Prüfungsordnung eine Regelstudienzeit festgelegt. Soweit sie nicht unterschritten wird, kann sie für den hier betrachteten Investitionszusammenhang auch als Mindeststudiendauer verstanden werden, da sich die Zahlung der Studiengebühren primär auf diesen Zeitraum bezieht. Unabhängig vom Studienformat ist die Regelstudienzeit auch durch die DQR-Stufe determiniert. In der Regel sind Master- kürzer als Bachelor- und diese wiederum kürzer als Promotionsstudiengänge.

Dass der tatsächliche Studienbeginn ein zentrales Merkmal für die Bindungsdauer ist, ist offensichtlich. Zu beachten ist die Verbindlichkeit des Weiterbildungsstarts. Üblicherweise behalten sich die Anbieter von Weiterbildung deren Absage bei zu geringer Zahl von Teilnehmenden vor. Für das Personalmanagement ergibt sich daraus die Aufgabe, das Risiko des Nichtstarts eines weiterbildenden Studiengangs zu behandeln. Neben der Prüfung des entsprechenden Passus im Studienvertrag kann auch die Wahrscheinlichkeit des Studienstarts abgeschätzt werden. Das können beispielsweise Angaben zum Studienstart aus der Vergangenheit sein. Wenn ein Studiengang in den vergangenen Jahren regelmäßig mit relativ vielen Teilnehmenden realisiert wurde, ist die Wahrscheinlichkeit eines erneuten Studienstarts verhältnismäßig hoch. Ebenso relevant kann das tatsächliche Ende des Studiums sein. Sowohl von Seiten des Unternehmens wie auch von Seiten der Learning Professionals kann es zu Abweichungen von der Planung des Studierenden kommen. In der Regel wird es sich dabei um das Verlängern der Studiendauer handeln, was im Falle der Maximierung der Bindungsdauer im Interesse des Unternehmens ist. Daher sind die Rechtsansprüche auf Änderungen im Studienablauf beispielsweise geregelt durch die Studien- und Prüfungsordnung oder den Studienvertrag als Merkmale einer flexiblen Studienorganisation von Bedeutung für die vertraglichen Regelungen der Studiendauer.

Im Bindungsmanagement werden zwei Vertragsformen behandelt. Der juristische (synonym: formale) Arbeitsvertrag regelt alle Rechte und Pflichten zwischen den Parteien vor dem Beginn des Arbeitsverhältnisses. Er kann in seinem Verlauf um weitergehende Vereinbarungen, beispielsweise im Zusammenhang mit Weiterbildungen durch Bindungsklauseln, ergänzt werden. Als Instrument des Bindungsmanagements wird er häufig sehr zurückhaltend beurteilt und als Möglichkeit der Zwangs- oder kalkulatorischen Bindung beschrieben. Der psychologische Vertrag wird nicht schriftlich vereinbart, sondern ist durch gegenseitige Erwartungen und Ansprüche gekennzeichnet, die sich aufgrund wahrgenommener Informationen ergeben. Beispielsweise könnte das Angebot von akademischer Weiterbildung als Zeichen für eine ausgeprägte Karrierekultur interpretiert werden, die zu entsprechender Leistungsbereitschaft und durch die Schaffung entsprechender Aufstiegsmöglichkeiten im Unternehmen zu einem gegenseitigen psychologischen Vertrag führt. (BERTHEL, J.; BECKER, F. G.; 2017, S. 46-47, 447)

Der psychologische Vertrag hat seinen Bezug im oben diskutierten Begriff der biografischen Gestaltungshoheit. Alle Elemente des Zugangs, der Bereitstellung und der Durchführung der Weiterbildung ebenso wie die Verteilung des damit verbundenen Ressourcenaufwands können mit Blick auf das Konzept des psychologischen Vertrages betrachtet werden. Das Personalmanagement steht damit vor der Frage, inwieweit der investierte Ressourcenaufwand vertraglich in psychologischer oder schriftlicher Form gesichert wird. Dazu zählen die in Abschnitt 5.1.2.2 „Ressourcenaufwand“ behandelten Elemente des Arbeitsvertrages. Eine Möglichkeit, die unterschiedlichen Ebenen dieses Phänomens analytisch zu fassen, ist die Trennung von beruflichem und privatem Nutzen. Dazu können zwei Weiterbildungsbeispiele ohne Berufs- und Fachbezug dienen. Das Institut für Führung und Personalmanagement der UNIVERSITÄT ST.GALLEN bietet verschiedene Weiterbildungsformate an, wozu beispielsweise der >St.Galler Leadership-Tag< zählt:

„Das bewährte Format mit einer abwechslungsreichen Folge von Keynotes von Top-Führungskräften erfolgreicher Unternehmen, Forschungsimpulsen, Plenumsdiskussionen und Teilnehmer-Interaktionen wird auch im 2022 Jahr beibehalten. Wir würden uns sehr freuen, Sie zum 10. St.Galler Leadership-Tag mit Nacht, am 16./17. März 2022 bei uns in St.Gallen begrüßen zu dürfen.“ (UNIVERSITÄT ST.GALLEN; 2021)

Dieses Format kommt ohne einen eindeutigen Kompetenzbezug aus. Ob das Renommee der Universität St.Gallen, die Aussicht auf ein paar schöne Tage in der Schweiz, die begleitende Abendveranstaltung oder der Wunsch, berufliche Kontakte zu knüpfen, das Format besonders attraktiv macht, ist vermutlich individuell unterschiedlich. Das zweite Beispiel richtet sich an der Idee der New Work aus. Wenn ein Unternehmen eine Weiterbildung finanziell unterstützt, die nicht im direkten Zusammenhang mit der Arbeitstätigkeit steht, dann kann damit auch eine Bindungswirkung einhergehen (vgl. Abschnitt 5.3.1.). So könnte beispielsweise für jemanden mit persönlichem Interesse an Philosophie die Finanzierung des Masterfernstudiums „Philosophie im europäischen Kontext“ (FERNUNIVERSITÄT IN HAGEN; 2021) ein attraktives Incentive sein. Beide Beispiele zeichnen sich dadurch aus, dass diese Form der Weiterbildung offensichtlich nicht in Verbindung mit einem intendierten Kompetenzzuwachs in Verbindung mit der beruflichen Tätigkeit steht. Sie dienen als Incentive und damit der Arbeitszufriedenheit ohne direkten Nutzen für das Unternehmen. Je höher der private Nutzen im Verhältnis zum unternehmensseitigen Ressourcenaufwand, desto höher scheint das Potenzial psychologischer Bindung zu sein. Umgekehrt können sich die Learning Professionals fragen, ob sie diese Form der Bindung vermeiden wollen. Diese könnte beispielweise dadurch bedingt sein, dass die eigenen Kolleginnen und Kollegen die ausgefallene Arbeit(szeit) auffangen, wodurch sich eine Art „moralischer“ Verpflichtung ergeben würde, nach Abschluss eines Studiums die empfundene „Schuld“ im Team zu begleichen.

Die Maximierung der Studiendauer in Verbindung mit den formalen ressourcenorientierten Regelungen haben daher potenziell auch Einfluss auf die Bindung im Anschluss an die Weiterbildung. Die Aufgabe, den monetären und den nicht monetären Ressourcenaufwand auf Unternehmen und Learning Professionals zu verteilen, mündet in der Zielsetzung der Maximierung der Bindungsdauer, wobei die formale und die psychologische Vertragsebene zusammenwirken sollten.

### 5.3.2.3 Weiterbildungsabhängige Bindungsklauseln einsetzen

Für die Zeit nach dem Studienabschluss können Bindungs- bzw. Rückzahlungsklauseln vereinbart werden. Mit Rückzahlungsklauseln steht ein juristisches Mittel zur Verfügung, um sicherzustellen, dass vorgenommene Bildungsinvestitionen in potenzielle Abwanderungsentscheidungen von Beschäftigten einfließen (ALEWELL, D.; 1997, S. 119). Diese Klauseln verpflichten die Be-

schäftigten zu Rückzahlungen der vom Unternehmen für Aus-, Fort- oder Weiterbildung aufgewandten Kosten, wenn diese vor Ablauf bestimmter Fristen aus dem Arbeitsverhältnis ausscheiden. Sie sind auf verschiedene Formen der Fort- und Weiterbildung anwendbar, wobei Studiengänge ausdrücklich eingeschlossen sind. (BARTONE, R.; BERGER, M.; BRÖßKE, C. u. a.; 2008, Rn. 9104, 9122)

Es stellt sich die Frage, welche juristischen Aspekte von Bindungs- bzw. Rückzahlungsklauseln relevant für diese Arbeit sind. Im Rahmen von Fortbildungs- bzw. Weiterbildungsverträgen sind u. a. die Fragen der Weiterführung des Arbeitsverhältnisses, die Hauptpflichten der Vertragsparteien, die Inhalte der Fortbildung und die Übernahme der Kosten zu regeln (BARTONE, R.; BERGER, M.; BRÖßKE, C. u. a.; 2008, Rn. 9113). Die in diesem Zusammenhang verwendeten Rückzahlungsklauseln unterliegen der Inhaltskontrolle von Allgemeinen Geschäftsbedingungen nach §§ 305 BGB ff., soweit die Voraussetzungen dafür vorliegen. Das ist dann der Fall, wenn für eine Vielzahl von Verträgen vorformulierte Vertragsbedingungen vom arbeitgebenden Unternehmen verwendet werden (BARTONE, R.; BERGER, M.; BRÖßKE, C. u. a.; 2008, Rn. 1758). Vom Vorliegen Allgemeiner Geschäftsbedingungen kann in diesem Zusammenhang ausgegangen werden, wenn die Vertragsbedingungen durch das arbeitgebende Unternehmen gestellt werden und der verwendete Text in mindestens drei Fällen als Grundlage der Vertragsbedingungen eingesetzt wird, auch wenn das Unternehmen ein von Dritten für eine Vielzahl von Verträgen angefertigtes Formular verwendet, ohne es selbst in mindestens drei Fällen zu nutzen (BAG 15.09.2009, Nr. 32). Da hier die akademische Weiterbildung als Instrument des Bindungsmanagements betrachtet wird, kann auf der Unternehmensebene von einem systematischen Handeln ausgegangen werden, welches sich grundsätzlich an allgemeinen und nicht an Individualregelungen ausrichtet. Es wird angenommen, dass die Gesetze im arbeitsrechtlichen Zusammenhang der Allgemeinen Geschäftsbedingungen und die zugehörigen Urteile zu Rückzahlungsklauseln hier von Bedeutung sind. D.h., dass beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument Bindungs- und Rückzahlungsklauseln zum Einsatz kommen können.

Eine Rückzahlungsklausel ist allerdings nur anwendbar, wenn die Weiterbildung auf Seiten der Beschäftigten zu einem geldwerten Vorteil entweder beim aktuellen, die Weiterbildung unterstützenden bzw. arbeitgebenden Unternehmen oder anderweitig führt. Die Dauer der Bindung muss in einem angemessenen Verhältnis zum geldwerten Vorteil stehen. In die Beurteilung der Angemessenheit fließen die Dauer der Weiterbildung, die Zeiten der bezahlten Freistellung, die Höhe der vom Unternehmen getragenen Kosten, die Qualität der erworbenen Qualifikation und die Höhe des geldwerten Vorteils ein. Damit kann eine verhältnismäßig lange Bindung auch bei kürzerer Weiterbildungsdauer gerechtfertigt sein, wenn für die Beschäftigten daraus überdurchschnittliche Vorteile erwachsen. Für die Ermittlung einer angemessenen Bindungsdauer liegen keine rechnerischen Gesetzmäßigkeiten, sondern richterrechtlich entwickelte Regelwerte vor, von denen jedoch einzelfallbezogen abgewichen werden kann. So gelten grundsätzlich als Regelwerte für die Weiterbildungsdauer ohne Verpflichtung zur Arbeitsleistung unter Fortzahlung der Bezüge

- eine Bindungsdauer von bis zu sechs Monaten bei Weiterbildungen bis zu einem Monat,
- eine Bindungsdauer von bis zu einem Jahr bei Weiterbildungen bis zu zwei Monaten,
- eine bis zu zweijährige Bindungsdauer bei Weiterbildungen von drei bis vier Monaten,
- eine maximal dreijährige Bindungsdauer bei Weiterbildungen zwischen sechs und zwölf Monaten und
- eine Bindungsdauer bis zu fünf Jahren bei einer mehr als zweijährigen Weiterbildung. (BAG 15.09.2009, Nr. 20)

Um die Bindungsdauer zu maximieren, bieten sich möglichst lang dauernde Weiterbildungen an. Die Höchstbindungsdauer liegt laut § 624 BGB bei fünf Jahren, wodurch sich die maximale Dauer für die Bindung nach Ende der Weiterbildung ergibt. Auch wenn die rechtliche Beurteilung der Angemessenheit von Bindungsklauseln aufgrund der Einzelfallbezogenheit immer mit einer gewissen Unsicherheit behaftet ist, stellen sie dennoch ein beachtenswertes Instrument dar. Sowohl empirische Befunde (ALEWELL, D.; 1997, S. 149- 153) als auch die Vielzahl von arbeitsrechtlichen Gerichtsurteilen zur Anwendung von Rückzahlungszahlungsklauseln bei Weiterbildungsfinanzierungen (siehe beispielweise BARTONE, R.; BERGER, M.; BRÖßKE, C. u. a.; 2008, Rn 9120-9134) verweisen auf einen relativ hohen Verbreitungsgrad.

Für den Einsatz von Bindungsklauseln sind daher die oben genannten Merkmale einer Weiterbildung relevant, die bei der Beurteilung der Angemessenheit der Bindungsdauer heranzuziehen sind. Das sind für die akademische Weiterbildung:

- Die Dauer der Weiterbildung,
- die Studiengebühren, die maßgeblich für die erreichbare Höhe der vom Unternehmen getragenen Kosten sind und
- die DQR-Stufe, die als Aussage zur Qualität der erworbenen Qualifikation herangezogen werden kann.

#### **5.3.2.4 Maximierung der Bindungsdauer**

Für die Entwicklung einer Planungsheuristik zum Einsatz der akademischen Weiterbildung zur Personalbindung sind zusammenfassend folgende Punkte bedeutsam:

Das Bindungspotenzial einer akademischen Weiterbildung ist abhängig vom biografischen Nutzen, den die Learning Professionals damit verbinden. Das symbolische Kapital, der berufliche Kompetenzzuwachs und sonstige, auch private Nutzenerwartungen bilden die entscheidenden Zielkorridore ab. In Verbindung mit der individuellen Ausprägung der erwarteten Nutzenbündel ergibt sich das Bindungsdauerpotenzial durch die Studiendauer in Verbindung mit der Wirksamkeit des formalen und des psychologischen Vertrages zwischen Learning Professional und arbeitgebendem Unternehmen.

Die Weiterbildungsentscheidung wird zum Anlass, zwischen Personalmanagement und Beschäftigten die Arbeitsbeziehung in Frage zu stellen. Umgekehrt kann eine in Frage gestellte Arbeitsbeziehung der Anlass für Weiterbildung sein. In beiden Fällen handelt es sich um eine die Arbeitsbeziehung tangierende Verhandlungssituation, die zur Verständigung auf Zeit führen soll. Die Aufteilung des finanziellen und zeitlichen Ressourcenaufwandes zwischen beiden Parteien wird zum Gegenstand der Verhandlung. Unter der Annahme, dass die Learning Professionals wenig Interesse daran haben, während der Weiterbildung das Unternehmen zu wechseln, kann die Weiterbildungsentscheidung für diesen Zeitraum als Bewertungssituation unter einwertiger Berücksichtigung von Unsicherheit gesehen werden. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Situation kennzeichnende unsichere Parameter durch einen deterministischen Wert ersetzt werden, sodass die Entscheidung unter Unsicherheit als Entscheidung unter Sicherheit erscheint. (KLEIN, R.; SCHOLL, A.; 2012; S. 406) In unserem Fall heißt das, dass die Dauer bis zum Beginn der Weiterbildung und für die Dauer der Regelstudienzeit bzw. die damit verbundene Studienvertragsdauer zu dominanten Parametern der formalen Vertragsebene werden. Für diesen Zeitraum scheint die Fortsetzung der Arbeitsbeziehung relativ sicher zu sein. Für die Zeit nach Abschluss der Weiterbildung werden die Nutzenerwartungen der Learning Professionals wirksam. Zwei grundsätzliche Szenarien sind dann denkbar:

Falls angenommen wird, dass den Erwartungen der Learning Professionals später nicht nachgekommen werden kann, bestehen mit dem Einsatz von Bindungsklauseln oder dem Setzen auf die psychologische Wirkung der Weiterbildungsunterstützung zwei vertragsbezogene Verhandlungspositionen. Dadurch werden in Abhängigkeit von der Verhandlungsposition die absolute Höhe der Studien- bzw. Teilnahmegebühren, die Studien- bzw. Mindestdauer der Weiterbildung und im Fall von gradverleihenden Studiengängen die potenziellen Verkürzungen oder Verlängerung der Dauer durch Realisierung von Anrechnungsoptionen relevant. Die genannten Zusammenhänge zur Maximierung der Bindungsdauer versucht die folgende Grafik abzubilden:

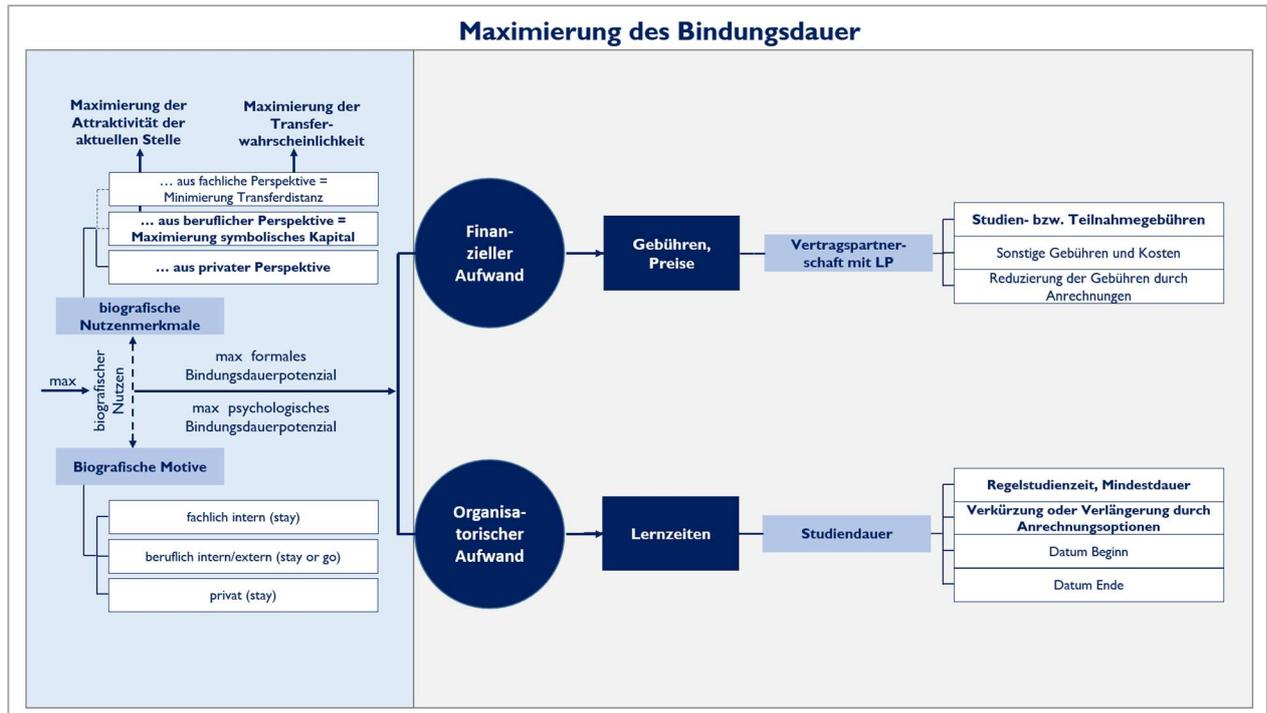


Abbildung 33: Planungsheuristik akademische Weiterbildung zur Personalbindung

Die andere Möglichkeit besteht darin, den Erwartungen zu entsprechen. Die Abbildung versucht daher auch, den Zusammenhang zu den Zielen des internen Personalmarketings und der Personalentwicklung wiederzugeben. Die alleinige Betrachtung des Bindungsdauerziels orientiert sich an der Verteilung des Ressourcenaufwands und den unternehmensunabhängigen, privaten Motiven. Das kann in einem Extremfall eine finanzierte kurze Weiterbildung ohne Unternehmensbezug sein; im anderen Fall kann es sich um eine das symbolische Kapital erhöhende, geldwerte Weiterbildung handeln, die nicht zu einer Transferleistung im Unternehmen führt bzw. führen kann. Sobald die Weiterbildung auch dazu führen soll, dass sich die Attraktivität der Stelle für die Beschäftigten erhöht oder eine Transferleistung vom Lern- in das Funktionsfeld intendiert ist, sind die Merkmale zur Maximierung der Bindungsdauer gemeinsam mit den Merkmalen zur Erreichung der beiden anderen Ziele additiv zu betrachten. Daher ist insbesondere die Beschäftigung mit den Nutzenerwartungen der Learning Professionals von hoher Bedeutung für die Beurteilung der Merkmalsausprägungen, die sich aus den weitergehenden diesbezüglichen Fragen ergeben.

Merkmale	Fragen zu den Merkmalsausprägungen
Angaben zum Nutzen der Weiterbildung für die Learning Professionals	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf welcher DQR-Stufe (auf Bachelor-, Master- oder Dokorniveau) ist die akademische Weiterbildung angesiedelt?</li> <li>- Welchem Format entspricht die Weiterbildung? Wie ist ihre Qualität/ihr Wert auf dem Arbeitsmarkt einzuordnen?</li> <li>- Welcher fachliche, berufliche und private Nutzen kann sich aus der Weiterbildung für die Learning Professionals ergeben?</li> </ul>
Finanzieller Aufwand: Gebühren, Preise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie hoch sind die Studiengebühren?</li> <li>- Fallen weitere Gebühren oder sonstige Kosten an?</li> <li>- Bietet die Hochschule Beratung und Information zu Weiterbildungsförderungen der Learning Professionals oder der Unternehmen an?</li> <li>- Ist die Weiterbildung des jeweiligen Studiengangs förderfähig für die Learning Professionals oder für Unternehmen?</li> <li>- Sind Anrechnungen möglich, die die Gebühren vermindern?</li> </ul>
Organisatorischer Aufwand: Lernzeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie lange dauert die Weiterbildung (mindestens)?</li> <li>- Wann beginnt die Weiterbildung? Wann endet sie?</li> </ul>

### 5.3.3 Hochschule als Personalbindungspartnerin

In der Personalberatung haben sich Dienstleistungen zur Personalbindung als eigenständiges Geschäftsfeld nicht etabliert und werden diesbezüglich auch kritisch betrachtet. Personalbindung wird größtenteils im Zusammenhang mit der Personalentwicklung als Einsatzfeld für externe Unterstützungsleistungen gesehen. Der Fokus liegt dann auf der Schaffung von Entfaltungs- und Lernchancen der Beschäftigten. Individuelle Personalentwicklung, so das Argument, kann dazu führen, dass Kündigungen verhindert werden. (ROHRER, T.; 2014, S. 282-283) Diese zurückhaltende Einschätzung deckt sich mit den oben genannten Beobachtungen zum ausbaufähigen Einsatz des Bindungsmanagements in Unternehmen. Daraus folgt, dass die Maximierung der Bindungsdauer als alleinstehendes Ziel kaum das Potenzial für ein eigenständiges Dienstleistungsangebot in sich trägt, sondern dazu führen kann, die Dienstleistungen der Recruiting- oder Lerntransferpartnerschaft zu erweitern. Um diese zu entdecken, können Situationen dienen, die bei näherer Betrachtung die Vermeidung von Fluktuation im Zusammenhang mit Weiterbildung einschließen. Die Frage lautet: Bei welchen Entscheidungssituationen für oder gegen eine Kündigung kann die akademische Weiterbildung eine Lösungsalternative bieten? Im Folgenden werden drei Situationen beschrieben, die eine antizipierte Kündigungssituation in Verbindung mit einer Weiterbildung einschließen: Bindungspotenzialanalyse, Traineeprogramme und Anpassungsqualifizierungen.

#### a. Bindungspotenzialanalyse

Hat ein Unternehmen die Beschäftigten identifiziert, die gehalten werden sollen, stellt sich die Frage nach dem Einsatz von Instrumenten, die zum Verbleib im Unternehmen veranlassen. Akademische Weiterbildungen stellen dann ein sehr spezifisches Bindungsinstrument dar, weil es nicht für alle Beschäftigten gleichermaßen zugänglich ist. Im ersten Schritt ist daher die bildungsbiografische Eignung der zu Bindenden festzustellen. Auf den Zusammenhang zwischen Profilagegleich und Auswahl einer geeigneten Weiterbildung wurde durch die Behandlung von Zugangs- und Abschlussqualifikationen zuvor bereits verwiesen. Die Zugangsvoraussetzungen und die Schaffung von Zugangsqualifikationen stehen immer im Zusammenhang mit dem zugehörigen Studienangebot. Da Hochschulen mit ihren Weiterbildungsangeboten im Wettbewerb zueinanderstehen, werden sich die Beratungs- und Umsetzungskonzepte in der Regel auf das jeweils eigene Studienangebot beziehen. Mit Fokus auf das eigene Studienangebot kann eine >Potenzialanalyse Bindungsdauer< darauf zielen, dass die Hochschule gemeinsam mit den zu

bindenden Beschäftigten und dem Personalmanagement den möglichen Zugang zu gewählten Studiengängen und in Verbindung damit die Dauer der Vorbereitungszeit und den Zeitpunkt des Studienbeginns bespricht. Der Beratungsbedarf kann sich aus den in diesem Zusammenhang erforderlichen Detailkenntnissen ergeben, wie die beiden folgenden Beispiele illustrieren:

- Weiterbildendes Bachelorstudium für nicht-traditionell Studierende:  
Anja A. hat im Unternehmen eine Ausbildung zur Industriekauffrau abgeschlossen. Da sie keine Hochschulzugangsberechtigung hat, kann sie zunächst nicht studieren. Allerdings erlangt sie nach § 3 BBHZVO durch eine mindestens dreijährige Tätigkeit in ihrem Ausbildungsberuf oder in einem der Berufsausbildung fachlich entsprechenden Beruf die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums in einem dem Berufsabschluss und der beruflichen Tätigkeit fachlich entsprechenden Studiengang.
- Weiterbildendes Masterstudium:  
Bernd B. hat mit seinem Bachelorabschluss in Betriebswirtschaftslehre 180 CP erworben. Er arbeitet im Controlling und möchte sich weitergehend in diese Richtung entwickeln. Die nahe gelegene Hochschule bietet einen weiterbildenden Masterstudiengang Applied Data Science im Umfang von 90 CP an. Damit fehlen ihm 30 CP. Die Zulassungsordnung der Hochschule eröffnet die Möglichkeit, die fehlenden CP durch nicht-formale Qualifikationen nachzuweisen. Dazu zählen fachlich geeignete betriebliche Bildungsmaßnahmen. Bernd B. kann somit durch eine entsprechend vorgelagerte innerbetriebliche Weiterbildung die Voraussetzungen für die Zulassung bzw. den Abschluss seines gewünschten Masterstudiengangs erlangen.

Ausgehend von der differenziellen Personalarbeit sind Beratungskompetenzen erforderlich, die in Abhängigkeit von der individuellen Bildungsbiografie der Beschäftigten einen Weiterbildungspfad aufzeigen können, der dem Bindungsziel entspricht. Die Beispiele zeigen, dass sich diese Kompetenzen sehr auf hochschulspezifisches Wissen beziehen. Dazu zählen

- das Wissen zu individuellen Zugangsvoraussetzungen,
- das Wissen zu Anrechnungsmöglichkeiten und die Bereitschaft der Hochschule, diese anzuwenden, sowie
- das Wissen zur Schaffung von Zugangsvoraussetzungen und die Bereitschaft der Hochschule, diese anzubieten.

Evident ist in diesem Beratungsszenario die Verbindung zur Personalentwicklung. Die Beschäftigten, die Interesse an einem Weiterbildungsstudium haben, werden den damit verbundenen Aufwand ins Verhältnis zu persönlichen bildungsbiografischen Zielen setzen. Für das Personalmanagement sind die Entwicklungsziele des Unternehmens entscheidend. Das Angebot eines weiterbildenden Studiums impliziert die Frage für das Personalmanagement, wie offen dieses formuliert wird. Können sich die Learning Professionals ein Studium frei aussuchen oder soll das Studium bestimmten fachlichen Ausrichtungen entsprechen? Eignen sich die Learning Professionals durch das Studium Kompetenzen an, die den Wechsel zu einem Unternehmen fördern oder die Entwicklung im Unternehmen ermöglichen? Insofern ist dieses Beratungsszenario eng mit der Lerntransferpartnerschaft verknüpft.

#### *b. Traineeprogramme*

Mit dem Einsatz von Traineeprogrammen werden Vorteile wie Nachwuchsgewinnung, die Sicherung von High Potentials und Employer Branding verbunden. Sie richten sich in der Regel an Kandidatinnen und Kandidaten mit Hochschulabschluss und sind als Einführungsprogramme mit bis zu 24 Monate Dauer für neu Beschäftigte konstruiert. Anders als bei Beschäftigten, die nach

einem Onboarding und der Einarbeitung ihre Tätigkeit aufnehmen, wird bei den Trainees davon ausgegangen, dass ihr Potenzial zur Übernahme von verantwortungsvollen Aufgaben betriebspezifisch zu entwickeln und dann mit der zukünftigen Tätigkeit zusammenzuführen ist. Ergänzend zum Durchlaufen von bestimmten Unternehmensstationen nehmen die Trainees an ergänzenden on-, along- und off-the-Job-Trainings teil. Traineeprogramme können als positions- und aufstiegsorientierte Fördermaßnahme verstanden werden, die mit der Entscheidung für die Übernahme einer bestimmten Tätigkeit oder mit der Entscheidung gegen eine Weiterbeschäftigung im Unternehmen enden. (BECKER, M.; 2013, S. 560-563)

Die folgende Abbildung zeigt den beispielhaften Ablauf eines Traineeprogramms und ordnet die zentralen Zielebenen der Personalbedarfsdeckung zu, woraus die Verknüpfung von Personalgewinnung und -entwicklung mit der Personalbindung ersichtlich wird:

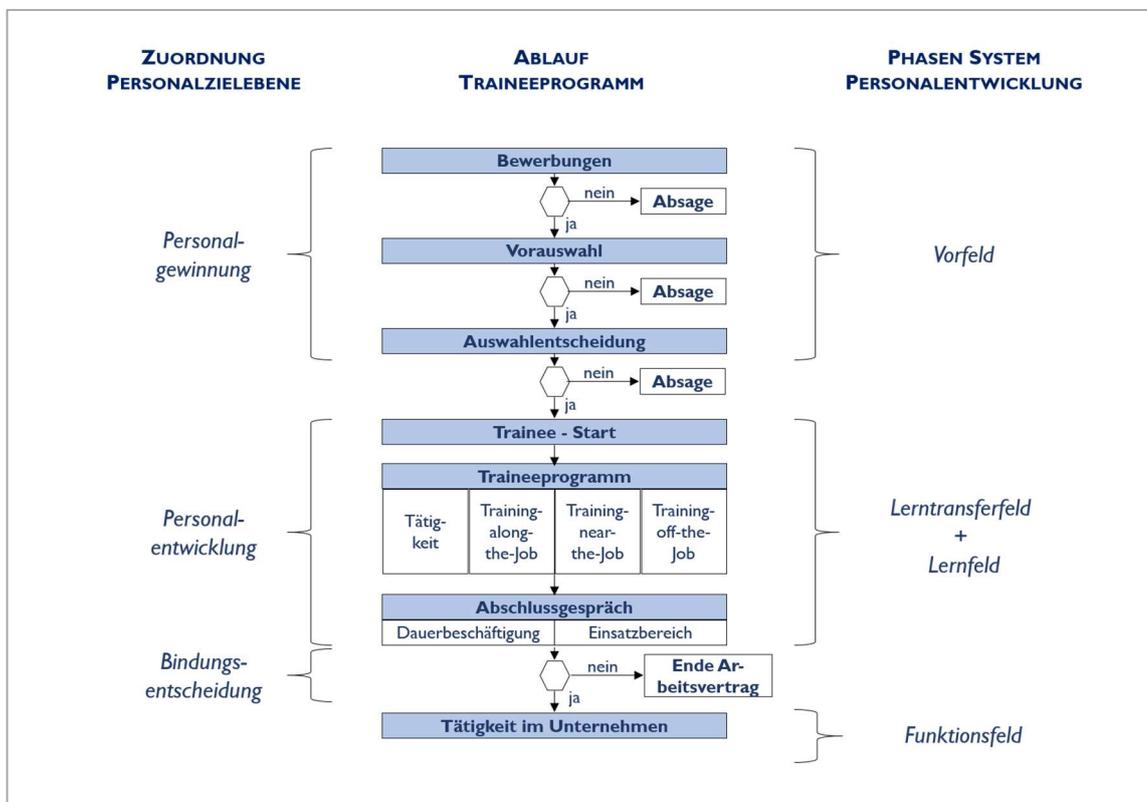


Abbildung 34: Ablauf eines Traineeprogrammes  
(In enger Anlehnung an BECKER, M.; 2013, S. 563)

Anders formuliert ist das Traineeprogramm ein durch Fördermaßnahmen begleiteter Entscheidungsprozess zur Entwicklung von in der Regel neu eingestellten Beschäftigten, der im positiven Fall zur Weiterbeschäftigung respektive Übernahme einer Tätigkeit im Unternehmen und im negativen Fall zur Beendigung des Arbeitsverhältnisses führt. In der ersten Phase, der Ausschreibung als attraktive Stelle, können die oben genannten Dienstleistungspotenziale in der Recruitingpartnerschaft vollständig herangezogen werden. Alle dort genannten Dienstleistungen zur Bedarfsartikulation, Akquisition von Bewerbungen und Auswahl von Kandidatinnen und Kandidaten lassen sich auch auf Traineestellen anwenden. Vergleichbares gilt für die zweite Phase, die Personalentwicklung, im Zusammenhang mit der Lerntransferpartnerschaft. Die Bedarfsanalyse, die Vorbereitung auf die Weiterbildung, die didaktische Kommunikation mit dem Lernfeld und die

Förderung im Lerntransferfeld sind explizit zentrale Themen im Traineeprogramm. Der entscheidende Unterschied findet sich in der Bindungsentscheidung. Wenn sich zum Ende des Traineeprogramms beide Seiten gegenseitig für die Weiterbeschäftigung im Unternehmen entscheiden, ist damit auch die Frage nach der Fortführung der Weiterbildung bzw. Personalentwicklung verbunden. Zwei denkbare Situationen können das damit verbundene Problem des >Transfer-Timings< illustrieren. Traineeprogramme können zeitlich ereignisorientiert konstruiert werden. Auf der einen Seite wird die Entwicklung der Trainees gesehen, auf der anderen Seite können sich Stellenpotenziale im Zeitlauf ergeben. Insbesondere bei länger dauernden Traineeprogrammen ist es gut vorstellbar, dass eine Stelle zu besetzen ist, bevor das Programm abgeschlossen wurde. In Verbindung damit steht die andere Situation: Im Zeitlauf können sich auch die inhaltlichen Ausrichtungen verschieben, sodass ggf. die Weiterbildung zwar fortgesetzt wird, aber anzupassen ist. Im Zusammenhang mit länger dauernden akademischen Weiterbildungen, wobei besonders an gradverleihende Studiengänge und die dahinterliegenden verbindlich festgelegten Curricula zu denken ist, stellt sich die Herausforderung der Anpassung der Weiterbildung in Abhängigkeit vom Zeitlauf des Personalentwicklungsprozesses. Die Berücksichtigung der Zeitläufe in der Personalentwicklung in Verbindung mit einer Bindungsentscheidung stellt damit das zentrale Unterscheidungsmerkmal der Traineesituation dar.

### *c. Anpassungsqualifizierung*

Wenn Beschäftigte mit ihrer Stelle und/oder ihrem Arbeitgeber grundsätzlich zufrieden sind, ihre Arbeitstätigkeit z. B. aufgrund von technologischem Wandel jedoch als unsicher wahrnehmen, sind Anpassungsqualifizierungen für die gegenwärtige Tätigkeit oder Umqualifizierungen für ein neues Tätigkeitsfeld Möglichkeiten, darauf zu reagieren. Beide Richtungen bergen das Risiko, dass die Weiterbildungen nicht zum gewünschten Ziel und schließlich zu Unzufriedenheit und Kündigung führen. Vergleichbar der Traineesituation kann auch hier nach Abschluss der Weiterbildung eine Bindungsentscheidung in die eine oder andere Richtung antizipiert werden. Ebenso kann hier die sukzessive Anpassung an die Zeitläufe der Personalentwicklung als geeigneter Ansatz vermutet werden.

Zusammenfassend lassen sich Dienstleistungen zur Personalbindung an zwei Stellen in die Lerntransferpartnerschaft integrieren: Die Fortführungs- und die Anpassungsentscheidung. Die Fortführungsentscheidung schließt die Möglichkeit der Fortführung des Beschäftigungsverhältnisses und der Weiterbildung ein. Inhaltlich können dazu ausgewählte Lerneinheiten und zugehörige Rückmeldungen zum Lernerfolgsfortschritt bestimmt werden, die in die Fortführungsentscheidung einfließen. Aufgrund ihrer direkten Bedeutung für die Personalentwicklung sollen diese vereinfachend auch als Transfermodule (mit Bindungswirkung) bezeichnet werden. Es können vor Beginn der Weiterbildung die Transfermodule festgelegt werden, die in die Bindungs- und Orientierungsentscheidung einfließen. Sollte beispielsweise der Grad digitaler Kompetenzpotenziale bedeutsam für die Ausrichtung der zukünftigen Tätigkeit sein, dann könnten entsprechende Module explizit als Transfermodule fungieren, die später dazu dienen, eine Fortführungsentscheidung mit Bezug zu den digitalen Kompetenzen der Learning Professionals zu treffen. Bei den langdauernden Formaten stellt sich dann jedoch die Frage nach dem Zeitpunkt der Bindungsentscheidung. Wenn während der Weiterbildung die Entscheidung getroffen wird, das Arbeitsverhältnis nicht fortzusetzen, dann hat das Unternehmen ein Interesse daran, die vertragliche Bindung an die Hochschule aufzuheben. Hinzu kommen gegebenenfalls Anpassungen der inhaltlichen Ausrichtung und der Umfang der Fortführungen der Weiterbildung. Auch in diesen Fällen besteht ein Interesse an der Anpassung der Vereinbarung. Damit geht eine wiederkehrende Analysephase einher. Diese kann beide Zielrichtungen zusammenfassend als Potenzialanalyse Personalentwicklung und -bindung bezeichnet werden. Oben wurde bereits festgestellt,

dass das Bindungsmanagement eine Querschnittsaufgabe ist. Insofern kann die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Unternehmen, zugegebenermaßen etwas sperrig formuliert, als Partnerschaft zur Personalbindung mit dem Ziel der Maximierung der Effizienz des lerntransferbezogenen Bindungsmanagements bezeichnet werden. Die geschilderten Zusammenhänge lassen sich dann wie folgt abbilden:

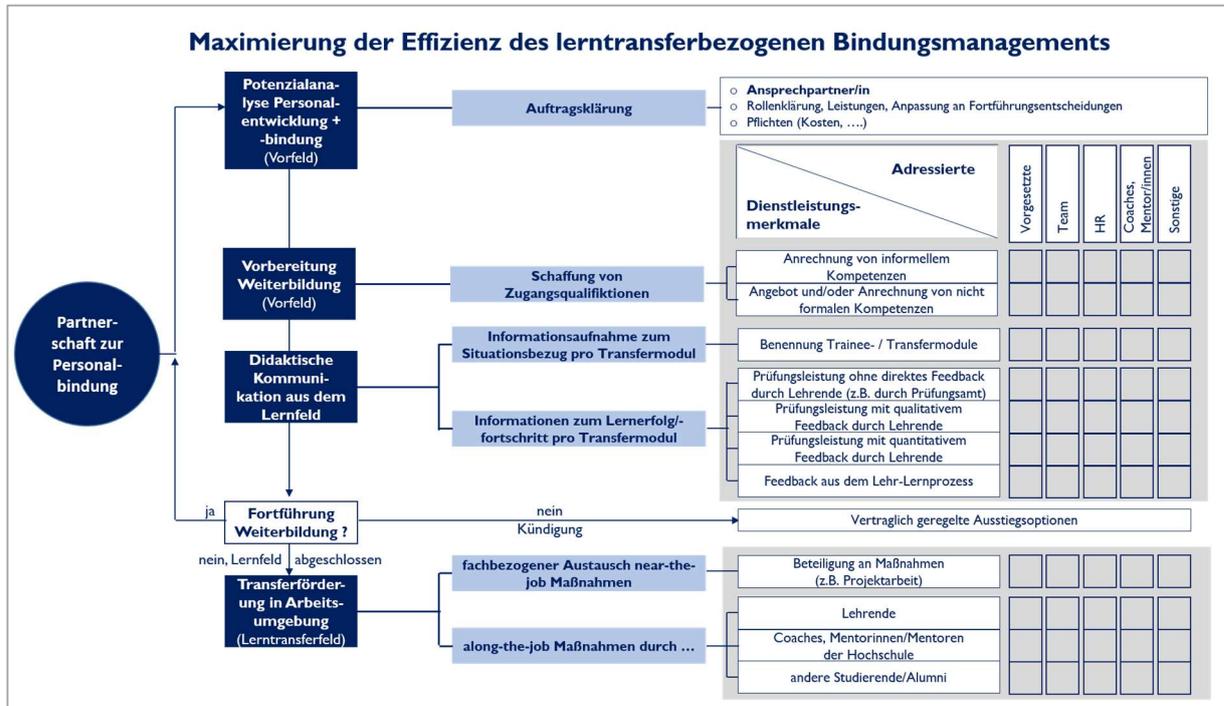


Abbildung 35: Planungsheuristik Personaldienstleistung zur Personalbindung

## 6 Systemisches Entscheidungsmodell zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI

Zur Lösung welcher Probleme der Bedarfsdeckung an Fachkräften kann die akademische Weiterbildung einen Beitrag leisten? Diese Frage nach dem Problemlösungspotenzial dieser Weiterbildungsoption steht im Mittelpunkt des vorhergehenden Kapitels. Um die Unternehmen, die den Fachkräftebedarf als Mangel an akademischen Fachkräften verstehen, beim Schließen der Fachkräftelücke zu unterstützen, soll das zugehörige SEM dienen. Das Modell kann die Unternehmen dabei unterstützen, ihr Fachkräfteproblem so zu definieren, dass sie die Angebote akademischer Weiterbildung strukturiert in Bezug auf ihre Eignung zur Lösung des Problems beurteilen können. Dazu soll es beratende Strukturangebote machen, die es dem Personalmanagement ermöglichen, reflektiert das Fachkräfteproblem unternehmensspezifisch zu definieren und entsprechend Lösungsangebote beurteilen zu können.

Entscheidungsmodelle setzen sich aus dem Zielsystem und dem Entscheidungsfeld zusammen. Zur Konstruktion des SEMs werden im Folgenden die oben gestellten Forschungsfragen beantwortet, indem sie diesen beiden Elementen des Entscheidungsmodells zugeordnet werden.

Während sich das Zielsystem aus der Beantwortung der Fragen nach den Zielen und Problemtypen ergibt, strukturieren die Fragen nach den Handlungsalternativen, ihren Merkmalen (Umfeldvariablen) sowie ihren wesentlichen Elementen und Beziehungen das Entscheidungsfeld. Abschließend werden das Zielsystem und das Entscheidungsfeld als Entscheidungsmodell zusammengeführt, wobei der systemische Anwendungscharakter beispielhaft verdeutlicht wird.

### 6.1 Zielsystem

Zu einem systemischen Zielsystem gehören die Festlegung von Zieladressierten und Zielartikulierenden, die Bestimmung ihrer potenziellen Ziele sowie eine zusammenführende Darstellung, die den Prozess der Zielbildung im Rahmen der Entscheidungsfindung fördert. Die Antwort auf die Frage nach den Zielartikulierenden und ihren Zielen ergibt sich durch die Ziele beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als PBDI. Sie wird im ersten Teil dieses Abschnitts beantwortet. Der Prozess der Zielbildung soll durch den Problembezug des Entscheidungsmodells unterstützt werden. Dazu werden im zweiten Teil dieses Abschnitts Problemtypen der Personalbedarfsdeckung entwickelt.

#### 6.1.1 Ziele beim Einsatz als PBDI

*Welche Ziele des Personalmanagements sind durch den Einsatz der akademischen Weiterbildung zu erreichen?*

Die Beantwortung dieser Frage gründet sich in den Personalbedarfsdeckungszielen. Die Unterscheidung von Teilnahme-, Transfer- und Bleibeproblem hat gezeigt, dass sich durch die Zuordnung als PBDI zur Personalgewinnung, -entwicklung und -bindung unterschiedliche interdependente Zielebenen zeigen. Im Mittelpunkt stehen dabei zwei zielartikulierende Gruppen: Das Unternehmen und die (zukünftigen) Fachkräfte/Learning Professionals. Beim Einsatz von Weiterbildung als Personalinstrument stellt sich daher die Frage, welche betrieblichen Personalbedarfsdeckungsziele kompatibel mit welchen individuellen Zielen der Learning Professionals sind.

Die spezifischen Ziele von Unternehmen und Learning Professionals lassen sich in gemeinsame Ziele überführen, um sich, im Sinne einer gemeinsamen Präferenzbildung, für eine der möglichen akademischen Weiterbildungen entscheiden zu können. Aus dieser zusammenhängenden Betrachtung lassen sich Problemsituationen des Fachkräftemangels zuordnen, die durch die akademische Weiterbildung als PBDI gelöst werden können. Die folgende Matrix fasst die zuvor

entwickelten Ziele des Personalmanagements jeweils mit Problembezug auf den verschiedenen Ebenen zusammen:

<b>Problembezug</b> <b>Zielebene</b>	<b>Teilnahmeproblem</b>	<b>Transferproblem</b>	<b>Bleibeproblem</b>
<b>Fachkräftesituation</b>	Im Unternehmen sind Fachkräfte in einem bestimmten Zeitraum nicht in ausreichender Zahl beschäftigt.	Beschäftigte Fachkräfte haben nicht das Kompetenzniveau, um die gewünschte Performanz in einem bestimmten Zeitraum zu zeigen.	Fachkräfte erwägen in einem bestimmten Zeitraum die Kündigung des Arbeitsvertrages.
<b>Personalbedarfsdeckung durch Instrumente zur ...</b>	Personalgewinnung (G)	Personalentwicklung (E)	Personalbindung (B)
<b>Ziele Unternehmen</b>	Maximierung Stellenangebotsattraktivität: Auswahl der Weiterbildung, die eine ausgeschriebene Stelle für die gewünschten Fachkräfte so attraktiv macht, dass sich eine ausreichende Anzahl darauf bewirbt.	Maximierung Transferwahrscheinlichkeit: Auswahl der Weiterbildung, die mit der höchsten Wahrscheinlichkeit zu der erwünschten Kompetenz bei der Fachkraft führt.	Maximierung der Bindungsdauer: Auswahl der Weiterbildung, die die Kündigung für den längsten Zeitraum verhindert.
<b>Ziele Learning Professional</b>	Maximierung symbolisches Kapital: Auswahl der Weiterbildung, die für adressierte Fachkräfte den Hochschulgrad mit dem höchsten Wert auf dem Arbeitsmarkt in Aussicht stellt.	Minimierung Transferdistanz: Auswahl der Weiterbildung, die für eine spezifische Fachkraft die Transferdistanz zum erwünschten Kompetenzniveau minimiert.	Maximierung biografischer Nutzen: Auswahl der Weiterbildung, die für eine spezifische Fachkraft den höchsten biografischen Nutzen erwarten lässt.
<b>Ziele Unternehmen und Learning Professionals</b>	Minimierung Ressourcenaufwand: Auswahl der Weiterbildung, die den Ressourcenaufwand für die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildung minimiert.	Maximierung didaktischer Dualitätsgrad: Auswahl der Weiterbildung, die durch den Umfang ihrer transferdidaktischen Merkmale am wahrscheinlichsten zum gewünschten Kompetenzniveau führt.	Maximierung formalen und/oder psychologischen Bindungsdauerpotenzials: Auswahl der Weiterbildung, die am wahrscheinlichsten die Bindungsdauer und -qualität maximiert.

Abbildung 36: Zielmatrix zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI

Die obige Diskussion der Wirkungen akademischer Weiterbildung hat gezeigt, dass die jeweils isolierte Betrachtung der drei Problembezüge nicht praxistauglich ist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich oftmals Zielkombinationen zur Entwicklung von praxisrelevanten Problemlösungen eignen. Das wird möglich durch die Zusammenführung von Kompetenz- und Zeitperspektive für alle drei Problembezüge. Fachkräftemangel ist gleichbedeutend mit dem Fehlen von Performanz zu einem bestimmten Zeitpunkt. Das Personalbedarfsdeckungsziel ist die Bereitstellung der erforderlichen Transferkompetenz unter Berücksichtigung der Minimierung des Ressourcenaufwands innerhalb bestimmter Zeiträume zur Ausübung der Tätigkeiten auf einer bestimmten Stelle. Durch die ordinal skalierten DQR-Niveaustufen kann das Erreichen eines bestimmten

DQR-Niveaus als Satisfizierungsziel verstanden werden, welches zu einem bestimmten Zeitpunkt gegeben sein sollte. Als Zeitpunkte  $t$  werden mit Bezug zum biografieorientierten Transitionsprozess unterschieden:

- $t = 0$  : Beginn operativer Planungszeitraum des Personalmanagements
- $t = 1$  : Weiterbildungsentscheidung der Learning Professionals
- $t = 2$  : Beginn der Weiterbildung
- $t = 3$  : Ende der Weiterbildung, Beginn der Lerntransferphase, Beginn der weiterbildungsabhängigen Bindungszeit
- $t = 4a$  : Ende der Maßnahmen im Lern- als Transferfeld
- $t = 4b$  : Ende der weiterbildungsabhängigen Bindungszeit
- $t = 5$  : Beginn der Performanzphase

Als Kompetenzen  $k$  zu einem bestimmten Zeitpunkt  $t$  werden die Kompetenzbedarfe der Unternehmen  $k_t^U$  und die Kompetenzen bzw. Kompetenzziele der Learning Professionals  $k_t^{LP}$  unterschieden, die auf einer der drei genannten DQR-Stufen anzusiedeln sind. Es wird im Folgenden davon ausgegangen, dass das Kernmerkmal einer akademischen Weiterbildung, die geeignet ist, eine Stelle attraktiver zu machen, der akademische Grad ist. Daher beziehen sich Maßnahmen zur Personalgewinnung auf die gradverleihenden Studiengänge, während sich für die Personalbindungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen alle Formate akademischer Weiterbildung heranziehen lassen. Kompetenzziele, die an den Erwerb eines akademischen Grades geknüpft sind, werden mit  $k'$  bezeichnet.

Die in der Zielmatrix formulierten Ziele der Unternehmen werden im Folgenden mit G, E und B abgekürzt. Um die relevanten Zielkombinationen herauszukristallisieren, wird im Folgenden angenommen, dass ein Hauptinstrumentalziel durch Nebenziele ergänzt werden kann. Die Menge der daraus resultierenden Möglichkeiten ergibt sich, wenn für jedes Hauptinstrumentalziel **G**, **E** oder **B** (**fett gedruckt**) die theoretisch möglichen Nebenziele G, E oder B als Kombinationen analysiert werden. So lassen sich beispielsweise für das Hauptziel der Gewinnung von externem Personal (**G**) theoretisch vier Möglichkeiten denken, wie sich dieses mit den beiden anderen Zielen (B, E) kombinieren lässt. Theoretisch ergeben sich dann die folgenden zwölf Zielkombinationen:

Instrumentalziel	<b>G</b>	<b>B</b>	<b>E</b>
Personalgewinnung	<b>x</b>		
	<b>x</b>	x	
	<b>x</b>		x
	<b>x</b>	x	x
Personalbindung		<b>x</b>	
	x	<b>x</b>	
		<b>x</b>	x
Personalentwicklung			<b>x</b>
		x	<b>x</b>
	x		<b>x</b>
	x	x	<b>x</b>

Abbildung 37: Matrix möglicher Zielkombinationen zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI

Im Folgenden werden die Zielkombinationen im Zusammenhang mit den Ergebnissen des Kapitels 5 diskutiert, um daraus Ziel- und anschließend Problemtypen abzuleiten. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die Frage nach der Zielharmonie zwischen  $k_t^U$  und  $k_t^{LP}$ .

a.)

G	B	E
X		

Die Nutzung der akademischen Weiterbildung als Instrument zur Personalgewinnung geht von der Annahme aus, dass der Erwerb eines (nächst höheren) akademischen Grades mit positiven beruflichen Aufstiegserwartungen der Learning Professionals verbunden ist. Eine Stellenausschreibung wird durch die Aussicht auf den (nächst höheren) akademischen Grad attraktiver. Das dominante Merkmal der akademischen Weiterbildung ist das gradverleihende Studiengangformat. Aus der Perspektive der Learning Professionals ist der Kompetenzerwerb verbunden mit einer Höherqualifizierung, die zu einem beruflichen Aufstieg führt.

Bei alleiniger Betrachtung des **Personalgewinnungsziels** ist die **kurzfristige Beschaffung** von externem Personal angesprochen. Das Personalmanagement geht davon aus, dass es für eine Stelle mit dem Kompetenzniveau  $k_1^U$  auf dem externen Arbeitsmarkt Fachkräfte mit einem Kompetenzniveau  $k_1^{LP}$  rekrutieren kann. Die Stelle kann nach Einarbeitung und ohne Personalentwicklung schnell ausgefüllt werden. Die Learning Professionals gehen davon aus, dass sie ein Angebot ihrer Qualifikation entsprechend erhalten und die Erwartungen des Unternehmens an ihre Leistungen erfüllen können. Für die Dauer des Studiums sind die Ziele beider Seiten kompatibel. Die in der Regel mehrjährige Dauer weiterbildender Studiengänge führt implizit zum Bindungsthema, da die Kündigung in diesem Zeitraum nicht zu erwarten ist. Es ist jedoch naheliegend, dass die gewonnenen Learning Professionals mit dem Abschluss ihres Studiums die Fortsetzung ihrer Arbeit im Unternehmen mit einer Anpassung des Arbeitsvertrages bzw. der Arbeitstätigkeit verknüpfen, da dann  $k_3^{LP} > k_1^U$  gegeben ist. Während sich die Learning Professionals kompetent für die Übernahme einer nächsthöheren Aufgabe wähnen, muss im Unternehmen weiterhin die aktuelle Stelle der Learning Professionals besetzt werden. Nach dem Ende der akademischen Weiterbildung kann es so zu einem Zielkonflikt zwischen beiden Seiten kommen. Zudem ist das Attraktivitätsniveau offensichtlich auch abhängig vom Ressourcenaufwand. Für die Learning Professionals steigt die Attraktivität, je geringer ihr eigener Ressourcenaufwand ist. Unternehmen haben ebenfalls Interesse an einem geringen Ressourcenaufwand. Wenn der Aufwand für die Weiterbildung relativ hoch ist, kann es auch zum Zielkonflikt bei der Verteilung der Übernahme der damit verbundenen Kosten kommen. Das gilt besonders auch dann, wenn sich die Learning Professionals durch die Übernahme der Aufwendungen durch das Unternehmen diesem gegenüber in einer ‚moralischen Schuld‘ sehen, die sie vermeiden möchten. Für die **Maximierung des Attraktivitätsniveaus** wird daher davon ausgegangen, dass die Wirkung umso höher ist, je höher der vom Unternehmen getragene Ressourcenaufwand ist. Je nach Verteilung des Ressourcenaufwands ergeben sich nach Ende der Weiterbildung Ertragserwartungen, die bereits beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalgewinnungsinstrument antizipierbar sind. Die isolierte Betrachtung eines Personalgewinnungsziels **G** ist daher nicht praxisrelevant. Es ist zumindest mit Bindungszielen als **GB** zu verknüpfen.

b.)

G	B	E
X	x	

Wenn externe Fachkräfte rekrutiert werden, um eine Stelle auf dem Niveau  $k_1^U = k_1^{LP}$  zu besetzen, dann hat das Unternehmen ein Interesse daran, dass die Stelle möglichst lange von den gewonnen Learning Professionals ausgefüllt wird. Durch die überjährige Dauer berufsbegleitender gradverleihender Studiengänge und die damit verbundene Möglichkeit des Einsatzes von Bindungsklauseln kann die Maximierung der formalen und psychologischen Bindungsdauer als Ziel

dienen. In der Regel ist davon auszugehen, dass nach Ablauf der Probezeit das Arbeitsverhältnis für die Dauer der akademischen Weiterbildung fortbesteht. Während die Learning Professionals Interesse an einem möglichst schnellen Erwerb des akademischen Grades haben könnten, ist genau die gegenteilige Zielsetzung beim Unternehmen zu erwarten. Da die Learning Professionals wenig Interesse daran haben werden, ihr Investment in ein Studium zu riskieren, ist ihre Kündigung des Arbeitsvertrages in diesem Zeitraum eher gering wahrscheinlich. Durch den Einsatz einer studienabhängigen Bindungsklausel kann die Beschäftigungsdauer erhöht werden. Spätestens dann ist anzunehmen, dass die Learning Professionals für den erfolgreichen Studienabschluss nicht nur eine finanzielle Kompensation für ihre Höherqualifizierung erwarten, sondern damit auch einen potenziellen Aufstieg verbinden. Schließlich ergibt sich aus dieser Option die Attraktivität der ausgeschriebenen Stelle. Die Variante **GB** zielt jedoch auf das Kompetenzniveau zum Beginn, nicht auf das Kompetenzniveau zum Abschluss der Weiterbildung. Der Einsatzbereich der akademischen Weiterbildung wird hier als **kurzfristige Personalgewinnung** bezeichnet. **GB** dominiert **G**, da die Frage der Bindungsdauer aufgrund des Zielkonfliktes praxisnah ist. **G** wird daher im Folgenden nicht weitergehend behandelt.

c.)

G	B	E
x	X	

Die Argumentation von **GB** zur kurzfristigen Gewinnung von externen Learning Professionals trifft ähnlich auf interne Beschäftigte zu. Um diese ans Unternehmen zu binden, erhalten sie die Möglichkeit, eine gradverleihende akademische Weiterbildung zu absolvieren. Dadurch soll die Attraktivität der aktuellen Tätigkeit für eine bestimmte Zeit gesteigert werden. Das Ziel ist die Maximierung der Bindungsdauer unter der Annahme, dass  $k_1^U$  konstant ist. Mit Abschluss des Studiums bzw. anschließender formaler Bindung ist zu erwarten, dass die Learning Professionals Interesse an neuen Aufgaben auf höherem Kompetenzniveau haben. Das gradverleihende Studium bietet die Chance, die Learning Professionals noch eine gewisse Zeit zu binden, läutet aber andererseits bereits den Wechsel auf eine andere Stelle ein. Das Unternehmen gewinnt durch diese Option Zeit, weshalb die Zielvariante **GB** hier als **kurzfristige Personalbindungsmaßnahme** bezeichnet wird. Sie basiert auf den gleichen Zielsetzungen wie **GB**, richtet sich jedoch nicht an externe Fachkräfte, die zu gewinnen, sondern an interne Beschäftigte, die zu binden sind.

d.)

G	B	E
	X	

Weiterbildungen für Beschäftigte, die weder mit der Personalgewinnung noch mit der Personalentwicklung verbunden werden, haben eine **Incentivfunktion**. Die Weiterbildung soll zur Zufriedenheit der Learning Professionals beitragen und so die **Maximierung der psychologischen Bindungsdauer** unterstützen. Die Beschäftigten arbeiten nach der Weiterbildung auf dem gleichen konstanten Kompetenzniveau wie vor der Weiterbildung. Die Weiterbildung kann, muss aber nicht in direktem Zusammenhang mit der Tätigkeit der Learning Professionals stehen.

e.)

G	B	E
		X

Akademische Weiterbildung, die unter alleiniger Zielsetzung der Personalentwicklung beleuchtet wird, richtet sich an der Transferkompetenz aus, die Learning Professionals für eine zukünftige Aufgabe benötigen und mithilfe der Weiterbildung gewinnen können. Die Personalentwicklung kann als Anpassungs- oder Aufstiegsqualifizierung durchgeführt werden. Eine Weiterbildung erscheint umso geeigneter, je wahrscheinlicher durch sie das Erreichen des Transferziels ist. Es gilt: Je geringer die Transferdistanz und je höher der didaktische Dualitätsgrad, desto höher ist

die Wahrscheinlichkeit, das Transferziel zu erreichen. Beschäftigte erscheinen daher umso geeigneter für eine Aufgabe, je geringer ihre individuelle Transferdistanz zum Performanzziel ist. Die Minimierung der Transferdistanz ist daher stark abhängig von der Auswahl der Beschäftigten für eine Aufgabe. Im Mittelpunkt der Zielbetrachtung für die Auswahl geeigneter Weiterbildungen steht daher die Maximierung der Transferwahrscheinlichkeit durch die Maximierung des didaktischen Dualitätsgrades jeweils für eine bestimmte Person. Unter dieser Voraussetzung wird im Folgenden die **Maximierung des didaktischen Dualitätsgrades** als Ziel für die Auswahl von Weiterbildungen im Rahmen der Personalentwicklung betrachtet.

**E** steht für den Einsatz der akademischen Weiterbildung isoliert als Instrument der Personalentwicklung. Offensichtlich besteht aber ein Interesse daran, die durch Weiterbildung erworbenen Kompetenzen langfristig im Unternehmen zu halten. Das Personalentwicklungsziel wird daher im Folgenden nicht isoliert, sondern zumindest in Verbindung mit dem Bindungsziel als **BE** behandelt.

f.)

G	B	E
	x	X

Wenn sich aus der unternehmerischen Perspektive Entwicklungsbedarf für Beschäftigte auf ihrer aktuellen Stelle zeigt, dann handelt es sich um Anpassungsqualifizierungen, die dazu führen, dass diese ihre Tätigkeit auch zukünftig kompetent ausführen können. Unternehmen und Learning gehen gemeinsam davon aus, dass die erworbenen Kompetenzen zu jedem Zeitpunkt der Qualifizierung der Tätigkeit der aktuellen Stelle dienen. Diese Stelle soll auch langfristig von den Learning Professionals besetzt werden. Es ist naheliegend, dass das Personalmanagement ein Interesse daran hat, zum Zeitpunkt einer positiven Weiterbildungsentscheidung die entsprechend weitergebildeten Beschäftigten an das Unternehmen zu binden. Unternehmen, die in die Transferkompetenz von ihren Beschäftigten investieren, haben ein Interesse daran, diese gewonnene Kompetenz möglichst lange im Unternehmen zu halten. Die Zielkonstellation **BE** dominiert daher **E** und ergänzt die Zielsetzung der **Maximierung des didaktischen Dualitätsgrades** um die **Maximierung der Bindungsdauer** für die **langfristige Personalentwicklung**. Unter diesen Annahmen sind alle akademischen Weiterbildungsformate, also auch die gradverleihenden Studiengänge, zum Einsatz als PBDI geeignet.

g.)

G	B	E
	X	x

Die Zielstellung **BE** ergibt sich, wenn das Unternehmen Beschäftigte nicht verlieren will, diese sich aber im Sinne zukünftiger Anforderungen damit auseinandersetzen, inwieweit sie diesen zukunftsgerichteten Anforderungen an ihre Tätigkeit gerecht werden können. Die Argumente und Merkmale sind mit denen der Zielstellung **BE** vergleichbar. Sie unterscheiden sich lediglich in ihrer instrumentellen Zuordnung. Durch den Schwerpunkt auf der Vermeidung von Kündigungen bei **BE**, ist das Zusammenwirken mit anderen Instrumenten des Bindungsmanagements zu beachten. Für die Auswahlentscheidung als anpassungsbindendes Weiterbildungsinstrument gelten jedoch auch die Ziele, die unter **BE** genannt sind.

h.)

G	B	E
x	X	x

Wenn Beschäftigte, die Aufstiegsambitionen haben, gehalten werden sollen, dann haben Unternehmen ein Interesse daran, den Wechsel von der bestehenden zur zukünftigen Position effizient zu gestalten. Die Maximierung der Bindungsdauer kann gelingen, wenn sich die Dauer der Weiterbildung und der Zeitpunkt der Übernahme einer neuen Aufgabe miteinander verschränken

lassen. Für die Dauer der Weiterbildung können die Learning Professionals ihre Stelle weiter besetzen. Im Idealfall tritt die Beförderung zum Zeitpunkt  $t=3$  oder später ein, sodass die Learning Professionals auf der neuen Stelle eingesetzt werden und nach der Lerntransferphase  $k_{5}^{LP}$  erreichen. Während **BE** als Anpassungsbindung verstanden wird, zielt **GBE** auf eine Aufstiegsbindung ab. Beide sollen zur **Maximierung der Bindungsdauer** und **Maximierung des didaktischen Dualitätsgrades** beitragen. Aber nur die Aufstiegsbindung steht im Zusammenhang mit der **Maximierung des Attraktivitätsniveaus** einer zukünftigen Stelle. Die Synchronisation der Besetzung der bisherigen Stelle mit der zukünftigen Besetzung einer durch Ersatz- oder Neubebedarf geschaffenen Stelle stellt die Besonderheit dieser Situation dar.

i.)

G	B	E
X	x	x

Während sich **GBE** an den Zielen von bereits Beschäftigten ausrichtet, adressiert **GBE** den externen Arbeitsmarkt. In beiden Fällen ist es das Ziel des Unternehmens, eine aktuelle Stelle zu besetzen und zugleich Personal durch einen avisierten beruflichen Aufstieg für eine zukünftige Stelle zu binden bzw. zu gewinnen. Beide Seiten versichern sich gegenseitig, dass in Verbindung mit dem Studienabschluss Karriereoptionen für die dann anschließende Zeit geschaffen werden. Beide Varianten haben somit das Ziel, den Personalbedarf kurz- und langfristig durch eine Aufstiegsbindung zu sichern.

j.)

G	B	E
X		x

Aus der Diskussion von **GB** und **GBE** geht hervor, dass die mehrjährige Dauer des Studiums ein dominantes Merkmal der gradverleihenden Studiengänge darstellt. Die Berücksichtigung der Personalentwicklung von neu gewonnen Beschäftigten ohne gleichzeitige Betrachtung der Bindungsdauer ist praxisfern. Die Zielvariante **GE** wird daher dominiert von **GBE**.

k.)

G	B	E
x		X

Vergleichbar mit der Begründung zu **E** sind Ziele der Personalentwicklung beim Einsatz gradverleihender Studiengänge ohne die Frage nach der Bindung der gewonnenen Kompetenzen eher praxisfern. Die Zielkombination **GE** wird daher nicht weiterverfolgt, da sie durch die Zielkombination **GBE** dominiert wird.

l.)

G	B	E
x	x	X

Mit **GBE** wird ausgedrückt, dass das Unternehmen durch den Einsatz von gradverleihenden Studiengängen das Ziel verfolgt, langfristig erforderliche Kompetenzen zu entwickeln. Im Unterschied zu **GBE** und **GBE** wird hier nicht davon ausgegangen, dass die gewonnenen Learning Professionals einen aktuellen Stellenbedarf ausfüllen, sondern für die Besetzung zukünftiger Stellen bereits jetzt gewonnen werden. Diese Investition unter Unsicherheit des zukünftigen Kompetenzbedarfes kann beispielsweise erforderlich sein, wenn erwartet wird, dass sich durch neue Technologien das eigene Geschäftsfeld verändern wird und hierzu kaum Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt zu finden sein werden.

Zusammenfassend lassen sich folgende Feststellungen zu den Zielen, die durch die akademische Weiterbildung erreichbar sind, machen:

- **G, E, GE** und **GE** werden jeweils durch mindestens eine der anderen Zielkombinationen dominiert. Von den ursprünglich zwölf Zielkombinationen werden im Folgenden acht weiterverfolgt.
- Zu unterscheiden sind jeweils kurz- und langfristige Ziele. Während die kurzfristigen Ziele in Verbindung mit einem akuten Mangel an Transferkompetenz einhergehen, gehen die

langfristigen Ziele von einem zukünftigen, antizipierten Kompetenzbedarf aus. Die langfristige Perspektive geht einher mit der Personalentwicklung.

- Das Ziel der Personalgewinnung ist durch den Einsatz gradverleihender Formate zu erreichen, da dadurch die Attraktivität einer Stelle maximiert werden kann. Zu unterscheiden sind die kurzfristige (**GB**) sowie die langfristige Personalgewinnung, wobei **GBE** für die kurz- und langfristige und **GBE** nur für die langfristige Personalgewinnung steht. Als Instrument kann die akademische Weiterbildung zur Personalgewinnung sowohl bei externen als auch bei internen Stellenausschreibungen zum Einsatz kommen.
- Die Personalentwicklung unterscheidet Anpassungsqualifizierungen (**BE**) und Aufstiegsqualifizierungen (**GBE**). Beim Einsatz als Personalinstrument dominiert das Ziel der Maximierung des didaktischen Dualitätsgrades.
- Auch als Instrument der Personalbindung lassen sich kurz- und langfristige Einsatzziele unterscheiden. Beim kurzfristigen Einsatz soll die Bindungswirkung schnell einsetzen. Dazu fokussieren gradverleihende Formate (**GB**) auf die Maximierung der formalen Bindungsdauer. Hingegen sind alle Formate (**B**) für den langfristigen Einsatz akademischer Weiterbildung geeignet, wenn sie mit dem Ziel der Maximierung der psychologischen Bindungsdauer Teil eines übergreifenden Bindungsmanagements sind.
- Mit dem Ziel der Personalentwicklungsbindung werden Beschäftigte adressiert, die den Verbleib im Unternehmen von ihrer Anpassungs- (**BE**) oder Aufstiegsqualifizierung (**GBE**) abhängig machen. In diesen Fällen werden die Maximierungen des didaktischen Dualitätsgrades, der formalen und/oder psychologischen Bindungsdauer und der Stellenattraktivität gleichzeitig verfolgt.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die temporalen Ziele und die Kompetenzziele in vielfältiger Art miteinander kombinieren lassen, wobei die Kompetenzhöhe und die Kurz- oder Langfristigkeit der intendierten Wirkung die strukturgebenden Zielkategorien sind. Diese Zielstruktur ist dazu geeignet, im Folgenden eine Problemtypologie für den Einsatz akademischer Weiterbildung abzuleiten.

### 6.1.2 Problemtypen der Personalbedarfsdeckung

*Welche wesentlichen Problemtypen zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI sind zu unterscheiden?*

Falls die Anzahl benötigter Fachkräfte nicht ausreichend ist, besteht ein Personalbedarf, der als Personalbedarfsdeckungsproblem (PBDP) bezeichnet werden kann. Je nach Art des Personalbedarfs können Typen von PBDP unterschieden werden, die in engem Zusammenhang mit den erreichbaren Zielen stehen. Die Zielerreichung beim Einsatz der akademischen Weiterbildung setzt voraus, dass die Ziele von Unternehmen und Learning Professionals kompatibel miteinander sind. Wenn das nicht mehr gegeben ist, liegt ein Zielkonflikt vor und das bis zu diesem Zeitpunkt gelöste PBDP kann erneut auftauchen. Die Behandlung der Problemtypen macht daher die gleichzeitige Betrachtung der Ziele der Unternehmen und der Learning Professionals im Zeitablauf erforderlich. In Kapitel 5 werden mit dem Teilnahme-, dem Transfer- und dem Bleibeproblem tentativ drei Problemtypen unterschieden, die sich an den damit verbundenen Zielen der zugehörigen PBDI orientieren. Die Diskussion der verschiedenen Zielkombinationen hat gezeigt, dass sich diese in Abhängigkeit von den Möglichkeiten den Fachkräftemangel zu adressieren, unterschiedlich bündeln lassen. Hinter diesen Zielbündeln stehen mögliche Ansätze, dem Problem des Fachkräftemangels zu begegnen. Im Ergebnis lassen sich die folgenden fünf Typen von PBDP konstruieren.

## I. Kurzfristige Personalgewinnung oder -bindung

Stellenausschreibungen, die sich am aktuellen Kompetenzbedarf ausrichten, können durch die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Studiums attraktiver gestaltet werden. Das Profil der zu gewinnenden Learning Professionals richtet sich daran aus, dass diese die gewünschte Transferkompetenz bereits mitbringen, sodass  $k_1^U = k_1^{LP}$  gegeben ist. Nach Abschluss des Studiums besteht der Kompetenzbedarf auf Seiten des Unternehmens weiterhin, während die Learning Professionals mit  $k_3^{LP} > k_1^U$  ein höheres ausgewiesenes Kompetenzniveau erreicht haben, woraus sich ein Zielkonflikt ergeben kann. Bis zum Erreichen dieses Zeitpunkts sind durch den Einsatz gradverleihender Studienformate die Voraussetzungen für die Maximierung der formalen Bindungsdauer gegeben.

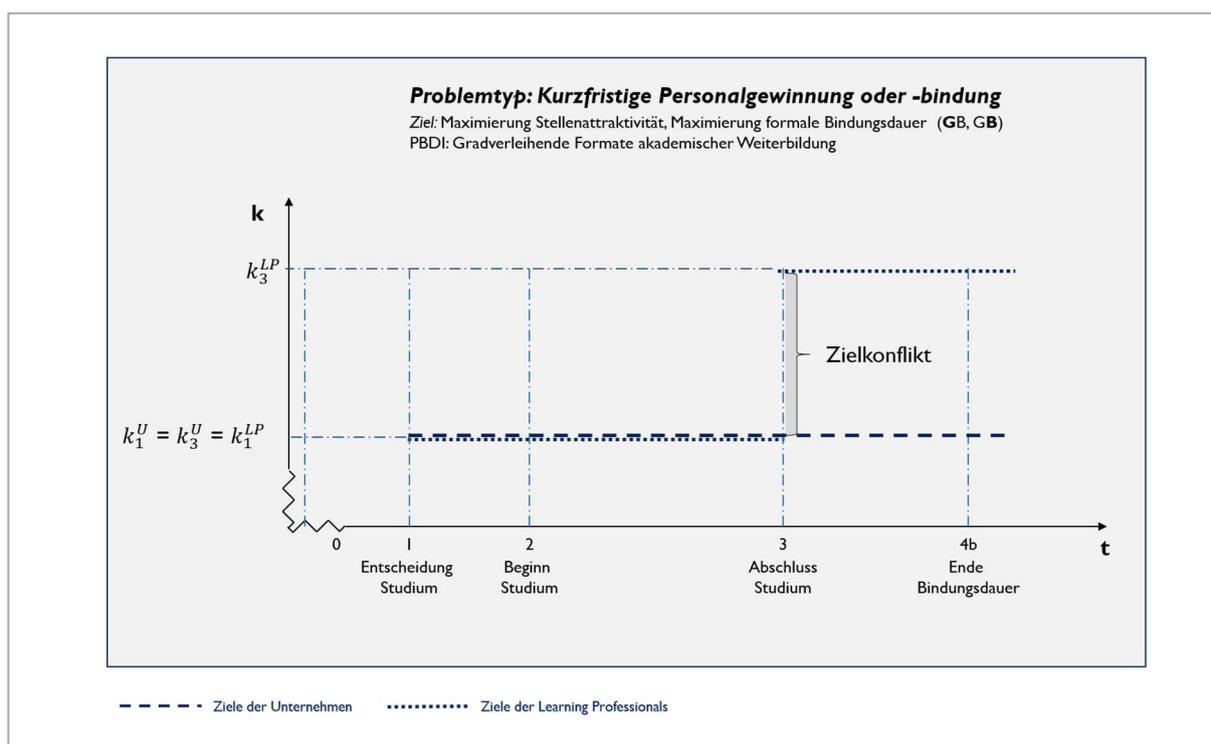


Abbildung 38: Problemtyp kurzfristige Personalgewinnung oder -bindung

Ein vergleichbares Bild ergibt sich, wenn durch den Einsatz eines gradverleihenden Studiums die Kündigung von Beschäftigten kurzfristig verhindert werden kann. Beide Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl die Steigerung der Attraktivität der Stelle ebenso wie die formale Bindungswirkung sofort einsetzen. In beiden Fällen werden zum Zeitpunkt der Entscheidung keine Entwicklungsoptionen einbezogen. Dieser PBDP-Typ wird hier als kurzfristige Personalgewinnung- oder -bindung bezeichnet.

## II. Langfristige Personalgewinnung

Im Gegensatz zur kurzfristigen ist bei der langfristigen Personalgewinnung kein akuter Fachkräftemangel gegeben. Vergleichbar mit den Konzepten für Auszubildende und Trainees wird in Hinblick auf die Personalentwicklung der Learning Professionals in Stellen investiert, die möglicherweise zum Zeitpunkt der Entscheidung noch nicht budgetiert bzw. mit ihren Kompetenzanforderungen beschrieben sind. Damit werden die Learning Professionals angesprochen, die einerseits

noch auf der Suche nach ihrem beruflichen Weg sind und die zugleich Interesse am berufs begleitenden Erwerb eines (nächst höheren) akademischen Grades haben. Bei der langfristigen Personalgewinnung wird davon ausgegangen, dass die Learning Professionals erst während oder nach Abschluss der Weiterbildung ihre Zielposition einnehmen. Bis dahin sind ihre Einsätze in verschiedenen Abteilungen als Entwicklungsstationen charakterisiert. In der folgenden Grafik wird dieses Strukturmerkmal durch die unterbrochene Linie der Unternehmensziele abgebildet. Idealerweise wird zu einem beliebigen Zeitpunkt während des weiterbildenden Studiums das zukünftige Stellenprofil festgestellt und das Studium kann als Vorbereitung auf die anstehende Lerntransferphase genutzt werden.

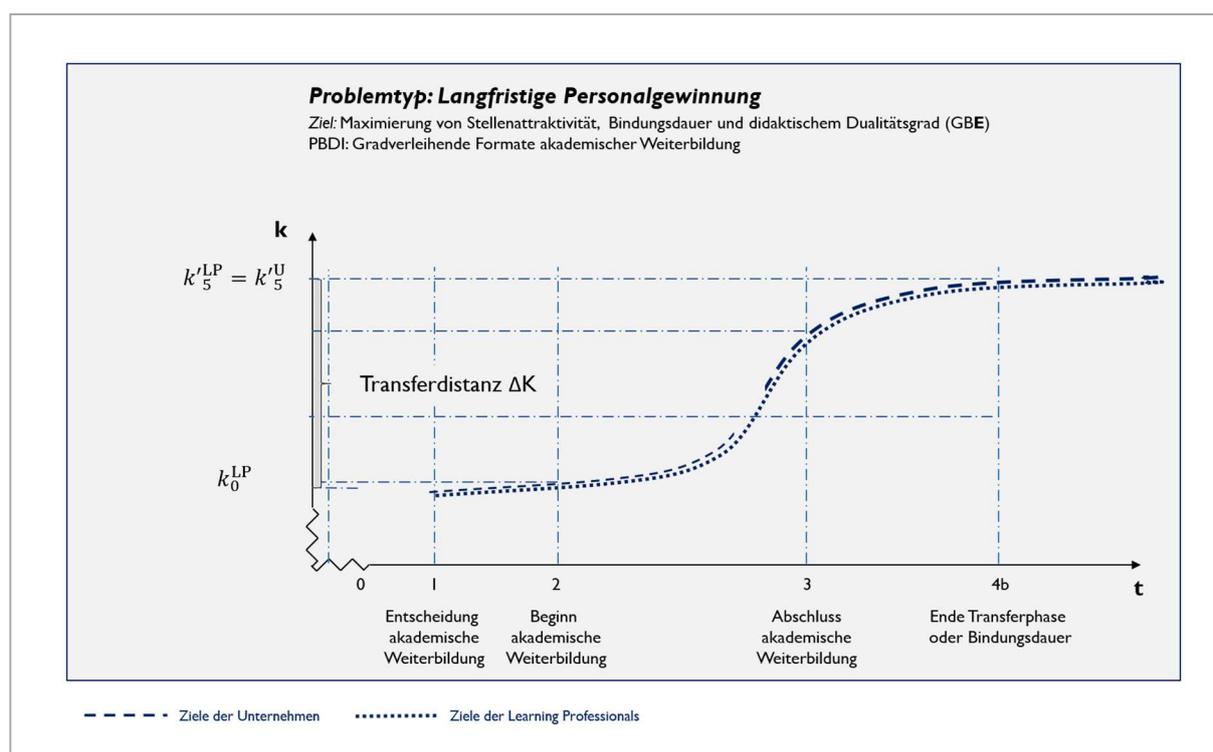


Abbildung 39: Problemtyp langfristige Personalgewinnung

Die Gewinnung von Fachkräften durch gradverleihende Studiengänge, die bereits bei ihrer Einstellung eine Position in Aussicht gestellt bekommen, die ihrem zukünftigen Abschluss entspricht, kennzeichnet diese Problem-Lösungskonstellation der langfristigen Personalgewinnung.

### III. Kurz- und langfristige Personalaufstiegsbindung oder -gewinnung

Wenn Beschäftigte auf ihrer aktuellen Position gute Arbeit leisten, hat das Unternehmen zunächst kein Interesse daran, das zu ändern. Sobald diese Beschäftigten Aufstiegsambitionen zeigen, stellt sich die Frage, ob sie durch Aufstiegsmöglichkeiten an das Unternehmen gebunden werden können. Das setzt voraus, dass durch antizipierte Ersatz- oder Neubedarfe Aufstiegsmöglichkeiten zu erwarten sind. Die Herausforderung ist dann, Aufstieg und gleichzeitige Neubesetzung der aktuellen Stelle der Learning Professionals zu synchronisieren. Es werden also zwei unterschiedliche Stellenbedarfe betrachtet: Im Ergebnis wird die aktuelle Position bis zum Aufstiegszeitpunkt von den jeweiligen Learning Professionals ausgefüllt. Durch das In-Aussicht-Stel-

len des Aufstiegs gewinnt das Unternehmen Zeit und bindet die Beschäftigten kurz- und langfristig. Diese Form der Aufstiegsbindung ist somit die Antwort auf den potenziellen Zielkonflikt für das Problem der zuvor behandelten kurzfristigen Personalgewinnung oder -bindung. Das wird in der folgenden Grafik durch die zeitliche Überlappung der Linie für die Ziele des Unternehmens berücksichtigt. Spätestens zum Zeitpunkt des Abschlusses der Weiterbildung ist der Bedarf einer neuen Stelle für die erfolgreichen Learning Professionals gegeben.

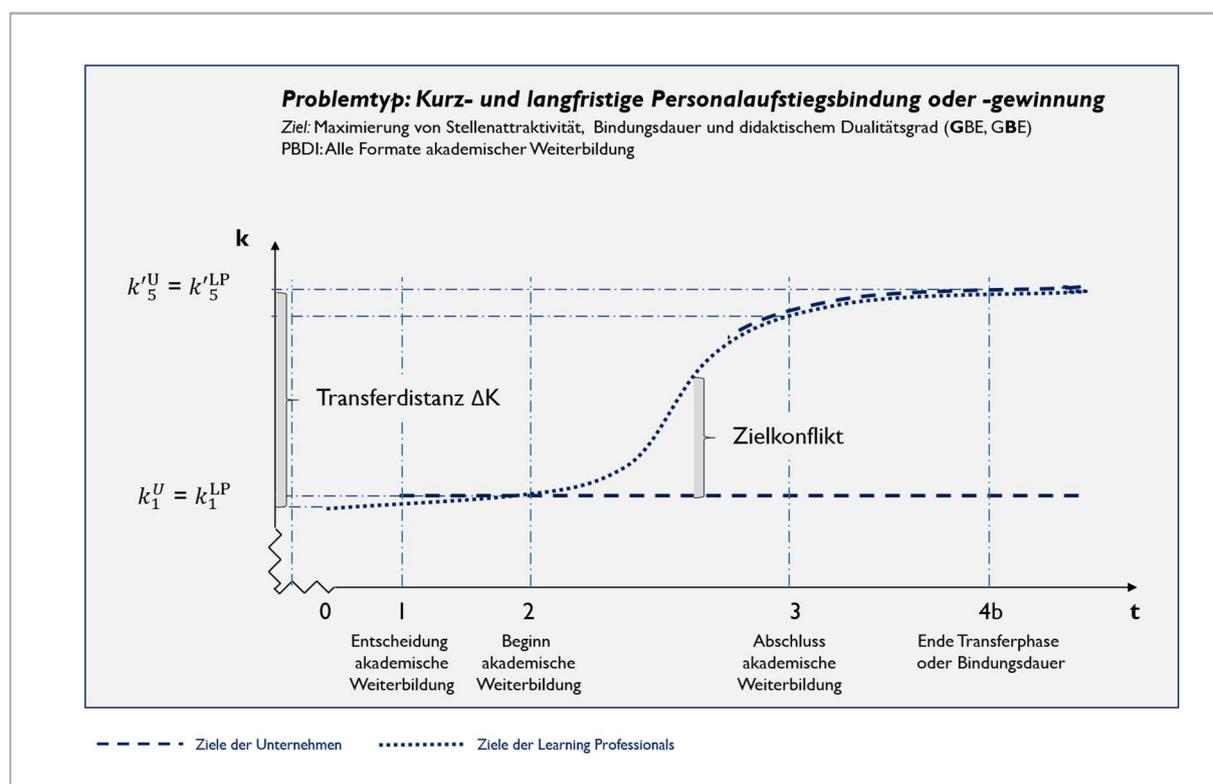


Abbildung 40: Problemtyp kurz- und langfristige Personalaufstiegsbindung oder -gewinnung

Dabei ist der Aufstieg nicht an das gradverleihende Format gebunden, da der berufliche Aufstieg auch ohne den akademischen Abschlussgrad ermöglicht wird.

Während die aktuelle Stelle dauerhaft zu besetzen ist, rückt zu einem zukünftigen Zeitpunkt die Stelle für den Ersatz- oder Neubedarf in das Blickfeld. Der Übergang kann zu Zielkonflikten führen. So ist beispielsweise nach Klärung der Zukunftsperspektive ein zeitlicher Konflikt beim Learning Professional vorstellbar, wenn einerseits die bisherige Stelle noch gut auszufüllen ist und die neue Stelle bereits Kapazitäten erfordert. Je nachdem, inwieweit die Kompetenzanforderungen für die zukünftige Stelle bereits bekannt sind, kann die Entscheidung für die akademische Weiterbildung den didaktischen Dualitätsgrad einbeziehen. Dieser Ansatz der langfristigen Aufstiegsbindung kann auch zur Personalgewinnung dienen. Eine Stelle wird dann für Learning Professionals ausgeschrieben, die sofort einen akuten Stellenbedarf bedienen können. Sie sind dazu bereit, da ihnen in Verbindung mit der Weiterbildung ein Aufstieg zugesichert wird. In diesem Fall kann von langfristiger Personalgewinnungsbindung gesprochen werden.

#### IV. Langfristige Personalanpassungsbindung

Wenn sich die Anforderungen an die Tätigkeiten einer Stelle verändern, können sich daraus Kündigungsabsichten bei den Beschäftigten entwickeln. Besonders für die Beschäftigten, die gerne auf ihrer Stelle im Unternehmen bleiben möchten, kann die Anpassungsqualifizierung eine Alternative sein, um die erforderlichen spezifischen Kompetenzen langfristig ins Unternehmen zu holen. Für Unternehmen stellt sich dann die Frage nach geeigneten Weiterbildungsangeboten für den hier als >langfristige Anpassungsbindung< bezeichneten Problemtyp. Akademische Weiterbildungen können dazu als Alternativen zu nicht akademischen Angeboten herangezogen werden.

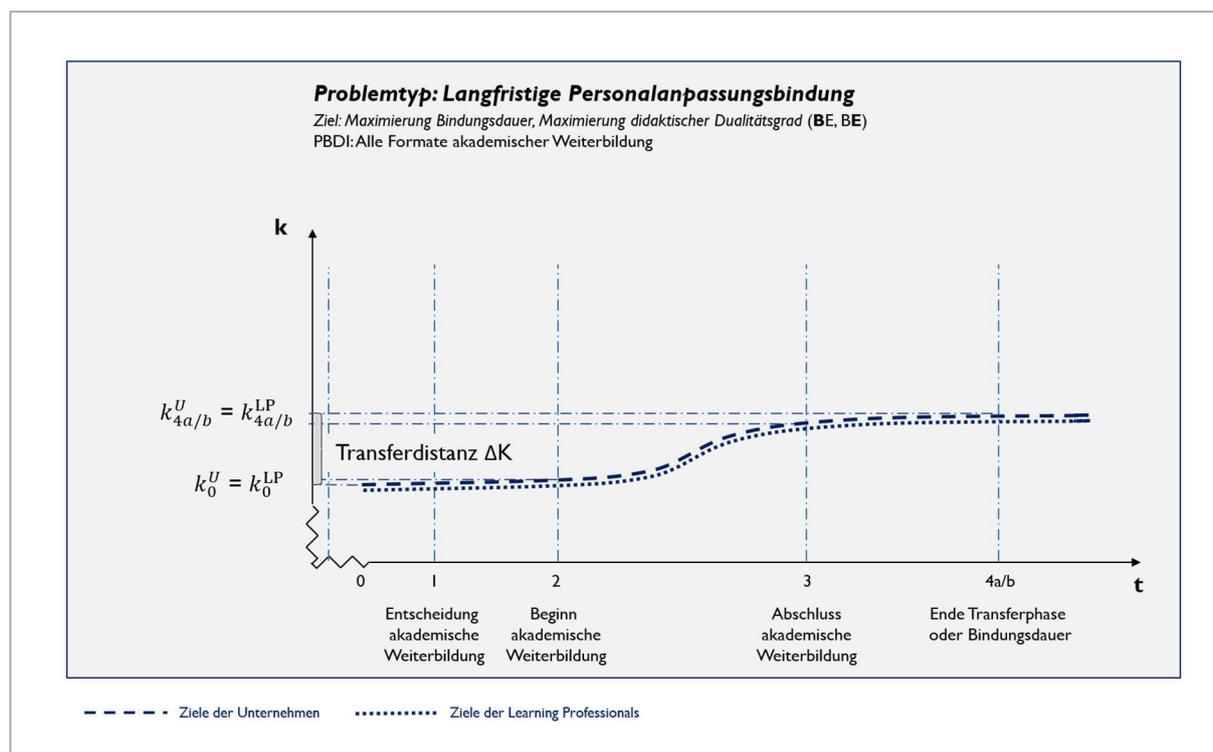


Abbildung 41: Problemtyp langfristige Personalanpassungsbindung

Die im Gegensatz zur Aufstiegsqualifizierung hier flacher dargestellte Kompetenzentwicklungskurve verdeutlicht, dass das Ziel der Anpassungsqualifizierung die Weiterbeschäftigung auf der bisher ausgeübten Stelle ist. Auch, wenn dafür theoretisch alle Formate in Frage kommen, wird hier davon ausgegangen, dass eine Anpassungsqualifizierung in Verbindung mit einem weiterbildenden gradverleihenden Studium (GBE) eine Ausnahme ist. Daher werden hier die anderen Formate (BE) behandelt, die als Alternativen zu nicht akademischen Angeboten zur Entscheidung stehen. Auch diese Bildungsformate können langfristig angelegt sein. Das gilt insbesondere dann, wenn auch die Lerntransferphase Berücksichtigung findet.

## V. Sicherung Arbeitszufriedenheit

Die Annahme ist: Je attraktiver die Weiterbildung den Learning Professionals erscheint, desto besser ist sie als Incentive in ihrer Bindungswirkung. Die Fälle, in denen weder eine Personalgewinnung noch eine Personalentwicklung intendiert ist, werden hier als Incentivemaßnahmen ver-

standen. Beide Seiten gehen davon aus, dass die Weiterbildung als Anerkennung für die geleistete Arbeit und als Motivation für die zukünftige Tätigkeit angesehen wird. Ein Kompetenzzuwachs in direkter Verbindung mit der aktuellen oder zukünftigen Tätigkeit ist nicht geplant.

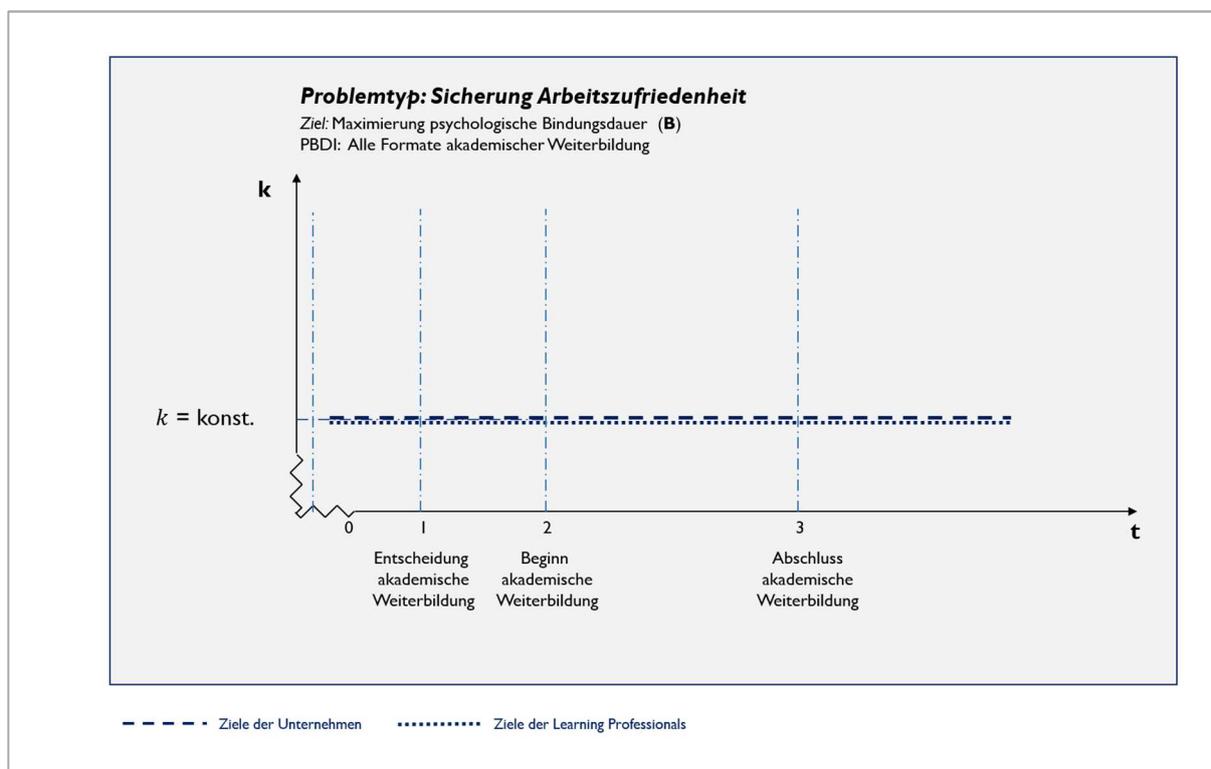


Abbildung 42: Problemtyp Sicherung Arbeitszufriedenheit

Die Attraktivität der Weiterbildung ergibt sich aus dem privaten Nutzen, der sich an der psychologischen, nicht aber der formalen Bindung orientiert.

## 6.2 Entscheidungsfeld zu Angeboten akademischer Weiterbildung

Zum Entscheidungsfeld zählen der Alternativenraum  $A$ , der Zustandsraum  $Z$  und die Ergebnissfunktion  $g$ . Diese korrespondieren mit den Forschungsfragen nach a.) den Handlungsalternativen, b.) den Umfeldvariablen und c.) den Erwartungshaltungen beim Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument.

*a.) Welche Handlungsalternativen sind beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument zu unterscheiden?*

Als Handlungsalternativen werden die Angebote von Hochschulen verstanden, die sich aus der Kerndienstleistung einer akademischen Weiterbildung und zusätzlichen Personaldienstleistungen zusammensetzen können. Kerndienstleistungen sind die verschiedenen Formate akademischer Weiterbildung, wozu die gradverleihenden Studiengänge, das Zertifikatsstudium und die teilnahmebescheinigenden Weiterbildungskurse gehören. Beim Einsatz als PBDI spielen die gradverleihenden Formate durch das symbolische Kapital ihrer Abschlussbezeichnung als Bachelor, Master oder Doktor eine besondere Rolle. Die Kerndienstleistungen werden daher danach unterschieden, ob besonders die gradverleihenden Formate oder ob grundsätzlich alle drei Formate akademischer Weiterbildung relevant sein können. Die ergänzenden Dienstleistungen werden

nach ihrem Einsatz zur Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung entsprechend unterschieden in Personaldienstleistungen zur Recruiting-, Personalbindungs- und Lerntransferpartnerschaft. Die von Hochschulen angebotenen Kombinationen dieser Leistungen bilden den Alternativenraum.

*b.) Welche Umfeldvariablen sind relevant für den Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument?*

Der Zustandsraum  $Z$  wird durch die Merkmale  $z_j$  der von den Hochschulen angebotenen akademischen Weiterbildungsformate und ihrer Personaldienstleistungen strukturiert. Sie wurden in Abschnitt 4.3 tentativ in die Merkmalsbereiche Learning Professionals, Transferkompetenz, Ressourcenaufwand und Personalberatungsdienstleistungen unterteilt und durch weitergehende Angaben zu zugehörigen Merkmalskategorien, Merkmalen und ihren möglichen Ausprägung präzisiert. Alle relevanten Einflussfaktoren akademischer Weiterbildung als PBDI konnten in diese Struktur eingebettet werden, sodass sich daraus für alle Merkmale Ausprägungen ergeben haben, die geeignet sind, Angebote von Hochschulen unterscheidbar zu machen. Sie sind in Abbildung 43 für die vier Merkmalsbereiche dargestellt. Beim Blick auf die Bezeichnungen zeigt sich, dass einige Begriffe der Merkmalskategorien und Merkmale jetzt präziser bezeichnet sind, ohne dass sich die grundlegende Bedeutung dadurch verändert hat.

Merkmalsbereiche	Merkmalskategorien	Merkmale	Ausprägungen
<b>Transferkompetenz</b>	<b>DQR-Niveaustufe</b>	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gradverleihender Studiengang (max. 240 CP)</li> </ul>
		7	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zertifikatsstudium (max. 60 CP)</li> </ul>
		8	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Teilnahmebescheinigender Weiterbildungskurs (ohne CP)</li> </ul>
	<b>Transferdidaktik der Transfermodule</b>	Didaktisches Prinzip	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Themenzentrierter Ansatz</li> <li>○ Lehrendenzentrierter Ansatz</li> <li>○ Lernendenzentrierter Ansatz</li> </ul>
		Methodengroßform	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Typ Methodengroßform (z. B. Fallstudie, Planspiel, Masterarbeit, ...)</li> <li>○ Phasen mit Bezug zum Funktionsfeld (Fallbereitstellung bei Fallstudien, Forschungsfragen Masterarbeit, ...)</li> </ul>
Didaktische Kommunikation		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Praxisbezug Situationstyp zum Funktionsfeld</li> <li>○ Lernerfolgseinstellungen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Prüfungsleistung ohne Feedback an HR durch Lehrende,</li> <li>b.) Prüfungsleistung mit qualitativem Feedback an HR durch Lehrende,</li> <li>c.) Prüfungsleistung mit quantitativem Feedback an HR durch Lehrende</li> <li>d.) Feedback aus dem Lehr-Lernprozess an HR</li> </ul> </li> <li>○ Eignung Lehrende:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Informationen über und</li> <li>b.) Kontakt zu eingesetzten Lehrenden</li> </ul> </li> </ul>	
Rahmeneinflüsse		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sachmaterielle Ausstattung:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Informationen zur Ausstattung</li> <li>b.) Besichtigung der Ausstattung (z. B. digitale Lehr-Lernräume)</li> </ul> </li> <li>○ Gruppengröße:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Gruppengröße</li> <li>b.) Gruppenzusammensetzung</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Ressourcen-aufwand</b>	<b>finanzieller Aufwand</b>	Gebühren/Preise	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Studien-/Teilnahmegebühren</li> <li>○ sonstige Gebühren/Kosten</li> <li>○ Reduzierung Gebühren durch Anrechnungen</li> </ul>
		Fördermöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Förderung der LP               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Informationen zu Förderinstrumenten</li> <li>b.) Förderfähigkeit des Weiterbildungsangebotes</li> </ul> </li> <li>○ Förderung der Unternehmen               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Informationen zu Förderinstrumenten</li> <li>b.) Förderfähigkeit des Weiterbildungsangebotes</li> </ul> </li> </ul>
	<b>organisatorischer Aufwand</b>	Lernorte	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Arbeitsplatz               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Physische oder digitale Präsenz [Std./Wochentag]</li> <li>b.) Individuelles Selbststudium [Std./Wochentag]</li> <li>c.) Selbststudium in der Gruppe [Std./Wochentag]</li> </ul> </li> <li>○ Hochschule               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Physische oder digitale Präsenz [Std./Wochentag]</li> <li>b.) Individuelles Selbststudium [Std./Wochentag]</li> <li>c.) Selbststudium in der Gruppe [Std./Wochentag]</li> </ul> </li> <li>○ Zuhause, sonstige Lernorte               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Physische oder digitale Präsenz [Std./Wochentag]</li> <li>b.) Individuelles Selbststudium [Std./Wochentag]</li> <li>c.) Selbststudium in der Gruppe [Std./Wochentag]</li> </ul> </li> </ul>
		Lernzeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Studiendauer               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Regelstudienzeit, Mindestdauer</li> <li>b.) Verkürzung durch Anrechnung</li> <li>c.) Datum Beginn und Ende Weiterbildung</li> </ul> </li> <li>○ Zeitliche Lage intensive Studienphasen               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Anzahl und Lage nach Prüfungsformen</li> <li>b.) Termine der Prüfungen</li> <li>c.) Umfang und Art Unterstützung schriftliche/wissenschaftliche Arbeiten</li> <li>d.) sonstige besondere Studienphasen</li> </ul> </li> <li>○ Terminbekanntgaben               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Zeitpunkte</li> <li>b.) Verbindlichkeit</li> </ul> </li> <li>○ Flexibilität in der Studienorganisation               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Synchronisation Servicezeiten mit Servicebedarfen</li> <li>b.) Rechtsanspruch Änderungen Studienablauf (SPO, Weiterbildungsvertrag)</li> <li>c.) Sonstige Flexibilisierungsoptionen</li> </ul> </li> </ul>

Merkmalsbereiche	Merkmalskategorien	Merkmale	Ausprägungen
Learning Professionals	berufsbildungsbio- grafische Eignung	Zugangs- qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ DQR-Niveaustufe: 5, 6 oder 7</li> <li>○ Zugangsqualifikationstyp: beruflich oder akademisch</li> <li>○ Bezeichnung Qualifikationstyp / Fachrichtung</li> <li>○ Sonstiges: Abschlussnote, Thema Abschlussarbeit, ...</li> </ul>
		Schaffung der Zugangs- qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ vorbereitende Weiterbildungsmöglichkeiten und ggf. ihre Anrechnung</li> <li>○ individuelle Anrechnungsmöglichkeiten hochschulisch und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen</li> <li>○ pauschale Anrechnungsmöglichkeiten hochschulisch und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen</li> </ul>
Personal- bera- tungs- dienst- leistungen	Recruiting- partner- schaft	Bedarfs- artikulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Auftragsklärung <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Ansprechpartner/in</li> <li>b.) Leistungen der Hochschule</li> <li>c.) Pflichten / Kosten für Unternehmen</li> </ul> </li> </ul>
		Akquisition von Bewer- bungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ mit Stellenausschreibung <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) medial On-Campus: Hochschuleigene Jobportale, ...</li> <li>b.) medial Off-Campus: kostenpflichtige Jobportale, soziale Medien, ...</li> <li>c.) persönlich On-Campus: hochschuleigene Karrieremessen, Direktansprache von Studierenden, ...</li> <li>d.) persönlich Off-Campus: Externe/kostenpflichtige Karrieremessen, ...</li> </ul> </li> <li>○ ohne Stellenausschreibung <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) On-Campus: Praktika, Abschlussarbeiten, Gastvorträge, Exkursionen, Gremien-/Beiratsmitarbeit, Sponsoring, Campus-Promotions, ...</li> <li>b.) Off-Campus: Soziale Medien, ...</li> </ul> </li> </ul>
		Personal- auswahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Prüfung von Bewerbungsunterlagen</li> <li>○ Validierung von Kandidatinnen und Kandidaten, z. B. eigene oder gemeinsame Auswahlverfahren, kommerzielle Testverfahren Dritter, ...</li> <li>○ Präsentation von geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten, z. B. Zusage von Profilen, Speeddatings, ...</li> <li>○ Service zur Arbeitsvertragsgestaltung, z. B. Musterverträge, Beratung zu Vertragsgestaltung, ...</li> </ul>
	Lerntrans- ferpartner- schaft	Personalent- wicklungs- analyse und -planung	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Auftragsklärung <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Ansprechpartner/in</li> <li>b.) Leistungen der Hochschule</li> <li>c.) Pflichten / Kosten für Unternehmen</li> </ul> </li> </ul>
		Vorbereitung Weiter- bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Schaffung von Zugangsqualifikationen <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Anrechnung informell (im Unternehmen) erworbene Kompetenzen</li> <li>b.) Anrechnung nicht akademisch (im Unternehmen) erworbenen Kompetenzen</li> </ul> </li> </ul>
		Didaktische Kommunika- tion aus dem Lernfeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Informationsaufnahme zum Situationsbezug pro Transfermodul</li> <li>○ Informationen zum Lernerfolg-/fortschritt pro Transfermodul an Vorgesetzte, Team, HR, Coaches, ... der Learning Professionals <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Prüfungsleistung ohne direktes Feedback durch Lehrende (z. B. durch Prüfungsamt)</li> <li>b.) Prüfungsleistung mit qualitativem Feedback durch Lehrende</li> <li>c.) Prüfungsleistung mit quantitativem Feedback durch Lehrende</li> <li>d.) Feedback aus dem Lehr-Lernprozess</li> </ul> </li> </ul>
		Transferför- derung im Lerntransfer- feld	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ fachbezogener Austausch near-the-job Maßnahmen, z. B. Beteiligung Hochschule an Projektarbeit</li> <li>○ along-the-job Maßnahmen durch Lehrende, Coaches, andere Studierende, Alumni, ...</li> </ul>
	Personal- bindungs- partner- schaft	entwick- lungsabhän- gige Ange- bote	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wenn die Fortführung der Weiterbildung abhängig von Karriereentwicklung ist (z. B. Traineeprogramme) bei Neuausrichtung Karrierepfad LP <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Beendigung Weiterbildungsvertrag</li> <li>b.) Anpassung/Fortsetzung Weiterbildungsvertrag</li> </ul> </li> </ul>

Abbildung 43: Merkmalsausprägungen akademischer Weiterbildung als PBDI

Dabei werde die Leistungsbereiche den unterschiedlichen Merkmalskategorien zugeordnet. Die Bereiche Transferkompetenz, Ressourcenaufwand und Learning Professionals bilden Merkmale der akademischen Bildungsformate ab. Ergänzend ist der Bereich der Personalberatungsdienstleistungen den zugehörigen Merkmalen für die Recruiting-, Lerntransfer- und Bindungspartnerschaft zuzurechnen.

*c.) Welche wesentlichen Elemente und Beziehungen bestimmen die Erwartungshaltungen beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument?*

Der Dualitätsgrad wird als subjektives Maß zur nachfrageorientierten Beurteilung der Merkmale von Kern- und Zusatzdienstleistungen akademischer Weiterbildung als PBDI durch das Personalmanagement verstanden. Übertragen auf das Modell des Entscheidungsfeldes soll die Ergebnisfunktion  $g(a_i, z_j)$  den Dualitätsgrad  $x_{ij}$  für die einzelnen Handlungsalternativen feststellen. Die Einschätzung, ob das eine oder das andere Angebot akademischer Weiterbildung besser zur Personalbedarfssituation im Unternehmen passt, ist zu einem großen Teil von der HR-Situation im Unternehmen und von den einzelnen Learning Professionals abhängig. Dieser komplexen Beurteilungssituation wird durch den systemische Beratungsansatz begegnet werden. Die qualitative Beurteilung des Dualitätsgrades der verschiedenen Alternativen wird dem jeweiligen Personalmanagement zugewiesen. Das Entscheidungsmodell hat dabei die Aufgabe, wesentliche Elemente und Beziehungen von Einflussfaktoren aufzuzeigen und das Personalmanagement zu motivieren, eine begründet systematische Entscheidung zu treffen. Das schließt ein, dass die Beurteilung des Dualitätsgrades auch vom Problemtyp abhängt. Mit den oben entwickelten Planungsheuristiken werden die Ziele für die Unternehmen und die Learning Professionals im Zusammenhang mit der Relevanz des Vorliegens einzelner Merkmale akademischer Weiterbildung für die Einsatzbereiche G, B und E abgebildet. Sie zeigen einen tentativen Ergebniszusammenhang auf, der es dem Personalmanagement ermöglicht, die theoretisch abgeleiteten Zielerreichungsbeiträge nachzuvollziehen und die Relevanz für das eigene Unternehmen zu beurteilen. Die Planungsheuristiken aller drei Einsatzbereiche finden sich im Anhang A 1.3. Sie bilden die wesentlichen Elemente und Beziehungen der akademischen Weiterbildung als PBDI dadurch ab, dass sie die Ziel- und Merkmalsebenen miteinander verbinden.

### **6.3 Systemisches Entscheidungsmodell zur akademischen Weiterbildung als PBDI (SEM-AW)**

Zum Zielsystem des SEM-AW zählen die fünf Problemtypen, die sich durch ihre unterschiedlichen Kombinationen mit Bezug zu G, B und E als PBDI unterscheiden. Zu jedem der drei Einsatzbereiche G, B und E gehört eine Planungsheuristik. Durch entsprechende Kombination der Einsatzbereiche ergeben sich zu den fünf Problemtypen jeweils zugehörige Planungsheuristiken:

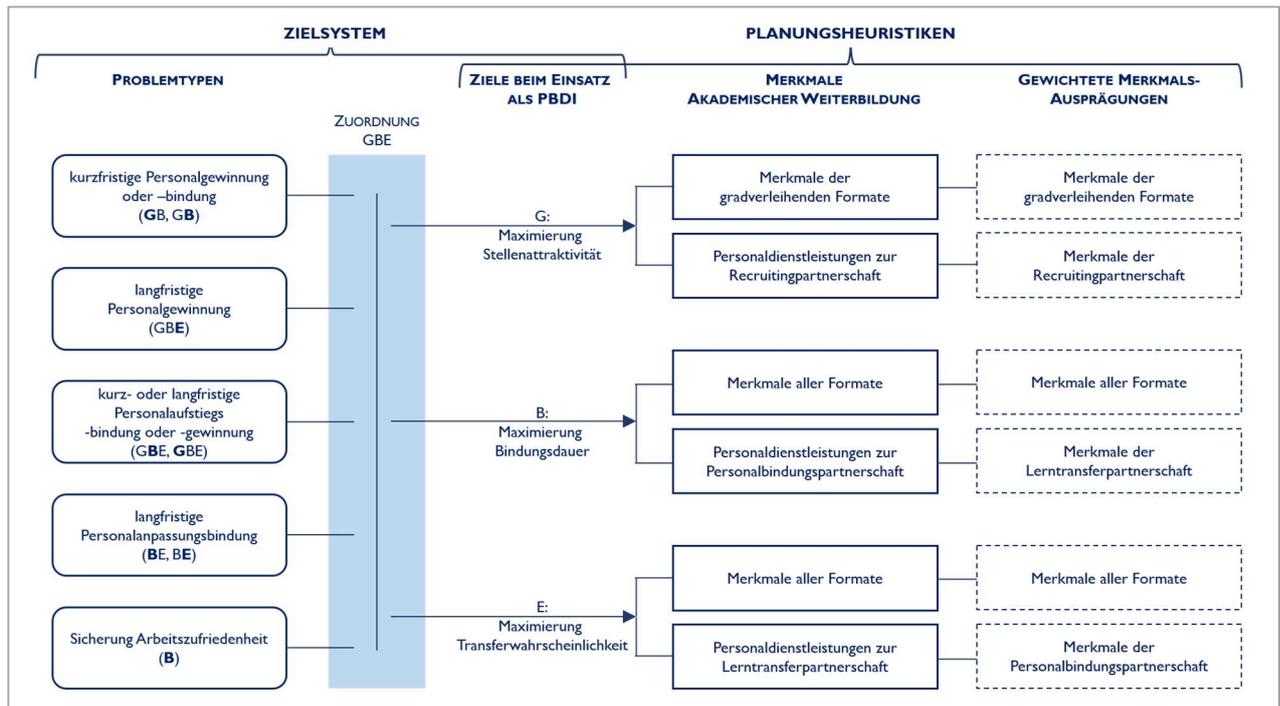


Abbildung 44: Systemisches Entscheidungsmodell akademischer Weiterbildung als Personalinstrument (SEM-AW)

Ein Beispiel kann die Anwendungsmöglichkeit des SEM-AW verdeutlichen. Es soll angenommen werden, dass ein Unternehmen dem aktuellen Fachkräftemangel durch kurzfristige Personalgewinnung begegnen will. Die PBD-Ziele und die potenziellen Entscheidungsfelder respektive die entsprechenden Merkmale akademischer Weiterbildung werden dann wie folgt gekoppelt:

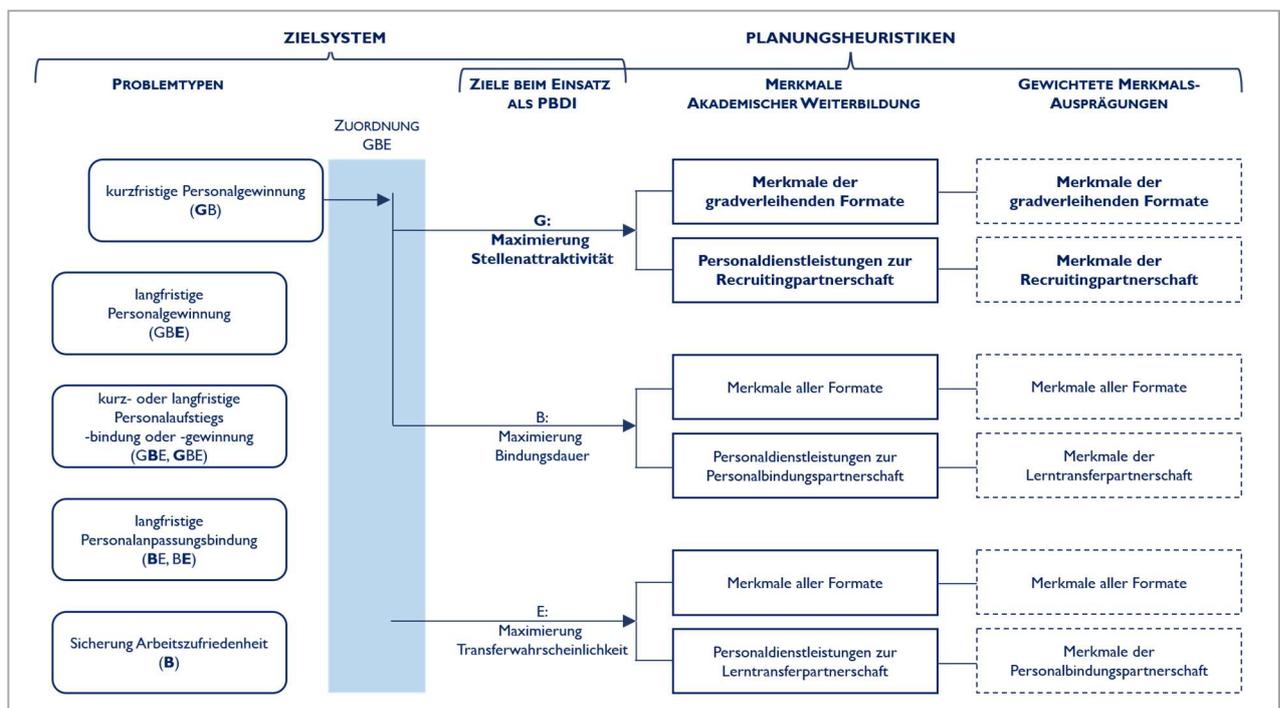


Abbildung 45: SEM-AW Beispiel zur Kopplung von Zielen und Entscheidungsfeldern

Das Modell schlägt dem Personalmanagement vor, sich auf die Ziele und Merkmale im Zusammenhang mit der Maximierung der Stellenattraktivität und der Bindungsdauer zu konzentrieren und dabei die Ziele der Personalgewinnung höher zu gewichten (**Fettdruck G**), als die Ziele der Personalbindung. Als Instrument zur Reflexion der damit verbundenen Ziele wird die Grafik zum Problemtyp „Kurzfristige Personalgewinnung“ genutzt, wodurch die parallele Berücksichtigung der Ziele des Unternehmens und der Learning Professionals als Zieladressierten möglich wird:

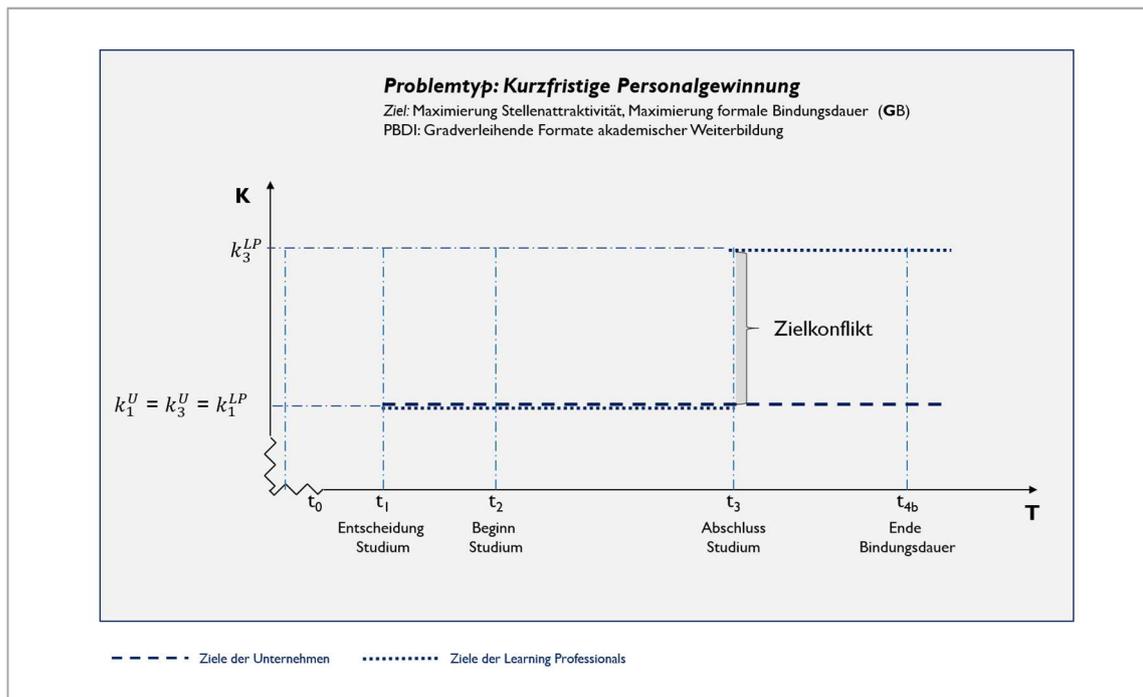


Abbildung 46: SEM-AW Beispiel Problemtyp-Zielfindung

Anschließend werden die Merkmale akademischer Weiterbildung behandelt. Das Personalmanagement entscheidet, welche Merkmale und welche ihrer Ausprägungen für die Auswahlentscheidung berücksichtigt werden sollen. Dabei wird auf die jeweiligen Planungsheuristiken zurückgegriffen. Beispielweise wird theoretisch durch das Modell vorgeschlagen, die Lernzeiten in die Entscheidung einzubeziehen und dabei die Regelstudienzeit und mögliche Verkürzungsoptionen (in der Grafik **fett gedruckt**) hoch zu gewichten. Im Ergebnis könnte sich das Personalmanagement beispielsweise entscheiden, den Aufwand für ein berufsbegleitendes Studium möglichst auf zwei Jahre zu begrenzen, weshalb alle Merkmale der Studiendauer relevant sind. Da aufgrund schwer vorhersagbarer Belastungsspitzen angenommen wird, dass teilweise der Arbeitsaufwand im Unternehmen kaum Zeit für ein Studium lässt, wird zudem den Merkmalen zur flexiblen Studienorganisation hohe Bedeutung zugemessen. Damit könnte ein Teil des Entscheidungsfeldes wie folgt betrachtet werden:

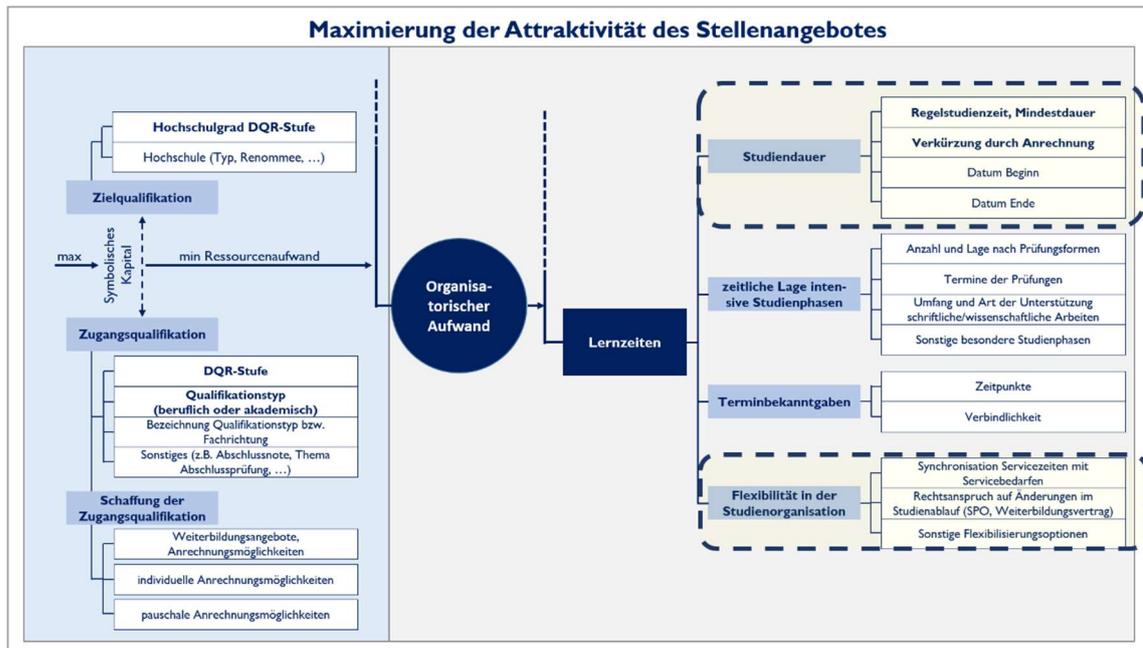


Abbildung 47: SEM-AW Beispiel heuristisches Entscheidungsfeld

Das Beispiel verdeutlicht, wie die Ziele und die Merkmalsstruktur in Beziehung zueinander stehen. Zudem verdeutlicht es, welche Ursache-Wirkungserwartungen die am Entscheidungsprozess Beteiligten haben.

## 7 Fallstudien zur Anwendung des SEM-AW

Das zuvor entwickelte SEM-AW basiert auf der Vorstellung einer wissenschaftlichen Beratungssituation, die ein wahrgenommenes Problem >Mangel akademische Fachkräfte< bei ratsuchendem Personalmanagement voraussetzt. Wenn das Personalmanagement den Einsatz akademischer Weiterbildung als Handlungsoption zur Problembehandlung einordnet, liegt eine Nachfragesituation vor. Sie kann zur Beratungssituation werden, wenn sich Personalmanagement und Hochschule auf einen Kontrakt verständigen, der den Einsatz akademischer Weiterbildung als Handlungsoption zum Gegenstand hat. Das Vorliegen eines Kontraktes ist konstitutiv für die Beratung und damit für die Fallauswahl. Ein Beratungskontrakt zeichnet sich dadurch aus, dass von beiden Seiten die Kommunikation als Beratungssituation verstanden wird, das Thema und die Zielsetzung von den Ratsuchenden artikuliert wird und mögliche Rahmenbedingungen festgelegt werden (DEWE, B.; SCHWARZ, M. P.; 2011, S. 86-87). Damit bekommen zwei Fragen vor der Durchführung der Fallstudien zentrale Bedeutung:

- Welche Unternehmen werden in die Fallstudie aufgenommen?
- Wie erfolgt die Datenerhebung unter den Voraussetzungen einer angenommenen Beratungssituation?

In die Studie wurden schließlich drei Fallstudien aufgenommen. Nach der ersten Fallstudie wurden die Kriterien zur Aufnahme von Unternehmen mit Beratungsbedarf, die in die Fallstudie aufgenommen werden, präzisiert. Die Durchführung erfolgte sukzessiv in der Reihenfolge CAR, MEDIA und RETAIL über einen Zeitraum von 14 Monaten. Zu allen Fallstudien wurde ein Report erstellt, der die Ergebnisse des Beratungsprozesses und der dazu verwendeten Daten dokumentiert. Daraus hat sich die folgende Struktur der Studie ergeben:

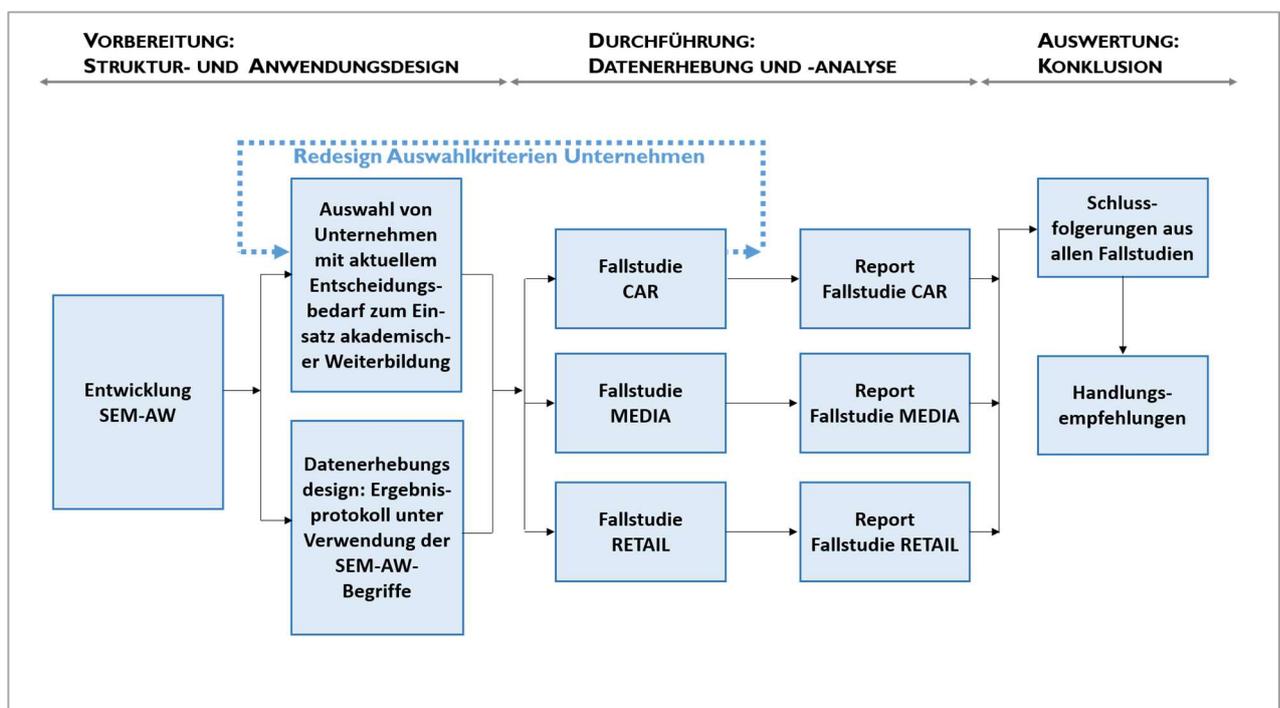


Abbildung 48: Ablauf der Fallstudien zur Anwendung des SEM-AW

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fallstudie in fünf Schritten vorgestellt. Zunächst wird die Fallauswahl in Verbindung mit dem Vorhandensein eines Beratungskontraktes beschrieben. Anschließend wird auf das Datenerhebungsdesign mit besonderem Bezug zum Beratungsprozess eingegangen. Abschließend erfolgt die Auswertung der Fallstudien mit Bezug zur Anwendung des SEM-AW, die in die Beantwortung der Frage nach einer potenziell erforderlichen Weiterentwicklung des Modells sowie sich daraus ergebende Handlungsempfehlungen mündet.

## 7.1 Auswahl von Beratungsfällen

Unternehmen, die akademischen Fachkräftemangel konstatieren und zugleich vor der Entscheidung zum Einsatz akademischer Weiterbildung stehen, sind potenzielle Fälle für diese Studie. Durch die Arbeit an einer dualen Hochschule in NRW hat der Autor Zugang zu Studierenden dualer Studiengänge und ihren Praxisunternehmen. Duale Studierende sind zugleich Beschäftigte und Studierende bzw. (zukünftige) Learning Professionals. Zum Ende ihres Bachelorstudiums stellt sich für sie die Frage, wie es nach dem Studienabschluss weitergeht. Bleiben sie im Unternehmen oder suchen sie sich einen neuen Arbeitgeber? Nehmen sie im Anschluss ein Masterstudium auf oder wählen sie einen anderen Weiterbildungsweg? Oder machen sie eine Weltreise, um sich neu zu orientieren? Für die Unternehmen stellen sich Fragen zur Personalbedarfsdeckung: Wollen wir die dualen Studierenden binden oder wollen wir sie weiterentwickeln in Richtung einer zukünftigen Position? Können oder sollten wir dafür das weiterbildende Masterstudium oder ein anderes Instrument nutzen? Die Fragen verdeutlichen, dass auf einen Teil der Unternehmen die in dieser Arbeit behandelte Problemstellung dann anwendbar sein kann, wenn das Personalmanagement duale Studierende nach Abschluss ihres Bachelorstudiums weiterbeschäftigen möchte und die Studierenden ihrerseits an die Weiterbeschäftigung Erwartungen knüpfen, die eine Entscheidung zum Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument vom Unternehmen erfordert. Als Anwendungsfälle können die Unternehmen dienen,

- a.) deren duale Studierende den Wunsch nach einem Masterstudium bzw. einer anderen akademischen Weiterbildung in Verbindung mit ihrer Weiterbeschäftigung im Unternehmen äußern und
- b.) bei denen ein Mangel an akademischen Fachkräften gegeben ist, woraus das Interesse an der Bindung oder Entwicklung der dualen Studierenden resultieren kann.

Der doppelte Zielgruppenbezug führt dazu, dass die Hochschule sowohl vom Personalmanagement wie auch von den Learning Professionals als Rat gebende Organisation wahrgenommen werden kann. Wenn, wie hier angenommen, der Beratungskontrakt zwischen Hochschule und Unternehmen die Ausgangsposition für den Einsatz des Entscheidungsmodells ist, stellt sich die Frage der Integration der Learning Professionals in das Beratungssetting. Zwei grundsätzliche Wege können unterschieden werden. In der Hochschulpraxis ist es nicht ungewöhnlich, dass sich Learning Professionals insbesondere zum Ende ihres Studiums an Personen der Hochschule zu Berufs- und Karrieremöglichkeiten wenden. Dann liegen in der Hochschule Informationen zu zukünftigen Entscheidungen der Learning Professionals vor, die für die Arbeitgeber der Learning Professionals relevant sein und eine Beratungssituation motivieren können. Umgekehrt verläuft der andere Weg. Das Personalmanagement wendet sich an die Hochschule, um sich über die Gewinnung, Bindung oder Entwicklung von (zukünftigen) Learning Professionals zu informieren, was die Frage nach ihrer Integration in das Beratungssetting einschließt. Beide Wege können so zu einem Beratungskontrakt zwischen Hochschule und Personalmanagement führen, wenn sich die Beratungssituation einem gegebenen Mangel an akademischen Fachkräften im

Unternehmen zuordnen lässt. Der Weg von den Learning Professionals zum Personalmanagement geht davon aus, dass sich aus Beratungssituationen mit dualen Studierenden potenzielle Unternehmen für die Aufnahmen in die Studie identifizieren lassen. Dieser Umweg zu einer Beratungssituation wurde für die Fälle CAR und MEDIA gewählt, während die Studie RETAIL auf einer konkreten Problembeschreibung des Unternehmens zum Umgang mit den Karriereerwartungen der dualen Studierenden basiert, die zu einer Beratungssituation geführt hat.

Die Fallstudien CAR und MEDIA führten über Gespräche mit dualen Studierenden zum Beratungskontrakt mit dem Personalmanagement. Als potenzielle Learning Professionals wurden 24 Studierende eines dualen praxisintegrierenden Bachelorstudiengangs der Betriebswirtschaftslehre um ihre Teilnahme gebeten, wovon 17 Studierende teilgenommen haben. Die Studierenden wurden 5-9 Monate vor ihrem Studienabschluss zu ihren Zukunftsplänen befragt. Der Zeitpunkt erschien angemessen, da die Studierenden in dieser Phase sukzessive mit dem Erfordernis der Planung ihrer Bachelorarbeit konfrontiert sind, die in der Regel zu einem Praxisthema bei ihrem Arbeitgeber geschrieben wird. Da einerseits die diesbezüglichen Gespräche im Unternehmen teilweise mit der Frage der Weiterbeschäftigung verknüpft werden und sich andererseits für viele Studierende die Frage eines anschließenden Masterstudiums stellt, wurde angenommen, dass sich die Studierenden in der Phase einer bildungsbiografischen Entscheidungssituation befanden. Aufgrund der Corona-Virus-bedingten Pandemiesituation fand in dieser Phase an der Hochschule kein Präsenzunterricht für die Studiengruppe statt. Die halbstrukturierten Interviews wurden daher über das Videokonferenztool >Teams< geführt. Da zudem angenommen wurde, dass ein Gespräch zu diesem Thema von den Studierenden teilweise als sehr sensibel wahrgenommen wird, wurde nach Rücksprache mit der Kurssprecherin vereinbart, dass die Interviews nicht aufgezeichnet, sondern handschriftlich vom Autor erfasst werden. Als „stiller Beobachter“ (Beisitzer) hat an dem Interview ein weiterer, den Studierenden vertrauter Mitarbeiter der Hochschule teilgenommen. Nach dem Interview hat der Beisitzer das Protokoll des Gesprächs validiert. Der Leitfaden für das Interview findet sich im Anhang A 2. Um festzustellen, welche der beiden oben genannten Bedingungen zur Aufnahme in die Fallstudie vorliegen könnten, wurde folgende Zuordnung vorgenommen:

<b>Fragen</b>	<b>dienen dazu,</b>
Nr. 3, 4, 5, 6, 8	a.) die Ziele der LP daraufhin zu prüfen, ob sie diese mit einer Form der (akademischen) Weiterbildung verbinden und welchem der Problemtypen sie ggf. zugeordnet werden können;
Nr. 2, 7, 9, 10, 11	b.) festzustellen, ob ein Gespräch mit dem Personalmanagement zum Einsatz des Entscheidungsmodells in Bezug auf den entsprechenden LP angemessen ist.

Aus der Perspektive der Learning Professionals lassen sich Zuordnungen zu den Problemtypen vornehmen, indem sie sich auf den Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument entweder bei ihrem bisherigen oder einem zukünftigen Arbeitgeber beziehen:

Problemtyp	Ziele Learning Professionals / dual Studierende
I. Kurzfristige Personalgewinnung oder -bindung (GB, GB)	LP, die nach ihrem Bachelorstudium eine Stelle in einem anderen oder in ihrem bisherigen Unternehmen besetzen möchten, z. B. um Geld zu verdienen, und die planen, parallel berufsbegleitend ein Masterstudium zu absolvieren, ohne dass dabei eine direkte fachliche Verbindung zur Stelle erforderlich/gewünscht ist.
II. Langfristige Personalgewinnung (GBE)	LP, die ihr Unternehmen verlassen möchten, um bei einem anderen Unternehmen eine fachlich an das gewünschte duale Masterstudium anknüpfende Perspektive geboten zu bekommen.
III. Kurz- und langfristige Personalaufstiegsbindung oder -gewinnung (GBE, GBE)	LP, die nach ihrem Bachelorstudium eine Stelle in ihrem bisherigen oder einem anderen Unternehmen besetzen möchten, z. B. um Geld zu verdienen, und die parallel, begleitet durch Weiterbildung, auf eine höherwertige Stelle vorbereitet werden wollen.
IV. Langfristige Personalanpassungsbindung (BE, BE)	LP, die nach ihrem Bachelorstudium bei ihrem Unternehmen ihre aktuelle Tätigkeit fortsetzen möchten, aber davon ausgehen, dass dazu Weiterbildungen erforderlich sind.
V. Sicherung Arbeitszufriedenheit (B)	LP, die nach ihrem Bachelorstudium keinen Bedarf für Weiterbildung bei sich erkennen und die ihre bisherige Arbeit im Unternehmen fortsetzen möchten.

Im Ergebnis hat sich nach den Interviews gezeigt, dass alle Studierenden für sich Kompetenzentwicklungsbedarf annehmen, wobei zwischen informeller, nicht-formaler und formaler (Masterstudium) Weiterbildung unterschieden werden kann:

#### **Informelle Weiterbildung:**

4 von 17 LP (24 %) haben kein Interesse an einer Form der formalen oder nicht-formalen Weiterbildung und damit explizit auch kein Interesse an einem weiterbildenden gradverleihenden Studiengang. 3 von ihnen haben bereits vor ihrem Studium eine Ausbildung gemacht, wodurch bereits das Bachelorstudium weiterbildend ist. Die vierte LP absolviert ihr duales Studium im elterlichen Betrieb und hat daher auch bereits vor dem Studium betriebliche Eindrücke erhalten. Allen 4 LP ist gemeinsam, dass sie bereits eine Entscheidung für ihre berufliche Zukunft getroffen haben. 3 der LP streben eine berufliche Selbstständigkeit an. 2 von diesen wollen den Betrieb ihres aktuellen familiären Arbeitgebers übernehmen, wobei es sich in einem Fall um den elterlichen Betrieb und im anderen Fall um einen Betrieb mit sehr guter Beziehung zur Eigentümerfamilie („Ich werde quasi wie eine Tochter behandelt“) handelt. Im dritten Fall möchte sich die Studentin mit einer Event-Location selbstständig machen. Die andere Studentin, die ebenfalls kein Interesse an einer formalen oder non-formalen Weiterbildung hat, möchte bei ihrem Arbeitgeber (Tierklinik, 26 Beschäftigte) bleiben, da sie zum „Senior- und Juniorchef“ eine sehr gute Beziehung hat. Alle 4 LP haben für sich festgestellt, dass sie weitere praktische Erfahrungen benötigen, um die eigenen Zielvorstellungen verwirklichen zu können.

#### **Nicht-formale Weiterbildung:**

1 von 17 LP (6 %) sieht seine persönliche Entwicklung im Zusammenhang mit der Geschäftsfeldentwicklung seines Arbeitgebers. Er möchte eine „qualitativ hochwertige Sprachreise mit anerkanntem Zertifikat“ machen, um sich im Zuge der Expansionspläne seines Arbeitgebers in Richtung internationaler Vertriebskompetenz zu entwickeln. Sein Arbeitgeber hat bereits signalisiert, dafür ein geeignetes Modell finden zu können. Diese Situation korrespondiert mit dem Problemtyp der langfristigen Personalanpassungsbindung.

### **Formale Weiterbildung Masterstudium**

12 von 17 LP (70 %) streben nach ihrem Bachelorabschluss ein zumeist berufsbegleitendes Masterstudium an. Der größte Teil dieser Gruppe (10 LP) verbindet mit dem Masterstudium den Weg zu einer höherqualifizierten Tätigkeit beim aktuellen oder einem anderen Arbeitgeber. Der aktuelle Arbeitgeber wird dadurch als eine von mehreren Alternativen für die berufliche Zukunft gesehen. Entscheidend scheint „das Gesamtpaket“ aus beruflicher Perspektive sowie finanzieller, zeitlicher und inhaltlicher Unterstützung zu sein. Die LP können sich vorstellen, zunächst weiterhin ihre bisherige Tätigkeit im Unternehmen auszuüben, wenn eine höherqualifizierte Stelle in Aussicht gestellt wird. Als Problemtyp ist damit die kurz- und langfristige Personalaufstiegsbindung oder -gewinnung angesprochen. Eine der verbleibenden zwei Studierenden möchte ihre aktuelle Tätigkeit im Unternehmen fortführen bis sie berufsbegleitend den Masterabschluss erworben hat. Wichtig ist ihr, dass eine mögliche Unterstützung des Unternehmens nicht zu einer Bindung führt, um nach Abschluss des Masterstudiums unabhängig über die Zukunft entscheiden zu können. Dieser Fall lässt sich somit als Problemtyp der kurzfristigen Personalbindung einordnen. Die andere verbleibende Studierende möchte ihren Arbeitgeber nach Abschluss des Bachelorstudiums verlassen und sich in Verbindung mit einem dualen Masterstudium einen neuen Arbeitgeber mit Perspektive suchen. Aus der Sicht des potenziellen neuen Arbeitgebers ist damit der Problemtyp der langfristigen Personalgewinnung adressiert. Das bemerkenswerte der beiden letzten Fälle ist, dass beide Studierenden ebenfalls vor ihrem Bachelorstudium eine Ausbildung gemacht haben.

Davon ausgehend, dass die Hochschule kein hochwertiges Sprachzertifikat in Verbindung mit einer Sprachreise anbietet, bleiben die Unternehmen der 12 Studierenden in Verbindung mit dem berufsbegleitenden Masterstudium Kandidaten zur Aufnahme in die Fallstudie. Wenn sich die Studierenden negativ in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit geäußert haben, dass ihr Arbeitgeber sie persönlich beim Masterstudium unterstützen würde (Frage 10), wurden diese zunächst als nicht geeignet für die Aufnahme in die Studie erachtet. Zudem wurde der Fall LP6 / U11 nicht in Betracht gezogen, da die Studierende explizit jede Form der Unterstützung durch das Unternehmen abgelehnt hat. Des Weiteren wurde gefragt, welchem Funktionsbereich die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der LP angehören: Dem Personal- oder einem anderen Fachbereich. Es wurde angenommen, dass die Personalfunktion eher geeignet ist, die akademische Weiterbildung als Personalinstrument zu beurteilen, als die alleinige Fachfunktion. Da einige Unternehmen mehr als eine/n der Studierenden beschäftigen und in diesen Unternehmen deren Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner nicht immer identisch sind, hat sich folgendes Bild ergeben:

LP	Unternehmen	Branche	Anzahl Beschäftigte	Problem-typ	GBE	Weiterbildungsvorstellung	Unterstützungswunsch	vorherige Ausbildung	PM Ansprechpersonen	PM Situation
6	U 11	Marketing	80	I	GB	MA	nein	ja	PF	positiv
16	U 7	Immobilienmanagement	320	II	GBE	MA	o, t	ja	F	negativ
1	U 9	Autovermietung (CAR)	94	III	GBE	MA	t	nein	P	positiv
2	U 9	Autovermietung (CAR)	94	III	GBE	MA	f, o	nein	PF	positiv
3	U 5	Beratung	20	III	GBE	MA	f, t	nein	F	positiv
4	U 5	Beratung	20	III	GBE	MA	f, t	nein	PF	positiv
7	U 6	Soziale Dienste	500	III	GBE	MA	f, o	nein	P	positiv
9	U 1	Großhandel	45-50	III	GBE	MA	f, o	nein	P	positiv
10	U 10	Gesundheit	7000	III	GBE	MA	t	ja	PF	negativ
11	U 7	Immobilienmanagement	320	III	GBE	MA	f	nein	F	positiv
15	U13	Großhandel	300	III	GBE	MA	o	nein	PF	positiv
17	U 12	Marketing (MEDIA)	250	III	GBE	MA	f, o, t	ja	PF	positiv
12	U 7	Immobilienmanagement	320	IV	BE	nicht-formal	o	nein	F	positiv
5	U 8	Immobilienmanagement	45		x	informell	t	nein	P	negativ
8	U 3	Groß- und Einzelhandel	80		x	informell	t	nein	PF	positiv
13	U 4	Einzelhandel	80		x	informell	t	ja	PF	positiv
14	U 2	Tierklinik	24		x	informell	t	ja	PF	negativ

**HINWEISE ZUR TABELLE**

**LP** Learning Professionals = dual Studierende

**PM:** Gibt an, wer im Bereich Personalmanagement (PM) bei der Abstimmung zum Thema der Bachelorarbeit involviert ist: **P**=Personalabteilung, **F**=Fachabteilung

**f, o, t** Gibt an, ob bzw. welche Form von Unterstützung bei einer Weiterbildung erhofft wird:

**f:** finanzielle Unterstützung

**o:** organisatorische Unterstützung; i.d.R. Schaffung von Lernzeiten

**t:** transferdidaktische Unterstützung; i.d.R. unspezifisch, vor dem Hintergrund, dass sich die LP noch nicht ausreichend kompetent für die Übernahme von Tätigkeiten fühlen

Mit **GB**, **GBE**, **GBE** und **BE** sind von den Studierenden 4 der 5 entwickelten Problemtypen adressiert worden. Dabei findet sich der Typ der kurz- oder langfristigen Personalaufstiegsbindung oder -gewinnung am häufigsten. Diese Studierenden erwarten von ihrem angestrebten Masterstudium einen beruflichen Aufstieg, den sie sich ebenso bei ihrem jetzigen wie auch bei einem anderen Arbeitgeber vorstellen können. Um diese Studierenden zu gewinnen, könnte ein anderer Arbeitgeber die akademische Weiterbildung als Instrument zur kurz- oder langfristigen Personalaufstiegsgewinnung einsetzen. Im betrachteten Fall der Beratung der aktuellen Arbeitgeber der Studierenden stellt sich die Frage nach dem Einsatz als Instrument zur kurz- oder langfristigen Personalaufstiegsbindung.

Die Unternehmen, die sich einem der Problemtypen zuordnen lassen (Interesse Masterstudium und Wunsch nach Unterstützung beim aktuellen Arbeitgeber) und bei denen von den Studierenden eine grundsätzlich als geeignet wahrgenommene (positive) Personalmanagementsituation angenommen wurde, wurden als potenziell geeignet für die Aufnahme in die Fallstudie erachtet. Das gilt für die in der Tabelle grau markierten Unternehmen U9, U5, U6, U1, U12 und U13. An der Hochschule gibt es in der Abteilung Career Service für alle Kooperationsunternehmen nach Regionen zugeordnete Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner. Nach Rücksprache mit diesen in Bezug auf die aktuelle Situation zum Personalmanagement in den genannten Unternehmen wurde entschieden, zunächst auf das Unternehmen CAR zuzugehen. Nach telefonischer Rücksprache mit Verweis auf die Studie wurde ein Gespräch mit dem Personalmanagement im Unternehmen vereinbart. Obwohl bei CAR Fachkräftemangel und Interesse an der Weiterbildung der Studierenden genannt wurde, wurde die Situation nicht als Problem wahrgenommen. Vielmehr empfand die Ansprechpartnerin das für die beiden Studierenden eingesetzte Personalinstrumentarium als geeignet. Auch, wenn im Gespräch das SEM-AW in seiner Eignung

von der Ansprechpartnerin umfassend beurteilt wurde, so konnte doch keine Beratungssituation hergestellt werden. Für die Auswahl eines weiteren Unternehmens wurde daher nach zusätzlichen Anhaltspunkten zur Identifikation einer potenziellen Beratungssituation gesucht. Im Fall von MEDIA hatte sich gezeigt, dass sich die Studentin in ihrer Bachelorarbeit explizit mit dem Thema Fachkräftemangel beschäftigen wollte. Das Thema war mit dem Personalmanagement bei MEDIA abgestimmt. Nach zwei Vorgesprächen mit der Studentin und einem Telefonat mit dem für das Personalmanagement Zuständigen wurde ein Gespräch zum Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument vereinbart. Während das Gespräch bei CAR ohne die Studierenden stattfand, war die Studentin bei MEDIA an dem Gespräch beteiligt. Im Gespräch hat sich der erforderliche Kontrakt entwickelt. Der Vertreter des Personalmanagements beendete das Gespräch mit dem Hinweis, dass das Modell dem Unternehmen „den Spiegel vorhalten“ würde und dass MEDIA für den Einsatz noch „einiges an Hausaufgaben“ machen müsste. In den dann folgenden Monaten kam es zu einer neuen Form der Zusammenarbeit zwischen MEDIA und der Hochschule, mit dem Ziel der Personalgewinnung durch den Einsatz akademischer Weiterbildung.

Der Weg zur Feststellung einer Beratungssituation über die dualen Bachelorstudierenden erweist sich als herausfordernd, da er eine Reflexionskompetenz und -bereitschaft zur Fachkräftesituation im Unternehmen erfordert. In diesem Zusammenhang erscheint eine Beobachtung besonders relevant für diese Studie. Obwohl der größte Teil der Studierenden mit Masteraspiration Interesse an der Unterstützung bei ihrem weiterbildenden Studium äußert, ist die Vorstellung über die Art der Unterstützung durch einen Arbeitgeber sehr diffus. Es ist den Studierenden zumeist sehr schwergefallen, die Art der gewünschten Unterstützung zu konkretisieren. Insbesondere die Vorstellung einer inhaltlichen (transferdidaktischen) Unterstützung war kaum vorzufinden. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese Studierenden oftmals noch keine ausgeprägten Vorstellungen zu ihrer fachlichen Karriereausrichtung haben. Im Gegensatz dazu hatten die Studierenden mit Interesse an nicht-formaler oder informeller Weiterbildung dazu sehr präzise Vorstellungen. Das korrespondiert mit der Studentin Nr. 17, die bereits eine Ausbildung gemacht hat und ihr Masterstudium in direktem Zusammenhang mit ihrer fachlich bereits geklärten Weiterentwicklung im Unternehmen verbinden möchte.

Der dritte Fall hat sich aus einer Beratungssituation mit dem Ansprechpartner der Abteilung Corporate Relations ergeben. Das Unternehmen RETAIL hat zum Zeitpunkt des Gesprächs 6 duale Studierende beschäftigt, die in 10 Monaten ihren Bachelorabschluss erwerben. In den vorhergehenden Jahren ist es RETAIL nach eigener Einschätzung nicht in ausreichendem Umfang gelungen, die Bachelorabsolventinnen und -absolventen zu binden. Als international tätigem Unternehmen mit weltweit ca. 20.000 Beschäftigten, wovon ca. 3.000 in Deutschland arbeiten, sei es zudem auch schwierig, neue Personalinstrumente in die Gesamtorganisation zu integrieren. Vor diesem Hintergrund wurde eine Beratung zur Bindung der dualen Bachelorstudierenden vereinbart. Ebenso wie im Fall MEDIA konnte das Vorliegen eines Beratungskontraktes bei RETAIL im Nachhinein dadurch validiert werden, dass die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschule im Anschluss an das Beratungsgespräch neue Formen angenommen hat. Das schließt die Zusammenarbeit in der Personalarbeit mit den 6 dualen Bachelorstudierenden ein. Vereinbart wurde hierzu, dass das Personalmanagement von RETAIL mit allen Einzelgesprächen führt und dabei explizit ihre Masteraspirationen einbezieht. Im Anschluss gibt es jeweils einen Austausch dazu mit der Hochschule, gegebenenfalls unter Einbezug der Studierenden.

## 7.2 Datenerhebungsdesign

Die Zielsetzung beim Design der Datenerhebung kann mit dem Bild des „Vom-Ende-Denken“ gezeichnet werden. Es soll dazu dienen, den Umgang mit den erhobenen Daten zu antizipieren und die Forschenden ebenso wie Dritte dabei zu unterstützen, die innere Struktur der Forschungsfragen beim Interview bzw. beim späteren Nachvollziehen im Blick zu behalten. Sie sind daher nach innen gerichtet und nicht zu verwechseln mit den konkreten Fragen, die an die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner während der einzelnen Interviewsituationen gestellt werden. Dazu schlägt Yin vor, a.) Überblick, b.) Datenerhebungsprozess, c.) Struktur der Forschungsfragen und d.) tentative Ergebnisstruktur zu unterscheiden. (YIN, R. K.; 2018, S. 93-105)

Dieser Aufbau wurde in einem Leitfaden zur Durchführung der Interviews mit dem Personalmanagement sowie zu ihrer Vor- und Nachbereitung verwendet. In der Vorbereitung diente der Leitfaden auch zur Abstimmung der hochschulseitig am Interview Beteiligten. Der Leitfaden wurde in allen drei Fallstudien angewandt. Im Folgenden wird er in der erläuterten Version skizziert, also der Version, die geeignet sein soll, die wichtigsten Zusammenhänge dieser Studie aufzuzeigen. Die kürzere, anwendungsorientierte Version wurde im Gespräch genutzt und findet sich im Anhang A 2.

### *a.) Überblick (Ziele, Hintergrund)*

Das Ziel der Studie ist es, unter Einsatz des SEM-AW das Personalmanagement bei der Zusammenarbeit mit ihren dualen Studierenden (wissenschaftsbasiert) zu unterstützen bzw. zu beraten. Als Voraussetzung für diese Beratungssituation wird angenommen, dass ein wahrgenommener Mangel an akademisch gebildeten Fachkräften gegeben ist. Das SEM-AW orientiert sich an differenzieller Personalarbeit, wodurch Entscheidungen, die sich individuell an einzelnen Fachkräften ausrichten, tangiert sind. Daher behandeln die Beratungsgespräche immer auch individuell die dualen Studierenden. Als bildungsbiografischer Entscheidungszeitpunkt wird deren Bachelorabschluss herangezogen. Das schließt als Phase davor explizit die Bachelorarbeit sowie als Phase danach die Handlungsoptionen für den weiteren beruflichen Werdegang sowie damit verbunden die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Masterstudiums ein. Neben Angaben zu den Teilnehmenden der Hochschule und der jeweiligen Unternehmen werden daher auch Angaben zu den dualen Studierenden behandelt.

Da die Hochschule des Autors auch Anbieterin von akademischer Weiterbildung ist, liegen zugleich eine Forschungs- und eine Vertriebsituation vor. Mit dem gewählten Forschungsansatz der Fallstudien nach R. K. YIN und dem inkludierten Beratungsansatz des interaktionistischen Konstruktivismus nach K. REICH wird dieser Situation Rechnung getragen. Im Mittelpunkt steht jeweils die Beratungssituation mit dem Hinweis, dass diese in Verbindung mit fortdauernder Forschung zum genannten Thema steht. In die Beratung fließen dann jeweils die aktuellen Forschungserkenntnisse als zusätzliche Dienstleistung ein, welche durch das Feedback des Personalmanagements weitergeführt werden.

### *b.) Datenerhebungsprozess*

Für jede Fallstudie wird ein Report erstellt, der die über den gesamten Prozess erhobenen Daten systematisch strukturiert und beschreibt. Es werden Daten zur Fachkräftesituation und zur Personalarbeit des jeweiligen Unternehmens sowie zur berufsbildungsbiografischen Situation der Learning Professionals erhoben. Die Informationen zur Situation des Unternehmens umfassen die öffentlich zugänglichen Daten (z. B. Website des Unternehmens oder Stellenportale) sowie die Kommunikation mit dem Unternehmen vor, während und nach der Beratungssituation. Durch das duale Studium und den zugehörigen vorgelagerten Bewerbungsprozess liegen individuelle berufsbildungsbiografische Informationen zu den Studierenden vor. Dazu zählen die Zeit vor dem

dualen Bachelorstudium ebenso wie Informationen aus dem Studium, wie Leistungsübersichten oder Studienleistungen mit Praxisbezug, wie beispielsweise Fallstudien. Zudem können Informationen zu den persönlichen Vorstellungen nach Ende des Studiums bei einzelnen Mitgliedern der Hochschule vorliegen. All diese Informationen sind insbesondere im Umgang mit dem Personalmanagement als sehr sensibel zu erachten, da sie Einfluss auf die Übernahme-situation im Unternehmen haben können. Es ist daher sehr genau darauf zu achten, dass sie nur nach jeweiliger Zustimmung der betroffenen Seite in der Kommunikation mit der jeweils anderen Seite verwendet werden.

Das SEM-AW besteht aus einem Beziehungsgeflecht von Zielen der Learning Professionals und des Personalmanagements sowie diesen zugeordneten Ursache-Wirkungsvermutungen in Bezug zu potenziellen Merkmalsausprägungen akademischer Weiterbildungsangebote. Diese lassen sich unterschiedlich als Grafik, Tabelle, entscheidungsbaumähnlicher Heuristik oder verbal-textlicher Form abbilden. Die Auswahl der Ausschnitte des Modells sowie die Wahl der Darstellungsform ist von den Ratgebenden je nach vorliegendem Fall und eigener Einschätzung der Situation angemessen auszuwählen. In allen Fällen ist jedoch eine Zusammenfassung der Beratung den Ratsuchenden mit der Bitte um Validierung zuzusenden. Im Report ist dann der Bezug zum SEM-AW herauszuarbeiten. Das schließt eine Auflistung der im Prozess erhobenen Daten ein.

### *c.) Struktur der Forschungsfragen*

Beim gewählten Beratungsansatz wird der Fokus auf die Interaktion von Personalmanagement und Wissenschaft bei der gemeinsamen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion (REICH, K.; 2010, S. 118-142) des Einsatzes akademischer Weiterbildung als Instrument zur Lösung des Fachkräfteproblems gelegt. Es werden unterschieden:

- Die Konstruktion, in der die Forschenden als Beobachtende versuchen zu verstehen, welches Problemverständnis beim Personalmanagement vorliegt.
- Die Dekonstruktion, in der die Forschenden als Wissenschaftende das zuvor konstruierte Problemverständnis versuchen, in die wissenschaftliche Struktur zu überführen, die das SEM-AW bereitstellt.
- In der Rekonstruktionsphase treten die Forschenden als Beratende auf, indem sie zuvor nicht oder anders behandelte Ebenen des Problems aufzeigen. Dazu wird im SEM-AW auf Ebenen verwiesen, die zuvor nicht oder anders behandelt wurden.
- Die abschließende Phase, in der gemeinsam beraten wird, ob bzw. wie die akademische Weiterbildung als Personalbedarfsdeckungsinstrument im Unternehmen genutzt werden kann, wird als neue Konstruktionsphase verstanden. Die Forschenden treten dann, zumindest teilweise, als die Weiterbildung anbietende Institution gegenüber dem potenziell nachfragenden Personalmanagement auf.

Um die Angebotsperspektive der Hochschule abzubilden, nehmen an den Beratungsgesprächen zwei Personen teil. Neben dem Autor der Studie (Forschender) wird die Hochschule durch die für das Unternehmen jeweils zuständige Ansprechperson vertreten. Sie gehört der Abteilung an, die spezifisch für die Kontakte zu den Personalverantwortlichen zuständig ist. Damit soll zugleich die Forschungs- wie auch die Vertriebs- bzw. Dienstleistungsebene abgebildet werden. Die Beratungsphasen und die zugehörigen Rollenzuschreibungen werden in der folgenden Grafik abgebildet, wobei die Pfeile den theoretischen Verlauf vorzeichnen:

Beteiligte Beratungs- phasen	Personalmanagement	Forschende / Unternehmensansprechpartner/in der Hochschule
<b>Konstruktion:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung des Fachkräftemangels</li> <li>• Beschreibung des Einsatzes von akademischer Weiterbildung zur Behebung des Fachkräftemangels</li> <li>• Einsatz akademischer Weiterbildung bei der/dem Studierenden</li> </ul>	Rückfragen in Bezug auf die Ansätze zur Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung
<b>Rekonstruktion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validierung der Beschreibung der Ist-Situation mittels SEM-AW</li> <li>• mit Bezug zum allgemeinen Einsatz von PBDI und</li> <li>• mit Bezug zur/zum Studierenden</li> </ul>	Einordnung der Ist-Situation in die Sprache der Wissenschaft durch Beschreibung der Ist-Situation mittels SEM-AW
<b>Dekonstruktion</b>	Bewertung der Vorschläge in Verbindung mit der Weiterbeschäftigung der/des Studierenden zu <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielen des Unternehmens</li> <li>• Zielen der/des Studierenden</li> </ul> Einsatz der akademischen Weiterbildung als PBDI für die/den Studierende/n	Fragen/Vorschläge in Verbindung mit der Weiterbeschäftigung der/des Studierenden zu <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielen des Unternehmens</li> <li>• Zielen der/des Studierenden</li> <li>• Einsatz der akademischen Weiterbildung als PBDI für die/den Studierende/n</li> </ul>
<b>Konstruktion</b>	Ggf. Benennung zukünftiger Einsatzbereich akademischer Weiterbildung als PBDI und ggf. Benennung von konkreten Schritten auf dem Weg zu zukünftiger Zusammenarbeit mit der Hochschule	Absprache zur Zusendung der Gesprächsergebnisse mit der Bitte um Bestätigung (als Form der Validierung)

Abbildung 49: Beratungsstruktur zur Anwendung des SEM-AW

Hinweise zur Formulierung der Fragen im Beratungsgespräch finden sich im Leitfaden im Anhang A 2.

#### d.) Tentative Ergebnisstruktur

Das SEM-AW soll das Personalmanagement bei der Entscheidung zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI unterstützen. Das Modell basiert auf der Annahme, dass die im Modell beschriebenen Zusammenhänge von der Praxis in der Praxis als relevant für spezifische Zielsetzungen erachtet werden. Es wird angenommen, dass zielbezogene Ausschnitte aus der Ursache-Wirkungskette zum Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument zu diesbezüglichen rationalen Entscheidungen führen. Die Ausschnitte aus dem SEM-AW sind fallabhängig und versuchen, die Phasen der Re- und Dekonstruktion abzubilden. Wenn sich das Modell bewährt, dann bilden Ausschnitte daraus die Ergebnisstruktur der Beratungsgespräche bzw. seiner Ergebnisse ab. Die relevanten Ausschnitte können sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Fall unterscheiden.

### 7.3 Auswertung der Fallstudien

Mit dem SEM-AW werden Ziele und Problemtypen der Personalarbeit mit Handlungsalternativen akademischer Weiterbildungsangebote und einem damit in Verbindung stehenden Beziehungsgeflecht von Erwartungshaltungen verknüpft. Mit den Fallstudien zum Einsatz des Modells bei der Übernahme von dualen Bachelorstudierenden nach ihrem Studienabschluss sollten zwei Fragen behandelt werden:

- Lässt sich das Modell auf die Übernahmesituation der dualen Bachelorstudierenden anwenden?

- b. Ist das Modell als Beratungsansatz geeignet?

Im Folgenden werden diese Fragen, die Fallstudien zusammenfassend, beantwortet und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen.

### 7.3.1 SEM-AW in Übernahmesituation von dualen Bachelorstudierenden

Das theoretisch entwickelte SEM-AW liefert auf der Grundlage eines Modells das Muster für die systematische Entwicklung von Entscheidungen zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI. Um die Ergebnisse der Fallstudie auszuwerten, bietet sich als Analysestrategie das „Pattern Matching“ an. Diese Analysetechnik basiert auf der Vorstellung, dass ein theoretisch entwickeltes Muster empirisch in der Praxis überprüft wird. (YIN, R. K.; 2018, S. 175-178) Das SEM-AW basiert auf den Strukturebenen eines Entscheidungsmodells, die im Einzelnen auf ihre potenzielle Praxisrelevanz zu prüfen sind. Die Auswertung der Fallstudien richtet sich daher an den Teilforschungsfragen aus. Es wird jeweils geprüft, inwieweit sich die dazu theoretisch hergeleiteten Antworten auf die Übernahmesituation der dualen Bachelorstudierenden anwenden lassen.

*Welche der GBE-Ziele werden vom Personalmanagement durch den Einsatz der akademischen Weiterbildung als relevant erachtet? Welche Problemtypen zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI werden vom Personalmanagement unterschieden?*

Alle Unternehmen hatten ein Interesse daran, in geeigneten Fällen ihre Bachelorstudierenden nach dem Studienabschluss zu übernehmen. Die Bindung als Personalziel wurde von allen eindeutig formuliert. Das Gemeinsame der Problemwahrnehmung fand sich auf zwei Ebenen: Der formalen Bindung und der Frage nach Karrierepfaden. So hatten alle Unternehmen bereits Entscheidungen zum Einsatz von Bindungsklauseln getroffen, die bei der Finanzierung des dualen Studiums durch das Unternehmen anwendbar sind. Während CAR sich von Beginn an gegen den Einsatz von Bindungsklauseln entschieden hatte, war MEDIA inzwischen von der anfänglichen Nutzung dieses Instruments abgerückt. Bei RETAIL wurde es zwar weiterhin genutzt, allerdings wurde eine abnehmende Wirksamkeit konstatiert. Wenn die Studierenden eine alternative attraktive Beschäftigung gefunden hatten, waren sie zunehmend bereit, die vertraglich vereinbarten Gebühren für das Bachelorstudium zurückzuzahlen. Die Bindungsklausel führte also nicht zur gewünschten Bindung. Die formale Bindung wurde daher von allen als „stumpfes Schwert“ eingestuft. Die Alternative, um Studierende zu binden, sahen die Unternehmen in geplanten Karrierepfaden. Es wurde angenommen, dass die jungen Leute nach dem Studium attraktive Jobs mit Aufstiegsmöglichkeiten erwarten. Gemeinsam war allen drei, dass sie in ihrem Unternehmen dafür nicht ausreichend attraktive Möglichkeiten sahen. Während sich CAR und MEDIA als kleine bzw. mittelgroße Unternehmen aufgrund ihrer Größe dazu nicht in der Lage sahen, war bei RETAIL als Einsatzbereich „schon immer“ der Einkauf als Zielabteilung nach Ende des Studiums geplant. Alternativen dazu waren nicht vorgesehen, da gerade in dieser Abteilung Fachkräftebedarf gegeben war. Dem Personalmanagement war zum Zeitpunkt des Gesprächs bewusst, dass dieser eine Weg zukünftig durch weitere Karrierepfade innerhalb des Unternehmens zu erweitern ist.

Die Möglichkeit, den Karrierepfad mit einem Masterstudium zu verknüpfen, wurde nach Abschluss der Beratungsgespräche von allen Unternehmen als Alternative zu anderen Bindungsinstrumenten gesehen. Während bei MEDIA und CAR dieses Instrument bereits eingesetzt wurde, kam es bei RETAIL bisher nur in wenigen Fällen zur Anwendung. Nur dann, wenn Beschäftigte im Rahmen der Übernahmegespräche aktiv nach einer entsprechenden Unterstützung gefragt hatten, wurde sie in Einzelfällen gewährt. In allen drei Unternehmen sah das Personalmanage-

ment die Entscheidungshoheit für den zu wählenden Masterstudiengang primär bei den Studierenden. Diese sollten sich ihr Studium auswählen können, würden dabei vom Unternehmen zeitlich und finanziell unterstützt und würden dann parallel mit der Übernahme nach dem Bachelorstudium ihre zukünftige Tätigkeit aufnehmen können. Als Problemtyp war die kurzfristige Personalaufstiegsbindung in allen Fällen für das Personalmanagement eine naheliegende Sichtweise, da sie auch verhältnismäßig einfach in die Personalarbeit integrierbar erschien.

Darüberhinausgehend konnte sich das Personalmanagement bei MEDIA und RETAIL auch weitergehende Perspektiven vorstellen. Sowohl die langfristige Personalaufstiegs- wie auch die langfristige Personalanpassungsbindung war für beide Unternehmen zumindest theoretisch denkbar. Insbesondere die potenzielle Langfristigkeit in Verbindung mit einem Masterstudium wurde als schwer umsetzbar eingeschätzt. Schließlich sei es kaum realistisch, so die Rückmeldung, über einen Zeitraum bis zu 2,5 Jahren Entwicklungspfade und zugehörige Vakanzen zu planen. Ungeachtet dessen wurde dieser Weg als sehr zukunftssträchtig eingeordnet, auch wenn „wir dazu noch einiges an Hausaufgaben machen müssen“.

Bei RETAIL stellte sich zudem die Frage nach dem Umgang mit den Studierenden, denen keine Übernahmemöglichkeit angeboten werden könnte. In diesem Zusammenhang wurde eine Plattform zur kurz- oder langfristigen Personalgewinnung als interessante Alternative erachtet. Würde die Hochschule den Bachelorabsolventinnen und -absolventen mit Masteraspiration einen Zugang zu einem Stellenmarkt anderer Unternehmen ermöglichen, dann würde das Personalmanagement einerseits seiner „Verantwortung für die eigenen Studierenden“ nachkommen. Andererseits wäre damit eine weitere Option gegeben, selbst Nachwuchskräfte zu finden, die bei anderen Unternehmen kein Übernahmeangebot erhalten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Ziele und Problemtypen des SEM-AW in den drei betrachteten Fällen wiederfanden. Primär wurden Bindungsziele gesehen. Die Verknüpfung des weiterbildenden Masterstudiums mit der Personalentwicklung wurde erst im Verlauf der Beratungsgespräche zu einer potenziellen Alternative. In einem Fall erschien auch der Einsatz als Personalgewinnungsinstrument vorstellbar. Mit Ausnahme der „Sicherung Arbeitszufriedenheit“ fanden sich alle der im Modell genannten grundlegenden Problemtypen.

*Welche Handlungsalternativen werden vom Personalmanagement beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument unterschieden?*

In der Konstruktions- und Rekonstruktionsphase standen in allen Fällen die akademischen Weiterbildungen als Kerndienstleistung in Form der berufsbegleitenden Masterstudiengänge im Mittelpunkt der Wahrnehmung. Die Alternativen wurden dabei durch die Studierenden bestimmt. Von ihnen kamen die Vorschläge zur Unterstützung der jeweils selbst gewählten Studiengänge. Die dahinterstehende Hochschule oder das dahinterstehende Studienformat spielten keine nennenswerte Rolle für das Personalmanagement. Insofern wurden die Angebote der Hochschulen mittels der Studierenden als Handlungsalternativen für die Unternehmen unterschieden. Der Umfang der Alternativen ergab sich jeweils individuell durch die Anzahl der von ihnen gemachten Vorschläge. In Abhängigkeit vom Ziel und der Form der Unterstützung konnten die entsprechenden Merkmale der Studiengänge als relevant für die Entscheidung erachtet werden.

In der Dekonstruktionsphase der Beratungsgespräche ließ sich bei allen Unternehmen die Bereitschaft erkennen, zukünftig ergänzend Personaldienstleistungen der Hochschule in Anspruch zu nehmen. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass die an der Studie beteiligten Unterneh-

men bereits auf Dienstleistungen von Hochschulen beim Recruiting von dualen Bachelorstudierenden zurückgreifen. Aufgrund dieser Erfahrungen erscheint die Beratung zur Nutzung von Personaldienstleistungen von Hochschulen im akademischen Weiterbildungsbereich vielleicht erfolgversprechender als bei Unternehmen ohne diesen Hintergrund. Ungeachtet dessen bleibt festzuhalten, dass sich bereits nach drei Fallstudien für alle Kerndienstleistungen wie auch für die jeweils zugehörigen zusätzlichen Personaldienstleistungen differenziert Interesse zeigte. In der folgenden Abbildung sind die Ebenen des Entscheidungsfeldes, die in den drei Fällen mindestens einmal als jetzt oder zukünftig relevant erachtet wurden, durch dunklen Hintergrund und helle Schrift markiert:

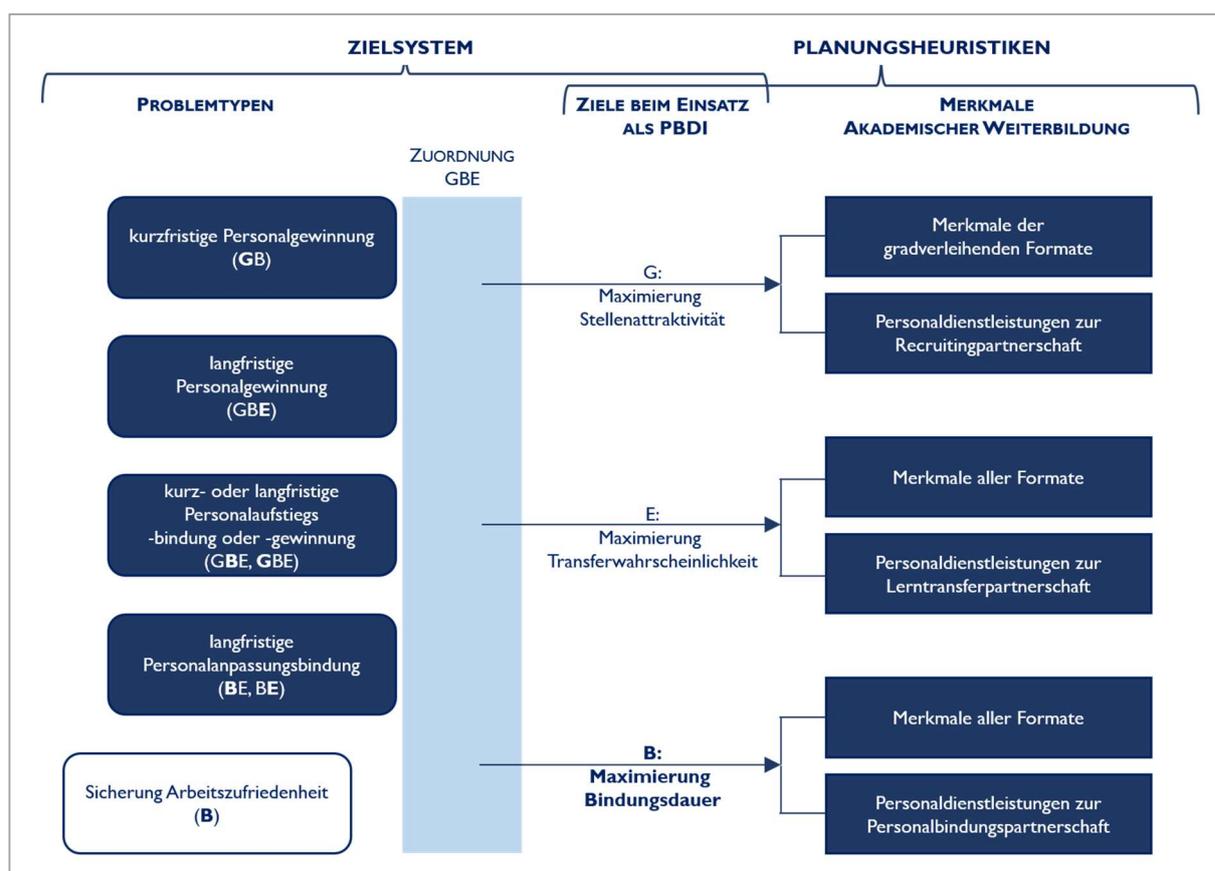


Abbildung 50: Fallstudienauswertung zu den Handlungsalternativen

Damit ist keine Aussage zur relativen Häufigkeit oder Bedeutung der einen oder anderen Ebene getroffen. Lediglich die Relevanz als Bindungsinstrument erscheint höher als die anderen Zielsetzungen. Allerdings ist als wesentliches Ergebnis gezeigt, dass alle Merkmalsebenen der Angebote akademischer Weiterbildung im SEM-AW entscheidungsrelevant sein können. Die akademische Weiterbildung als Kerndienstleistung ebenso wie die verschiedenen Personaldienstleistungen sind somit als relevante Handlungsalternativen im SEM-AW zu betrachten.

*Welche Angebotsmerkmale sind relevant für den Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument?*

Im SEM-AW finden sich vier Merkmalsbereiche: Transferkompetenz, Ressourcenaufwand, Eignung der Learning Professionals und Personaldienstleistungen. In den betrachteten Fällen zeigten sich deutliche Unterschiede ihrer Bedeutung für den Einsatz in der Übernahmesituation der dualen Bachelorstudierenden.

Der Merkmalsbereich Transferkompetenz setzt sich aus den DQR-Stufen und der Transferdidaktik zusammen. Für das Personalmanagement sind beide von geringer Relevanz. Da die dualen Studierenden bereits theoretisch und praktisch ausgebildet sind, können sie direkt nach Abschluss ihres Bachelorstudiums eingesetzt werden. Ein Masterstudium sei dazu, so die Ansicht der Unternehmen, nicht erforderlich. Die Studierenden hatten hingegen eine sehr ausgeprägte Vorstellung von der Bedeutung der DQR-Stufe. Alle Befragten konnten sehr reflektiert beschreiben, ob sie mit dem Masterabschluss die nächsthöhere DQR-Stufe erreichen wollen oder ob sie das für sich nicht als weiterführend beurteilen. Während die Bedeutung der DQR-Stufe für beide Seiten sehr unterschiedlich schien, war sie bezüglich der Transferdidaktik sehr ähnlich. Die Unternehmen sahen keinen Bedarf, sich mit der transferdidaktischen Beurteilung der Studiengänge zu beschäftigen, was insofern naheliegend ist, da sie bei den Studierenden keinen Entwicklungsbedarf in Verbindung mit einem Masterstudium sahen. Ähnlich sah es allerdings auch bei den Studierenden aus, wenn sie nach der Form der Unterstützung durch das Unternehmen gefragt wurden. Es gab nur sehr gering ausgeprägte Vorstellungen dazu, dass ihre Unternehmen im Zusammenhang mit dem Studium eine transferdidaktische Unterstützung liefern könnten. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass die Studierenden bei der Auswahl ihrer Studiengänge diese Merkmalsebene mit Gewicht in ihre Entscheidung einschließen würden. Das heißt, weder das Personalmanagement noch die Learning Professionals haben in den Fallstudien Ansprüche an die didaktische Qualität der Masterstudiengänge gestellt. Dieser Eindruck wurde allerdings durch eine Ausnahme relativiert. In der Dekonstruktionsphase des Gesprächs mit dem Personalmanagement und der Studierenden hatten sich beide darauf verständigt, dass der gewählte Studiengang Praxisbezug zum zukünftigen Einsatzbereich der Studierenden haben sollte. Dass Studiengänge danach beurteilt werden können, welche Module den Bezug zum Funktionsfeld herstellen können, war für beide Seiten bei MEDIA neu. Dieses Merkmal sollte zukünftig in die Beurteilung der Transferdidaktik des auszuwählenden Studiengangs einbezogen werden.

Der Ressourcenaufwand stellte für beide Seiten den bedeutendsten Merkmalsbereich dar. Der finanzielle und der organisatorische Aufwand ist im Unternehmen sowohl vom Personalmanagement wie auch von den Learning Professionals zu leisten. Die Unterstützung bei der Bewältigung des Aufwands und die Frage, ob diese Unterstützung gewünscht ist, waren zentral für die anstehenden Übernahmegespräche. Das ging in den Fallstudien insbesondere aus den Gesprächen mit den Studierenden und aus dem Fall MEDIA hervor. Letzteres wird beim Blick auf die Grafiken zum Fall MEDIA deutlich, die bezüglich der Erwartungshaltungen im Folgenden behandelt werden.

Die Frage nach der berufsbildungsbiografischen Eignung spielte in zwei Fällen eine Rolle. Bei MEDIA wurde die Festlegung der Zugangsqualifikationen bei der Personalgewinnung relevant, um die Balance zwischen der Attraktivität der Stellenausschreibung und der Beschreibung der gewünschten Kompetenzen geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten herstellen zu können. Bei RETAIL wurden die Zugangsqualifikationen hinterfragt, wenn das Personalmanagement Zweifel an der Mastereignung ihrer Beschäftigten hatte, da es nicht im Interesse des Unternehmens sei, wenn diese das weiterbildende Studium nicht erfolgreich beenden würden.

Bei den Personaldienstleistungen fanden alle drei Unternehmen Interesse an einer Recruitingpartnerschaft, wobei insbesondere der direkte Kontakt in Verbindung mit konkreten Stellenausschreibungen als wichtig für eine potenzielle Zusammenarbeit in diesem Bereich erachtet wurde. Mit der Nutzung von hochschuleigenen Jobportalen, Karrieremessen oder Speeddatings konnte das Personalmanagement konkrete Maßnahmen benennen, die als Merkmalsausprägungen dieses Servicebereichs entscheidungsrelevant sein könnten. Damit übertrugen die Unternehmen ihre Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Hochschulen aus dem dualen Bachelor- auf den weiterbildenden Masterbereich.

In der folgenden Übersicht sind die im SEM-AW aufgeführten Merkmale in grauer Farbe hervorgehoben, wenn sie sich, wie beschrieben, in mindestens einem der Fälle fanden.

Merkmalsbereiche	Merkmalskategorien	Merkmale	Ausprägungen
Transferkompetenz	DQR-Niveaustufe	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Gradverleihender Studiengang (max. 240 CP)</li> <li>o Zertifikatsstudium (max. 60 CP)</li> <li>o Teilnahmebescheinigender Weiterbildungskurs (ohne CP)</li> </ul>
		7	
		8	
	Transferdidaktik der Transfermodule	Didaktisches Prinzip	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Themenzentrierter Ansatz</li> <li>o Lehrendenzentrierter Ansatz</li> <li>o Lernendenzentrierter Ansatz</li> </ul>
		Methodengroßform	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Typ Methodengroßform (z. B. Fallstudie, Planspiel, Masterarbeit, ...)</li> <li>o Phasen mit Bezug zum Funktionsfeld (Fallbereitstellung bei Fallstudien, Forschungsfragen Masterarbeit, ...)</li> </ul>
	Rahmeneinflüsse	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Praxisbezug Situationstyp zum Funktionsfeld</li> <li>o Lernerfolgsergebnisse: <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Prüfungsleistung ohne Feedback an HR durch Lehrende,</li> <li>b.) Prüfungsleistung mit qualitativem Feedback an HR durch Lehrende,</li> <li>c.) Prüfungsleistung mit quantitativem Feedback an HR durch Lehrende</li> <li>d.) Feedback aus dem Lehr-Lernprozess an HR</li> </ul> </li> <li>o Eignung Lehrende: <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Informationen über und</li> <li>b.) Kontakt zu eingesetzten Lehrenden</li> </ul> </li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>o Sachmaterielle Ausstattung: <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Informationen zur Ausstattung</li> <li>b.) Besichtigung der Ausstattung (z. B. digitale Lehr-Lernräume)</li> </ul> </li> <li>o Gruppengröße: <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Gruppengröße</li> <li>b.) Gruppenzusammensetzung</li> </ul> </li> </ul>	
Ressourcenaufwand	finanzieller Aufwand	Gebühren/Preise	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Studien-/Teilnahmegebühren</li> <li>o sonstige Gebühren/Kosten</li> <li>o Reduzierung Gebühren durch Anrechnungen</li> </ul>
		Fördermöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Förderung der LP <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Informationen zu Förderinstrumenten</li> <li>b.) Förderfähigkeit des Weiterbildungsangebotes</li> </ul> </li> <li>o Förderung der Unternehmen <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Informationen zu Förderinstrumenten</li> <li>b.) Förderfähigkeit des Weiterbildungsangebotes</li> </ul> </li> </ul>
	organisatorischer Aufwand	Lernorte	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Arbeitsplatz <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Physische oder digitale Präsenz [Std./Wochentag]</li> <li>b.) Individuelles Selbststudium [Std./Wochentag]</li> <li>c.) Selbststudium in der Gruppe [Std./Wochentag]</li> </ul> </li> <li>o Hochschule <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Physische oder digitale Präsenz [Std./Wochentag]</li> <li>b.) Individuelles Selbststudium [Std./Wochentag]</li> <li>c.) Selbststudium in der Gruppe [Std./Wochentag]</li> </ul> </li> <li>o Zuhause, sonstige Lernorte <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Physische oder digitale Präsenz [Std./Wochentag]</li> <li>b.) Individuelles Selbststudium [Std./Wochentag]</li> <li>c.) Selbststudium in der Gruppe [Std./Wochentag]</li> </ul> </li> </ul>
		Lernzeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Studiendauer <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Regelstudienzeit, Mindestdauer</li> <li>b.) Verkürzung durch Anrechnung</li> <li>c.) Datum Beginn und Ende Weiterbildung</li> </ul> </li> <li>o Zeitliche Lage intensive Studienphasen <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Anzahl und Lage nach Prüfungsformen</li> <li>b.) Termine der Prüfungen</li> <li>c.) Umfang und Art Unterstützung schriftliche/wissenschaftliche Arbeiten</li> <li>d.) sonstige besondere Studienphasen</li> </ul> </li> <li>o Terminbekanntgaben <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Zeitpunkte</li> <li>b.) Verbindlichkeit</li> </ul> </li> <li>o Flexibilität in der Studienorganisation <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Synchronisation Servicezeiten mit Servicebedarfen</li> <li>b.) Rechtsanspruch Änderungen Studienablauf (SPO, Weiterbildungsvertrag)</li> <li>c.) Sonstige Flexibilisierungsoptionen</li> </ul> </li> </ul>

Merkmalsbereiche	Merkmalskategorien	Merkmale	Ausprägungen
Learning Professionals	berufsbildungsbio- grafische Eignung	Zugangs- qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>o DQR-Niveaustufe: 5, 6 oder 7</li> <li>o Zugangsqualifikationstyp: beruflich oder akademisch</li> <li>o Bezeichnung Qualifikationstyp / Fachrichtung</li> <li>o Sonstiges: Abschlussnote, Thema Abschlussarbeit, ...</li> </ul>
		Schaffung der Zugangs- qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>o vorbereitende Weiterbildungsmöglichkeiten und ggf. ihre Anrechnung</li> <li>o individuelle Anrechnungsmöglichkeiten hochschulisch und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen</li> <li>o pauschale Anrechnungsmöglichkeiten hochschulisch und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen</li> </ul>
Personal- bera- tungs- dienst- leistungen	Recruiting- partner- schaft	Bedarfs- artikulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Auftragsklärung               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Ansprechpartner/in</li> <li>b.) Leistungen der Hochschule</li> <li>c.) Pflichten / Kosten für Unternehmen</li> </ul> </li> </ul>
		Akquisition von Bewer- bungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>o mit Stellenausschreibung               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) medial On-Campus: Hochschuleigene Jobportale, ...</li> <li>b.) medial Off-Campus: kostenpflichtige Jobportale, soziale Medien, ...</li> <li>c.) persönlich On-Campus: hochschuleigene Karrieremessen, Direktansprache von Studierenden, ...</li> <li>d.) persönlich Off-Campus: Externe/kostenpflichtige Karrieremessen, ...</li> </ul> </li> <li>o ohne Stellenausschreibung               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) On-Campus: Praktika, Abschlussarbeiten, Gastvorträge, Exkursionen, Gremien-/Beiratsmitarbeit, Sponsoring, Campus-Promotions, ...</li> <li>b.) Off-Campus: Soziale Medien, ...</li> </ul> </li> </ul>
		Personal- auswahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Prüfung von Bewerbungsunterlagen</li> <li>o Validierung von Kandidatinnen und Kandidaten, z. B. eigene oder gemeinsame Auswahlverfahren, kommerzielle Testverfahren Dritter, ...</li> <li>o Präsentation von geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten, z. B. Zusendung von Profilen, Speeddatings, ...</li> <li>o Service zur Arbeitsvertragsgestaltung, z. B. Musterverträge, Beratung zu Vertragsgestaltung, ...</li> </ul>
	Lerntrans- ferpartner- schaft	Personalent- wicklungs- analyse und -planung	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Auftragsklärung               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Ansprechpartner/in</li> <li>b.) Leistungen der Hochschule</li> <li>c.) Pflichten / Kosten für Unternehmen</li> </ul> </li> </ul>
		Vorbereitung Weiter- bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Schaffung von Zugangsqualifikationen               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Anrechnung informell (im Unternehmen) erworbene Kompetenzen</li> <li>b.) Anrechnung nicht akademisch (im Unternehmen) erworbene Kompetenzen</li> </ul> </li> </ul>
		Didaktische Kommunika- tion aus dem Lernfeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Informationsaufnahme zum Situationsbezug pro Transfermodul</li> <li>o Informationen zum Lernerfolg-/fortschritt pro Transfermodul an Vorgesetzte, Team, HR, Coaches, ... der Learning Professionals               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Prüfungsleistung ohne direktes Feedback durch Lehrende (z. B. durch Prüfungsamt)</li> <li>b.) Prüfungsleistung mit qualitativem Feedback durch Lehrende</li> <li>c.) Prüfungsleistung mit quantitativem Feedback durch Lehrende</li> <li>d.) Feedback aus dem Lehr-Lernprozess</li> </ul> </li> </ul>
		Transferför- derung im Lerntransfer- feld	<ul style="list-style-type: none"> <li>o fachbezogener Austausch near-the-job Maßnahmen, z. B. Beteiligung Hochschule an Projektarbeit</li> <li>o along-the-job Maßnahmen durch Lehrende, Coaches, andere Studierende, Alumni, ...</li> </ul>
	Personal- bindungs- partner- schaft	entwick- lungsabhän- gige Ange- bote	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Wenn die Fortführung der Weiterbildung abhängig von Karriereentwicklung ist (z. B. Traineeprogramme) bei Neuausrichtung Karrierepfad LP               <ul style="list-style-type: none"> <li>a.) Beendigung Weiterbildungsvertrag</li> <li>b.) Anpassung/Fortsetzung Weiterbildungsvertrag</li> </ul> </li> </ul>

Abbildung 51:

Merkmale akademischer Weiterbildung als PBDI in Übernahmesituation von dualen Bachelorstudierenden

Der Blick auf die Übersicht zeigt, dass alle Merkmalsbereiche und der größte Teil der Merkmalskategorien in den Fallstudien zum Tragen gekommen sind. Da zudem keine Merkmalskategorie in den Gesprächen zum Thema wurde, die nicht im SEM-AW aufgeführt ist, kann zunächst davon ausgegangen werden, dass auch dieser Teil des Modells unverändert weitergeführt werden kann.

*Finden sich die wesentlichen Elemente und Beziehungen bezüglich der Erwartungshaltungen beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument in den Planungsheuristiken?*

Der Einsatz der Planungsheuristiken setzt voraus, dass das zu behandelnde Problem zuvor herausgearbeitet ist. Das war in den Fällen von CAR und MEDIA gegeben. In beiden Fällen kamen die Planungsheuristiken sowohl in der Re- wie in der Dekonstruktionsphase zum Einsatz. Zudem fanden in beiden Beratungsgesprächen die Ratsuchenden Lösungsansätze für ihre Problemwahrnehmungen, die sie jeweils in Bezug zu ihren Umsetzungserwartungen stellen konnten. Dass sich diese unterscheiden können, hat der Umgang mit der Planungsheuristik zur Maximierung der Bindungsdauer gezeigt. Für beide Unternehmen war das Bindungsziel zentral für den Einsatz von weiterbildenden Masterstudiengängen. Allerdings gab es Unterschiede bei der Einschätzung, welche Elemente und Beziehungen der Planungsheuristik für die Personalarbeit wichtig sind. In den beiden folgenden Grafiken sind diese jeweils farblich hervorgehoben. Sie geben die Resultate der Beratungsgespräche wieder. Das Personalmanagement wurde dazu gebeten, die Merkmale eines Studiengangs zu markieren, die sie für den Einsatz als Bindungsinstrument als bedeutsam erachten. Im Zusammenhang mit der erklärenden Beschreibung der Heuristik konnten sich die Ansprechpartnerinnen und -partner beider Unternehmen mit ihrer spezifischen Situation in die Struktur der Grafik eindenken und Lösungsansätze nachvollziehen und beschreiben, wie sie in den beiden folgenden Abbildungen dargestellt sind.

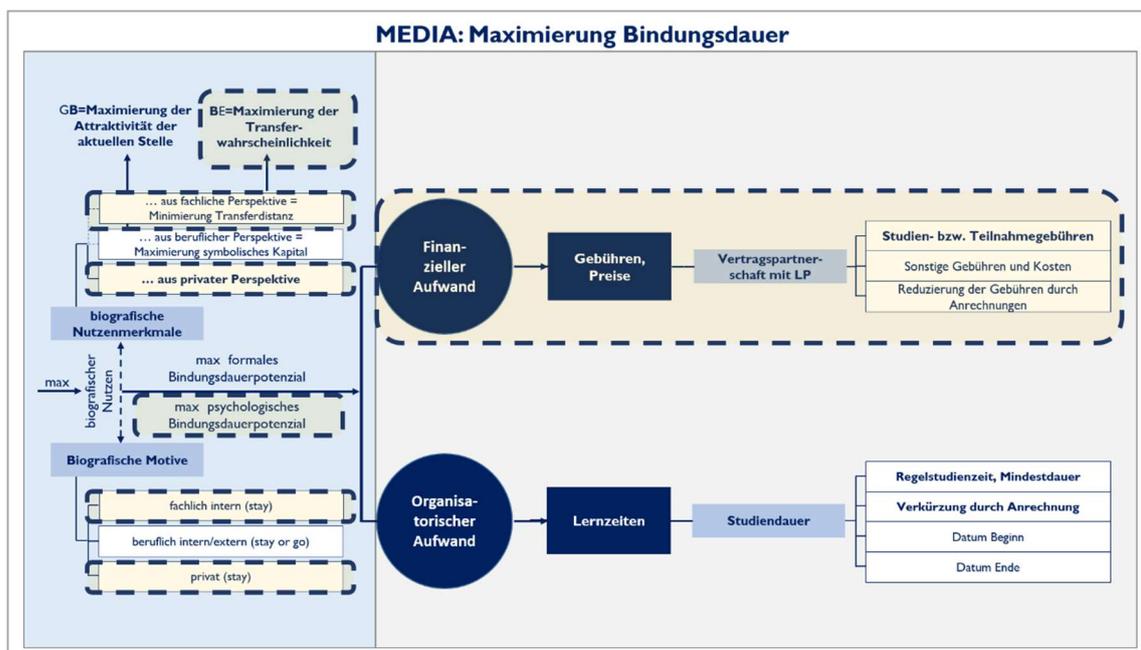


Abbildung 52: Fallstudienauswertung MEDIA zur Nutzung akademischer Weiterbildung

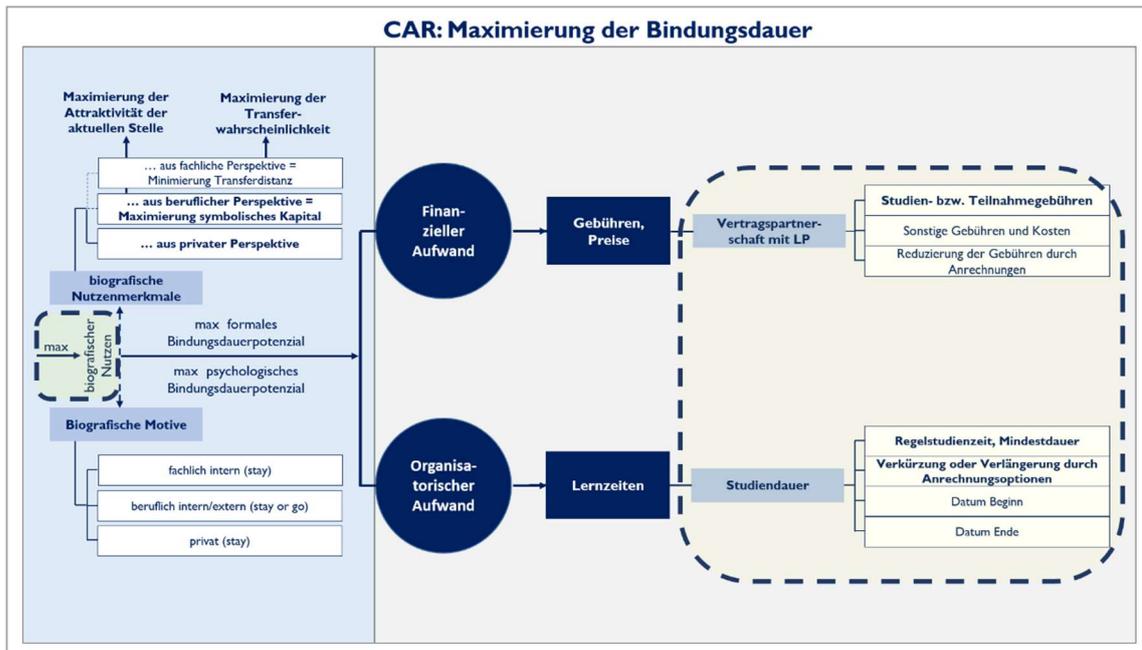


Abbildung 53: Fallstudienauswertung CAR zur Nutzung akademischer Weiterbildung

Zudem konnten im Fall von MEDIA auch die Planungsheuristiken zur Personalgewinnung und Personalentwicklung angewandt werden. Von den Planungsheuristiken zu den Personaldienstleistungen kam in den Fallstudien nur die Recruitingpartnerschaft sowohl bei MEDIA wie auch bei CAR zum Einsatz, wobei Erstere als Beispiel mit ihren vom Unternehmen präferierten Dienstleistungsmerkmalen im Folgenden gezeigt wird.

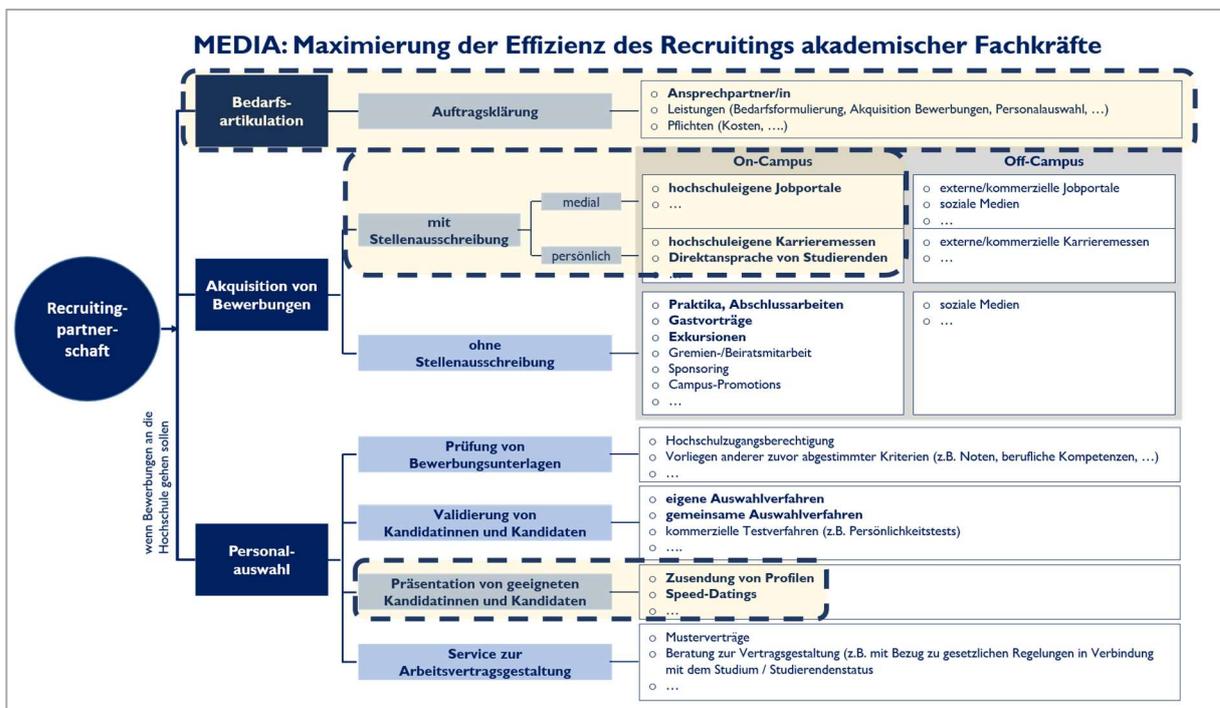


Abbildung 54: Fallstudienauswertung MEDIA zur Nutzung Recruitingpartnerschaft

Damit sind vier der sechs Planungsheuristiken in den Fallstudien zum Einsatz gekommen. In allen Fällen waren sie geeignet, die Elemente und Beziehungen möglicher Lösungsansätze so zu beschreiben, dass sich im Gespräch zwischen Ratsuchenden und Ratsgebenden Lösungsansätze entwickelt haben.

Auch wenn die beiden verbleibenden Planungsheuristiken zur Inanspruchnahme von Personaldienstleistungen zum innerbetrieblichen Lerntransfer und zur Personalbindung in den Fallstudien nicht zur Anwendung kamen, lässt die erfolgreiche Anwendung in den vier anderen Feldern den vorläufigen Schluss zu, dass sich die Planungsheuristiken eignen, Lösungsvorschläge für das Problem der Übernahme von dualen Bachelorstudierenden durch den Einsatz akademischer Weiterbildung zu generieren.

### **7.3.2 SEM-AW als Beratungsansatz**

Die Frage nach der Eignung als Beratungsansatz korrespondiert mit der Frage nach der Qualität der mittels SEM-AW herbeigeführten Entscheidung. Es lässt sich argumentieren, dass bei Vorliegen von Beratungssituationen, die zu Entscheidungen des Personalmanagements geführt haben, die methodische Eignung dieses Instruments nicht ausgeschlossen werden kann. Diese Frage wird im Folgenden anhand der in Abschnitt 2.4 vorgestellten Kriterien einer pädagogisch verstandenen Beratung nach DEWE / SCHWARZ diskutiert. Übertragen auf die vorliegende Beratungssituation ergeben sich so die jeweils formulierten Unterfragen:

#### *a.) Hat sich das Personalmanagement Zeit für die reflektierende Beratung genommen?*

In allen drei Fällen hat sich das Personalmanagement Zeit für mindestens ein Gespräch genommen, wobei die Gesamtdauer in den Fallstudien zwischen ein und drei Stunden lag. Das Reflektierende, verstanden als die Wahrnehmung einer Problemsituation, die zu einer rationalen Entscheidung, also einer begründeten Auswahl einer von mehreren möglichen Handlungsalternativen führt (vgl. Abschnitt 2.3), lag jeweils in unterschiedlicher Form vor.

Im Fall von RETAIL ging es um die Frage der Weiterbeschäftigung von sechs Studierenden. Dazu war jeweils zunächst zu fragen, ob die Studierenden gebunden werden sollen/können. In Fällen des Bindungsinteresses stellte sich die Frage nach den Bindungsoptionen sowie dem entsprechenden Vorliegen individueller Problemsituationen. Dazu wurde die folgende Grafik im Beratungsgespräch eingesetzt:

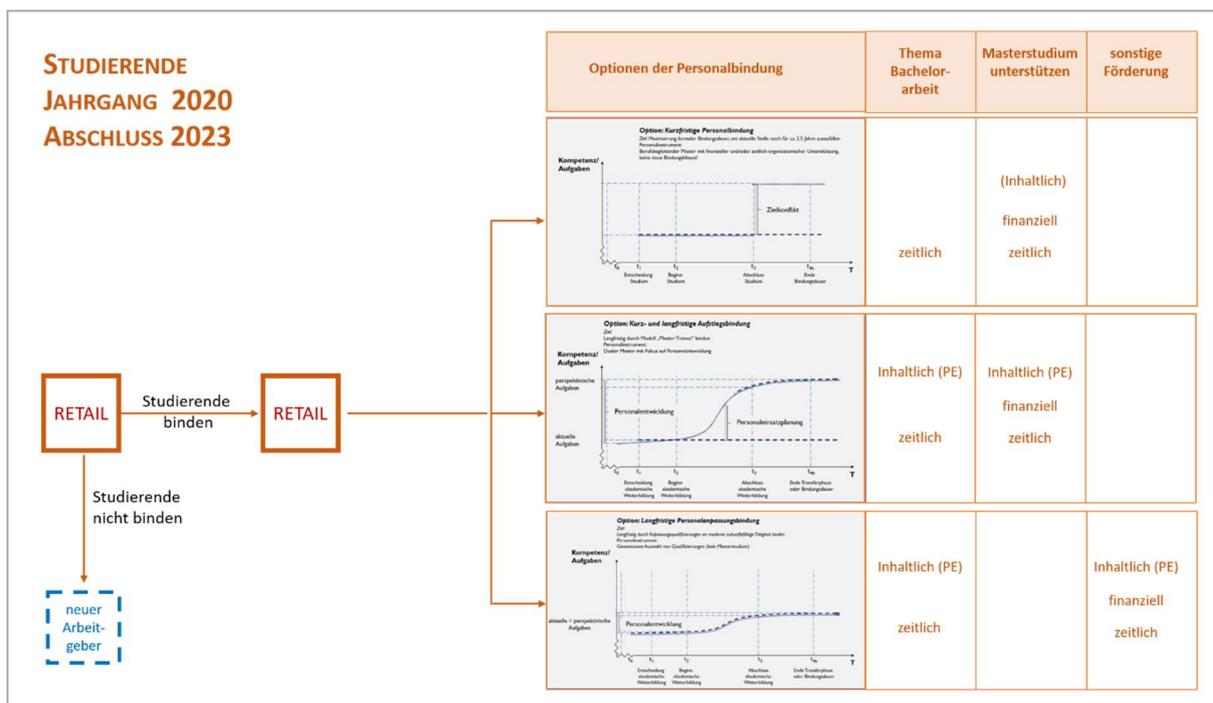


Abbildung 55: Beratungsgrafik in Rekonstruktions-/Dekonstruktionsphase bei RETAIL

Die Grafik stellt, ausgehend von drei auf die Situation bei RETAIL denkbar vorliegenden Problemtypen, potenzielle Unterstützungsformen als Handlungsalternativen vor. Angeboten werden die Unterstützung bei der anstehenden Bachelorarbeit, bei einem potenziell anschließenden Masterstudium oder einer sonstigen Form. RETAIL wird vorgeschlagen, für die einzelnen Studierenden jeweils dieses Szenario zu prüfen und individuell mit diesen zu besprechen. Das schließt die Alternative ein, einzelne Studierenden nicht binden zu wollen/können. Die Ansprechpartnerin begrüßt diesen Vorschlag und sichert zu, mit allen sechs Studierenden zu sprechen. Diesem Beratungsgespräch ging ein standardisiertes Kundengespräch voraus, in dem das Bindungsproblem erstmalig angesprochen wurde. Im Ergebnis fand das beschriebene Beratungsgespräch statt. Es dauerte eine Stunde. Eine vergleichbare Situation zeigte sich bei MEDIA. Auch hier gab es im Vorfeld Gespräche, die im weiteren Sinne den Fachkräftemangel und die damit verbundene Zusammenarbeit mit der Hochschule zum Gegenstand hatten. Darauf basierte die Bereitschaft, sich auf ein Gespräch zum Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument einzulassen. Es mündete schließlich in ein dreistündiges Beratungsgespräch. Im Ergebnis hat MEDIA die akademische Weiterbildung als alternativen Weg des Recruitings für sich erkannt, um einige Wochen später eine diesbezügliche Zusammenarbeit mit der Hochschule zu beginnen. Lediglich im Fall von CAR gab es im Vorfeld des Gespräches keine Kommunikation mit Bezug zum hier behandelten Fachkräftethema. Dennoch war die Bereitschaft gegeben, sich diesem Thema eine Stunde zu widmen. Die Ansprechpartnerin bei CAR kam zu dem Ergebnis, dass die akademische Weiterbildung als mögliches Recruitinginstrument geeignet wäre. Auch wenn sie dieses Instrument aktuell nicht aktiv einsetzen wollte, wäre es eine interessante Alternative für die Zukunft.

*b.) Erfolgte die Beratung in geplanten Prozessphasen?*

In allen drei Fällen wurde die Beratung nach dem oben beschriebenen Muster in die Phasen Konstruktion, Dekonstruktion, Rekonstruktion und abschließend die gemeinsame neue Konstruktionsphase unterteilt. Die ersten drei Phasen konnten in allen drei Fällen problemlos umgesetzt werden. Die vierte Phase kam in den Fällen RETAIL und MEDIA eindeutig zum Einsatz. In beiden Fällen kam es anschließend zur einer weitergehenden neuen Zusammenarbeit von Hochschule und Personalmanagement. Im Fall von CAR kam es hingegen nicht zu einer verbindlichen Absprache für eine weitere Zusammenarbeit. Allerdings hat die Ansprechpartnerin die Übertragung der bisherigen Zusammenarbeit im Recruiting von Nachwuchskräften für das duale Bachelorstudium auf das Masterstudium als attraktive Option erkannt und eine zukünftige Zusammenarbeit begrüßt, ohne jedoch aktuell über eine konkrete Vakanz zu verfügen. Insofern kann auch bei CAR zumindest vom potenziellen Beginn einer neuen Konstruktionsphase ausgegangen werden.

*c.) Führte die Beratung dazu, dass das Personalmanagement gängige Muster/Praktiken/Regeln/Routinen der eigenen Arbeit mit PBDI überprüft hat?*

Das Beratungskonzept sieht vor, dass die drei Phasen zur Reflexion der eingesetzten PBDI führt. In allen drei Fällen wurde die eigene gängige Praxis diskutiert. Diese zeichnete sich bei allen dadurch aus, dass sie nur gering ausgeprägt war. Entweder gab es zum Einsatz von Masterstudiengängen als PBDI nur wenige oder noch gar keine Fälle. Bei RETAIL gab es zwar die Möglichkeit des Einsatzes, doch lagen keine festgelegten Prozesse dazu vor. Das Instrument kam in wenigen Fällen zum Einsatz, wenn Beschäftigte sich eindrücklich bei Personalgesprächen danach erkundigt hatten. Vergleichbares traf bei CAR zu. Die Bereitschaft zum Einsatz war grundsätzlich gegeben und in einem Fall wurde das Angebot zur Unterstützung eines Masterstudiums auch gemacht. Allerdings hatte sich die Beschäftigte dann für einen anderen Weg entschieden. Während bei RETAIL und CAR diese Option „für den Fall der Fälle aus der Schublade geholt“ werden konnte, war bei MEDIA die Bereitschaft zum Einsatz dieses Instrumentes transparent an alle Beschäftigten kommuniziert worden. Allerdings gab es noch keine entsprechende Anfrage.

*d.) Führte die Beratung zu Impulsen oder Veränderungsmaßnahmen in Bezug auf die Arbeit mit PBDI?*

Wie zu Frage b.) beschrieben, kam es in allen drei Fällen zu einer neuen Konstruktionsphase, die mit einem Impuls oder einer Veränderungsmaßnahme in der zugehörigen Personalarbeit gleichgesetzt werden kann. Hervorzuheben ist an dieser Stelle das Beispiel von RETAIL. Der in der Beratung gezeigten Bereitschaft zur zukünftigen Nutzung weiterbildender Masterstudiengänge als Bindungsinstrument ging eine davorliegende Problemanalyse im Unternehmen voraus. Im Ergebnis wurde im Vorfeld bereits entschieden, dass den dualen Bachelorstudierenden nach ihrem Abschluss ein größeres Spektrum an Einsatzbereichen angeboten werden sollte. Während zuvor der Einkaufsbereich aufgrund des bereits längerfristig vorliegenden Fachkräftebedarfs primär Vakanz für die Absolventinnen und Absolventen bereitgestellt hatte, sollte diesen zukünftig ein größeres Spektrum angeboten werden. Aufgrund der Beratung wurde die Ausweitung der Vakanz ergänzt um die transparente Kommunikation der möglichen Förderung eines weiterbildenden Masterstudiums. Die grundlegende Problemanalyse und die Einleitung einer Maßnahme lagen also bereits vor. In den beiden anderen Fällen lagen keine aktuellen Entscheidungen zum gewählten Einsatzbereich vor, die durch den Einsatz der akademischen Weiterbildung ergänzt wurden. Im Fall von MEDIA wurde entschieden, zukünftig Vakanz spezifisch auf Bewerberinnen und Bewerber mit Masteraspiration zuzuschneiden. Direkt im Anschluss an die Beratung wurde damit in Zusammenarbeit mit der Hochschule begonnen. Im Fall von CAR wurde dieser Ansatz befürwortet, ohne ihn jedoch sofort umzusetzen.

Die Beantwortung der Unterfragen a.) - d.) lassen den Schluss zu, dass in den drei Fallstudien eine pädagogische Beratung des Personalmanagements unter Verwendung des SEM-AW stattgefunden hat. Dabei haben sich dessen Problemtypen sowie die zugehörigen Bereiche des Zielsystems bzw. des Entscheidungsfeldes für die gewählten Fälle als geeignet gezeigt.

Das SEM-AW wurde für die Anwendung in der Praxis entwickelt. Wenn seine Qualität abhängig von der Qualität der darauf aufbauenden Entscheidung ist, dann stellt sich die Frage, wer die Qualität der Entscheidung beurteilen kann. Nach BRETZKE bleibt nur das qualifizierte Urteil der Praxis als Gütemaß für das Entscheidungsmodell. (BRETZKE, W.-R.; 1980, S. 233-238) Wie oben beschrieben, wird von reflektierten Entscheidungen gesprochen, wenn diese der Situation unter Einbezug der Problemdefinition gerecht werden. Da es in allen drei Fällen zu Entscheidungen durch die Praxis kam, kann davon ausgegangen werden, dass diese sie als situationsgerecht empfunden haben. Das gilt insbesondere für die Entscheidungen von RETAIL und MEDIA, da die Entscheidung zu sichtbaren Handlungen geführt hat. Diese Beobachtung wird hier als Zeichen für ein positives „qualifiziertes Urteil“ der Praxis für das SEM-AW gesehen. Unabhängig von dieser optimistischen Einschätzung zur Qualität des entwickelten Modells bleibt die Frage nach der Beurteilung aus der methodischen Perspektive.

### 7.3.3 Güte der Fallstudien

Die Beurteilung der Qualität des Fallstudiendesigns sollte sich an den gängigen Gütekriterien qualitativer Sozialforschung ausrichten. YIN verweist für die entsprechenden Tests auf die Elemente seines Fallstudiendesigns auf die Prüfung von Konstruktvalidität, interner und externer Validität sowie Reliabilität. (YIN, R. K.; 2018, S. 42-43) Im Folgenden wird sich die Diskussion der Fallstudiengüte an diesen Verweisen orientieren.

#### *a.) Konstruktvalidität*

Methodologisch handelt es sich bei der Konstruktvalidität um die Prüfung, ob die operationale Definition eines Begriffs angemessen ist. Die Ergebnisse einer Untersuchung werden dazu einerseits ins Verhältnis zu zuvor entwickelten Hypothesen gesetzt. Andererseits werden diese mithilfe einer weiteren Untersuchung überprüft. Sie kann verstanden werden als kumulative Validierung durch Konsens in der Praxis. (LAMNEK, S.; 2010, S. 136, 140, 141, 145) Als Hinweis im Zusammenhang mit Fallstudien können die Nutzung von vielfältigen Quellen und das Feedback von zentralen Gesprächspartnerinnen und -partnern dienen (YIN, R. K.; 2018, S. 43 - 44).

Das zu prüfende Konstrukt ist das SEM-AW als Instrument pädagogisch verstandener Beratung, welche in Abschnitt 2.4 definiert wurde. Im vorhergehenden Abschnitt 7.3.2 wurde bereits gezeigt, dass sich dieser Beratungsansatz in den Fallstudien widerspiegelt hat. In allen drei Fällen wurden die Ergebnisse der Beratung verbal zum Ende des Gesprächs zusammengefasst. In zwei der drei Fälle wurde das Ergebnis des Gesprächs im Anschluss schriftlich mit der Bitte um Prüfung zugesandt. Die verbalen Zusammenfassungen zum Abschluss der Beratungsgespräche erschienen angemessen und ausreichend. Sie haben in allen Fällen den Ansatz des SEM-AW bestätigt. Die schriftlichen Zusammenfassungen spielten hingegen kaum eine Rolle. Außer dem Dank für die Zusendung gab es kein inhaltliches Feedback. Das lässt sich einerseits damit erklären, dass im Tagesgeschäft des Personalmanagements kaum Zeit bleibt, sich mit dem schriftlichen Feedback einer Fallstudie auseinanderzusetzen. Andererseits ist das schriftliche redundant zum verbalen Ergebnis und das Interesse richtet sich im Wesentlichen an den praktischen Schritten der weiteren Zusammenarbeit aus. Hier konnte im Anschluss an die Beratungsgespräche

durch die Erweiterung in der Zusammenarbeit mit der Abteilung Career Service beobachtet werden, dass sich für RETAIL und MEDIA Veränderungen beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument ergeben haben.

#### *b.) Interne Validität*

Mit der Entwicklung des SEM-AW wird ein explorativer Ansatz verfolgt. Auch, wenn die mit der internen Validität verbundene Kausalitätsbeurteilung in der explorativen Forschung eine untergeordnete Rolle spielt, schlägt YIN dazu verschiedene Analysetechniken vor, wozu das „Pattern Matching“ zählt, also der Vergleich der empirischen Erfahrungen mit einem zuvor theoretisch entwickelten Muster (YIN, R. K.; 2018, S. 42-45, 175). Dazu wird hier das entwickelte Entscheidungsmodell als „Muster“ verstanden, welches theoretisch hergeleitet wurde und im Rahmen der Fallstudien auf seine Anwendbarkeit zu prüfen war. Diese Analyse hat zu einem Teil mit Beantwortung der Forschungsfragen in Abschnitt 7.3.1 stattgefunden. Dort konnte gezeigt werden, dass sich umfangreiche Teile des „Musters“ Entscheidungsmodell in den Fallstudien finden. Zudem konnte keine Entscheidungsebene entdeckt werden, die sich nicht im Modell findet.

Ein anderer Teil des hier untersuchten Musters ist die Unterscheidung des SEM-AW in Problemtypen und Planungsheuristiken, wodurch sich der Problembezug von Entscheidungsmodellen nach dem Ansatz von BRETZKE zeigt. Ziele werden danach nicht isoliert als Ziele formuliert. Sie werden als Teil eines Problems bei gleichzeitiger Darstellung der aktuellen Situation abgebildet. Die Problemdarstellung erfolgt als Beschreibung der Lücke zwischen Ist und Soll. Den Zielen werden Merkmale und Merkmalsausprägungen der akademischen Weiterbildung als Planungsheuristiken zugeordnet. Die Ziele verbinden dadurch die Problemtypen und die Planungsheuristiken miteinander. Dieses Grundmuster war auf seine Anwendbarkeit in den Fallstudien zu prüfen.

Die Problemtypen kamen in allen Fällen zur Anwendung. Sie haben sich als sehr geeignet für die Arbeit in der Beratungssituation herausgestellt. Ihre Verwendung hat dazu geführt, dass sich ein umfangreicher Teil der Beratungsgespräche auf die Problemanalyse erstreckt hat. Die anteilige Dauer wurde zwar nicht systematisch festgehalten, doch hat in rückblickender subjektiver Wahrnehmung einen Anteil von mindestens 50 % der Beratungsgespräche ausgemacht. Das kann zum einen als Anzeichen dafür gewertet werden, dass die Hervorhebung des Problembezugs eine bedeutsame Rolle bei der Anwendung des SEM-AW spielt. Zum anderen ist vielleicht auch die Darstellung des Problembezugs dafür mitverantwortlich. Die Problemtypen sind grafisch dargestellt. Das hat dazu geführt, dass die an der Beratung Beteiligten ihre Problemverortungen optisch oder verbal zeigen konnten. So wurde vielfach mit dem Finger auf die kritischen Punkte gezeigt oder es wurden damit Problemlinien nachgezeichnet. Zudem hat sich auch außerhalb der Fallstudien diese Form der Abbildung als hilfreich gezeigt. Wenn das Modell intern Mitgliedern der Hochschule vorgestellt wurde, wurde im Feedback besonders die grafische Darstellung der Problemtypen positiv hervorgehoben. Nicht zuletzt erschien die Anwendung der grafisch abgebildeten Problemtypen auch deshalb als geeignet, weil sich daraus Ziele und Zielverständnisse ableiten ließen, die anschließend in allen Fällen den Übergang zu den Planungsheuristiken als Problemlösungsansätze als natürlichen Schritt erscheinen ließen.

Die Planungsheuristiken sind grafisch als verzweigtes System von Merkmalsbereichen, Merkmalen und (gewichteten) Merkmalsausprägungen abgebildet. In der Rückschau muss konstatiert werden, dass es den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern scheinbar nicht leichtgefallen ist, in diese Struktur kommunikativ einzusteigen. Anders als bei den Problemtypen war es bei den Planungsheuristiken dauerhaft erforderlich, auf Alternativen und zugehörige Merkmalsebenen hinzuweisen. Das Beratungsgespräch kann in dieser Phase „als weniger flüssig“ oder „mir fehlte der Vertriebsaspekt“ beurteilt werden, wie es die an der Beratung Beteiligten der Abteilung

Career Service im Anschluss gemacht haben. Das kann einerseits daran gelegen haben, dass die vorgestellten Alternativen als relativ neuartig oder als problematisch in der Umsetzung wahrgenommen wurden. Andererseits, vielleicht auch damit im Zusammenhang stehend, war der Zeitraum für den Umgang mit der dahinterstehenden Komplexität der Alternativen vielleicht zu kurz. Ein dritte mögliche Ursache könnte bildhaft als >Überberatung< bezeichnet werden. Wenn die Entscheidung für den Kauf einer akademischen Weiterbildung als relativ einfach wahrgenommen wird und dazu aber die Nutzung eines komplex wirkenden Entscheidungsmodells vorgeschlagen wird, dann könnte das zu vornehmer kommunikativer Zurückhaltung im Beratungsgespräch führen. Für diese Vermutung spricht, dass das Personalmanagement die letztendliche Auswahlentscheidung bei den dualen Bachelorstudierenden, nicht aber bei sich selbst gesehen hat. Die Merkmale in den Planungsheuristiken werden jeweils unterschieden in Merkmale der akademischen Weiterbildungen und Merkmale der hochschulischen Personaldienstleistungen. Letztere richten sich explizit an das Personalmanagement. Für zukünftige Nutzungen des SEM-AW könnte daher in der Beratung eine eindeutige Trennung beider Bereiche mit dem Fokus auf den Personaldienstleistungen vorgenommen werden.

### c.) *Externe Validität*

Das Modell wurde in drei aufeinanderfolgenden Fällen wiederholt angewandt. Die wiederholte Anwendung des zu prüfenden Konstrukts bei gegebenenfalls erforderlicher paralleler Weiterentwicklung des Modells bei den einzelnen Iterationen stellt ein methodisches Element im Fallstudien-design dar, um zur externen Validität beizutragen (YIN, R. K.; 2018, S. 43). Damit stellt sich die Frage, für welchen Anwendungsraum die drei Fälle generalisierbare Aussagen zur Anwendung des SEM-AW zulassen.

Als Teilbereich der Personalarbeit wurde theoretisch die Personalbedarfsdeckungsarbeit des Personalmanagements als Anwendungsfeld herausgearbeitet. In den Gesprächen mit dem Personalmanagement wurden die Problemtypen als alternative Sichtweisen vorgestellt, was jeweils die Aufgabenbereiche Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung inkludierte. In keinem Fall wurde diese Sichtweise zurückgewiesen. Allerdings wurde bei der Identifikation der für das eigene Unternehmen relevanten Problemtypen nur der Bezug zur Personalgewinnung und zur Personalbindung gesehen. Die Personalentwicklung spielte keine nennenswerte Rolle. Die Ursache dafür kann sich in der Auswahl der beteiligten Unternehmen finden. Diese haben bereits vor der Fallstudie mit der Hochschule des Autors im Bereich dualer Bachelorstudiengänge zusammengearbeitet. Im Mittelpunkt dieser Zusammenarbeit steht die Personalgewinnung. Die damit verbundenen Leistungen der Hochschule im Bereich Recruiting unterscheiden sich von fast allen anderen Hochschulen in NRW. Entsprechend waren auch die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Aufgabe des Recruitings zuständig. In den Fällen von MEDIA und CAR waren diese auch für die Personalentwicklung verantwortlich. Hingegen ist bei RETAIL für die Personalentwicklung eine andere Abteilung zuständig, die nicht in die Fallstudie einbezogen werden konnte.

Das SEM-AW wurde auf die Übernahme-situation von dualen Bachelorstudierenden angewandt. Sowohl die Ergebnisse der drei Fallstudien als auch die Interviews mit den Bachelorstudierenden lassen den Schluss zu, dass sich die angenommene Entscheidungssituation und die zugehörigen Problemtypen häufig in der Praxis finden lassen. Es gibt daher ausreichend Anlass zu der Annahme, dass sich das SEM-AW generell auf Übernahme-situationen von dualen Bachelorstudierenden anwenden lässt. Das Besondere dieser Situation findet sich in der Transitionsphase, in der die Studierenden sind. Es ist offensichtlich, dass sich ein großer Teil dieser Zielgruppe mit der Frage eines anschließenden Masterstudiums beschäftigt. Für das Personalmanagement ist

es daher relativ unproblematisch, den Zeitpunkt der anstehenden Entscheidung abzuschätzen. Das kann in anderen Fällen, die in dieser Studie nicht behandelt wurden, weniger offenkundig sein. Allerdings ist davon nicht die grundsätzliche Eignung des Instruments tangiert. Insofern lässt sich kein Grund erkennen, der gegen eine generelle Anwendbarkeit des Modells in der Praxis des Personalmanagements spricht.

#### *d.) Reliabilität*

Als Beitrag zur Sicherstellung der Reliabilität von Fallstudien schlägt YIN vor, einen Leitfaden zur Durchführung der Fallstudien anzuwenden und zu jedem Fall eine Datenbank mit Informationen zum jeweiligen Fall zusammenzustellen (YIN, R. K.; 2018, S. 43). In Anlehnung des Vorschlages zum Aufbau des Leitfadens (YIN, R. K.; 2018, S. 95) wurde für diese Untersuchung der „Leitfaden zur Durchführung der Interviews mit dem Personalmanagement - Referenz Gesprächs-, Protokoll- und Analysestruktur zur Fallstudie“ entwickelt und angewandt. Der Leitfaden diente dazu, die an den Beratungsgesprächen Beteiligten der Abteilung Career Service auf die Gespräche vorzubereiten, und zusätzlich dem Autor dazu, diese einheitlich vorzubereiten, durchzuführen und nachzubereiten. Dieser Ansatz hat sich als sehr hilfreich gezeigt. Er kam in allen drei Fallstudien zur Anwendung. Hingegen hat sich der Aufbau einer vergleichbaren Datenbasis als schwierig herausgestellt. Zur Vorbereitung der Beratungsgespräche dienten die Karriere-Websites der Unternehmen und ausgeschriebene Stellen, die auf den Karriere-Websites oder auf anderen Stellenportalen zu finden waren. Zudem dienten Angaben interner Datenbanken zur langjährigen Zusammenarbeit der Hochschule mit den Unternehmen als Informationsgrundlage. Aufgrund der Unterschiede in der Nutzung des eigenen Webauftritts für den Karrierebereich, in der Nutzung von externen Stellenportalen und in der Intensität und Dauer der Zusammenarbeit mit der Hochschule, sind die vorliegenden, die Beratungsgespräche ergänzenden Informationen in Quantität und Qualität kaum vergleichbar. Für die Informationssammlung zur wiederholten Durchführung der Fallstudien lässt sich festhalten, dass sowohl die Analyse der Karriere-Websites wie auch der damit verbundene Blick auf Umfang und Dauer der bisherigen Zusammenarbeit mit Hochschulen im Vorfeld einen Eindruck davon vermitteln kann, wo das Unternehmen bezüglich des akademischen Fachkräftemangels und des Einsatzes akademischer Weiterbildung steht. Das schließt ein, dass auch wenige Informationen eine vergleichende Aussage zu anderen Fällen mit vielen Informationen zulassen. So liegen zum Fall CAR nur wenige Informationen vor, da das Unternehmen Websites und Stellenportale kaum nutzt und die Zusammenarbeit mit der Hochschule auf der Grundlage von nur wenigen Studierenden basiert. Genau umgekehrt ist die Informationslage im Fall RETAIL.

### **7.3.4 Schlussfolgerungen**

Die Ergebnisse zur Beurteilung der Fallstudiengüte lassen den Schluss zu, dass das SEM-AW zur Beratung des Personalmanagements in Übernahme- bzw. Bindungssituationen von dualen Bachelorstudierenden geeignet sein kann. Im Jahr 2019 haben 40.575 Personen in Deutschland mit einem dualen Studium begonnen. Das entspricht 4,6 % aller Studienanfängerinnen und Studienanfänger. Die absolute Zahl dual Studierender wächst in Deutschland kontinuierlich seit fast 15 Jahren. (NICKEL, S.; PFEIFFER, I.; FISCHER, A. u. a.; 2022, S. 133) Es kann daher davon ausgegangen werden, dass es ein relevantes Anwendungsfeld in der Personalarbeit für das SEM-AW in der genannten Situation gibt. Wie auch die Fallstudien gezeigt haben, ist nicht zu erwarten, dass duale Bachelorstudierende anders behandelt werden als andere Beschäftigte. In der Regel kommen Personalinstrumente für die Beschäftigten zum Einsatz, die sich in vergleichbaren Situationen befinden. Die Ergebnisse zum Einsatz des SEM-AW zur Personalgewinnung, Personalentwicklung und Personalbindung für Situationen des Typs „Mangel akademische Fachkräfte“ scheinen daher generell auf entsprechende Beratungssituationen übertragbar zu sein.

Die Anwendung des SEM-AW erfolgt hier durch das Angebot an das Personalmanagement, den akademischen Fachkräftemangel in potenzielle unterschiedliche Problemtypen zu unterscheiden und den relevanten Problemtyp für die eigene Situation zu identifizieren. Als besonders auffällig ist hervorzuheben, dass in den Fallstudien die Personalgewinnung und die Personalbindung als Einsatzbereiche akademischer Weiterbildung eine bedeutsame Rolle spielten. Hingegen wurde der Personalentwicklung als Problemebene kaum Bedeutung zugemessen. Das korrespondiert mit den Einschätzungen der Learning Professionals, die zwar dem Erwerb des akademischen Grades einen hohen Wert beigemessen haben, die andererseits aber kaum Vorstellungen zu seiner inhaltlichen kompetenzorientierten Ausgestaltung hatten. Das könnte damit im Zusammenhang stehen, dass dem akademischen Studium von beiden Seiten grundsätzlich eine Form von Kompetenzhöhe zugeschrieben wird, die sich zwischen den einzelnen Hochschulen und Studiengängen nicht maßgeblich unterscheidet. Die akademische Bildung hätten dann einen eigenen Wert, der sich in der Kaufsituation nicht didaktisch differenzieren lässt. Eine weitergehende Beschäftigung mit Unterscheidungskriterien zur Maximierung des didaktischen Dualitätsgrades akademischer Weiterbildung wäre dann nicht bedeutsam für das Handeln in der Personalarbeit.

Während sich die Verwendung der fünf Problemtypen durch ihre grafische Darstellung und der damit in Verbindung stehenden Strukturbildung der Merkmalsebenen als sehr fruchtbar für die Beratungssituation gezeigt hat, war die Nutzung der Planungsheuristiken mit größeren Schwierigkeiten verbunden. Aufgrund der Vielzahl verwendeter Merkmalskriterien und -ausprägungen liegt die Vermutung nahe, dass die Komplexität für die relativ kurze Dauer der Beratungszeit zu hoch war. Diese Annahme würde gestärkt, wenn sich die Merkmalsebenen in ihrer Gewichtung für das Personalmanagement stark unterscheiden würden und der Anteil der in der Praxis relevanten Merkmale im Verhältnis zu den theoretisch hergeleiteten Merkmalen sehr gering wäre. Das Interesse des Personalmanagements an einem möglichst fokussierten Blick auf die Handlungsalternativen bei möglichst kurzer Beratungsdauer scheint naheliegend. Die umgekehrte Adressierung der Situation durch Ausdehnung der Beratungszeit unter weiterer Nutzung eines komplexen Merkmalsystems würde vermutlich auf wenig Interesse stoßen.

Abschließend lässt sich folgern, dass das SEM-AW als Beratungs- und Forschungsansatz zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI geeignet und einsetzbar ist. In dieser Doppelfunktion wäre es wünschenswert, wenn sich weitergehende Forschungen insbesondere zwei Fragen widmen würden:

- Sind Merkmale akademischer Weiterbildungsformate und Dienstleistungen der Hochschule als Lerntransferpartnerin im Zusammenhang mit der Personalentwicklung von akademischen Fachkräften relevant für die Differenzierung bei entsprechenden Kaufentscheidungen?
- Welche der Merkmale akademischer Weiterbildungsformate und Dienstleistungen der Hochschule als Personalbedarfsdeckungspartnerin des SEM-AW sind dominant für die Differenzierung bei entsprechenden Kaufentscheidungen?

Die damit vorgeschlagene Richtung zur Weiterentwicklung des SEM-AW würde vor der Herausforderung stehen, der Kontingenz von Weiterbildungskaufentscheidungen gerecht zu werden. Schließlich hat sich die Ausgangsthese, dass Weiterbildungsentscheidungen auf der Mikroebene in Abhängigkeit von unternehmensspezifischen Voraussetzungen kontingent sind, bestätigt. Zum einen haben sich die Ansätze der einzelnen Unternehmen im zwischenbetrieblichen Vergleich unterschieden. Zum anderen wurde die Kompetenz zur Entscheidung für ein spezifisches Studienangebot teilweise den Learning Professionals übertragen. Die genannten Desiderate sind so-

mit auch in einem Spannungsfeld zwischen der Förderung kontingenter Weiterbildungsentscheidungen und der Komplexitätsreduzierung des SEM-AW zur Förderung seiner Praxisnähe zu sehen. Ob damit ein Problem beschrieben ist, das durch Digitalisierung gelöst werden kann, ist an dieser Stelle nicht feststellbar. An die Entwicklung eines zugehörigen Algorithmus wäre die Forderung zu stellen, dass die Ziele und die Auswahl der relevanten Merkmalsebenen nicht durch die Wissenschaft, sondern immer durch die einzelnen Entscheidungsträgerinnen und -träger zu bestimmen wären.

## 8 Forschungsergebnisse

### 8.1 Handlungsempfehlungen vor dem Hintergrund von Deutungsmustern

Zum Beginn dieser Untersuchung stand die Feststellung, dass Unternehmen bei der Suche nach Angeboten akademischer Weiterbildung oftmals weder den genauen Bedarf kennen noch wissen, wo und wonach sie suchen sollen. Darauffolgend wurde der Einsatz der akademischen Weiterbildung aus der Nachfrageperspektive behandelt, indem Zweckzuschreibungen durch und Ziele von Unternehmen und Learning Professionals beleuchtet wurden. Im Ergebnis wurde festgestellt, dass das entwickelte SEM-AW das Personalmanagement bei der Bedarfsformulierung und bei der Weiterbildungskaufentscheidung unterstützen kann. Damit ist jedoch nicht die Frage beantwortet, wo und wie nach Angeboten akademischer Weiterbildung gesucht werden kann. Schließlich hat sich gezeigt, dass es scheinbar kein einheitliches Bild der Hochschulen dazu gibt, welche Bedeutung die akademische Weiterbildung im Rahmen der Third Mission einnimmt. Es ist davon auszugehen, dass sowohl die Ausgestaltung der Angebote als auch deren Kommunikation unterschiedlich ist. Die Frage lautet daher: Mit welchen Ansätzen lassen sich für die verschiedenen Problemtypen geeignete Alternativen akademischer Weiterbildungen finden?

Das Suchen und Finden auf dem Markt akademischer Weiterbildungsangebote wird im Folgenden auf Basis der wahrgenommenen Deutungsmuster der drei marktteilnehmenden Gruppen behandelt: Den Learning Professionals, dem Personalmanagement und den anbietenden Hochschulen. Auf dieser Grundlage können die Erwartungen von Nachfrage und Angebot sowie die damit verbundenen Kommunikationen beurteilt werden. Damit wird zugleich die folgende noch ausstehende Forschungsfrage beantwortet:

*Welche Deutungsmuster gibt es zum Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalinstrument?*

Für die Learning Professionals lässt sich aus den bisherigen Erkenntnissen relativ eindeutig ein Deutungsmuster postulieren. Durch den Erwerb eines akademischen Grades maximieren sie ihr symbolisches Kapital, ihren biografischen Nutzen und ihre beruflichen Kompetenzen. Maßgebend ist dafür der akademische Grad. Dieser bestimmt die wahrgenommene und kommunizierbare Kompetenzhöhe. Damit dominiert der gradverleihende Abschlussbezug der akademischen Weiterbildung ihre Bedeutung. Die Learning Professionals werden so zu Nachfragenden von akademischen Graden, während die Hochschulen für sie zu Orten des Angebotes akademischer Grade werden. Durch die Möglichkeit, den akademischen Grad im Rahmen einer Weiterbildung zu erhalten, werden die Unternehmen für zu Förderern, die den Erwerb eines akademischen Grades ermöglichen. Eine weitergehende Differenzierung mit Bezug zu Qualitätsunterschieden auf dem jeweiligen DQR-Niveau ist nur in wenigen Fällen gegeben. Auch, wenn es in den verschiedenen Domänen jeweils als exzellent wahrgenommene Hochschulen gibt, die zu Aussagen wie „Ich habe meinen Master an der (als exzellent bekannten Hochschule) xy gemacht“ führen, bleibt es beim Erfordernis der Benennung des akademischen Grades. Aus der Marktperspektive können die Learning Professionals als Degree-Seeker, die Hochschulen als Graduierungsorte im Sinne von Degree-Services verstanden werden und die Unternehmen als Degree-Enabler. Dieses Deutungsmuster schließt die nicht gradverleihenden Formate nicht ein. Hier könnte lediglich angenommen werden, dass diese Formate durch das Attribut „akademisch“ im Sinne eines Imagetransfers gedeutet werden.

Für das Personalmanagement konnte gezeigt werden, dass sich in der Praxis Beispiele für die Maximierung der Attraktivität von Stellenangeboten sowie die Maximierung der Bindungsdauer

durch den Einsatz akademischer Weiterbildung finden lassen. Die Hochschulen werden entsprechend als Institutionen und Orte wahrgenommen, an denen akademische Fachkräfte ausgebildet werden und zu finden sind. Die Unternehmen verstehen die Hochschulen daher ebenfalls als Graduiierungs- und zudem als Recruitingorte. Sich selbst verstehen die Unternehmen als Degree-Enabler für die an Hochschulgraden interessierten Learning Professionals. Hingegen ist ein klares den Hochschulen zugeschriebenes Rollenbild im Bereich der Personalentwicklung nicht zu erkennen. Von einem diesbezüglich aktuell gegebenem Deutungsmuster, welches sich am Ziel der Maximierung der Transferwahrscheinlichkeit ausrichtet, kann aktuell nicht ausgegangen werden. Daher wird angenommen, dass auch für Unternehmen die Abschlussbezogenheit der akademischen Weiterbildung zentral für ihr Verständnis beim Einsatz dieses Personalinstruments ist. Die Deutungsmuster von Learning Professionals und Personalmanagement können somit als weitgehend kongruent angenommen werden.

Dass sich die Hochschulen nicht primär als Graduiierungs- und Recruitingort mit zugehörigen Degree-Services sehen können, ist naheliegend. Allerdings stellt sich trotzdem die Frage, inwieweit sie die Unternehmen als potenzielle Kunden wahrnehmen und entsprechenden darauf reagieren. Um davon einen Eindruck zu erhalten, werden zwei Arten von Quellen betrachtet. Zum einen wird ein Blick auf HOCH & WEIT, das bundesweite Informationsportal der Hochschulen für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote geworfen. Zum anderen werden die Websites der Hochschulen in Nordrhein-Westfalen bezüglich der Kommunikation ihrer Angebote an Unternehmen untersucht.

HOCH & WEIT bietet Informationen auf zwei Ebenen, die einen Eindruck von der Adressierung der Zielgruppe Unternehmen geben. Zunächst wird auf dem Portal ein „Booklet für Arbeitgeber“ zur Verfügung gestellt. Dort werden alternativ die Begriffe „wissenschaftliche“ und „hochschulische“ Weiterbildung auf „höchstem Niveau“ bzw. „akademischem Niveau“ verwendet, wodurch Unternehmen respektive ihre Beschäftigten angemessen auf eine veränderte Arbeitswelt reagieren sowie innovations- und wettbewerbsfähig bleiben könnten. Im Booklet finden sich weder direkte Bezüge zur Personalgewinnung, Personalbindung oder Personalentwicklung noch zu den Begriffen Transfer oder Kompetenz. Damit positioniert sich die wissenschaftliche Weiterbildung auf dem Markt für (akademische und nicht akademische) Weiterbildungen, wobei sich das hochschulische Angebot von anderen durch das vorgeblich höhere Niveau unterscheidet. (STIFTUNG ZUR FÖRDERUNG DER HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ; o.J. (b)).

Als zweite Betrachtungsebene bietet sich die Informationsstruktur von HOCH & WEIT für die Suche nach geeigneten Weiterbildungsangeboten an. Im Gegensatz zu anderen Anbietern auf dem Weiterbildungsmarkt, wie das folgende Beispiel der Haufe Academy zeigt,

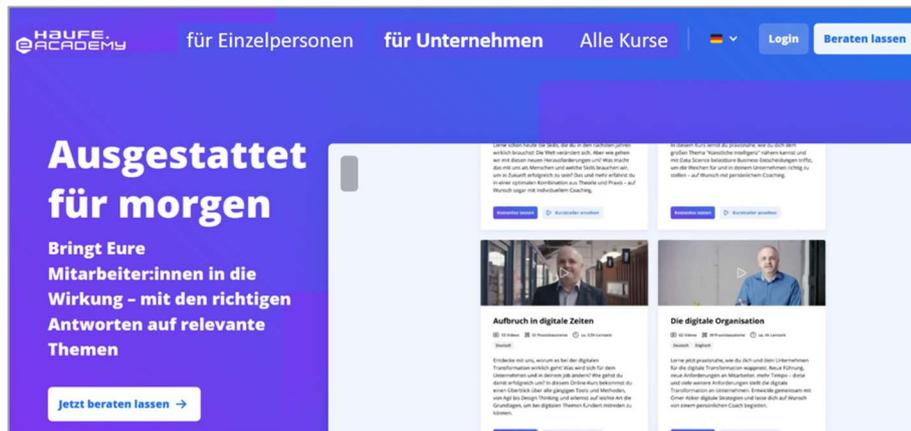


Abbildung 56: Website der Haufe Academy - für Unternehmen (HAUFE AKADEMIE GMBH & CO. KG; o.J.)

unterscheidet HOCH & WEIT nicht zwischen Learning Professionals und Unternehmen als Zielgruppen. Beiden werden die Angebote gleichermaßen auf Basis von miteinander kombinierbaren Zugängen angeboten: Den Merkmalen zur Unterscheidung von Weiterbildungen und den Merkmalen zur Unterscheidung von Hochschulen.



Abbildung 57: hoch & weit - Portal der Hochschulen für wissenschaftliche Weiterbildung (STIFTUNG ZUR FÖRDERUNG DER HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ; o.J. (a))

Für beide Zugangswege werden entsprechende Filterkriterien verwendet. Diese werden im Folgenden dargestellt und ins Verhältnis zu den Merkmalen im SEM-AW gesetzt.

Für den Zugang „Hochschulen“ werden als Merkmalkategorien im Wesentlichen der Ort der Hochschule (Umkreissuche, Bundesland) und die Art der Hochschule (Hochschultyp, Trägerschaft) unterschieden.

HOCHSCHULEN
<b>Hochschulname</b> ...
<b>Umkreissuche</b> Stadt PLZ
<b>Hochschultyp</b> Universitäten Fachhochschulen / HAW Künstlerische Hochschulen Verwaltungshochschule Hochschulen eigenen Typs
<b>Trägerschaft</b> Privat, staatlich anerkannt Öffentlich-rechtlich Kirchlich, staatlich anerkannt
<b>Bundesland</b> ...

Abbildung 58: hoch & weit - Merkmale Hochschulen

Der Ort der Hochschule korrespondiert im SEM-AW mit den Merkmalen zum organisatorischen Aufwand, der sich aus der Distanz vom Wohn- oder Arbeitsort zum Lernort Hochschule ergibt. Mit dem Hochschultyp wird auf die Art der Kompetenz verwiesen, die mit dem Typ verbunden wird. Diese Merkmalebene lässt sich verknüpfen mit den Merkmalen zu den „Weiterbildungsangeboten“. Folgende Merkmale und Merkmalsausprägungen stehen zur Auswahl:

WEITERBILDUNGSANGBOTE
<b>Angebotstyp</b> Certificate of Advanced Studies (CAS) Certificate of Basic Studies (CBS) Diploma of Advanced Studies (DBS) Diploma of Basic Studies (DBS) Studiengang Weiterbildungsangebot mit Prüfung Weiterbildungsangebot ohne Prüfung
<b>Angebotsstart</b> nächste 4 Wochen nächste 1-3 Monate nächste 3-6 Monate nächste 6-12 Monate
<b>Abschluss</b> Bachelor / Bakkalaureus Master Ohne Abschluss ggf. mit Teilnahmebescheinigung Zertifikat Abschlussprüfung Diplom (FH) Staatsexamen
<b>Gesamtkosten</b> kostenlos bis 500 € 500 € - 1.000 € 1.000 € - 3.000 € 3.000 € - 5.000 € mehr als 5.000 €
<b>Hauptunterrichtssprache</b> Deutsch Englisch Französisch Spanisch
<b>Kumulatives Angebot</b> ja

WEITERBILDUNGSANGBOTE
nein
<b>Veranstaltungsformat / Studienform</b>
Abendkurs
Ausbildungsintegrierend
Berufsbegleitend
Berufsbegleitender Kurs
Berufsintegrierend
Blockkurs
Digitaler Kurs
Duales Studium
Einzelkurs
Fernstudium
<b>Voraussetzungen</b>
Keine
ausschließlich Hochschulzugangsberechtigung
ausschließlich mit Abschluss eines ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses
ausschließlich mit praktischer Erfahrung
erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss <b>oder</b> praktische Erfahrung
erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss <b>und</b> praktische Erfahrung
Hochschulzugangsberechtigung <b>oder</b> praktische Erfahrung
Hochschulzugangsberechtigung <b>und</b> praktische Erfahrung
<b>Wissensbereiche</b>
Agrarmanagement
...
Theater / Schauspiel
...
Zeitmanagement
<b>Wissensgruppen</b>
Bauwesen
...
Lehrer:innenweiterbildung
...
Wirtschaft, Management

Abbildung 59: hoch & weit - Merkmale Weiterbildungsangebote

Im Vergleich mit den Merkmalen des SEM-AW fällt u. a. auf, dass bei HOCH & WEIT

- sich ein großer Teil der Merkmale abschlussbezogen auf das Verhältnis von Zugangs- und Zielqualifikation (Angebotstyp, Abschlusstyp und Voraussetzungen) bezieht,
- vielfältige Inhalts- bzw. Wissensniveaus geboten werden,
- die Verknüpfung von Umkreissuche, Gesamtkosten und Veranstaltungsformat eine Aufwandsabschätzung ermöglicht und
- keine Angaben zu didaktischen Merkmalen, kaum Angaben zu den Lernzeiten und keine Angaben zu Dienstleistungen der Hochschule gemacht werden.

Daraus lässt sich für das Deutungsmuster ableiten, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als Kerndienstleistung gesehen wird, die grundsätzlich durch den akademischen Bezug vorgeblich höchstes Niveau erreicht. Die Unterscheidung der Angebote erfolgt nicht auf weitergehenden Qualitätsmerkmalen bzw. Zusatzdienstleistungen, sondern auf der Beschreibung der Themen und Inhalte im Verhältnis zum damit verbundenen Aufwand. Das akademische Niveau wird dabei nicht primär mit dem Erwerb eines Hochschulgrades verknüpft, sondern gilt gleichermaßen für alle Abschlussformate.

Da die Angebote auf HOCH & WEIT in einheitlicher Datenbankstruktur präsentiert werden müssen, haben Hochschulen nicht die Möglichkeit, von den dort verwendeten Kriterien abweichende Merkmale herauszustellen. Um einen erweiterten Eindruck zur Adressierung der Unternehmensbedarfe zu erhalten, wurden die Websites der Hochschulen in NRW untersucht. Dazu zählen 14 öffentlich-rechtliche Universitäten, 16 öffentlich-rechtliche Fachhochschulen sowie elf private, staatlich anerkannte Hochschulen mit Hauptsitz in NRW, die entsprechende Angebote für akademische Weiterbildung im Bereich Wirtschaft/Management machen (MINISTERIUM FÜR KULTUR UND WISSENSCHAFT DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN; o.J.). Für diese Hochschulen wurden die

Webpräsenzen der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung daraufhin untersucht, ob Unternehmen direkt angesprochen werden und, falls ja, auf welche Problem- und Merkmalsbereiche eingegangen wird.

Von einer direkten Ansprache wurde ausgegangen, wenn für diese Zielgruppe auf der ersten oder zweiten Menüebene eine Verlinkung zu Informationen für Unternehmen zu finden war oder wenn das Programmangebot auf dieser Menüebene durch seine Bezeichnung erkennbar zu unternehmensspezifischen Angeboten (z. B. „Unternehmensprogramme“) führte. In Fällen, in denen die Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote in einem gesonderten institutionell abgrenzten Bereich angeboten haben, wurden diese als Ausgangspunkt für die Feststellung der Menüebene statt der zentralen Website der Hochschule gewählt. Das folgende Beispiel der Niedersächsischen Leuphana Universität Lüneburg kann das Vorgehen illustrieren. Die Hochschule bündelt die Weiterbildungsangebote unter dem Dach ihrer Professional School. Diese ist mit einem Klick von der zentralen Website der Hochschule zu erreichen. Dort findet sich ein direkter Link zu „Angebote für Unternehmen“, wie in der folgenden Abbildung erkennbar.

The screenshot shows the website of the Leuphana Professional School. At the top, there is a navigation bar with the university logo and menu items: UNIVERSITÄT, STUDIUM & LEHRE, FORSCHUNG, KOOPERATIONEN, EINRICHTUNGEN. Below the navigation, there is a large banner featuring a woman (Tatjana Gebhardt) and text: 'Berufsbegleitender Master Baurecht', 'TATJANA GEBHARDT – GRUNDSTEIN FÜR DEN TRAUMJOB'. To the right of the banner are two smaller images with captions: 'MBA Sustainability Management: Luca Windolph – Segel setzen für den Wandel' and 'SERV-IT Projekt hilft Lernprozesse besser zu verstehen und zu optimieren'. Below the banner are four blue buttons: 'BERUFS-BEGLEITENDE BACHELOR', 'BERUFS-BEGLEITENDE MASTER', 'ZERTIFIKATS-STUDIUM', and 'WEITERBILDUNG'. On the left side, there is a sidebar with a 'PROFESSIONAL SCHOOL' menu listing various options like 'Berufsbegleitende Bachelor', 'Berufsbegleitende Master', etc. The main content area below the banner is titled 'BERUFSBEGLEITEND STUDIEREN UND WEITERBILDEN AN DER PROFESSIONAL SCHOOL' and contains a paragraph about the program and a list of upcoming events.

Abbildung 60: Website der Leuphana Professional School  
(LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG; o.J.)

Daher würde in diesem Fall die direkte Unternehmensansprache der ersten Menüebene zugeordnet werden. Wenn sich eine Ansprache auf der ersten oder zweiten Menüebene fand, wurde anschließend festgestellt, ob ein Verständnis für die mögliche Problemsituation mit Bezug zur Personalgewinnung, -bindung oder -entwicklung zu erkennen war. Zudem wurde geprüft, für welche der Bildungs- oder Personaldienstleistungsformate Angaben zu zugehörigen Merkmalen gemacht wurden. Im Beispiel der Leuphana Universität fanden sich unter „Angebote für Unternehmen“ u. a. folgende Informationen:

Abbildung 61: Angebote für Unternehmen der Leuphana Professional School  
(LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG; o.J.)

Würden sich keine weiteren Informationen zu den Merkmalen finden, dann wäre die Leuphana Universität mit folgenden Angaben in die Untersuchung aufgenommen worden:

Typ	U-Ansprache	M-Ebene	Problem-G	Format-G	DL-G	Problem-E	Format-E	DL-E	Problem-B	Format-B	DL-B
örU	ja	1	ja	nein	nein	ja	nein	nein	ja	nein	nein

Die Angaben sind folgendermaßen zu verstehen: Als öffentlich-rechtliche Universität (örU) spricht die Hochschule die Unternehmen (U-Ansprache) auf der ersten Menüebene (M-Ebene) zu Problemen der Personalgewinnung (Problem-G), der Personalentwicklung (Problem-E) und der Personalbindung (Problem-B) an. Zu den entsprechenden Merkmalen der Weiterbildungsformate (Format-G, Format-E, Format-B) und der Personaldienstleistungen (DL-G, DL-E, DL-B) finden sich keine Angaben.

Die vollständige Tabelle für die untersuchten Hochschulen in NRW findet sich im Anhang A3. Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass 5 der 14 öffentlich-rechtlichen Universitäten und 6 der 16 öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen die Unternehmen direkt ansprechen. Allerdings werden dabei kaum Bezüge zu den Problemsituationen hergestellt. In den meisten Fällen wird auf die Möglichkeit maßgeschneiderter Inhouse-Schulungen, Firmenseminare, Unternehmensprogramme, etc. hingewiesen. Vereinzelt werden Angaben zu Problembezügen des Fachkräftemangels und/oder den zugehörigen Angebotsmerkmalen gemacht. Ein etwas anderes Bild zeigt sich beim Blick auf die privaten Hochschulen. Während lediglich 37 % der öffentlich-rechtlichen Hochschulen die Unternehmen direkt ansprechen, trifft das auf 6 der 11 bzw. 55 % der privaten Hochschulen zu. Während diese sechs Hochschulen alle explizit auf Merkmale zur Personalentwicklung verweisen, sind vier darunter, die ergänzend auch die Personalgewinnung und/oder Personalbindung adressieren, wobei jeweils Personaldienstleistungen dazu zählen.

Das Bild, das sich durch den Blick auf die einzelnen Hochschulen in NRW ergibt, verstärkt den Eindruck, den HOCH & WEIT macht. Hochschulen verstehen sich als Anbietende von akademischem Wissen. Weitergehende Dienstleistungen und zielgruppenspezifische Differenzierungen, insbesondere in Richtung der Unternehmen, zählen nicht zum Selbstverständnis. Unabhängig davon gibt es jedoch einzelne Hochschulen, die Unternehmen als Zielgruppe sehen und entsprechende Formate und Dienstleistungen anbieten. Das Mosaik aus der Betrachtung des Portals

HOCH & WEIT und dem Blick auf die Hochschulen in NRW führt zu der Annahme, dass sich Hochschulen als Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung sehen, die als höherwertiger einzuschätzen sei, als die von nicht akademischen Anbietern. Das Akademische hat so gesehen einen Eigenwert. Dieses Deutungsmuster ist dann kompatibel mit den Deutungsmustern von Learning Professionals und Personalmanagement, wenn die wissenschaftsbezogene Kompetenz als relevant für die Personalentwicklung bzw. die Maximierung der Transferwahrscheinlichkeit eingestuft wird.

Aus der Gegenüberstellung der Deutungsmuster lassen sich für das Personalmanagement Empfehlungen für das Suchen und Finden von Angeboten ableiten. Dazu werden die Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung differenziert betrachtet:

- Für die Personalgewinnung bietet sich die aktive Suche nach mehreren geeigneten Hochschulpartnerschaften an, die passende gradverleihende Studiengänge anbieten. Stellenanzeigen werden dann für Degree-Seeker auch attraktiv, weil das Unternehmen mit mehreren Hochschulen zusammenarbeitet und sich als Degree-Enabler präsentiert. Dazu empfiehlt sich für das Personalmanagement die systematische Betrachtung aller Hochschulen in festzulegenden Regionen (Umkreisssuche) und Gespräche mit denen, die geeignet erscheinen. Da sich die Merkmale der Studienangebote (z. B. die Höhe der Studiengebühren) voneinander unterscheiden, ist ein transparenter kommunizierbarer Standard für die Nutzung dieses Personalinstruments zu entwickeln. Das kann beispielsweise bedeuten, dass die Studiengebühren unabhängig von der Höhe immer vollständig übernommen werden und, unabhängig vom Zeitmodell, fünf Tage im Jahr eine Freistellung für das Studium erfolgt.
- Für die Personalbindung bietet sich nicht die Suche durch das Personalmanagement, sondern durch die Learning Professionals an. Sie können am besten entscheiden, welche akademische Weiterbildung ihren biografischen Nutzen maximiert. Das gilt sowohl für die gradverleihenden wie auch für die anderen Formate. Für den Einsatz als PBDI empfiehlt sich dazu die Setzung von Rahmenbedingungen, die die eigenen Bindungsziele unterstützen. Das können beispielsweise die Nutzung von Bindungsklauseln oder die Festlegung finanzieller und zeitlicher Grenzen sein.
- Für die Personalentwicklung bietet sich die akademische Weiterbildung an, wenn wissenschaftliche Kompetenzen oder wissenschaftsbezogenes Wissen zur Kompetenzentwicklung erforderlich sind. In diesen Fällen ist eine inhaltsbezogene Suche nach Hochschulen, Fakultäten oder Professuren durch das Personalmanagement geeignet. In allen anderen Fällen können hochschulische Angebote als Alternativen zu nicht akademischen Angeboten hinzugezogen und gleichermaßen bezüglich ihres didaktischen Dualitätsgrades beurteilt werden.

Diese Empfehlungen beziehen sich isoliert auf den Einsatz als Personalgewinnungs-, -bindungs- oder -entwicklungsinstrument. Jedoch macht der Einsatz als PBDI in Abhängigkeit vom vorliegenden Problemtyp in der Mehrzahl der Fälle die parallele Berücksichtigung von zwei oder drei Zielebenen erforderlich. So sieht der Problemtyp >Langfristige Personalanpassungsbindung< sowohl die Maximierung der Bindungsdauer wie auch die Maximierung des didaktischen Dualitätsgrades vor. Je nach Schwerpunktsetzung auf die Personalbindung (**BE**) oder die Kompetenzanpassung (**BE**) kann sich das Personalmanagement bei der Suche nach einer geeigneten Weiterbildung an den ausgesprochenen Empfehlungen als Ausgangspunkt orientieren. So könnte beispielsweise für **BE** die Empfehlung lauten, dass die Suche nach einer geeigneten Weiterbildung

den Learning Professionals zugestanden wird, wobei sowohl akademische wie nicht akademische Anbieter ermöglicht werden und zugleich bestimmte Merkmale zur Beurteilung des didaktischen Dualitätsgrades als Teil des entscheidungsrelevanten Rahmens benannt werden.

Damit zeigt sich, dass die akademische Weiterbildung das Potenzial zum Einsatz als PBDI hat. Die effiziente Nutzung dieses Instruments setzt die Entwicklung einer unternehmensspezifischen Expertise im Personalmanagement zur Zusammenarbeit mit den Hochschulen und ihren Angeboten voraus. Für Unternehmen, die einen Mangel an akademischen Fachkräften haben, ist diese Herangehensweise zu empfehlen.

## 8.2 Wissenschaftstheoretische Verortung

Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie (*Behavioral Theory of the Firm*) scheint geeignet zu sein, verschiedene wissenschaftstheoretische Ergebnisse dieser Arbeit zu subsumieren. Sie fragt danach, wie Organisationen sich an eine veränderliche und komplexe Umwelt anpassen können, um ihren Bestand zu sichern. Diese Frage wird als Problem des (menschlichen) Entscheidungsverhaltens verstanden. Die Theorie basiert auf zwei Prämissen: Menschen verfügen nur über begrenzte Informationsverarbeitungskapazitäten und ihre Bereitschaft, sich in Organisationen zu engagieren, ist begrenzt. Sie teilt das Bestandsproblem entsprechend in zwei Teile, die verschiedene Entscheidungsarten zum Gegenstand haben. Im Mittelpunkt stehen rationale Entscheidungen »in« Unternehmen, wobei sich die Analyse dieser Wahlakte in dreierlei Hinsicht von der neoklassischen Theorie der Unternehmung (*Theory of the Firm*) unterscheidet:

- Statt von vollständiger Information und unbegrenzter Rationalität wird von unvollständiger Information und begrenzter Rationalität der Entscheiderinnen und Entscheider ausgegangen;
- die Entscheidungsergebnisse sind von einer Vielzahl von Charakteristika der Entscheidungsprozesse, wie z.B. Machtverteilung, abhängig;
- die spezifischen Merkmale der betrachteten Organisation, wie z.B. ihre unterschiedlichen Mitglieder, ihre Strukturen und Programme oder ihre Entscheidungs- und Steuerungsprobleme, stehen im Zentrum der Analyse.

Als Voraussetzung für Entscheidungen »in« der Organisation werden als zweitem Teil des Bestandsproblem zudem Entscheidungen »an der Grenze« bzw. » außerhalb« von Organisationen betrachtet. Dabei wird eine prinzipielle Differenz von Bestandszielen der Organisation und persönlichen Zielen von Individuen angenommen, wobei die Frage gestellt wird, unter welchen Bedingungen die Individuen bereit sind, an Organisationen teilzunehmen und Beiträge zum Organisationsbestand zu leisten. (BERGER, U.; BERNHARD-MEHLICH, I.; OERTEL, S.; 2019; S. 122-123)

Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie geht somit von vielfältigen Einflüssen auf Entscheidungen aus, denen auch unterschiedliche Theorien zugrunde liegen können. Die Bedeutung dieser Prämisse zeigt eine verdichtete Zusammenfassung der Ergebnisse des Kapitels 5, in welchem für jede der drei funktionalen Personalbedarfsdeckungsperspektiven der Forschungsstand und die dahinterliegenden zentralen Theorien vorgestellt wurden. Der Forschungsstand wurde sowohl mit hochschulischem Weiterbildungs- sowie mit generellem Anwendungsbezug behandelt. Die zentralen Ergebnisse zeigt der folgende Überblick:

Instrument zur Personal-	Zentrale Funktionen	Zentrale Theorien	Forschungsergebnisse mit hochschulischem Weiterbildungsbezug	Forschungsergebnisse mit generellem Anwendungsbezug
gewinnung	Image- und Akquise-funktion	Signaling-Theorie	Kaum Forschung zu Employer Branding mit Hochschulbezug, kein Nachweis für Wirksamkeit	Keine/kaum Nachweise für Merkmale erfolgreichen Employer Brandings bekannt; Empfehlung für betriebsspezifische Konzepte
entwicklung	Kompetenzanpassungs- und entwicklungs-funktion	Lern(trans-fer)theorien	Keine/kaum (Forschungsergebnisse zu) Hochschuldidaktik mit Berufsbezug in Deutschland bekannt	Vielzahl möglicher didaktischer Einflussfaktoren für erfolgreiche Bildung lässt keine Feststellung einzelner entscheidungsrelevanten Merkmale zu; Empfehlung für nachvollziehbare (betriebsspezifische) didaktische Konzepte
bindung	Bindungsfunktion	Humankapitaltheorie	Keine Forschungsergebnisse zu Merkmalen eines Bindungsmanagements mit Hochschulbezug bekannt	Fluktuationsdeterminantenforschung verweist auf eine Vielzahl möglicher Einflussfaktoren; Bindungsmanagement in Unternehmen kaum als spezifische Aufgabe entwickelt

Die Zusammenschau verdeutlicht, dass sich zentrale Ergebnisse auf Basis unterschiedlicher Theorien zeigen. Während beispielweise für die Analyse der Bindungsfunktion die Humankapitaltheorie relevant ist, bilden Lern(trans-fer)theorien das Fundament für die Ergebnisse zur Kompetenzentwicklungsfunktion. Die Verhaltenstheoretische Entscheidungstheorie lässt aber nicht nur multifunktionale Entscheidungen zu, sondern unterstützt auch die konfigurationstheoretische Verortung der akademischen betrieblichen Weiterbildung. Sie schließt explizit situative Organisationsanalysen ein (BERGER, U.; BERNHARD-MEHLICH, I.; OERTEL, S.; 2019; S. 164). Die damit verbundene Annahme, dass es nicht das typische, z.B. weiterbildungsaktive Unternehmen gibt, ist somit im Einklang mit den theoretischen Empfehlungen des Kapitels 5, jeweils einen betriebsspezifischen konzeptionellen Weg beim Einsatz der akademischen Weiterbildung als PBDI zu gehen. Desweiteren lässt das Konzept der begrenzten Rationalität zu, dass sowohl die Learning Professionals wie auch das Personalmanagement intendiert rational beispielsweise die Maximierung des symbolischen Kapitals einer Weiterbildung oder die Maximierung der Stellenangebotsattraktivität anstreben. Ihnen ist dabei bewusst, dass sie unter unvollständiger Information und Rationalität handeln. Gleichwohl streben sie Optimierung an.

Diese Einordnung zentraler Ergebnisse der Arbeit unter dem Dach der Verhaltenstheoretischen Entscheidungstheorie zeigt, dass diese im Vergleich zu anderen Ansätzen ein ungewöhnlich komplexes Bild von Organisationen zulässt.

„Mit Hilfe weniger Grundannahmen und -konzepte entwickelt sie einen theoretischen Rahmen, der vielfältige und teilweise widersprüchliche Charakteristika von Organisationen systematisch in den Blick rückt und erklärt. ... Sie konzeptualisiert Organisationen zudem als Systeme rationaler Handlungen und Entscheidungen, geht also von einem Konzept der Handlungsrationalität aus, hebt aber zugleich dieses Rationalitätskonzept in einem umfassenderen Konzept von Systemrationalität auf.“ (BERGER, U.; BERNHARD-MEHLICH, I.; OERTEL, S.; 2019; S. 162)

Zudem ist die Verhaltenstheoretische Entscheidungstheorie anschlussfähig an die präskriptiv-beratende Zielsetzung dieser Arbeit. So argumentiert SHAPIRA, dass sich sowohl die individuelle psychologische Verhaltenstheorie, die unter anderem zum „heuristics and biases“-Paradigma geführt hat, wie auch die *Behavioral Theory of the Firm* ihre Wurzeln in den 1947 veröffentlichten Überlegungen von SIMON zu Entscheidungen in Organisationen findet. Daraus leitet SHAPIRA für die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie ab, dass sich aus deskriptiven Modellen

präskriptive Modelle und Vorgehensweisen zur Verbesserung der Urteilsfähigkeit bei Entscheidungen ableiten lassen. (SHAPIRA, Z.; 2012; S. 287-290) Eine damit im Zusammenhang stehende Perspektive nehmen CABANTOUS / GOND / JOHNSON-CRAMER ein, wenn sie rationale Entscheidungen in Organisationen verstehen

„ ... as a social achievement, produced by a social construction process in which decision makers actually attempt to produce, or more precisely, perform rationality. Rationality, then, is not merely a characteristic of decisions but a theory of decision making which many decision makers seek to enact ... (CABANTOUS, L., GOND, J.-P., JOHNSON-CRAMER, M.; 2012; S. 405-406)

Sie verstehen Rationalität als sozial konstruiertes Produkt, welches sowohl bei Entscheidungen innerhalb der Organisation wie auch als externe (akademisch-forschende) Beratungsdienstleistung zum Einsatz kommen kann (CABANTOUS, L., GOND, J.-P., JOHNSON-CRAMER, M.; 2012; S. 408). Der in dieser Arbeit entwickelte Vorschlag, das entwickelte SEM (auch unter Einbezug von Forschenden) als heuristisches Werkzeug zur Verbesserung von Entscheidungen in Unternehmen zum Einsatz akademischer Weiterbildungen als Personalinstrument zu nutzen, lässt sich somit ebenfalls der Verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie zuordnen. Das schließt das hier vertretene systemisch-konstruktivistische Forschungsverständnis ein. Aus der Systemperspektive kann beispielsweise ein Entscheidungsprozess systemrational sein, obwohl er zu keinem intendierten Organisationsziel führt, sondern von persönlichen Prestige- oder Machtinteressen bestimmt ist.

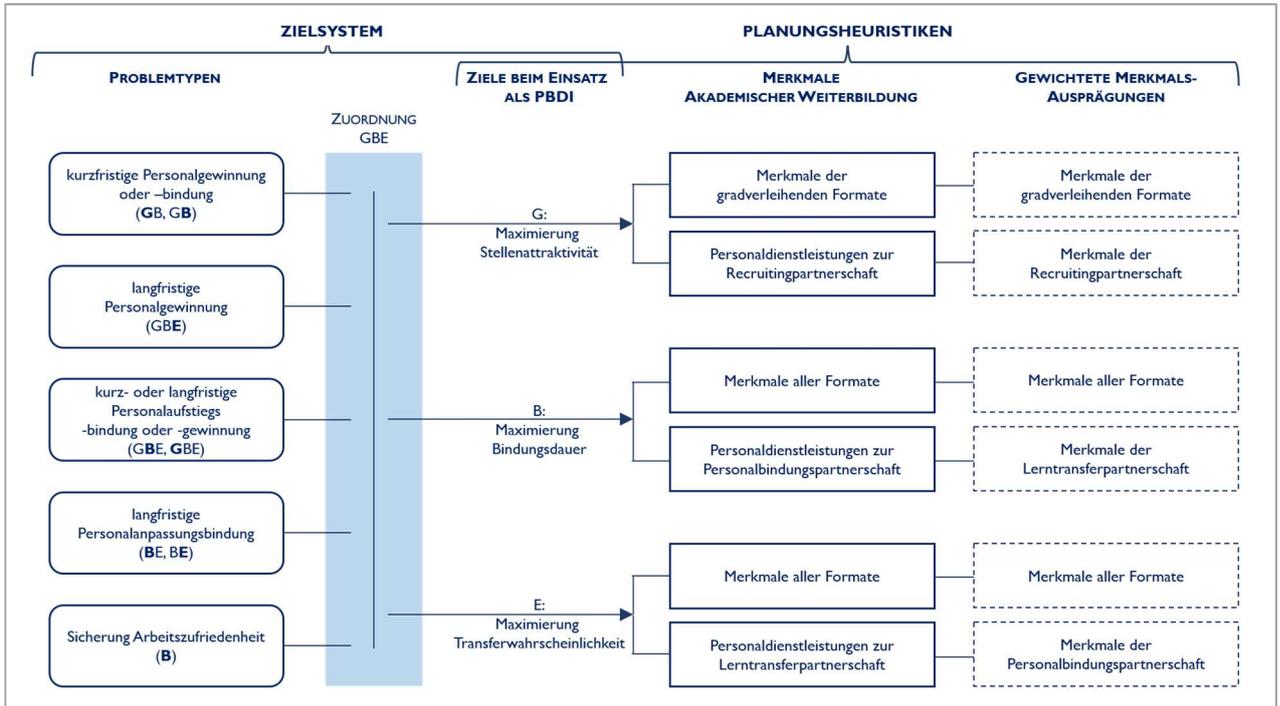
„Rationalitätskriterium ist dabei nicht die Zielgerichtetheit und -angemessenheit von Handlungen, sondern ihr Beitrag zum Systembestand. Handlungs- und Systemrationalität können - müssen aber nicht - auseinanderfallen.“ (BERGER, U.; BERNHARD-MEHLICH, I.; OERTEL, S.; 2019; S. 166)

Weitere Untersuchungen auf Basis des SEM unter dem Dach der Verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie können hilfreich sein, um sie ins Verhältnis zu den Forschungsergebnissen dieser Arbeit und der betrieblichen Weiterbildung aus der Perspektive der Konfigurationstheorien zu setzen. Dadurch könnte die vorgenommene wissenschaftstheoretische Verortung weitergehend auf ihre Relevanz geprüft werden.

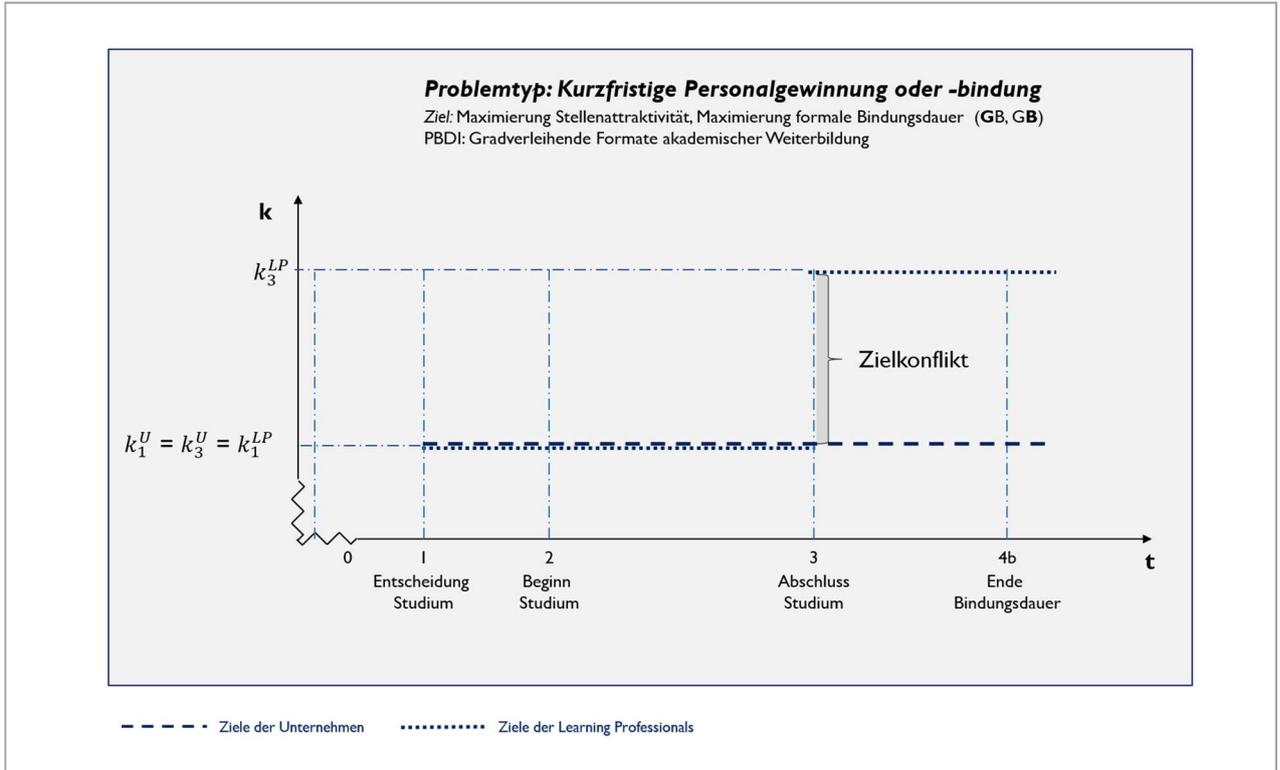
## 9 Anhang

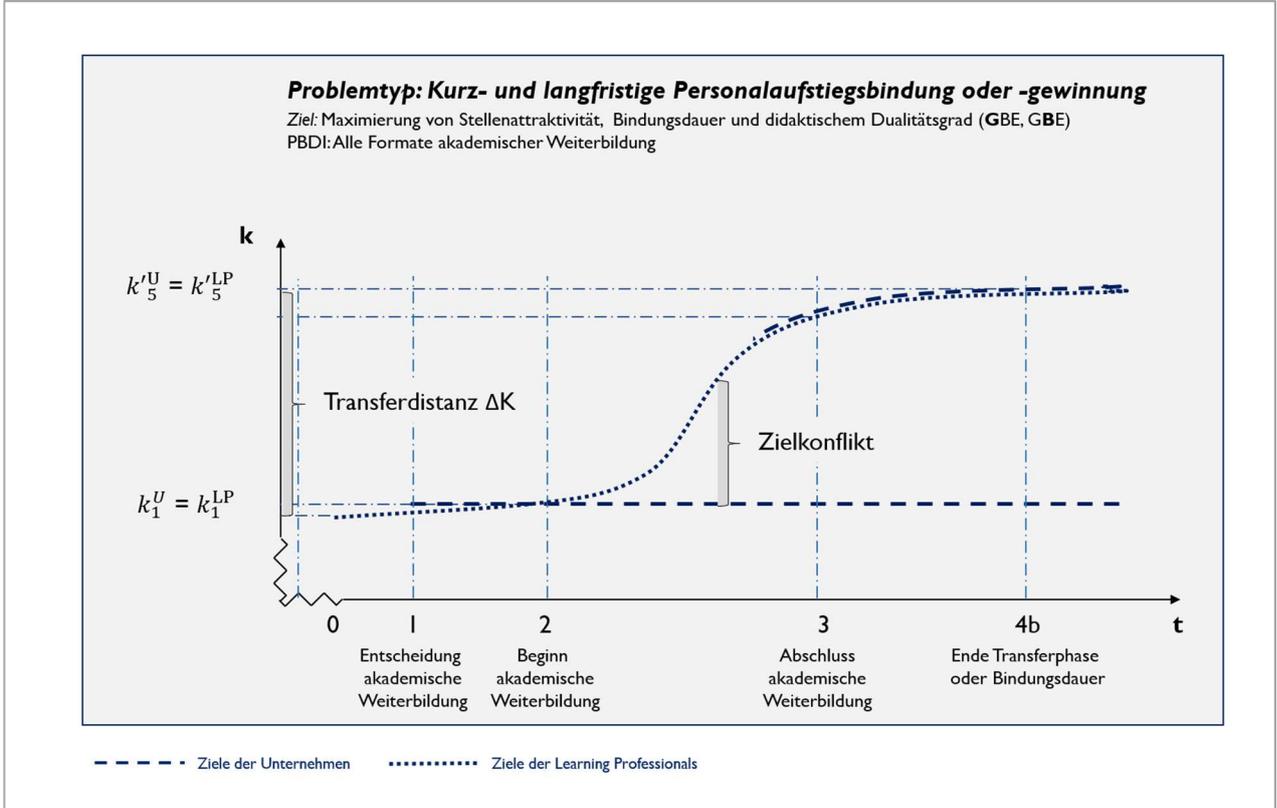
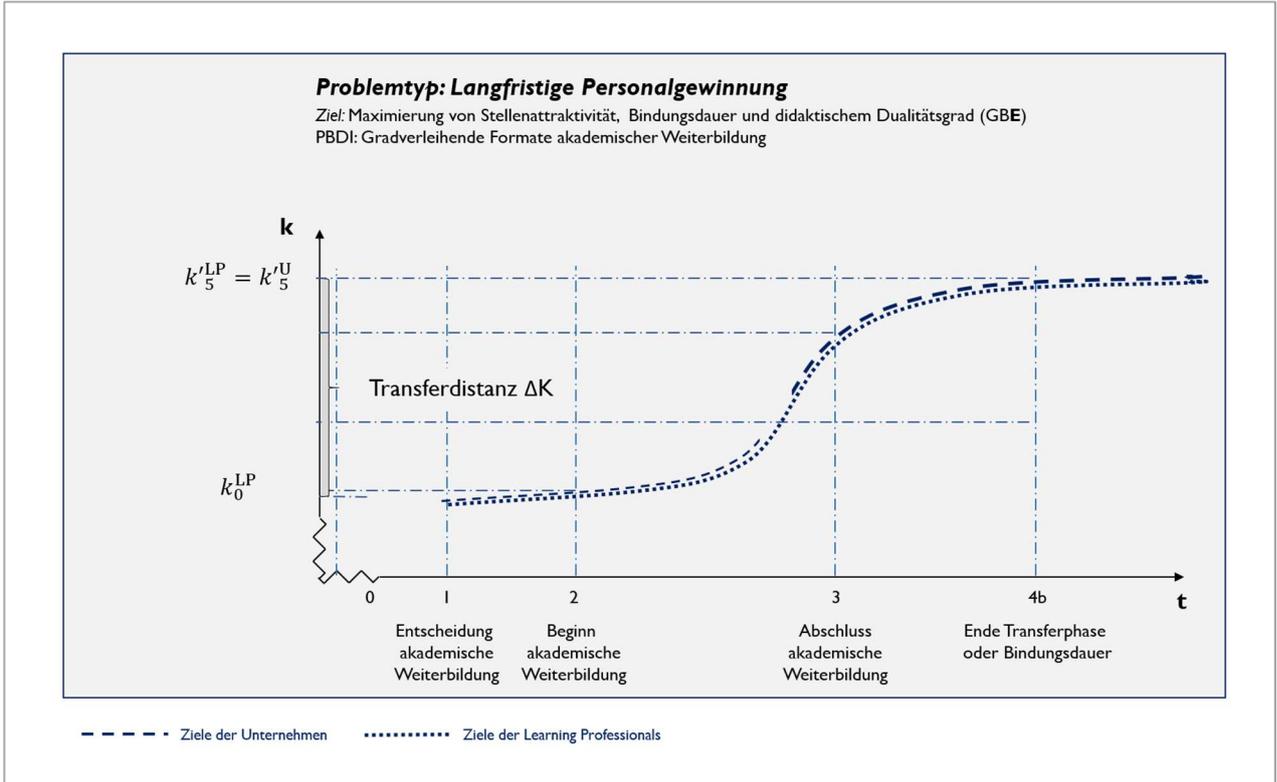
# A 1 Systemisches Entscheidungsmodell

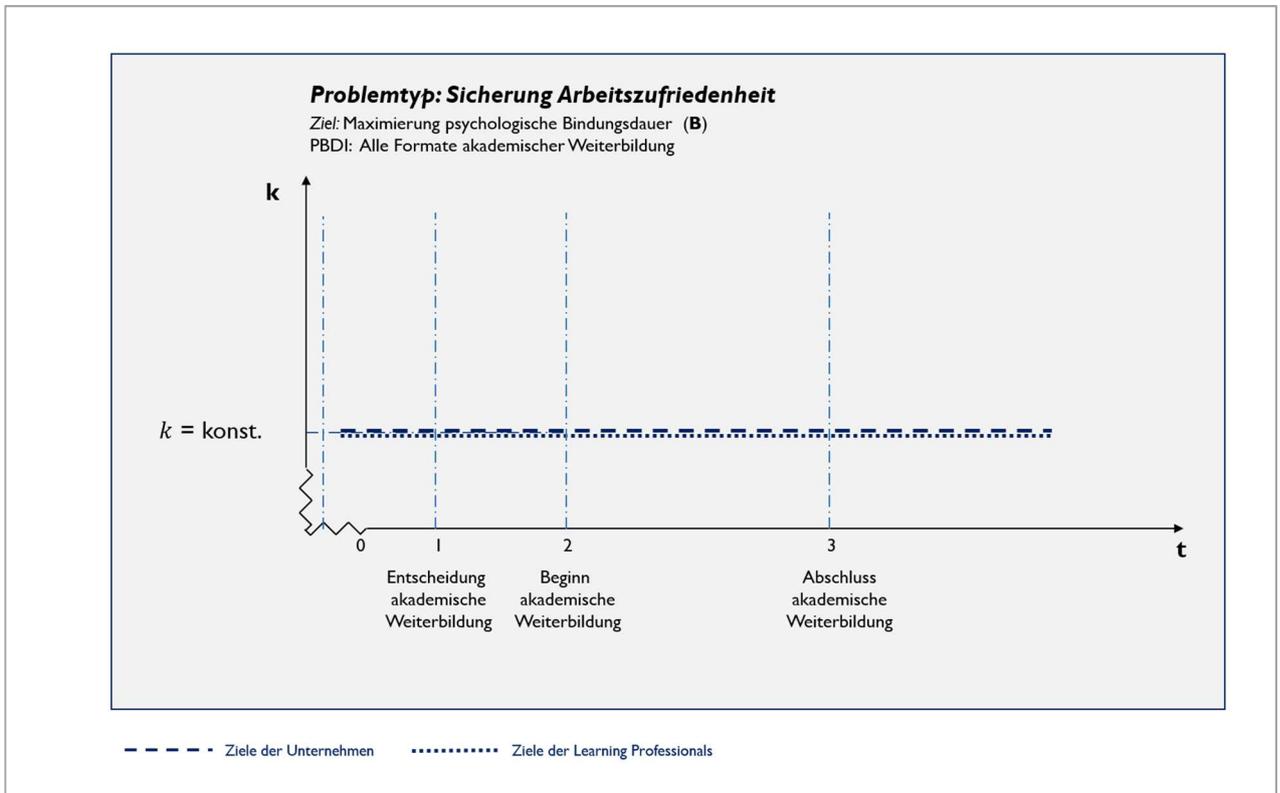
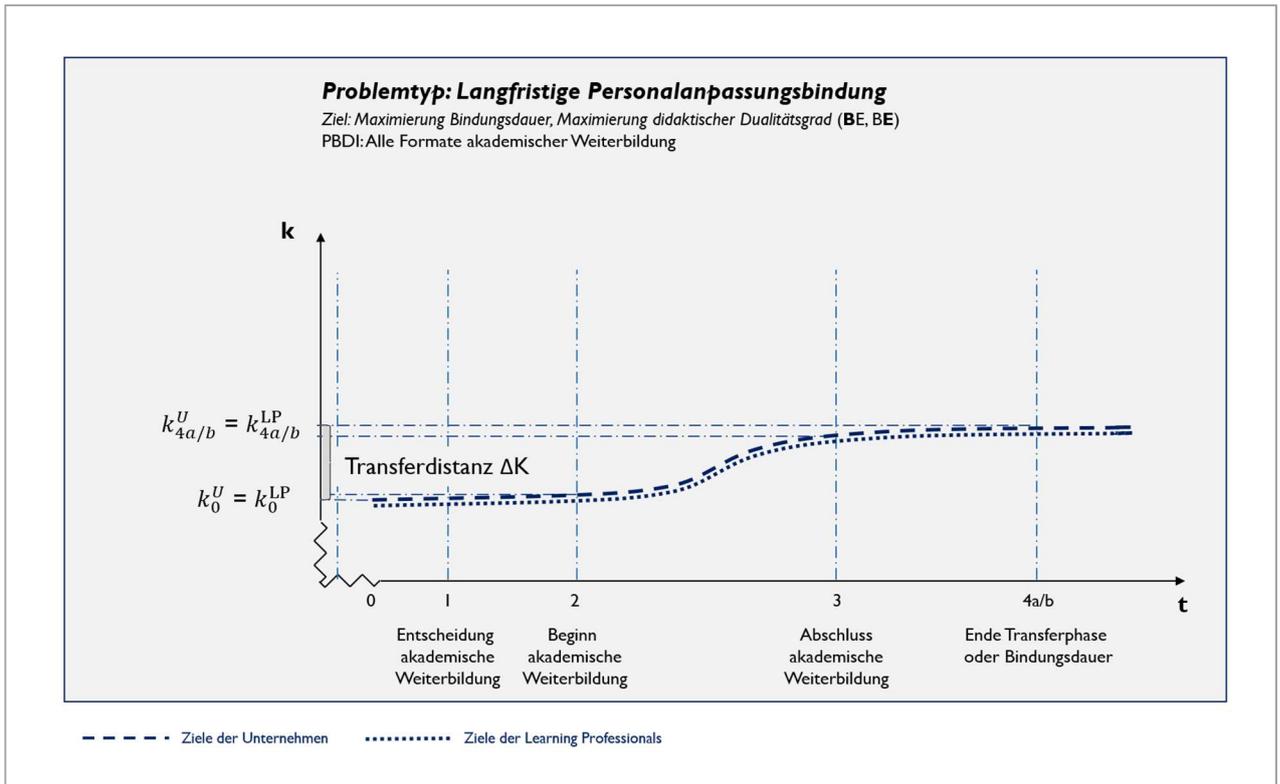
## A 1.1 Optionen zur Kopplung von Zielen und Entscheidungsfeldern



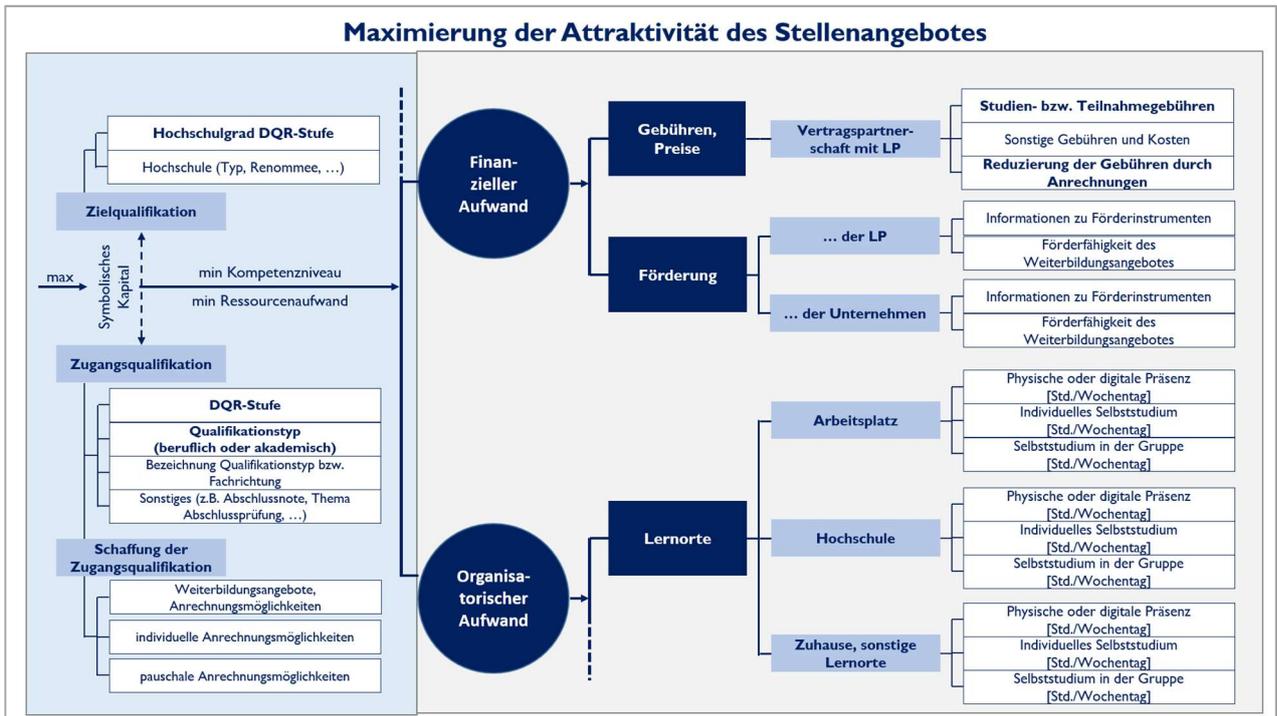
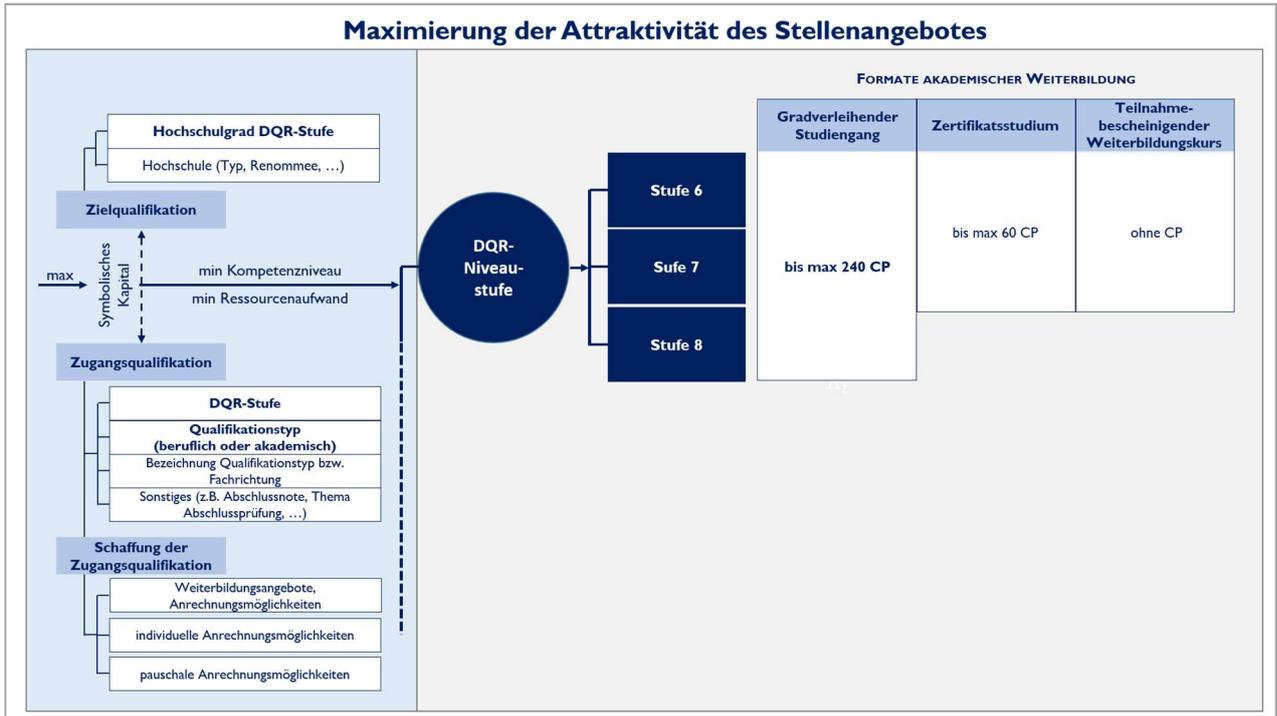
## A 1.2 Problemtypen und Ziele

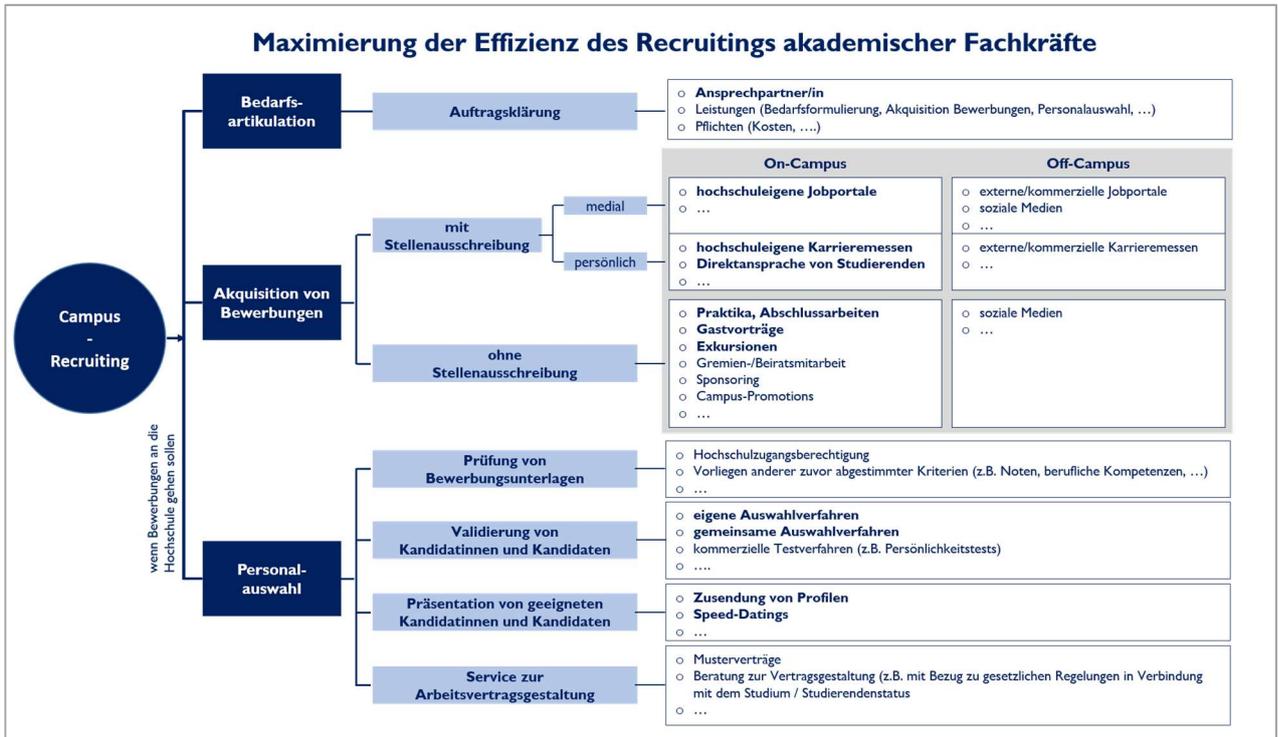
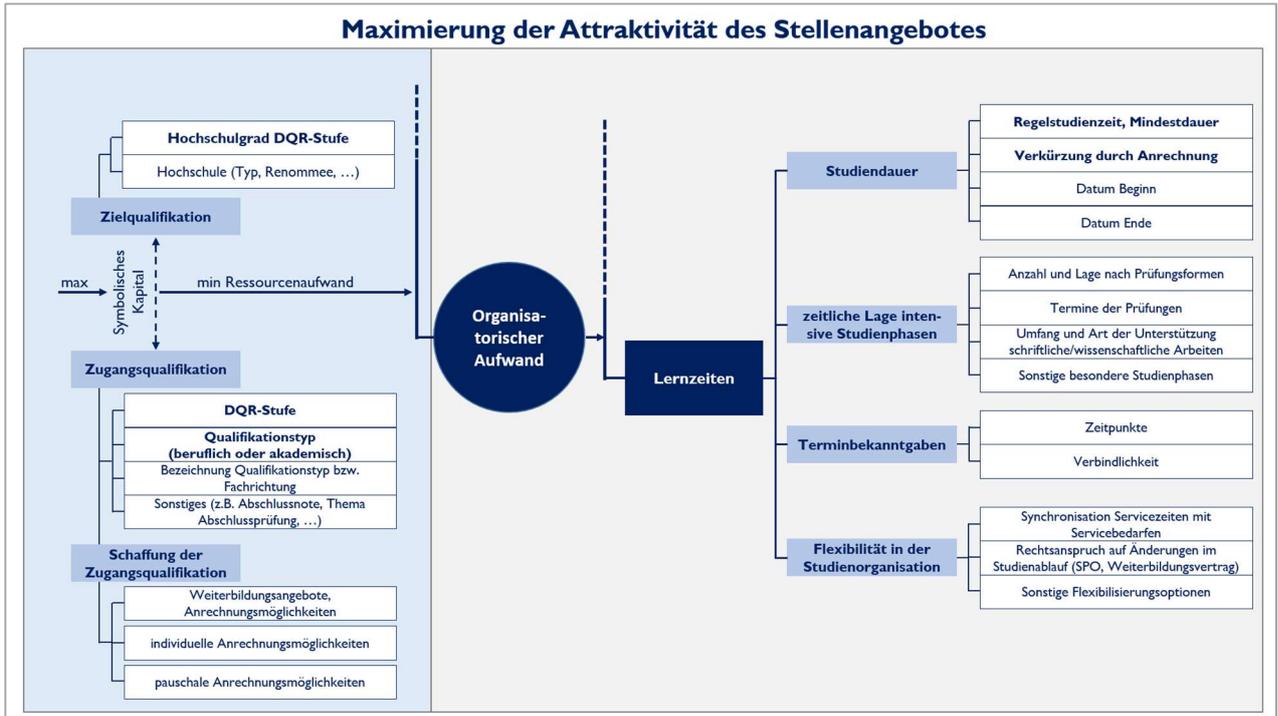


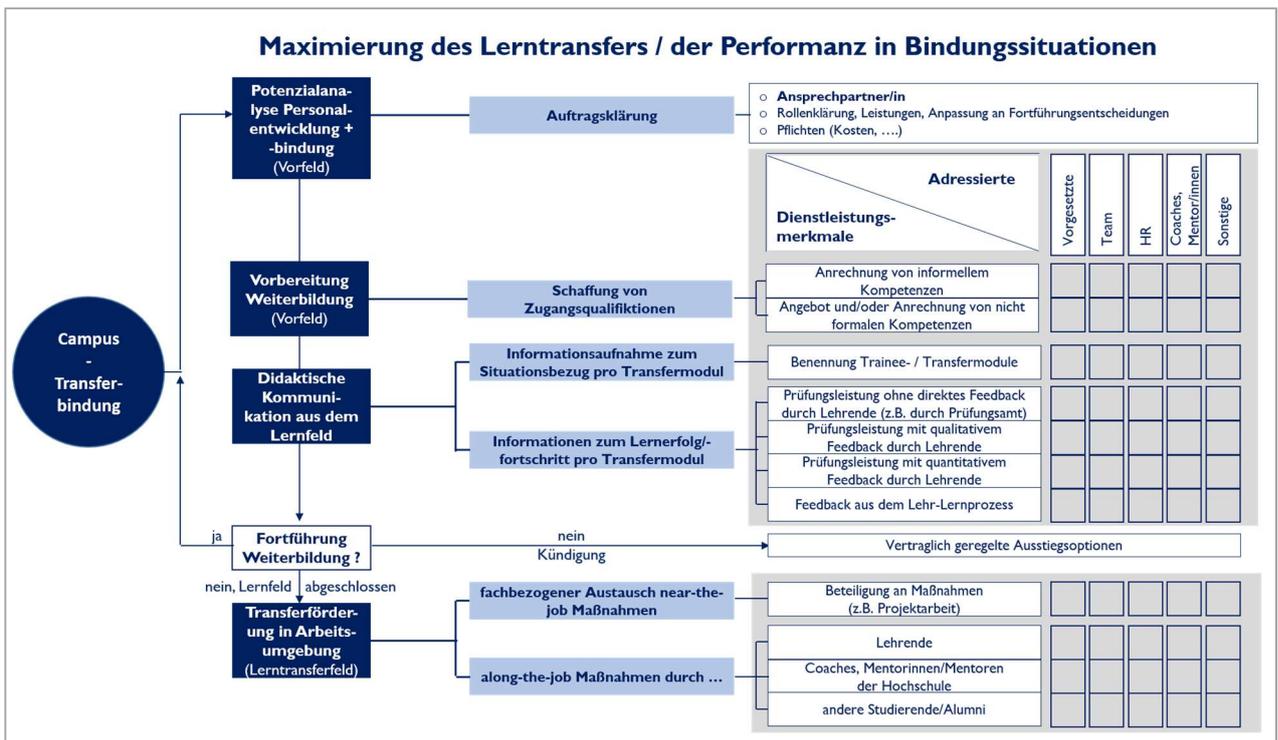
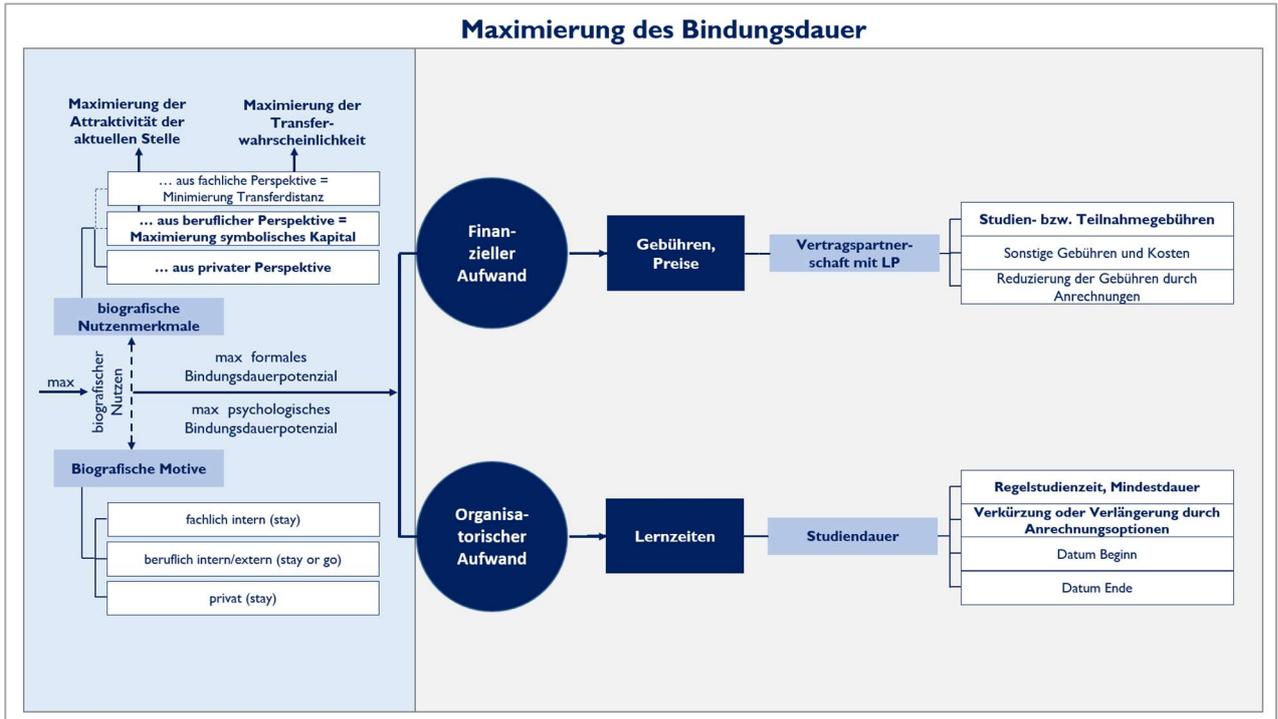


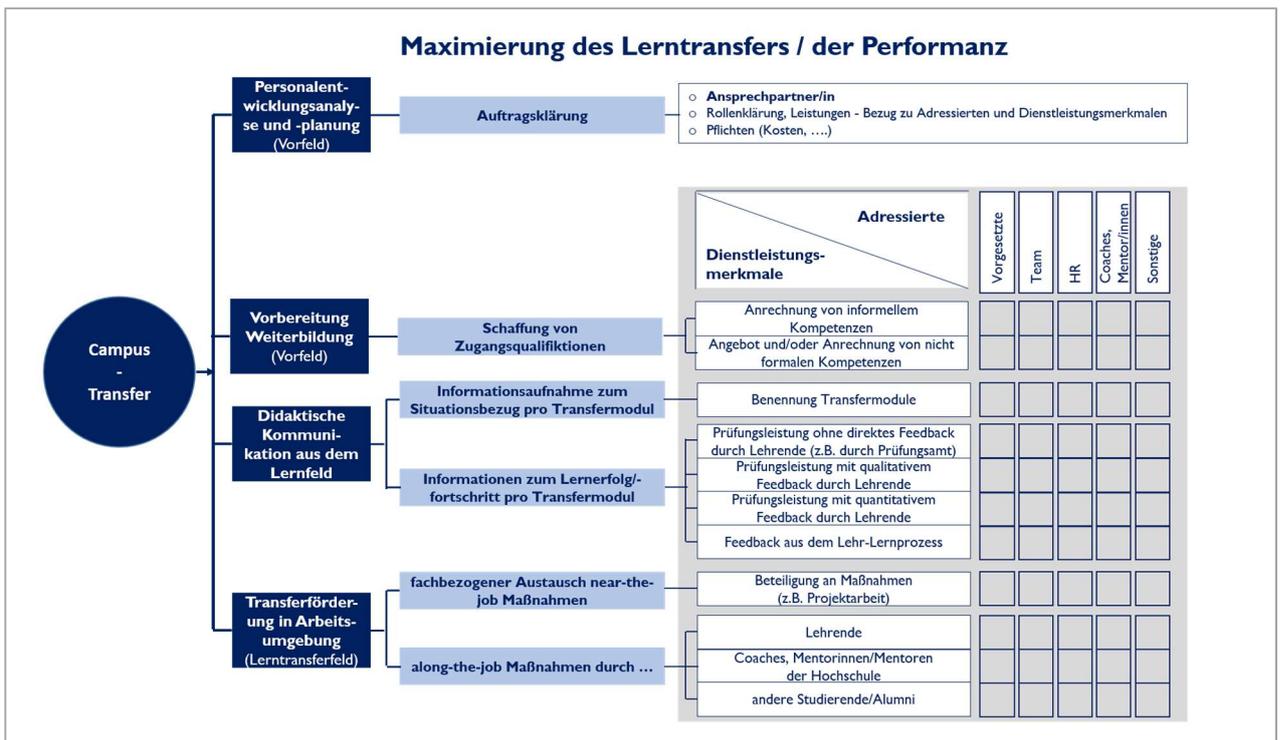
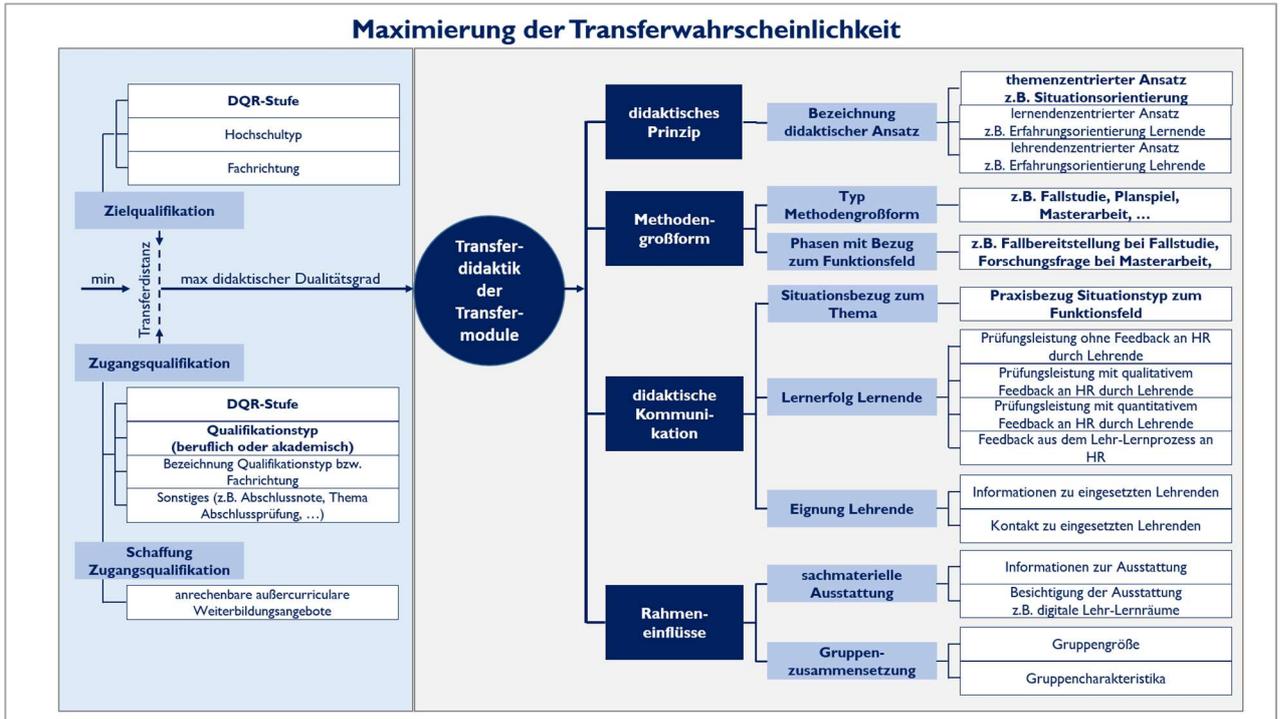


A 1.3 Planungsheuristiken









## A 2: Leitfaden zur Durchführung der Interviews mit dem Personalmanagement

### Referenz Gesprächs-, Protokoll- und Analysestruktur zur Fallstudie

Akademische Weiterbildung als Personalbedarfsdeckungsinstrument:  
Duale Bachelorstudierende

Datum:	
Teilnehmende Hochschule:	
Ansprechpartner:innen: (Name, Rolle)	
Unternehmen:	
Angaben zum Unternehmen (Branche, Standorte, Anzahl MA, ... sonstiges Relevantes:	
Angaben zu den angehenden Absolventinnen/Absolventen du- ales Studium	

#### A. ÜBERBLICK (ZIELE, HINTERGRUND)

- Ziel:  
Entwicklung eines Modells zum Einsatz akademischer Weiterbildung als Personalbedarfsdeckungsinstrument und die damit verbundene Zusammenarbeit von Personalmanagement und Hochschulen (SEM-AW); Anwendung des SEM-AW als Beratung des Personalmanagements durch die Hochschule;
- Fallstudien: Unternehmen, die duale Studierende beschäftigen, welche kurz vor ihrem Bachelorabschluss stehen und sich mit der Option „Masterstudium“ auseinandersetzen und die zugleich einen Mangel an akademischen Fachkräften konstatieren;
- Forschungs-/Beratungsansatz: [interaktionistischer Konstruktivismus]  
Reflexion verschiedener Perspektiven: Unternehmen/Personalmanagement, Wissenschaft/Theorie, Hochschule, Studierende ;
- Fallstudienansatz: [Holistic/Multiple Case Design nach Yin]:  
Anwendung des SEM-AW in der Beratungssituation und bei Bedarf Anpassung des SEM-AW bzw. des Beratungssettings bei folgender Fallstudie; Validierung durch Feedback des Personalmanagements

#### B. DATENERHEBUNGSPROZESS

Für jede Fallstudie wird ein Report erstellt, der die über den gesamten Prozess erhobenen Daten systematisch strukturiert und beschreibt. Dazu zählen Daten

- zur Fachkräftesituation und zur Personalarbeit des Unternehmens, wozu beispielsweise öffentlich zugänglichen Daten (z. B. Website des Unternehmens oder Stellenportale) oder die Kommunikation mit dem Unternehmen vor und während und nach der Beratungssituation,
- zur berufsbildungsbiografischen Situation der Learning Professionals, wozu Informationen zu dem dualen Bachelorstudium vorgelagerten bildungsbiografischen Angaben, quantitative Leistungsübersichten aus dem Studium oder Studienleistungen mit Praxisbezug, wie beispielsweise Fallstudien,

Diese Informationen sind insbesondere im Umgang mit dem Personalmanagement als sehr sensibel zu erachten, da sie Einfluss auf die Übernahmesituation im Unternehmen haben können. Es ist daher sehr genau darauf zu achten, dass Informationen, die das aktuelle oder zukünftige Arbeitsverhältnis zwischen Unternehmen und Studierenden betreffen (können), nur nach jeweiliger Zustimmung der betroffenen Seite in der Kommunikation mit der jeweils anderen Seite verwendet werden.

Das SEM-AW besteht aus einem Beziehungsgeflecht von Zielen der Learning Professionals und des Personalmanagements sowie diesen zugeordneten Merkmalszuordnungen entsprechender potenzieller Hochschulangebote. Diese lassen sich unterschiedlich als Grafik, Tabelle, entscheidungsbaumähnlicher Heuristik oder verbal-textlicher Form abbilden. Die Auswahl der Ausschnitte des Modells sowie die Wahl der Darstellungsform ist von den Ratgebenden je nach vorliegendem Fall nach eigener Einschätzung der Situation angemessen auszuwählen. In allen Fällen ist jedoch eine Zusammenfassung der Beratung den Ratsuchenden mit der Bitte um Validierung zuzusenden. Im Report ist dann der Bezug zum SEM-AW darzustellen. Dieser schließt eine Auflistung der im Prozess erhobenen Daten ein.

### C. STRUKTUR DER FORSCHUNGSFRAGEN

Die Fragen beziehen sich auf die generelle Anwendung von PBDI sowie auf ihre Anwendung bei den jeweils betrachteten Studierenden. Dazu werden mit der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion drei Beratungsphasen durchlaufen. Sie münden in eine mögliche neue Konstruktionsphase. Die Beratungsphasen werden in der folgenden Grafik abgebildet, wobei die Pfeile den theoretischen Verlauf vorzeichnen:

Beteiligte	Personalmanagement	Forschende / Unternehmensansprechpartner/in der Hochschule
<b>Konstruktion:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung des Fachkräftemangels</li> <li>• Beschreibung des Einsatzes von akademischer Weiterbildung zur Behebung des Fachkräftemangels</li> <li>• Einsatz akademischer Weiterbildung bei der/dem Studierenden</li> </ul>	Rückfragen in Bezug auf die Ansätze zur Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung
<b>Rekonstruktion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validierung der Beschreibung der Ist-Situation mittels SEM-AW</li> <li>• mit Bezug zum allgemeinen Einsatz von PBDI und</li> <li>• mit Bezug zur/zum Studierenden</li> </ul>	Einordnung der Ist-Situation in die Sprache der Wissenschaft durch Beschreibung der Ist-Situation mittels SEM-AW
<b>Dekonstruktion</b>	Bewertung der Vorschläge in Verbindung mit der Weiterbeschäftigung der/des Studierenden zu <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielen des Unternehmens</li> <li>• Zielen der/des Studierenden</li> </ul> Einsatz der akademischen Weiterbildung als PBDI für die/den Studierenden	Fragen/Vorschläge in Verbindung mit der Weiterbeschäftigung der/des Studierenden zu <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielen des Unternehmens</li> <li>• Zielen der/des Studierenden</li> <li>• Einsatz der akademischen Weiterbildung als PBDI für die/den Studierenden</li> </ul>
<b>Konstruktion</b>	Ggf. Benennung zukünftiger Einsatzbereich akademischer Weiterbildung als PBDI und ggf. Benennung von konkreten Schritten auf dem Weg zu zukünftiger Zusammenarbeit mit der Hochschule	Absprache zur Zusendung der Gesprächsergebnisse mit der Bitte um Bestätigung (als Form der Validierung)

Dabei dienen für die einzelnen Phasen folgende Fragen als Leitlinien:

#### 1. Problemsicht Fachkräftemangel [Konstruktion]

(Hier Verwendung der öffentlich zugänglichen Informationen zum Fachkräftemangel und bei Dateifreigabe zu den berusbildungsbiografischen Informationen zu den jeweiligen Studierenden)

a.) Welche Art von (akademischem) Fachkräftemangel wird für welche Fachkräfte im Unternehmen wahrgenommen. (Vor- und Nachbereitung: Stellenausschreibungen und sonstige öffentlich zugängliche Informationen analysieren)

- Jetzt
- Zukünftig

b.) Welche Rolle hat das Personalmanagement / Ansprechpartner/in (Personalabt. u/o Fachabt.)?

c.) Welche Instrumente/Ansätze (später Handlungsalternativen) werden genutzt?

- Jetzt
- Zukünftig

d.) Wo werden die dualen Studierenden und die Zusammenarbeit mit der Hochschule eingeordnet?

e.) Wie wird die Studentin/der Student bezüglich des aktuellen/zukünftigen Fachkräftemangels eingeschätzt? Ist die Weiterbeschäftigung eine relevante Alternative? Werden die zuvor genannten Instrumente auf die Studentin/den Studenten angewandt?

#### 2. Wesentliche Problemtypen und Personalziele [Rekonstruktion]

Zusammenfassung der Problemsicht aus 1.) unter Einordnung des bisherigen Einsatzes bzw. der bisherigen Wahrnehmung der (Weiter)bildung als Personalinstrument unter Anwendung der Begriffe des SEM-AW nach dem Muster:

Habe ich richtig verstanden, dass folgende PBDI zur GBE ...

- ... allgemeiner Art zum Einsatz kommen?
- ... mit Bezug zur akademischen Weiterbildung zum Einsatz kommen?
- ... für die Studierende/den Studierenden zum Einsatz kommen?

3. Handlungsalternativen [Dekonstruktion]

- Austausch zu Zukunftsperspektiven der/des Studierenden im Unternehmen
- Austausch zu Zielen der/des Studierenden in Verbindung mit Zielen akademischer Weiterbildung
- Vorstellung von Handlungsalternativen je nach Zielsetzung des Unternehmens und/oder der Studierenden auf Basis des SEM-AW.

4. Zukünftige Einsatzbereiche / Zusammenarbeit (Konstruktion)

- Personalmanagement um Einschätzung der zukünftigen Nutzung der akademischen Weiterbildung als PBDI bitten
- Zusammenfassung der Zukunftsperspektive und ggf. Absprache zur weiteren Zusammenarbeit

**D. TENTATIVE ERGEBNISSTRUKTUR**

Das SEM-AW soll das Personalmanagement bei der Entscheidung zum Einsatz akademischer Weiterbildung als PBDI unterstützen. Das Modell basiert auf der Annahme, dass die im Modell beschriebenen Zusammenhänge von der Praxis in der Praxis als relevant für spezifische Zielsetzungen erachtet werden. Es wird angenommen, dass zielbezogene Ausschnitte aus der Ursache-Wirkungskette zum Einsatz der akademischen Weiterbildung als Personalinstrument zu diesbezüglichen rationalen Entscheidungen führen. Die Ausschnitte aus dem SEM-AW sind fallabhängig und versuchen, die Phasen der Re- und Dekonstruktion abzubilden. Wenn sich das Modell bewährt, dann bilden Ausschnitte daraus die Ergebnisstruktur der Beratungsgespräche bzw. seiner Ergebnisse ab. Die relevanten Ausschnitte können sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Fall unterscheiden.

### A 3: Adressierung des Weiterbildungsangebotes auf den Websites der Hochschulen in Nordrhein-Westfalen an Unternehmen

Hochschule	Typ	U-Ansprache	M-Ebene	Problem-G	Format-G	DL-G	Problem-E	Format-E	DL-E	Problem-B	Format-B	DL-B
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen University	öRU	ja	2	nein	nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Universität Bielefeld	öRU	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Ruhr-Universität Bochum	öRU	ja	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	öRU	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Technische Universität Dortmund	öRU	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Universität Duisburg-Essen	öRU	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	öRU	ja	1	nein	nein	nein	nein	ja	nein	nein	nein	nein
FernUniversität in Hagen	öRU	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Universität zu Köln	öRU	ja	1	nein	nein	nein	nein	ja	ja	nein	nein	nein
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	öRU	ja	1	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Universität Paderborn	öRU	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Universität Siegen	öRU	ja	2	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Bergische Universität Wuppertal	öRU	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Fachhochschule Aachen	öRF	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Fachhochschule Bielefeld	öRF	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Hochschule Bochum	öRF	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Fachhochschule Dortmund	öRF	ja	2	nein	nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Hochschule Düsseldorf	öRF	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Westfälische Hochschule	öRF	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Hochschule Hamm-Lippstadt	öRF	ja	2	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Fachhochschule Südwestfalen	öRF	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Hochschule Rhein-Waal	öRF	ja	2	ja	nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Hochschule Niederrhein	öRF	ja	2	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Technische Hochschule Köln	öRF	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe	öRF	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Hochschule Ruhr West	öRF	ja	2	nein	nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Fachhochschule Münster	öRF	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Hochschule Bonn-Rhein-Sieg	öRF	ja	2	nein	nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft	PH	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Fachhochschule des Mittelstands	PH	ja	1	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nein	nein	nein
EBZ Business School	PH	ja	1	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nein	ja
Hochschule für Finanzwirtschaft & Management	PH	ja	1	nein	nein	nein	nein	ja	nein	nein	nein	nein
CBS International Business School	PH	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Europäische Fachhochschule Rhein/Erft	PH	ja	2	ja	ja	nein	ja	ja	nein	ja	ja	nein
International School of Management	PH	ja	1	nein	nein	nein	nein	ja	nein	nein	ja	nein
IST-Hochschule für Management	PH	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
FOM Hochschule für Ökonomie & Management	PH	ja	2	ja	ja	ja	ja	ja	nein	ja	ja	nein
SRH Hochschule Nordrhein-Westfalen	PH	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein
Universität Witten/Herdecke	PH	nein	x	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein

**Probleme** sind subjektiv wahrgenommene Abweichungen zwischen Erreichtem und Erwünschtem, verbunden mit einem ursprünglichen Mangel an Wissen über Möglichkeiten, diese Lücke zu schließen.

**Rationale Entscheidungen** werden verstanden als die verschiedenen Perspektiven einschließende begründete Auswahl einer von mehreren möglichen Handlungsalternativen unter Einbeziehung der Problem- und Situationsklärung. Sie grenzen sich damit ab von spontanem gefühlsgeleiteten, traditionellem und routiniertem Handeln respektive Entscheiden. (s. Abschnitt 2.2)

Der **Dualitätsgrad** ist ein subjektives Maß zur nachfrageorientierten Beurteilung der Merkmale von Kern- und Zusatzdienstleistungen akademischer Weiterbildung als PBDI durch das Personalmanagement.

Als **Hochschulsystem** werden alle Institutionen und ihre Eingriffe bezeichnet, die als Umfeld Einfluss auf die Angebotsmerkmale akademischer Weiterbildung haben.

**Akademische Weiterbildung als Personalinstrument** ist

- formales oder nicht-formales Lehren und Lernen (Kerndienstleistung)
- auf akademischem DQR-Niveau mit dem Ziel des Erwerbs von Transferkompetenz
- durch Beschäftigte (Learning Professionals) mit einem ersten berufsqualifizierenden akademischen oder beruflichen Abschluss,
- das von Hochschulen konzipiert, adressierendengerecht durchgeführt sowie durch Personalberatungsdienstleistungen (Zusatzdienstleistung) ergänzt und
- von Unternehmen (Personalmanagement) zur Erreichung von Performanzziele als PBDI zur Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung ressourceneffizient nachgefragt und eingesetzt wird.

## 10 Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat: Zugelassene Agenturen (o.J.). unter: <https://www.akkreditierungsrat.de/de/akkreditierungssystem/agenturen/agenturen> (zuletzt abgerufen am 31.01.2021).
- AKKREDITIERUNGSRAT: Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilsanspruch“. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010. Drs. AR 95/2010. 2010.
- ALEWELL, Dorothea: Die Finanzierung betrieblicher Weiterbildungsinvestitionen. Ökonomische und juristische Aspekte. 1997.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina: Die biografische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: HOERNING, Erika M. (Hg.): Biographische Sozialisation; 2000. S. 257–283.
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. 2011. unter: [https://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) (zuletzt abgerufen am 03.10.2017).
- ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A.; ROHS, M.: Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden. Wiesbaden. 2019.
- Association to Advance Collegiate Schools of Business: 2013 Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation. 2018. unter: <https://www.aacsb.edu/-/media/aacsb/docs/accreditation/business/standards-and-tables/2018-business-standards.ashx?la=en&hash=B9AF18F3FA0DF19B352B605CBCE17959E32445D9> (zuletzt abgerufen am 23.06.2020).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. 1. Auflage. Bielefeld. 2018. unter: <http://www.bildungsbericht.de/>.
- BADE-BECKER, Ursula: Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Stand – Entwicklungen – Perspektiven. Dissertation. Universität Bielefeld. 2005.
- BADE-BECKER, Ursula; WALBER, Markus: Wissenschaftliche Weiterbildung. In: KRUG, Peter; NUSSL, Ekkehard (Hg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München/Unterschleißheim; 2016. S. 1–112.
- BAECKER, Dirk: 4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt. Merve. 459. Originalausgabe. Leipzig. 2018.
- BAMBERG, Günter; COENENBERG, Adolf G.; KRAPP, Michael: Betriebswirtschaftliche Entscheidungslehre. 15. überarbeitete Auflage. München. 2012.
- BANSCHERUS, Ulf; WOLTER, Andrä: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen - Annäherungen an ein Begriffspaar. In: WOLTER, Andrä; BANSCHERUS, Ulf; KAMM, Caroline (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen; 2016. S. 31–52.
- BARDMANN, T. M.: Konstruktivismus als praktische Theorie. Opladen. Zirkuläre Positionen [1]. Opladen. 1997.
- BARGEL, Tino: Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg; Kurzfassung mit Folgerungen und Empfehlungen. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung / AG Hochschulforschung ; 69. 2013.

- BARTONE, Roberto; BERGER, Martin; BRÖßKE, Christoph u. a.: Personalrecht für die Praxis 2008. Arbeitsrecht, Lohnsteuer und Sozialversicherung. Memento-Rechtshandbücher. 1234. 4. Aufl. Rechtsstand: 15.2.2008. Freiburg i. Br. 2008.
- BASEDAHL, Nina; GRAEBNER, Gernot; STRENGER, Mareike: Masterstudium ohne Bachelor. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung. 2. 2018. S. 48–54.
- BAUHOFF, Frauke Mashail: Hochschulkooperationen und die Einstellung von Neueinsteigern zum Unternehmen. AutoUni - Schriftenreihe. Band 121. 2018.
- BAUMHAUER, Maren: Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Dissertation. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. 2017.
- BDA, BDI, HRK, Stifterverband: Gemeinsame Position von BDA, BDI, HRK und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft zu Promotionen in Kooperation zwischen promotionsberechtigten Hochschulen und Unternehmen (Promotion mit externem Arbeitsvertrag) (2018). unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Position\\_BDA\\_BDI\\_HRK\\_und\\_Stifterverband\\_Promotion\\_mit\\_externem\\_Arbeitsvertrag\\_3\\_2018.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Position_BDA_BDI_HRK_und_Stifterverband_Promotion_mit_externem_Arbeitsvertrag_3_2018.pdf) (zuletzt abgerufen am 28.07.2019).
- BECKER, Fred G.; BADER, Vanessa: Transfersteuerung in der Personalentwicklung: Sine-qua-non der betrieblichen Wertschöpfung. In: ULRICH, Patrick; BALTZER, Björn (Hg.): Wertschöpfung in der Betriebswirtschaftslehre; 2019. S. 431–450.
- BECKER, Gary Stanley: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago, London. 1993.
- BECKER, Manfred: Personalentwicklung. Bildung Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart. 2013.
- BECKER, R.: Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden. Lehrbuch. 2. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden. 2011.
- BECKER, Rolf; HECKEN, Anna Etta: Berufliche Weiterbildung - theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: BECKER, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden; 2011. S. 367–410.
- BENNER, Dietrich: Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. 1. Auflage. Weinheim, Basel. 2020.
- BERGER, Ulrike; BERNHARD-MEHLICH, Isolde; OERTEL, Simon: Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: KIESER, Alfred; EBERS, Mark (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart; 2019. S. 122-167.
- BERGMANN, Bärbel; SONNTAG, Karlheinz: Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In: SONNTAG, Karlheinz (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen; 2006. S. 355–388.
- BERGMANN, Frithjof: Neue Arbeit, neue Kultur. 7. Auflage, 2. broschiierte Ausgabe. Freiburg im Breisgau. 2020.
- BERTHEL, Jürgen; BECKER, Fred G.: Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 11. vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart. 2017.

- BLÜCHER, Nadine von: Konzeption eines Modells der beruflichen Handlungskompetenz für die betriebliche Weiterbildung. Eine Kompetenzerhebung von drei Berufsgruppen aus dem pädagogischen und ökonomischen Tätigkeitsbereich. Frankfurt am Main. 2017.
- BMF: Schreiben vom 22.9.2010, Az: IV C 4 - S 2227/07/10002 :002 (2010). unter: <http://files.vogel.de/iww/iww/quellenmaterial/dokumente/103184.pdf> (zuletzt abgerufen am 11.05.2019).
- BRETZKE, Wolf-Rüdiger: Der Problembezug von Entscheidungsmodellen. Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften. Band 29. Tübingen. 1980.
- BRUHN, Manfred; MEFFERT, Heribert; HADWICH, Karsten: Handbuch Dienstleistungsmarketing. Planung - Umsetzung - Kontrolle. 2. Aufl. 2019. 2019.
- Bundesinstitut für Berufsbildung: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium. 2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zweite Änderung der Richtlinie zur Förderung von Prämiengutscheinen und Beratungsleistungen im Rahmen des Bundesprogramms Bildungsprämie. Vom 9. Juni 2017. 2017.
- Bundesverband Deutscher Unternehmensberater e.V.: Grundsätze ordnungsgemäßer und qualifizierter Personalberatung (GOPB). Beschlossen vom Fachverband Personalberatung am 9. März 2016. Version 2.0. 2016.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Bildung schafft Zukunft. 16. Stand: Oktober 2007. Berlin. 2007.
- CABANTOUS, Laure; GOND, Jean-Pascal; JOHNSON-CRAMER, Michael. In: HODGKINSON, Gerard P.; STARBUCK, William H. (Hg.): The Oxford Handbook of Organizational Decision Making. 2012. S. 399-417.
- Candidate Select GmbH: CASE Score (o.J.). unter: <https://case-score.de/> (zuletzt abgerufen am 07.08.2021).
- CENDON, E.; WILKESMANN, U.; MASCHWITZ, A. u. a.: Wandel an Hochschulen? 2020.
- CENDON, Eva: The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In: JÜTTE, Wolfgang; KONDRATJUK, Maria; SCHULZE, Mandy (Hg.): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Bielefeld; 2020. S. 225–240.
- CENDON, Eva; MASCHWITZ, Annika; NICKEL, Sigrun u. a.: Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In: CENDON, Eva; WILKESMANN, Uwe; MASCHWITZ, Annika u. a. (Hg.): Wandel an Hochschulen?; 2020. S. 17–38.
- DAUSIEN, Bettina: "Biographisches Lernen" und "Biographizität" - Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 2. 2011. S. 110–125.
- DENNINGER, Anika; KAHL, Ramona; PRÄBLER, Sarah u. a.: Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. 2017. unter: [https://www.wmhoch3.de/images/Individuumsbezogene\\_Zeitbudgetstudie.pdf](https://www.wmhoch3.de/images/Individuumsbezogene_Zeitbudgetstudie.pdf) (zuletzt abgerufen am 27.03.2021).
- DENNINGER, Anika; KAHL, Ramona; PRÄBLER, Sarah: Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie - Konzeption zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In: SEITTER, Wolfgang (Hg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden; 2017. S. 59–93.

- DENNINGER, Anika; SIEGMUND, Ramin; BOPF, Noell Marie: Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation. 2017. unter: [https://www.wmhoch3.de/images/Unternehmensbezogene\\_Prozessanalyse\\_der\\_Bedarfsartikulation.pdf](https://www.wmhoch3.de/images/Unternehmensbezogene_Prozessanalyse_der_Bedarfsartikulation.pdf) (zuletzt abgerufen am 30.03.2021).
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG E.V.: Integration von berufsbegleitenden Studiengängen in die Personalentwicklung. Round Table zu den Erfahrungen mit berufsbegleitenden Studiengängen in den Unternehmen. PraxisPapier. 6/2009. Düsseldorf. 2009. unter: [https://www.dgfp.de/fileadmin/user\\_upload/DGFP\\_e.V/Medien/Publikationen/Praxispapiere/200906\\_Praxispapier\\_integrationsgestufterstudiengaengeindie-pe.pdf](https://www.dgfp.de/fileadmin/user_upload/DGFP_e.V/Medien/Publikationen/Praxispapiere/200906_Praxispapier_integrationsgestufterstudiengaengeindie-pe.pdf) (zuletzt abgerufen am 12.09.2017).
- Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V.: DGFP-Langzeitstudie Professionelles Personalmanagement: Ergebnisse der pix-Befragung 2012. PraxisPapier. 4. 2012.
- Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.: Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland (2018). unter: [https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF\\_WB-Abschluesse.pdf](https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf) (zuletzt abgerufen am 25.01.2020).
- Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.: Zum Selbstverständnis der DGWF-Mitglieder (2020). unter: <http://dgwf.net/selbstverstaendnis.html> (zuletzt abgerufen am 30.12.2020).
- Deutsche Hochschulwerbung und -vertriebs GmbH: Website zu Maßnahmen der Personalwerbung (o.J.). unter: <https://www.hochschulwerbung.de/leistungen/fuer-unternehmen/personalwerbung/ueberblick/> (zuletzt abgerufen am 29.03.2020).
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: National Academics Panel Study - Die Längsschnittstudie zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. 2018. unter: [https://www.nacaps.de/files/downloads/2018\\_12\\_18\\_wissenschaftliches\\_konzept\\_nacaps\\_003.pdf](https://www.nacaps.de/files/downloads/2018_12_18_wissenschaftliches_konzept_nacaps_003.pdf) (zuletzt abgerufen am 28.07.2019).
- DEWE, Bernd; SCHWARZ, Martin P.: Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Wandlungsprozesse in Industrie- und Dienstleistungsberufen und moderne Lernwelten. 5. Hamburg. 2011.
- DOBISCHAT, Rolf; DÜSSELDORFF, Karl: Organisation, Recht und Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (Hg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden; 2019. S. 1-17.
- DOBISCHAT, Rolf; FISCHHELL, Marcel; ROSENDAHL, Anna: Einführung in das Recht der Weiterbildung. Lehrbuch. Wiesbaden. 2014.
- EIRMBTER-STOLBRINK, Eva: Wissenschaftliches Wissen - Ansprüche an eine besondere Wissensform? In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 2. 2011. S. 35–44.
- EISENFÜHR, Franz; WEBER, Martin: Rationales Entscheiden. Springer-Lehrbuch. Vierte, neu bearbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg, s.l. 2003.
- ELSHOLZ, U.: Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. 2015.
- ELSHOLZ, Uwe: Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen. In: ELSHOLZ, Uwe

- (Hg.): Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg; 2015. S. 245–259.
- EULER, Dieter; HAHN, Angela: Wirtschaftsdidaktik. UTB. 2004.
- eurostat: Classification of learning activities (CLA). Manual : 2016 edition. Manuals and guidelines. 2016. 2016 edition. Luxembourg. 2016.
- FABIAN, Gregor; REHN, Torsten; BRANDT, Gesche u. a.: Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss. HIS: Forum Hochschule. 10-2013. 2013.
- FAULSTICH, Peter: Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. Vah-lens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München. 1998.
- FernUniversität in Hagen: Master Philosophie – Philosophie im europäischen Kontext (2021). unter: <https://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/master-philosophie.shtml> (zuletzt abgerufen am 16.10.2021).
- FIBAA: Informationen zur FIBAA-Zertifizierung von Weiterbildungskursen. o.J. unter: [http://www.fibaa.org/fileadmin/files/folder/Zertifizierung/brosch\\_zertifizierung.pdf](http://www.fibaa.org/fileadmin/files/folder/Zertifizierung/brosch_zertifizierung.pdf) (zuletzt abgerufen am 28.07.2018).
- FROMMBERGER, Dietmar: Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel - Entwicklungen zwischen Annäherung, Differenzierung und Öffnung. In: HEMKES, Barbara; WILBERS, Karl; HEISTER, Michael (Hg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung; 2019. S. 36–59.
- G.I.B. - Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH: Bildungsscheck Nordrhein-Westfalen 2019 (o.J.). unter: <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/foerderung/bildungsscheck> (zuletzt abgerufen am 04.05.2019).
- GEIDECK, S.: Sinnformeln. Berlin. Linguistik - Impulse & Tendenzen. 2. Berlin. 2003.
- GEISLER, Karlheinz A.; HELD, Martin: Grundbegriffe zur Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße. In: HELD, Martin; GEISLER, Karlheinz A.; ADAM, Barbara (Hg.): Von Rhythmen und Eigenzeiten. Stuttgart; 1995. S. 193–208.
- GESMANN, Stefan: Systemisches Weiterbildungsmanagement: Konzeptionelle Orientierungen und Handlungsperspektiven zur Steuerung der betrieblichen Weiterbildung in Organisationen der Sozialen Arbeit. 2015.
- GUST, M.; WEIß, R.: Praxishandbuch Bildungscontrolling. München. 3. bearb. Aufl. München. 2007.
- HABECK, Sandra; DENNINGER, Anika: Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. Profit-Einrichtungen, Non-Profit-Einrichtungen, Stiftungen. In: SEITTER, Wolfgang; SCHEMMANN, Michael; VOSSEBEIN, Ulrich (Hg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden; 2015. S. 189–289.
- HABERZETH, Erik; KULMUS, Claudia; STANIK, Monika: Bildungsgutscheine für Beschäftigte und Betriebe. In: BWP. 1. 2012. S. 31–34.
- HÄHNEL, Sascha; SCHMIEDEL, Sven: Promovierende in Deutschland. In: WISTA Wirtschaft und Statistik. 4. 2017. S. 104–117.

- HANFT, A.; BRINKMANN, K.; GIERKE, W. B. u. a.: Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt "Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen". 2014.
- HANFT, Anke; MÜSKENS, Wolfgang: Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich. In: HEMKES, Barbara; WILBERS, Karl; HEISTER, Michael (Hg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung; 2019. S. 184–198.
- HANFT, Anke; PELLERT, Ada; CENDON, Eva u. a.: Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In: WOLTER, Andrä; BANSCHERUS, Ulf; KAMM, Caroline (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen; 2016. S. 7–18.
- HÄRING, Karin: Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen. Wirtschaftswissenschaft. Wiesbaden, s.l. 2003.
- HARTMANN, M.: Rekrutierung in einer zukunftsorientierten Arbeitswelt. Wiesbaden. Wiesbaden. 2015.
- HATTIE, John; BEYWL, Wolfgang; ZIERER, Klaus: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning". Baltmannsweiler. 2013.
- Haufe Akademie GmbH & Co. KG: für Unternehmen (o.J.). unter: <https://eacademy.haufe.de/unternehmen?akttyp=direkt&aktnr=84834&wnr=04393689> (zuletzt abgerufen am 25.04.2023).
- HAUSCHILDT, Jürgen: Entscheidungsziele. Zielbildung in innovativen Entscheidungsprozessen: theoretische Ansätze und empirische Prüfung. Empirische Theorie der Unternehmung. 9. 1. Aufl. Tübingen. 1977.
- HEIDELBERGER, M.; KORNHERR, L.: Handbuch der Personalberatung. München. Management Competence. 2. vollständig überarbeitete Auflage. München. 2014.
- HEIDELBERGER, Michael: Die Auswahl der geeigneten Suchmethode. In: HEIDELBERGER, Michael; KORNHERR, Lothar (Hg.): Handbuch der Personalberatung. München; 2014. S. 123–132.
- HEINZ, Walter R.: Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: HOERNING, Erika M. (Hg.): Biographische Sozialisation; 2000. S. 165–186.
- HELD, M.; GEISSLER, K. A.; ADAM, B.: Von Rhythmen und Eigenzeiten. Stuttgart. Edition Universitas. Stuttgart. 1995.
- HEMKES, B.; WILBERS, K.; HEISTER, M.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung. 1. Auflage. 2019.
- HEMKES, Barbara; WILBERS, Karl: Einführung: Herausforderung Durchlässigkeit - Versuch einer Näherung. In: HEMKES, Barbara; WILBERS, Karl; HEISTER, Michael (Hg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung; 2019. S. 11–33.
- HENKE, Justus; PASTERNAK, Peer; SCHMID, Sarah: Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen. HoF-Arbeitsberichte. 2015, 2. Halle, Saale, Lutherstadt Wittenberg. 2015.
- HEUER, Ulrike: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere / Bundesinstitut für Berufsbildung. Heft 115. 2010.

- HILLEBRECHT, Steffen W.; PEINIGER, Anke: Grundkurs Personalberatung. Alles, was Sie wissen müssen. Edition Rosenberger. 4. Aufl. 2012, Nachdruck 2015. Wiesbaden. 2015.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. Dokumente zur Hochschulreform 84/1993. Bonn. 1993.
- HODGKINSON, Gerard P.; STARBUCK, William H. (Hg.): The Oxford Handbook of Organizational Decision Making. 2012.
- HOERNING, E. M.: Biographische Sozialisation. 2000.
- HOMBURG, Christian: Marketingmanagement. Strategie - Instrumente - Umsetzung - Unternehmensführung. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden. 2017.
- HUDINA, Rebecca Vera: Nutzenbewertung von Serviceinnovationen im Bereich der Personalbedarfsdeckungsprozesse für Kooperationspartner in dualen Studiengängen. Unveröffentlichte Masterarbeit. 2019.
- IBM Deutschland: Stellenanzeige (o.J. (b)). unter: [https://careers.ibm.com/ShowJob/Id/926304/Master-IBM-Fachliches-Consulting-im-Versicherungsumfeld-\(m-w-x\)/](https://careers.ibm.com/ShowJob/Id/926304/Master-IBM-Fachliches-Consulting-im-Versicherungsumfeld-(m-w-x)/) (zuletzt abgerufen am 19.07.2020).
- IBM Deutschland: Website zum IBM Campus-Recruiting (o.J. (a)). unter: <https://www.ibm.com/de/de/employment/absolventen.html> (zuletzt abgerufen am 28.03.2020).
- IFENTHALER, Dirk; DRACHSLER, Hendrik: Learning Analytics. Spezielle Forschungsmethoden in der Bildungstechnologie. In: NIEGEMANN, Helmut M.; WEINBERGER, Armin (Hg.): Handbuch Bildungstechnologie; 2020. S. 515–534.
- IFENTHALER, Dirk; SCHUMACHER, Clara: Learning analytics im Hochschulkontext. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium. 4. 2016. S. 172–177.
- IU Internationale Hochschule GmbH: Gewinnen Sie Nachwuchs-kräfte mit der IU (o.J.). unter: <https://www.iu-dualesstudium.de/praxispartner/praxispartner-werden/> (zuletzt abgerufen am 12.03.2022).
- JENERT, Tobias: Gestaltung von Studienangeboten. Konzepte, Modelle, Perspektiven. In: KORDTS-FREUDINGER, Robert; SCHAPER, Niclas; SCHOLKMANN, Antonia u. a. (Hg.): Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld; 2021. S. 349–362.
- JOBST-JÜRGENS, Vanessa: New Work. Was relevante Arbeitnehmergruppen im Job wirklich wollen - eine empirische Betrachtung. 2020.
- JÜTTE, W.; KONDRATJUK, M.; SCHULZE, M.: Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Bielefeld. Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis. 3. Bielefeld. 2020.
- KAHLE, Egbert: Betriebliche Entscheidungen. Lehrbuch zur Einführung in die betriebswirtschaftliche Entscheidungstheorie. 6. unwesentl. veränd. Aufl. Reprint 2018. Berlin, Boston. 2001.
- KAHNEMAN, Daniel; SIBONY, Olivier; SUNSTEIN, Cass R.: Noise. Was unsere Entscheidungen verzerrt - und wie wir sie verbessern können. München. 2021.
- KAISER, Franz-Josef; KAMINSKI, Hans: Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 4. vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn. 2012.

- KANNING, Uwe Peter: Personalmarketing, Employer Branding und Mitarbeiterbindung. Berlin, Heidelberg. 2017.
- KÄPPLINGER, Bernd: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld. 2007.
- KÄPPLINGER, Bernd: Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld. 2016.
- KÄPPLINGER, Bernd; HABERZETH, Erik; KULMUS, Claudia: Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen? In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 2. 2013. S. 43–57.
- KASPAREK, Kolja; RÖMMELT, Ina; DRESCHER, Lisa u. a.: Wie hättet ihr's gern? In: Personalwirtschaft. 12. 2020. S. 50–52.
- KASSNER, Karsten: Soziale Deutungsmuster - über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge. In: GEIDECK, Susan (Hg.): Sinnformeln. Berlin; 2003. S. 37–57.
- KIESER, A.; EBERS, M.: Organisationstheorien. Stuttgart. 8. erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart. 2019.
- KIESER, Alfred: Der Situative Ansatz. In: KIESER, Alfred; EBERS, Mark (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart; 2019. S. 168–195.
- KIRKPATRICK, Donald L.: Evaluating training programs. The four levels. 2. ed. 3. print. San Francisco Calif. 1999.
- KLEIN, Robert; SCHOLL, Armin: Planung und Entscheidung. Konzepte Modelle und Methoden einer modernen betriebswirtschaftlichen Entscheidungsanalyse. Vahlens Handbücher. 2. Aufl. München. 2012.
- KLUGE, Susann: Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden. 1999.
- KÖHLER, R.: Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart. 1. AUFL. Stuttgart. 1977.
- Kölner Stadtanzeiger: Studium in Nordrhein-Westfalen (2015). unter: <https://www.ksta.de/nrw/studium-in-nordrhein-westfalen-universitaeten-bekommen-praemien-fuer-erfolgsstudenten-1405950> (zuletzt abgerufen am 01.11.2020).
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832. Brüssel. 30.10.2000.
- KONDRATJUK, Maria; SCHULZE, Mandy: Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung. 2. 2016. S. 12–18.
- KONEGEN-GRENIER, C.: Wissenschaftliche Weiterbildung. Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse. IW-Report 6/19. Köln. 2019.
- KONEGEN-GRENIER, Christiane; PLACKE, Beate; SCHRÖDER-KRALEMANN, Ann-Katrin: Karrierewege für Bachelorabsolventen. Ergebnisbericht zur Unternehmensbefragung 2014. Essen. 2015.
- KONEGEN-GRENIER, Christiane; WINDE, Mathias A.; HERTING, Cornelia: Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2012. Ausgaben der Unternehmen für Studierende und Hochschulen. Analysen. Essen. 2013.

- KORDTS-FREUDINGER, R.; SCHAPER, N.; SCHOLKMANN, A. u. a.: Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld. utb Hochschullehre. Bielefeld. 2021.
- KRÄHLING, Simone; SIEGMUND, Ramin; SEITTER, Wolfgang: Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung. 2. 2020. S. 11–18.
- KRILL, Malte: Mitarbeiterbindung als Umkehrung von Fluktuation: Implikationen der Fluktuation-determinantenforschung. In: Zeitschrift für Management. 4. 2011. S. 401–425.
- KRUG, P.; NUISSL, E.: Praxishandbuch WeiterbildungsRecht. München/Unterschleissheim. Loseblattsammlung Stand 10/2019. München/Unterschleissheim. 2016.
- KUBICEK, Herbert: Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung. In: KÖHLER, Richard (Hg.): Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart; 1977. S. 3–36.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. 2017.
- KUPER, H.; SCHNEIDER, BEHRINGER, FRIEDERIKE; SCHRADER, J.: Entwicklungen von Indikatoren und einer Datenbankgewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Wissenschaftliche Diskussionspapiere / Bundesinstitut für Berufsbildung. 2016.
- KUPER, Harm; KAUFMANN, Katrin: Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; HIPPEL, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung; 2011. S. 153–167.
- KUPER, Harm; KAUFMANN, Katrin; WIDANY, Sarah: Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung. In: KUPER, Harm; SCHNEIDER, BEHRINGER, FRIEDERIKE; SCHRADER, Josef (Hg.): Entwicklungen von Indikatoren und einer Datenbankgewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland; 2016. S. 14–23.
- KUPER, Harm; WIDANY, Sarah; KAUFMANN, Katrin: Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In: KUPER, Harm; SCHNEIDER, BEHRINGER, FRIEDERIKE; SCHRADER, Josef (Hg.): Entwicklungen von Indikatoren und einer Datenbankgewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland; 2016. S. 74–106.
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Aufl. Weinheim. 2010.
- LAUX, Helmut: Entscheidungstheorie. Springer-Lehrbuch. 7. überarb. und erw. Aufl. Berlin. 2007.
- LAZEAR, Edward P.: Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weights Approach. NBER Working Paper Series. Working Paper 9679. 2004.
- Leuphana Universität Lüneburg: Professional School (o.J.). unter: <https://www.leuphana.de/professional-school.html> (zuletzt abgerufen am 03.05.2023).
- Leuphana Universität Lüneburg: Ordnung über Zugang und Zulassung zu den fakultätsübergreifenden weiterbildenden Masterstudiengängen der Leuphana Universität Lüneburg (2018). unter: [https://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/Aktuell/files/Gazetten/Gazette\\_2018\\_01\\_11-01-2018.pdf](https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Aktuell/files/Gazetten/Gazette_2018_01_11-01-2018.pdf) (zuletzt abgerufen am 13.05.2021).

- LIEVENS, Filip; SLAUGHTER, Jerel E.: Employer Image and Employer Branding: What We Know and What We Need to Know. In: Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 3. 2016. S. 407–440.
- LOBE, Claudia: Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Lernweltforschung. Wiesbaden. 2015.
- LOBE, Claudia: Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung. In: JÜTTE, Wolfgang; KONDRATJUK, Maria; SCHULZE, Mandy (Hg.): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Bielefeld; 2020. S. 259–276.
- LÖRZ, M.; QUAST, H.: Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Weisbaden, Germany. Weisbaden, Germany. 2019.
- LÖRZ, Markus; QUAST, Heiko; ROLOFF, Jan u. a.: Determinanten des Übergangs ins Masterstudium. Theoretische Modellierung und empirische Überprüfung. In: LÖRZ, Markus; QUAST, Heiko (Hg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Weisbaden, Germany; 2019. S. 53–93.
- LUHMANN, Niklas: Organisation und Entscheidung. 227. Sitzung am 18. Januar 1978 in Düsseldorf. Vorträge / Rheinisch-Westfälische Akademie der Wissenschaften : Geisteswissenschaften. 232. Opladen. 1978.
- MAIER-GUTHEIL, Cornelia: Beraten. Pädagogische Praktiken. 1. Auflage. Stuttgart. 2016.
- MAISEL, Ursula: Qualitätsmanagement in der Personalberatung. In: HEIDELBERGER, Michael; KORNHERR, Lothar (Hg.): Handbuch der Personalberatung. München; 2014. S. 57–68.
- MALIN, Lydia; JANSEN, Anika; SEYDA, Susanne u. a.: Fachkräftengpässe in Unternehmen. Fachkräftesicherung in Deutschland - diese Potenziale gibt es noch. KOFA-Studie. 2/2019. 2019.
- MASCHWITZ, Annika: Universitäten, Unternehmen, Kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. MV-Wissenschaft. Münster. 2014.
- MEIßNER, Astrid: Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Theoretische und empirische Exploration der Lerntransferdeterminanten im Rahmen des Training off-the-job. Reihe: Personal, Organisation und Arbeitsbeziehungen. 53. 1. Aufl. Lohmar, Köln. 2012.
- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulen in Nordrhein-Westfalen (o.J.). unter: <https://www.mkw.nrw/hochschule-und-forschung/studium-und-lehre/ueberblick-hochschulen-nrw> (zuletzt abgerufen am 10.04.2023).
- MOHR, Sabiene; TROLTSCH, Klaus; GERHARDS, Christian: Der Kampf um Köpfe. Verbessern Betriebe durch Weiterbildung ihre Attraktivität als Arbeitgeber? In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 3. 2013. S. 37–47.
- MORDHORST, Lisa; NICKEL, Sigrun: Grenzenloses Wachstum? Entwicklung des dualen Studiums in den Bundesländern. CHE Arbeitspapier. CHE AP212. Gütersloh. 2019.
- MÜLLER-VORBRÜGGEN, M.; RADEL, J.: Handbuch Personalentwicklung. Stuttgart. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart. 2016.
- MURE, Johannes: Weiterbildungsfinanzierung und Fluktuation. Theoretische Erklärungsansätze und empirische Befunde auf Basis des skill-weights approach. Beiträge zur Personal- und Organisationsökonomik. Bd. 16. 1. Aufl. München, Mering. 2007.

- NASSEHI, Armin: Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. 2019.
- NICKEL, Sigrun; PFEIFFER, Iris; FISCHER, Andreas u. a.: Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe. Bielefeld. 2022.
- NICKEL, Sigrun; PÜTTMANN, Vitus; SCHULZ, Nicole: Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung. Study. Nr. 396. Düsseldorf. September 2018.
- NIEGEMANN, H. M.; WEINBERGER, A.: Handbuch Bildungstechnologie. Handbuch Bildungstechnologie. 2020.
- OTTO, Christian; REMDISCH, Sabine: Arbeitgeberattraktivität aus der Perspektive unterschiedlicher Mitarbeitergenerationen. In: HARTMANN, Michaela (Hg.): Rekrutierung in einer zukunftsorientierten Arbeitswelt. Wiesbaden; 2015. S. 47–68.
- PAHL, Jörg-Peter: Berufe, Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft. Bielefeld. 2017.
- PAULUS, Wiebke; MATTHES, Britta: Klassifikation der Berufe 2010 - Struktur, Codierung und Umsteigeschlüssel. FDZ-Methodenreport. 2013.
- PAWLOWSKY, Peter; BÄUMER, Jens: Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. Innovatives Personalmanagement. 6. München. 1996.
- Pieler: Weiterbildungscontrolling. 2000.
- PIEZZI, Daniela: Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung. Die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung. Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 21. 2002.
- PLAß, Christine; SCHETSCHKE, Michael: Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: sozialer sinn. Heft 3. 2001. S. 511–536.
- QUAST, Heiko; LÖRZ, Markus: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen eines Bachelor- und Masterstudiums - eine Einleitung. In: LÖRZ, Markus; QUAST, Heiko (Hg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Weisbaden, Germany; 2019. S. 3–14.
- QUILLING, Kathrin: Didaktik der Erwachsenenbildung (2015). unter: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-didaktik-01.pdf> (zuletzt abgerufen am 20.09.2020).
- REHN, Torsten; BRANDT, Gesche; FABIAN, Gregor u. a.: Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. Forum Hochschule. 2011,17. Hannover. 2011.
- REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim. 2010.
- REINMANN, Gabi: Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand (2018). unter: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf> (zuletzt abgerufen am 03.07.2021).
- REINMANN, Gabi: Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In: KORDTS-FREUDINGER, Robert; SCHAPER, Niclas; SCHOLKMANN, Antonia u. a. (Hg.): Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld; 2021. S. 43–56.
- REMDISCH, Sabine; OTTO, Christian: Erfolgsfaktoren der Weiterbildung. Studiengestaltung für Learning Professionals. Bielefeld. 2016.

- REMDISCH, Sabine; ROIDL, Ernst; CRAMER, Ina: Qualitätsstandards und Transparenz in der Quertären Bildung. Orientierung in der berufsbegleitenden Weiterbildung und Handlungsempfehlungen für Bildungsakteure. 2012 (c).
- REMDISCH, Sabine; ROIDL, Ernst; UHE, Milan u. a.: Retention Management im Mittelstand. Weiterbildung als Instrument für die Mitarbeiterbindung. 2012 (b).
- REMDISCH, Sabine; UNGER, NOra: Hochschulen als Weiterbildungsanbieter. Formate wissenschaftlicher Weiterbildung stellen sich der Praxis. 2012 (a).
- REUM, Nicolas; NICKEL, Sigrun; SCHRAND, Michaela: Trendanalysen zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". 2020.
- ROHRER, Thaddäus: Retention Management - eine kritische Betrachtung. In: HEIDELBERGER, Michael; KORNHERR, Lothar (Hg.): Handbuch der Personalberatung. München; 2014. S. 282–293.
- ROLOFF, Jan: Alles nur eine Frage der Selbstselektion? Warum Studierende an Fachhochschulen seltener ein Masterstudium aufnehmen? In: LÖRZ, Markus; QUAST, Heiko (Hg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Weisbaden, Germany; 2019. S. 95–127.
- RÜEGG-STÜRM, Johannes: Organisation und organisationaler Wandel. Eine theoretische Erkundung aus konstruktivistischer Sicht. Organisation und Gesellschaft. 1. Aufl. Opladen. 2001.
- RYSCHKA, J.; SOLGA, M.; MATTENKLOTT, A.: Praxishandbuch Personalentwicklung. Wiesbaden. Wiesbaden. 2011.
- Saphir Deutschland GmbH: SAPHIR Deutschland Talent- und Karriereexperten (o.J. (a)). unter: <https://saphir-deutschland.de/ueber-uns/> (zuletzt abgerufen am 26.11.2020).
- Saphir Deutschland GmbH: Talentkatalog SIBE-Master-Kandidaten (o.J. (b)). unter: <https://www.steinbeis-sibe.de/unternehmen/unsere-angebote/talentkatalog/> (zuletzt abgerufen am 04.04.2021).
- SHELLER, Percy; ISLEIB, Sören; HAUSCHILDT, Kristina u. a.: Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium; Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger. Forum Hochschule. 9/2013. Hannover. 2013.
- SCHIMANK, Uwe: Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne. Hagen Studentexte zur Soziologie. Wiesbaden. 2005.
- SCHIRMER, Kerstin: Zeit als Aushandlungsfaktor zwischen Unternehmen und Mitarbeitern im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: SEITTER, Wolfgang (Hg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden; 2017. S. 187–210.
- SCHLEGELMILCH, Bodo B.: Why Business Schools Need Radical Innovations: Drivers and Development Trajectories. In: Journal of Marketing Education. 2020. S. 1–15.
- SCHMID, Christoph: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. 1. Aufl. Bern. 2006.
- SCHMIDT-LAUFF, Sabine: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Internationale Hochschulschriften. Bd. 509. Münster, New York, NY, München, Berlin. 2008.

- SCHMIEL, Ute: Erkenntnisfortschritt in der Betriebswirtschaftlichen Steuerlehre. Ein methodologisches Konzept zur Herleitung von Muster-Hypothesen. In: ZELEWSKI, Stephan; AKCA, Naciye (Hg.): Fortschritt in den Wirtschaftswissenschaften. Wiesbaden; 2006. S. 147–169.
- School of International Business and Entrepreneurship: Website der Hochschule zum Mentorenprogramm (o.J. (c)). unter: <https://www.steinbeis-sibe.de/studentenalumni/angebote/mentoring/> (zuletzt abgerufen am 15.08.2021).
- SCHRADER, Josef: Struktur und Wandel der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung : Forschung. Bielefeld. 2011.
- SCHRÖER, W.; STAUBER, B.; WALTHER, A. u. a.: Handbuch Übergänge. Weinheim. Weinheim. 2013.
- SCLATER, Niall; PEASGOOD, Alice; MULLAN, Joel: Learning Analytics in Higher Education. A review of UK and international practice. 2016.
- SEITTER, W.: Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden. 2017.
- SEITTER, W.; SCHEMMANN, M.; VOSSEBEIN, U.: Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden. 2015.
- SEITTER, Wolfgang: Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 15. Opladen. 1999.
- SEITTER, Wolfgang: Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 2. 2017a. S. 144–151.
- SEITTER, Wolfgang: Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung: eine Einleitung. In: SEITTER, Wolfgang (Hg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden; 2017b. S. 9–18.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Sachstands- und Problemlbericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. 2001.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Leitfaden zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen. 2017.
- SEUFERT, Sabine: Unternehmens-Akademien/Corporate University. In: MÜLLER-VORBRÜGGEN, Michael; RADEL, Jürgen (Hg.): Handbuch Personalentwicklung. Stuttgart; 2016. S. 241–255.
- SHAPIRA, Zur.: On the Implications of Behavioral Decision Theory for Managerial Decision Making: Contributions and Challenges. In: HODGKINSON, Gerard P.; STARBUCK, William H. (Hg.): The Oxford Handbook of Organizational Decision Making. Oxford. 2012. S. 287-304.
- SIEBEN, Günter; SCHILDBACH, Thomas: Betriebswirtschaftliche Entscheidungstheorie. Wisu-Texte. 4. durchges. Auflage. Düsseldorf. 1994.
- SIMON, Fritz B.: Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Carl-Auer compact. Achte Auflage. 2017.
- SIMON, Herbert A.: Administrative Behaviour. New York. 1947.

- SOLGA, Marc: Evaluation der Personalentwicklung. In: RYSCHKA, Jurij; SOLGA, Marc; MATTENKLOTT, Axel (Hg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Wiesbaden; 2011. S. 369–399.
- SONNTAG, K.: Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen. 2006.
- SPANGENBERG, Heike; QUAST, Heiko: Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. Forum Hochschule. 5/2016. 2016.
- SPEIDEL, Valentina: Zukünftige Ausrichtung der Personalentwicklung. DGFP-Praxispapiere. 2019.
- SPENCE, Michael: Job market signaling. In: The Quarterly Journal of Economics. 87. 1973. S. 355–374.
- Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (o.J.). unter: <https://www.zfu.de/fernunterricht.html> (zuletzt abgerufen am 20.08.2019).
- STEINHARDT, I.: Studierbarkeit nach Bologna. Mainz. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. 17. Mainz. 2011.
- STEINHARDT, Isabel: Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann. In: STEINHARDT, Isabel (Hg.): Studierbarkeit nach Bologna. Mainz; 2011. S. 15–34.
- STIENEN, Christa: HR-Business Partner: Mehrwert für das Unternehmen. In: Human Resources Consulting Review. 1. 2012. S. 10–13.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Promotion in Kooperation mit Unternehmen. Empfehlungen. 2018.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; BDA: Leitfaden für Unternehmen. Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung. 2013.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Positionen. Essen. 2008.
- Stiftung Warentest (o.J.). unter: <https://www.test.de/Leitfaden-Weiterbildung-finanzieren-Weiterbildung-zahlt-sich-aus-4886405-4886407/> (zuletzt abgerufen am 28.04.2019).
- Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz: Arbeiten. Lernen. Weiterkommen. - Hochschulische Weiterbildung für Ihre Mitarbeitenden (o.J. (b)). unter: [https://hoch-und-weit.de/file/hoch\\_and\\_weit\\_Booklet\\_Arbeitgeber\\_innen\\_732deeb624.pdf](https://hoch-und-weit.de/file/hoch_and_weit_Booklet_Arbeitgeber_innen_732deeb624.pdf) (zuletzt abgerufen am 03.05.2023).
- Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz: hoch & weit - Weiterbildungsportal der Hochschulen (o.J. (a)). unter: <https://hoch-und-weit.de/> (zuletzt abgerufen am 03.05.2023).
- STIPLER, Sibylle; BURSTEDDE, Alexander; HERING, Annina u. a.: Wie Unternehmen trotz Fachkräftemangel Mitarbeiter finden. KOFA-Studie. 1/2019. 2019.
- STOCK-HOMBURG, Ruth: Personalmanagement. Theorien - Konzepte - Instrumente. Lehrbuch. 3. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden. 2013.
- STURM, N.: Umkämpfte Anerkennung. Wiesbaden. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. 1st ed. 2020. Wiesbaden. 2020.

- STURM, Nico: Umkämpfte Anerkennung – eine Einleitung. In: STURM, Nico (Hg.): Umkämpfte Anerkennung. Wiesbaden; 2020. S. 1–11.
- Swissuni: Ziele und Aufgaben (2020). unter: <http://www.swissuni.ch/ziele-und-aufgaben> (zuletzt abgerufen am 10.10.2020).
- TIPPELT, R.; HIPPEL, A. von: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2011.
- TRUSCHKAT, Inga: Biografie und Übergang. In: SCHRÖER, Wolfgang; STAUBER, Barbara; WALTHER, Andreas u. a. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim; 2013. S. 44–63.
- ULRICH, P.; BALTZER, B.: Wertschöpfung in der Betriebswirtschaftslehre. 2019.
- Universität St.Gallen: St.Galler Leadership-Tag mit Nacht (2021). unter: <https://ifpm.unisg.ch/de/fuer-praktiker/executive-education/stgallerleadershiptagmitnacht> (zuletzt abgerufen am 16.10.2021).
- VOGEL, Susanne de: Individuelle und strukturierte Formen der Promotion. Zugang, Lernumweltbedingungen und beruflicher Übergang. 2020.
- WEIß, Reinhold: Bildungscontrolling: Messung des Messbaren. In: GUST, Mario; WEIß, Reinhold (Hg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling. München; 2007. S. 29–49.
- WELZER, Harald: Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen. 1993.
- WETZEL, Kathrin; DOBMANN, Bernd: Erwartungen an Qualität in der Weiterbildung aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 3. 2013. S. 25–34.
- WIMMER, Rudolf; NICOLAI, Alexander; EMMERICH, Astrid: Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung. 2002.
- Wissenschaftsrat: Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier. Drs. 1704-11. 2011.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Drs. 3479-13. 2013.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drs. 3818-14. 2014.
- WISSENSCHAFTSRAT: Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studienbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle. Drs. 5952-17. 2017.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drs. 7515-19. 2019.
- WOLTER, A.; BANSCHERUS, U.; KAMM, C.: Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. 2016.
- WOLTER, Andrä; DAHM, Gunther; KAMM, Caroline u. a.: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In: ELSHOLZ, Uwe (Hg.): Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg; 2015. S. 11–33.

- WUNDERER, Rolf; JARITZ, André: Unternehmerisches Personalcontrolling. Evaluation der Wertschöpfung für das Personalmanagement. Personalwirtschaft. 4. aktualisierte Aufl. Köln. 2007.
- YIN, Robert K.: Case study research and applications. Design and methods. Sixth edition. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC, Melbourne. 2018.
- ZELEWSKI, S.; AKCA, N.: Fortschritt in den Wirtschaftswissenschaften. Wiesbaden. 2006.
- ZWEIG, Katharina A.: Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl. Wo künstliche Intelligenz sich irrt, warum uns das betrifft und was wir dagegen tun können. Originalausgabe. 2019.

## 11 Zitierte Gesetze, Verordnungen und Urteile

BERUFSBILDUNGSGESETZ (BBiG): Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 12. Dezember 2019 (BGBl. I S. 2522) geändert worden ist

BERUFSBILDUNGSHOCHSCHULZUGANGSVERORDNUNG (BBHZVO): Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte vom 7. Oktober 2016

BUNDESARBEITSGERICHT (BAG), Urteil vom 15. 9. 2009 – 3 AZR 173/08

BUNDESFINANZHOF (BFH), Urteil vom 19. 9. 2002 – IV R 70/00

FERNUNTERRICHTSSCHUTZGESETZ (FernUSG): Fernunterrichtsschutzgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Dezember 2000 (BGBl. I, S. 1670), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 20. September 2013 (BGBl. I, S. 3642)

GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (GG): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1546) geändert worden ist

HAMBURGISCHES HOCHSCHULGESETZ (HmbHG) vom 3. Juli 2014

HOCHSCHULGESETZ (HG): Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG) in der Fassung des Gesetzes zur Änderung des Hochschulgesetzes vom 12. Juli 2019 (GV. NRW. S. 377)

HOCHSCHULPAKT 2020: Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über den Hochschulpakt 2020

HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG): Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist

MINDESTLOHNGESETZ (MiLoG): Gesetz zur Regelung eines allgemeinen Mindestlohns, zuletzt geändert durch Artikel 2 Abs. 1 G. v. 10.07.2020

MUSTERRECHTSVERORDNUNG (MRVO): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 - 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017)

STUDIENAKKREDITIERUNGSSTAATSVERTRAG: Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen, am 1. Januar 2018 in Kraft getreten

FÜNFTES VERMÖGENSBILDUNGSGESETZ (5. VERMBG): Fünftes Gesetz zur Förderung der Vermögensbildung der Arbeitnehmer in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. März 1994 (BGBl. I S. 406), das zuletzt durch Artikel 111 des Gesetzes vom 20. November 2019 (BGBl. I S. 1626) geändert worden ist