

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:

**HOCHSCHULWEITERBILDUNG
UND BERUF**

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Impressum

1|16

Herausgeber

DGWF

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Universitätsstraße 25
D-33615 Bielefeld

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

Wolfgang Jütte, Prof. Dr. (Themenbeiträge)
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, M.Sc. (Projektwelten)
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Claudia Lobe, Dr. (Themenbeiträge)
Universität Bielefeld

Mandy Schulze, Dipl. Betriebswirtin, M.A. (Buchbesprechungen)
Humboldt-Universität zu Berlin

Redaktionsassistentz

Kirsten Meyer
Universität Bielefeld



© **DGWF Hochschule und Weiterbildung 1 | 2016**

Juni 2016 · ISSN 0174-5859

Bezugspreis für Nichtmitglieder: € 10,00

Mailadresse der Redaktion:

redaktion@hochschule-und-weiterbildung.net

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:
HOCHSCHULWEITERBILDUNG
UND BERUF

DGWF

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

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE

Beruf als zentraler Referenzrahmen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Zum Themenschwerpunkt

9 Thema

Hochschulweiterbildung und Beruf

9 ANDRÄ WOLTER

Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium
Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung

20 CLAUDIA LOBE

Weiterbildung und Berufsbiografie
Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbiografischer Gestaltungsentwürfe

27 ANKE SIMON, CLAUDIA ECKSTEIN, KATRIN HEESKENS, BETTIN A FLAIZ, ULRIKE KIENTLE

Berufliche Perspektiven durch Kontaktstudiengänge
Wissenschaftliches Weiterbildungskonzept für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen
als niederschwelliges Studieneinstiegsangebot

34 STEFANIE BÄRTELE, GABRIELE GRÖGER, MARKUS DEIMANN

Anforderungen an die Stakeholder in Hochschulweiterbildung und Beruf
Ergebnisse einer Befragung von zwei Gruppen berufsbegleitend Studierender

40 CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN, SARAH LAMMERS

Studium und Beruf verzahnen
Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

45 ANDREAS FISCHER, THERESE E. ZIMMERMANN

Leitende in der Hochschulweiterbildung verstehen sich primär als Unternehmerinnen oder Unternehmer

50 VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD

Problem Based Learning

Eine Methode für wirksame Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

56 Forum

56 ANKE HANFT, KATJA KNAPP

Studienangebote für erwachsene Zielgruppen an ausgewählten Forschungsuniversitäten

64 Projektwelten

64 CARINA GOFFART

Weiterbildung des ProfessionalCenters der Universität zu Köln in Kooperation mit der IHK Köln

Der „Train the Trainer“-Zertifikatslehrgang

67 BRIT ARNOLD

15 Jahre Weiterbildung an der FH Erfurt

70 Tagungsberichte

70 Zwischen Baum und Borke

Nachwuchswissenschaftler/innen im Spannungsfeld von Anwendungsorientierung und Hochschulforschung.

1. Tagung der Netzwerkinitiative im Hochschul- und Wissenschaftsbereich

10. bis 11. März 2016 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

71 Publikationen

73 Buchbesprechungen

77 Aus der Fachgesellschaft

77 Trends in der Akteurslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der

DGWF-Jahrestagung 2015 an der Universität Freiburg

80 (Wie) lässt sich das Forschungsfeld der Hochschulweiterbildung kartographieren?

Bericht zum 4. Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung der DGWF AG Forschung:

„Kartografie der Hochschulweiterbildung“ vom 15. bis 16. April 2016 in Bielefeld

82 Nachruf

Prof. Dr. Peter Faulstich (1946 - 2016)

84 Service

84 TERMINE

85 NEUE MITGLIEDER

86 AUTORENVERZEICHNIS

Beruf als zentraler Referenzrahmen für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Zum Themenschwerpunkt

Befasst man sich grundlegend mit der Frage „Was hat der Beruf mit wissenschaftlicher Weiterbildung zu tun?“, drängt sich schnell die Frage auf, wo der Beruf nicht den Referenzpunkt bildet. Selbst als Negativfolie dient der Begriff, um die Bedeutung von allgemeinbildenden Angeboten in der nachberuflichen Lebensphase hervorzuheben.

Lebenslanges Lernen und Hochschulweiterbildung werden fast schon beiläufig als berufsbegleitendes Studieren bezeichnet. In den bildungspolitischen Leitlinien und rechtlichen Regelungen finden sich auf Bundes- und Länderebene zahlreiche Ausformulierungen dieses Bedingungsverhältnisses (vgl. die Übersicht Bade-Becker/Walber 2015). Die aktuelle Auseinandersetzung mit der Kategorie des Berufs in der Hochschulweiterbildung ergibt sich nicht zuletzt aus den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz. So heißt es:

„Weiterbildende Masterstudiengänge setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr voraus. Die Inhalte des weiterbildenden Masterstudiengangs sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen. Bei der Konzeption eines weiterbildenden Masterstudiengangs legt die Hochschule den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und Studienangebot dar.“ (KMK 2010)

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hat sich u.a. der Zielsetzung verschrieben, die „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern“. Die vielen Projekte der ersten und zweiten Wettbewerbsrunde kreisen vielfältig um das Phänomen des Berufs. Einen ersten systematisierenden Einblick eröffnen die soeben in drei Bänden publizierten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (Wolter/Banscherus/Kamm 2016; Hanft/Brinkmann/Kretschmer/Maschwitz/Stöter 2016; Cendon/Mörth/Pellert 2016).

Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Weiterbildung und dem Wandel der Berufsstruktur oder auch der Profession wird dagegen gegenwärtig weniger intensiv im Kontext der Hochschulweiterbildung geführt. Hier kann ein Blick auf die disziplinäre Vergewisserung im Feld der Berufs-

und Wirtschaftspädagogik helfen. So setzt sich die aktuelle Ausgabe der bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (www.bwpat.de) mit dem Schwerpunkt „Beruf“ auseinander (Fischer/Büchter/Unger 2015).

Doch der Blick soll nun auf die Beiträge der vorliegenden Ausgabe von „Hochschule und Weiterbildung“ gerichtet werden, in denen das Verhältnis „Beruf und wissenschaftliche Weiterbildung“ facettenreich beleuchtet wird.

Andrä Wolter (Humboldt-Universität zu Berlin) spannt in seinem grundlegenden Beitrag „Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium“ zunächst die analytischen Perspektiven auf, unter denen man sich dem Thema wissenschaftliche Weiterbildung und Beruf annähern kann. Wenn man das Verhältnis zwischen Beschäftigungssystem und (Weiter-)Bildungssystem in den Blick nimmt, sind Subordination, Entkoppelung und Allokation zentrale Annahmen. Anhand aktueller Forschungsergebnisse im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wird jedoch deutlich, dass es hier zu einem mehrdimensionalen Zusammenspiel kommt und der generalisierende Begriff der „beruflich Qualifizierten“ sich als problematisch erweist. So folgert er: „Damit geht die Notwendigkeit einher, sich entgegen der entweder pauschalen oder nur auf eine Gruppe begrenzten Rede von beruflich Qualifizierten im Studium eher der Vielfalt dieser Gruppe vergewissern zu müssen, die nach ihren Bildungs- und Berufswegen sowie ihren Zugangswegen zur Hochschule beträchtliche Unterschiede aufweist“. Eindrücklich arbeitet er die Heterogenität der Gruppen auf, dabei bleibt die Unterscheidung zwischen traditioneller und nicht-traditioneller Studienberechtigung von beruflich qualifizierten Weiterbildungsstudierenden zentral.

Die Bedeutung eines biographischen Weiterbildungsverständnisses unterstreicht Claudia Lobe (Universität Bielefeld) in ihrem Beitrag „Weiterbildung und Berufsbiografie“. Sie sensibilisiert für die Unterschiedlichkeit von (berufs-)biographischen Gestaltungsentwürfen. Dabei kann sie anhand ihrer eigenen Untersuchung zeigen, dass einem berufsbegleitenden Studium in berufsbiografischer Hinsicht weniger

eine konkrete karrierestrategische Bedeutung zugeschrieben wird, sondern eher eine zukunftserschließende Funktion zukommt. Gleichzeitig wirkt das Studium aber auch alltagsbiografisch auf den Beruf zurück, obwohl bzw. gerade weil die Studierenden die Studienorganisation von ihrem aktuellen Arbeitsplatz abzugrenzen versuchen.

Mit dem Beitrag „Berufliche Perspektiven durch Kontaktstudiengänge“ von Anke Simon, Claudia Eckstein, Katrin Heeskens, Bettina Flaiz und Ulrike Kienle (Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart) wird der Blick von der Teilnehmendenperspektive auf die institutionelle Perspektive gelenkt. Die Konzeption eines Kontaktstudiums für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen wird vorgestellt und die Ergebnisse der Begleitevaluation u.a. hinsichtlich des Kompetenzerwerbs von nicht-traditionell Studierenden präsentiert.

Ein weiteres Format, das häufig mit berufsbegleitendem Studieren in Verbindung gebracht wird, bildet das Fernstudium. Eine Befragung von berufsbegleitenden Fernstudierenden an der Universität Ulm und der Fernuniversität Hagen kommt u.a. zum Ergebnis, dass dem Einsatz von individuellen volitionalen und kooperativen Lernstrategien überraschenderweise aus Sicht der Studierenden keine überragende Bedeutung zugemessen wird. Daraus leiten die Autoren Stefanie Bärtele, Gabriele Gröger, Markus Deimann (Universität Ulm, Fernuniversität Hagen) die Forderung nach einer stärkeren Unterstützung von Fernstudierenden durch die beteiligten Stakeholder ab.

Die Anrechnung außerschulisch, häufig beruflich gewonnener Kompetenzen auf ein Studium bildet ein anderer Ansatz der Anreizgestaltung für Berufsqualifizierte. Christiane Brokmann-Nooren und Sarah Lammers (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) stellen in ihrem Beitrag die Ergebnisse eines Anrechnungsprojekts vor. Sie stellen fest, dass das Wissen über Anrechnungsmöglichkeiten sowohl bei den Verantwortlichen innerhalb der Universität als auch bei den potenziellen Antragstellerinnen und Antragstellern wenig ausgeprägt ist.

Das berufliche Selbstverständnis und die Rollenwahrnehmung von Führungspersonen in der Hochschulweiterbildung bildet der Gegenstand des Beitrags von Andreas Fischer und Therese E. Zimmermann (Universität Bern). Das Ergebnis einer Befragung von Personen mit Leitungsfunktionen in der Weiterbildung von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz kommt zu dem Schluss, dass die weitaus überwiegende Zahl der Befragten sich als „Unternehmer/in“ verstehen. Darin spiegelt sich die starke Ausrichtung der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt wider.

Der abschließende Beitrag dieses Themenschwerpunktes von Veronika Strittmatter-Haubold (Pädagogische Hochschule Heidelberg) setzt sich mit praxisorientierten didakti-

schen Lehr-Lernsettings im Hinblick auf berufstätige Lernende auseinander. Problemorientiertes und fallbasiertes Lernen dürfte zu den häufig in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzten Methoden zählen. Die Konzeption problemorientierter Lernarrangements und ihrer spezifischen Lernleistungen (reflexives Lernen, Erfahrungslernen) werden beleuchtet.

Literatur

Bade-Becker, U./Walber, M. (2015): Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Krug, P./ Nuissl, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht (Funktionsstelle 2.60, 68 S.). München: Luchterhand.

Cendon, E./Mörth, A./Pellert, A. (Hrsg.) (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Band 3. Münster: Waxmann.

Fischer, M./Büchter, K./Unger, T. (2015): EDITORIAL zur bwp@ Ausgabe 29: Beruf. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 29, S. 1-8. <http://www.bwpat.de/ausgabe29/editorial29.pdf> [Zugriff: 15.12.2015]

Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Band 2. Münster: Waxmann.

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (KMK): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003 i. d. F. vom 4. Februar 2010).

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Band 1. Münster: Waxmann.

Autor

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

Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium

Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung

ANDRÄ WOLTER

Kurz zusammengefasst ...

Der Beitrag berichtet aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme beruflich Qualifizierter an weiterbildenden Angeboten der Hochschulen in Deutschland, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gewonnen wurden. Weiterbildung an Hochschulen wird in diesem Beitrag nicht von der Art des Studiengangs, sondern vom Lebensverlauf der Teilnehmer/innen her definiert. Dabei wurden mehrere Datensätze herangezogen und ausgewertet. Es zeigt sich, dass sich hinter dem Begriff der beruflich Qualifizierten von ihren Bildungs- und Lebensverläufen her sehr unterschiedliche Gruppen verbergen. Diese Unterschiede zu beachten ist u.a. deshalb wichtig, weil sie mit teilweise divergierenden Studienanforderungen, Studienverläufen und Studienschwierigkeiten verbunden sind. Unter den beruflich Qualifizierten weist die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zwar eine etwas höhere Studienabbruchquote, aber ein insgesamt ähnliches positives Leistungsbild wie die Mehrzahl der Studierenden auf.

1 Einleitung

Das Thema Hochschulweiterbildung und Beruf bzw. Beschäftigung beinhaltet mehrere analytische Perspektiven, die sich wissenschaftsgeschichtlich bereits auf die bildungssoziologische und -ökonomische Diskussion in den 1970er Jahren zurückführen lassen. Im Kern geht es dabei um die theoretische Interpretation des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Drei Perspektiven stehen sich hier idealtypisch gegenüber: Das Verhältnis von Hochschulweiterbildung und Beruf kann – erstens – als eine Art ‚Subordination‘ von Weiterbildung unter die Qualifikationsanforderungen von Beruf, Arbeitsmarkt und Beschäftigung betrachtet werden. Danach würde die Entwicklung der Hochschulweiterbildung im Wesentlichen von den Anforderungen (oder dem Bedarf) des Beschäftigungssystems bestimmt.

Dieser Subordinationsthese steht – zweitens – die Entkopplungsthese gegenüber, wonach die Bildungs- und Weiterbildungsentwicklung von einer relativen Autonomie gegenüber ökonomischen und technologischen Anforderungen und durch einen hohen intentionalen bildungspolitischen Entscheidungs- und Gestaltungsraum und eigene Bildungsziele und -vorstellungen geprägt wäre. Drittens gehen sozialstrukturell, an der Bildungsnachfrage orientierte Ansätze davon aus, dass die (Weiter-)Bildungsentwicklung in erster Linie veränderten Bildungsströmen folgt, die ihrerseits hauptsächlich von der Statusdistributions- und Selektionsfunktion von Bildung beeinflusst werden. Hier stünden dann die Bildungsentscheidungen und das Bildungsverhalten der Teilnehmer/innen und deren soziale Rationalität im Vordergrund, die relativ eigendynamisch von einer meritokratischen Logik, von der Allokationsfunktion von Titeln, Zertifikaten und Berechtigungen bestimmt würde.

Bezieht man diese theoretischen Ansätze auf das Verhältnis von Hochschulweiterbildung und Beruf, so lassen sich empirische Evidenzen für alle drei finden, was dann dafür spricht, weniger in theoretischen Differenzen zu denken, sondern die hier idealtypisch unterschiedenen Ansätze miteinander zu verknüpfen. So kann es zum einen darum gehen, in welchem Verhältnis Angebote der Hochschulweiterbildung zu den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems stehen. Häufig wird Praxisnähe oder Bedarfsferne ja als eine „Schwäche“ weiterbildender Studienangebote der Hochschule und als eine „Stärke“ außerhochschulischer Anbieter gesehen. Von daher sind viele Hochschulen bemüht, ihre Weiterbildungsangebote bedarfs- und praxisorientiert zu gestalten („Subordination“). Auf der anderen Seite gibt es an Hochschulen aber oft eine gewisse Skepsis, Studienangebote zu sehr auf das Ziel Erhalt oder Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, sondern eher an einer eigenen Idee akademischer Bildung auszurichten („Entkoppelung“). In diesem Zusammenhang geht es dann ganz grundsätzlich um die Frage, ob oder in welcher Weise Beruf und Beschäftigung überhaupt Referenzpunkte der Studiengestaltung sein sollten

(aktuell z.B. Hillmer/Al-Shamery 2015). Bei weiterbildenden Angeboten, die sich an Erwerbstätige richten, ist aber eine zumindest tendenzielle Orientierung an den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems weitgehend Konsens, im Unterschied zu anderen Zielgruppen (z.B. „learners in later life“).

In der Hochschulpolitik ist seit einigen Jahren ein deutlicher Wille erkennbar, die Studienangebote der Hochschulen im weiterbildenden Bereich für neue Zielgruppen, insbesondere Berufstätige, also primär nachfrage- und bedarfsbezogen (hier im Sinne von Teilnehmerorientierung) zu öffnen (Banscherus/Neumerkel/Feichtenbeiner 2016; Banscherus/Pickert/Neumerkel 2016). In dieser Perspektive fließen mehrere der oben genannten theoretischen Ansätze zusammen, auch der Nachfrageansatz, der sich hier primär in der Frage der Zielgruppen von bzw. der Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung manifestiert. Der vorliegende Beitrag wird sich primär mit dieser Perspektive auf das Thema Hochschulweiterbildung und Beruf befassen. So gelten beruflich Qualifizierte als eine (nicht ganz) neue Zielgruppe der Hochschulen in Deutschland. In den letzten Jahren sind mehrere Programme auf Bundes- oder Länderebene initiiert und durchgeführt worden, um die Hochschulen stärker für Berufstätige zu öffnen. Das wichtigste staatliche Förderprogramm zur Öffnung der Hochschule für Berufstätige ist der 2011 gestartete Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hanft/Pellert/Cendon 2015; Wolter/Banscherus 2015).

Die für die erste Wettbewerbsrunde (2011-2015) zuständige wissenschaftliche Begleitung hat die Ergebnisse ihrer Arbeit soeben in drei Bänden veröffentlicht (Wolter/Banscherus/Kamm 2016; Hanft et al. 2016; Cendon/Mörth/Pellert 2016). Der vorliegende Beitrag stützt sich primär auf die Ergebnisse der Teilstudie I „Zielgruppen lebenslangen Lernens“, die von einem Team der Humboldt-Universität zu Berlin vorgelegt wurde (Wolter/Banscherus/Kamm 2016). Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht die auf unterschiedlichen Datensätzen basierende Analyse der verschiedenen Subgruppen beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium, ihrer biographischen Voraussetzungen, Studienverläufe und Studienprobleme sowie ihres Studienerfolgs. Leitthese des vorliegenden Beitrags ist die Warnung, nicht nur vorsichtig mit dem pauschalen Begriff der beruflich Qualifizierten umzugehen, sondern sich der großen Heterogenität dieser Gruppe bewusst zu werden, mit der ganz unterschiedliche bildungspolitische Herausforderungen verbunden sind.

2 Beruflich Qualifizierte: Heterogenität der Zusammensetzung

Unter den summarisch als beruflich Qualifizierte bezeichneten Studierenden sind verschiedene Subgruppen zu

unterscheiden, die in den folgenden Ausführungen noch näher beschrieben werden: (1) beruflich Qualifizierte mit herkömmlicher schulischer Studienberechtigung (Abitur, Fachhochschulreife) in einem Studiengang der akademischen Erstausbildung; (2) beruflich Qualifizierte ohne herkömmliche Studienberechtigung in einem Studiengang der akademischen Erstausbildung; (3) beruflich Qualifizierte, in der Regel mit einem Hochschulabschluss, in einem Programm der Hochschulweiterbildung. Bereits diese formale, an Abschlüssen und Berechtigungen orientierte Unterscheidung deutet darauf hin, dass es sich – bildungs- und berufsbiographisch gesehen – um eine heterogene Gruppe handelt. Weitere, statistisch eher sehr kleine Gruppen beruflich Qualifizierter im Studium, z.B. solche ohne einen ersten Hochschulabschluss in einem weiterbildenden (Master-) Programm, ein Zugangsweg, der in den meisten Länderhochschulgesetzen grundsätzlich ermöglicht wird, werden hier nicht betrachtet.

Strittig an der Differenzierung zwischen diesen drei Gruppen könnte die Zuordnung der ersten beiden Gruppen, die sich in einer akademischen Erstausbildung befinden, zum Bereich der Hochschulweiterbildung sein. In der traditionellen Studiengangssystematik der Hochschulen gelten in der Regel nur postgraduale Studienangebote als Weiterbildung, auch wenn diese oft offen für andere Teilnehmer/innen sind. Nach dieser Studiengangslogik zählen Studienangebote in der akademischen Erstausbildung nicht zur Weiterbildung, und nur die dritte der oben genannten Gruppen bestünde aus Weiterbildungsstudierenden.

Geht man jedoch von einem biographischen Weiterbildungsverständnis aus, dann wäre nicht die Studiengangarchitektur, sondern die vorangegangene Bildungs- und Berufsbio-graphie der Referenzpunkt. Aus der Perspektive des Lebensverlaufs kann auch ein Erststudium eine Weiterbildungssequenz bilden, insbesondere bei einer engen Verknüpfung von erlerntem oder ausgeübtem Beruf und Studium. Hier löst sich die herkömmliche strikte Differenzierung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung in der Hochschule auf. In dieser lebensverlaufstheoretischen Perspektive, die dem Verständnis lebenslangen Lernens entspricht, wären auch die ersten beiden der oben aufgeführten Gruppen der Hochschulweiterbildung zuzurechnen. Insbesondere mit dem Konzept der Offenen Hochschule wird diese bisherige Grenzziehung zwischen Erststudium und wissenschaftlicher Weiterbildung fließend (Hanft/Pellert/Cendon 2015). Die gemeinsame Perspektive besteht darin, dass es sich um das Studium beruflich Qualifizierter – mit oder ohne vorherigen Hochschulabschluss – handelt.¹

Studierende, die vor Aufnahme ihres Studiums eine berufliche Qualifikation erworben haben, z.B. durch den Abschluss

¹ Bei der Hochschulweiterbildung im engeren Sinne wird häufig noch zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung (primär für externe Erwerbstätige mit Hochschulabschluss) und innerbetrieblicher Weiterbildung (z.B. für das wissenschaftsunterstützende Personal) unterschieden, wobei es auch hier fließende Übergänge gibt.

einer betrieblichen Berufsausbildung oder eines Ausbildungsgangs im Rahmen des Schulberufssystems, hat es schon immer gegeben. Ihr Anteil variierte, je nach den konjunkturellen Beschäftigungsperspektiven von Erwerbstätigen mit und ohne Hochschulabschluss. Seit etwa 15 Jahren haben beruflich Qualifizierte als Zielgruppe der Hochschulen ein gesteigertes politisches und zum Teil auch wissenschaftliches Interesse gefunden (Elsholz 2015; Kamps/Hirsch 2015). Dafür waren bzw. sind mehrere bildungs- und arbeitsmarktpolitische Motive ausschlaggebend – so u.a.:

1. eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung angesichts der historisch gewachsenen institutionellen Segmentierung zwischen beiden Sektoren,
2. die Erschließung eines zusätzlichen Fachkräftepotenzials insbesondere im Bereich hochqualifizierter Arbeit im Blick auf einen befürchteten Fachkräftemangel,
3. die Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen zur Kompensation eines erwarteten demographisch verursachten Rückgangs der Studienanfänger- bzw. Studierendenzahlen,
4. die vom Bologna-Prozess angestrebte Förderung lebenslangen Lernens an Hochschulen und einer stärkeren Durchlässigkeit des Hochschulzugangs,
5. das alte gesellschaftspolitische Ziel einer größeren Chancengleichheit oder -gerechtigkeit in der Beteiligung an akademischer Bildung.

Wichtig ist es aber, sich vor Augen zu halten, dass es sich bei dem Begriff „beruflich Qualifizierte“ um einen unscharfen, mehrdeutigen Begriff handelt, der von ihren Lebensverläufen, insbesondere der biographischen Abfolge von Schulbesuch und Berufsausbildung und der Art der Studienberechtigung her unterschiedliche Gruppen zusammenfasst:

- Abiturient/inn/en aus einem allgemeinbildenden oder beruflichem Gymnasium oder der Oberstufe einer Gesamtschule, die nach dem Abitur eine Berufsausbildung absolviert und nach einer anschließenden mehr oder minder langen Erwerbstätigkeit ein Studium aufgenommen haben (oft als „Doppelqualifizierter“ bezeichnet);
- Absolvent/inn/en unseres Schulsystems, die ihren Schulbesuch ohne Studienberechtigung abgeschlossen haben, aber nach einer Berufsausbildung und -tätigkeit noch eine schulische Studienberechtigung, entweder die allgemeine Hochschulreife (z.B. in einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasium, Kolleg)) oder die Fachhochschulreife erworben haben (z.B. in einer Fachoberschule);
- Berufstätige, die in ihrer Schulzeit keine Studienberechtigung erworben haben, dann aber nach Be-

rufsausbildung und Berufstätigkeit entweder über eine berufliche Fortbildungsprüfung (Meister/innen, Techniker/innen, Fachwirte/innen u.a.) oder ein Eignungsfeststellungsverfahren an der Hochschule zum Studium gekommen sind (heute oft als Dritter Bildungsweg bezeichnet);²

- weitere spezielle, oft länderspezifische Wege, z.B. über doppeltqualifizierende Bildungsgänge oder bestimmte Schulformen (z.B. Berufsoberschulen, Kollegschulen).

Im Jahr 2012 verfügten 22% aller Studienanfänger/innen in Deutschland über eine abgeschlossene Berufsausbildung, an Fachhochschulen (42%) deutlich mehr als an Universitäten (13%). Auch gibt es größere Unterschiede zwischen den Fachrichtungen. Ihr Anteil ist in den letzten 20 Jahren relativ kontinuierlich von 38% (1993/4) auf 22% zurückgegangen. Der weitaus größte Teil verfügt über eine reguläre schulische Studienberechtigung. Würde man aber diesen Anteil beruflich Qualifizierter als Maßstab für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung bzw. die Offenheit der Hochschulen für Berufstätige nehmen, dann würde Deutschland im internationalen Vergleich einen Spitzenplatz einnehmen, und das deutsche Hochschulsystem würde als ein gegenüber Berufstätigen sehr offenes System gelten. Das ist einer der Gründe, sehr vorsichtig mit dem weiten Begriff der beruflich Qualifizierten im Kontext der Debatte über eine offene Hochschule zu sein.

Historisch war der Zugang zur Hochschule für Berufstätige, die über eine schulisch erworbene Studienberechtigung, in der Regel das Abitur, verfügten, bildungspolitisch nie kontrovers. Bildungspolitisch strittig war bis in die jüngere Gegenwart hinein lediglich die Zulassung zum Hochschulstudium ohne schulisch erworbene Studienberechtigung, die als Entwertung des Abiturs als Nachweis der Studierfähigkeit galt und z.T. noch gilt. Die Hierarchisierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als Zugangsweg zur Hochschule hat historische Gründe, die primär in der im 19. Jahrhundert etablierten kulturellen Hegemonie allgemeiner (gymnasialer) Bildung gegenüber der beruflichen Bildung liegen. Diese Vorrangstellung manifestierte sich im Berechtigungswesen in der exklusiven Bindung des Hochschulzugangs an ein gymnasiales Reifezeugnis und dem institutionellen Ausschluss der beruflichen Bildung vom Hochschulzugang (Baethge 2007; Baethge/Wolter 2015; Wolter 1990). Erst im ausgehenden 20. Jahrhundert, im Kontext des wissenschaftlichen Wandels von Arbeit, Beruf und Beschäftigung, setzte eine Neubewertung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung ein, die auch die Voraussetzungen für den Hochschulzugang einschloss.

Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund ist es aber ratsam, innerhalb der heterogenen Gruppe der beruflich quali-

² Hier gibt es inzwischen eine Vielzahl spezifischer Länderregelungen, die zu einer Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten führen.

fizierten Studierenden nachdrücklich zwischen denen mit traditioneller und nicht-traditioneller Studienberechtigung zu unterscheiden. Nimmt man den Anteil der beruflich Qualifizierten ohne schulische Studienberechtigung als Kriterium, dann zeigt sich der Hochschulzugang als weitaus weniger durchlässig. Im Jahr 2013 sind lediglich 2,6% aller Studienanfänger/innen über den Dritten Bildungsweg zum Studium gelangt; lässt man die internationalen Studierenden unberücksichtigt sind es 3,1%. 80% aller Studienanfänger/innen, unter denen an Universitäten sogar 92%, sind über eine der verschiedenen Abiturvarianten zum Studium gekommen.³ Damit ist der Weg über das Gymnasium mit dem Abitur als Abschluss immer noch der „Königsweg“ zum Hochschulstudium, mit Einschränkungen an den Fachhochschulen, die aber mit einem Abiturientenanteil von 55% nicht gerade ihrem ursprünglichen Anspruch eines berufsbezogenen Weges zur Hochschule gerecht werden.

Von den Studierenden im Erststudium sind diejenigen zu unterscheiden, die sich in einem Studienprogramm befinden, das in der Studiengangsystematik der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeordnet wird. Über deren Zahl bzw. Anteil ist kaum etwas bekannt, weil nur ein kleiner Teil von ihnen formal immatrikuliert ist. Dies gilt in der Regel für Studiengänge, die zu einem regulären Abschluss führen („degree programs“) oder zumindest zu einem Zertifikat, während bei nicht-abschlussorientierten Programmen („non-degree programs“) oder bei kurzfristigen Angeboten (Wochenendkurse, Workshops) oft keine Immatrikulation erforderlich ist.

3 Beruflich Qualifizierte in der akademischen Erstausbildung

Unter der Kategorie „Beruflich Qualifizierte“ werden hier, unabhängig von der Studienberechtigung, alle Studierenden zusammengefasst, die vor Aufnahme ihres Studiums eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben und in der Regel für eine bestimmte Zeitspanne erwerbstätig waren. Beruflich Qualifizierte absolvieren in einem Studiengang, der zu einem ersten Hochschulabschluss führt, biographisch gesehen bereits eine Weiterbildung. Im Rahmen der o.g. Teilstudie I „Zielgruppen lebenslangen Lernens“ ist der Datensatz einer 2013/14 durchgeführten HISBUS-Erhebung zum Thema „Studium und Beruf“⁴ ausgewertet worden (ausführlich Kamm/Spexard/Wolter 2016). In dieser Studie wurden insgesamt 7.972 Studierende, darunter 1.879 mit beruflicher Qualifikation (24%), online zu ihren Lebensverläufen vor dem Studium, ihren Studienerfahrungen und -schwierigkeiten, Anforderungen an die Studiengestaltung und ihren Berufsvorstellungen befragt. Dieser Datensatz lässt einen Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne berufliche Qualifikation und innerhalb der Gruppe der beruflich Qualifizierten einen Vergleich nach Art der Studienberechtigung zu.

Deutliche Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne vorherigen Berufsabschluss zeigen sich bereits in der schulischen Vorbildung und der Art der Studienberechtigung. Während 88% der Studierenden ohne Berufsabschluss ihre Studienberechtigung in einer allgemeinbildenden Schule, in der Regel im Gymnasium, erworben haben, sind es bei denen mit beruflicher Qualifikation nur 40%. Genau so viele sind über eine berufliche Schule, überwiegend eine Fachoberschule oder ein Fachgymnasium, zum Studium gekommen. Der Anteil des Zweiten Bildungsweges beträgt 6%, der des Dritten Bildungsweges 11%. Erwartungsgemäß gibt es in der Struktur der Bildungs- und Zugangswege deutliche Unterschiede zwischen den Studierenden an Universitäten (häufiger aus einer allgemeinbildenden Schule und ohne Berufsabschluss) und an Fachhochschulen (häufiger mit Berufsabschluss und aus einer beruflichen Schule). Der überwiegende Teil der beruflich Qualifizierten hat eine duale Berufsausbildung absolviert (71%), 28% eine Ausbildung im Rahmen des Schulberufssystems (Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens). Jede/r Zehnte hat eine Fortbildungsprüfung abgeschlossen.

Während unter den beruflich Qualifizierten mit gymnasialer Vorbildung ein höherer Anteil auf Dienstleistungsberufe entfällt, sind der Zweite und der Dritte Bildungsweg deutlich offener für Berufstätige, die aus technischen, handwerklichen, Bau- und Produktionsberufen kommen. Dass der Dritte Bildungsweg nicht nur eine berufliche, sondern auch eine soziale Öffnungsfunktion erfüllt, zeigen die Daten zur Bildungsherkunft. Auf keinem Zugangsweg ist der Anteil der „Bildungsaufsteiger“ (Eltern ohne akademischen Abschluss) höher und derjenigen, die aus einer Familie kommen, in der mindestens ein Elternteil bereits über einen Hochschulabschluss verfügt, niedriger (25%). Unter den Studierenden ohne berufliche Qualifikation aus dem Gymnasium beträgt dieser Anteil 60%! Auch unter den anderen Studierenden mit beruflicher Qualifikation ist der Anteil derjenigen, für die das Studium eine Art Reproduktion des familialen Bildungskapitals darstellt, deutlich niedriger. Offensichtlich vollzieht sich über den Weg der beruflichen Qualifikation zur Hochschule ein doppelter Bildungsaufstieg: gegenüber der Herkunftsfamilie und gegenüber dem ersten eigenen Schul- und Berufsabschluss. Hier zeigt sich ein deutlicher sozialer und beruflicher Öffnungseffekt durch Hochschulweiterbildung.

Gut 60% aller beruflich Qualifizierten wählen ein berufsaffines Studienfach, am häufigsten diejenigen aus einer beruflichen Schule (69%), seltener diejenigen aus einer Einrichtung des Zweiten Bildungsweges (34%). Der Zweite Bildungsweg wird offenbar häufiger beschritten, um einen Berufswechsel gegenüber der ursprünglichen Berufswahl zu vollziehen. Dagegen scheint unter den beruflich qualifizierten Studierenden aus den anderen Zugangswegen, dem Dritten Bildungsweg ebenso wie dem Gymnasium, eher das

³ Hier gibt es inzwischen eine Vielzahl spezifischer Länderregelungen, die zu einer Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten führen.

⁴ Nicht gemeint ist damit die Teilzeitberufsschule als Teil des dualen Systems der Berufsausbildung.

Motiv „Fortbildung im erlernten Beruf auf einer höheren Qualifikationsstufe“ zu dominieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei den Studierenden des Dritten Bildungsweges, soweit sie nicht über einen Fortbildungsabschluss verfügen, diese Fachaffinität in vielen Ländern Zulassungsvoraussetzung ist. In der subjektiven Wahrnehmung durch die Befragten selbst sieht weniger als die Hälfte einen engen Bezug zwischen erlerntem Beruf und gewähltem Studienfach.

Die Studienmotivation beruflich Qualifizierter wird von drei Motivmustern bestimmt: Eine zentrale Bedeutung kommt – erstens – dem Motiv der persönlichen Weiterentwicklung und Wissenserweiterung zu. Dieses eher etwas unspezifische Motiv teilen nahezu alle Studierenden. Zweitens findet sich ein ausgeprägtes Diskrepanzmotiv, das sich z.B. in der Erfahrung von Unterforderung und dem Wunsch nach größerer beruflicher Entfaltung, in dem Gefühl, mehr leisten zu können als gegenwärtig im Beruf gefordert, äußert. Zwischen individueller Leistungsselbstwahrnehmung, heute oft als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet, und der aktuellen persönlichen und beruflichen Anforderungssituation besteht eine tiefe Diskrepanz, die Weiterbildungsaktivitäten zu ihrer Überwindung hervorruft. Dieses Diskrepanzmuster ist auch schon in früheren Untersuchungen über beruflich qualifizierte Studierende beobachtet worden (Scholz/Wolter 1984; Wolter/Reibstein 1991; Jürgens/Zinn 2015). Drittens spielt für eine Teilgruppe das Motiv der beruflichen Neuorientierung und der Korrektur der Berufswahl eine zentrale Rolle – seltener bei den Studierenden des Dritten Bildungsweges (36%), am häufigsten bei denen des Zweiten Bildungsweges (56%). Dies bestätigt den schon erwähnten Befund, dass bei den Studierenden aus dem Zweiten Bildungsweg häufiger eine berufliche und persönliche Neuorientierung, bei denen aus dem Dritten Bildungsweg dagegen eher die berufliche Kontinuität mit formaler Höherqualifizierung im Vordergrund steht.

Ein zentrales Thema in der bildungspolitischen Diskussion über die Öffnung der Hochschule für Berufstätige ist die Frage der Studierfähigkeit. Die unzureichende Studieneignung, am fehlenden Abitur festgemacht, ist in der Vergangenheit ja immer wieder als Einwand gegen die Anerkennung beruflicher Qualifikationen beim Hochschulzugang angeführt worden. Damit wird die Frage des Studienerfolgs gleichsam als „Probe“ der Studierfähigkeit angesprochen. Unter den Bedingungen einer höchst diversifizierten, tendenziell eher desintegrierten Großorganisation, wie Hochschulen sie heute darstellen, hängt der Studienerfolg nicht allein von kognitiven oder fachlichen Kompetenzen, sondern auch von einer Reihe anderer Kompetenzen ab, unter den institutionellen Bedingungen der Hochschule zielgerichtet zu handeln, Schwierigkeiten zu überwinden, Defizite auszugleichen – kurz: von einer Art institutioneller Bewältigungskompetenz. In unseren Untersuchungsergebnissen zeichnet sich ab, dass Studierende mit Abitur zwar über etwas höhere fachliche Kompetenzen, Studierende mit beruflicher Qualifikation aber stärker über eine solche Bewältigungskom-

petenz verfügen. Beruflich Qualifizierte bringen umfangreiche nicht-fachliche Erfahrungen und Kompetenzen als „outcome“ ihrer Berufsausbildung und berufspraktischen Tätigkeit in das Studium ein, die funktional für die Bewältigung institutioneller Studienanforderungen sind. Berufe und Erwerbstätigkeit stellen Sozialisationsumgebungen dar, in die informelle Lernprozesse und Prozesse der Kompetenzentwicklung eingelagert sind, die zur Ausbildung institutioneller Handlungskompetenzen führen. So nehmen beruflich Qualifizierte einen Vorsprung an Lebenserfahrungen und praktischer Problemlösungskompetenz wahr, die ein Resultat ihrer beruflichen Sozialisation sind.

Bei den Schwierigkeiten mit den Studienanforderungen fällt die (Selbst-)Einschätzung der verschiedenen Gruppen erstaunlich ähnlich aus, auch wenn sich kleinere Unterschiede zeigen, die aber nur teilweise entlang der verschiedenen Zugangswege verlaufen. Vergleicht man Studierende mit und ohne Berufsqualifikation miteinander, so gibt es keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen im Blick auf fachliche Leistungsprobleme, Orientierungsprobleme im Studium, beim Verfassen schriftlicher Arbeiten und bei der Fachidentifikation. Beruflich Qualifizierte haben ihren „self-reports“ nach etwas größere Schwierigkeiten mit englischsprachigen Lehrveranstaltungen, mit fehlenden Zeiträumen, um Wissensdefizite aufzuarbeiten, und vor allem mit der Studienfinanzierung. Mangelnde Flexibilität in der Studiengestaltung ist ein Punkt, der in allen Untergruppen – mit und ohne Berufsqualifikation – von rund 40% der Befragten kritisch gesehen wird. Vergleicht man die verschiedenen Subgruppen beruflich Qualifizierter untereinander, dann fällt auf, dass – mit Ausnahme der englischen Sprache und der zeitlichen Reserven – der Problemdruck bei den Studierenden aus dem Zweiten Bildungsweg deutlich höher ist als bei denen aus dem Dritten Bildungsweg. Das überrascht insofern, als diese Personen ja über eine Doppelqualifikation aus Beruf und Abitur verfügen.

4 Nicht-traditionelle Studierende als neue Zielgruppe

Als nicht-traditionelle Studierende (NTS) werden innerhalb der Gruppe der beruflich Qualifizierten diejenigen bezeichnet, die über eine der verschiedenen Varianten des Dritten Bildungsweges – also ohne schulische Studienberechtigung, über ihre berufliche Qualifikation, durch Anerkennung einer beruflichen Fortbildungsprüfung oder in Verbindung mit einem Eignungsfeststellungsverfahren – zum Studium gelangt sind. Der Begriff selbst entstammt der international-vergleichenden Forschung zum Hochschulzugang (Schuetze/Slowey 2000; Slowey/Schuetze 2012; Schuetze 2014), bezeichnet aber in verschiedenen Ländern ganz unterschiedliche Studierendengruppen, abhängig u. a. von den jeweiligen nationalen Bildungssystemstrukturen und Zugangswegen zur Hochschule. In Deutschland steht diese Gruppe im Zentrum der aktuellen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Debatte zur Öffnung der Hochschule (Elsholz 2015). Für diese Gruppe

sind die Arrangements des Hochschulzugangs in den letzten Jahren neu gestaltet worden (Wolter 2015). In gewisser Weise repräsentiert sie von ihren Lebensverläufen her geradezu paradigmatisch das Prinzip des lebenslangen Lernens.

Diese Gruppe steht im Mittelpunkt eines noch laufenden Forschungsprojektes, das an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt wird. Diese Untersuchung besteht aus einer qualitativen und quantitativen Teilstudie (sowie einer Auswertung der amtlichen Studierendenstatistik). In der qualitativen Studie (Otto/Kamm 2016) sind mittels Interviews 46 NTS zu ihrem Lebensverlauf vor dem Studium, ihrer Studienentscheidung und Studienmotivation sowie zu ihrer Studienaufnahme befragt worden; die Studie wird mit einer zweiten und dritten Befragung sowie einer Gruppendiskussion fortgeführt und zu einem qualitativen Längsschnitt erweitert. Die quantitative Teilstudie (Dahm/Kerst 2016) basiert auf dem Studiendatensatz des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und vergleicht die Studienverläufe, Studienerfahrungen und -probleme von NTS (ca. 700 Fälle) mit fünf anderen Studiengruppen (zusammen ca. 16.000 Fälle), die nach Art ihrer Studienberechtigung und dem Vorhandensein einer beruflichen Qualifikation gruppiert werden. Dadurch kann insbesondere die Bedeutung beruflicher Erfahrungen und Qualifikationen für den Studienverlauf und den Studienerfolg genauer analysiert werden.

Dieses Projekt zeichnet sich also durch drei Merkmale aus: die Verknüpfung einer quantitativen und qualitativen Erhebung, die vergleichende Anlage, die mehrere Gruppen einbezieht, und den Längsschnittcharakter über den Studienverlauf. Auch wenn es sich um unterschiedliche Datensätze handelt, ergibt sich eine hohe Übereinstimmung in den Ergebnissen mit der im vorherigen Abschnitt dargestellten HISBUS-Studie. In den folgenden Ausführungen sollen einige ausgewählte Ergebnisse zur Relevanz beruflicher Bildungswege für ein Hochschulstudium referiert werden. Hier wird auf Daten bis zum 5. Semester zurückgegriffen.

Zunächst bestätigt sich der Befund der HISBUS-Studie, wonach die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige neben der beruflichen auch eine soziale Öffnungsfunktion erfüllt. Bei den Bildungsabschlüssen, die die Eltern erworben haben, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Studiengruppen je nach Art des Hochschulzugangs. Etwa drei Viertel der NTS kommen aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Damit ist diese Gruppe unter allen Studierenden diejenige mit der geringsten akademischen Selbstreproduktion. Dagegen kommt bei der größten Gruppe, den Abiturient/inn/en, die ohne Berufsausbildung nach dem Schulabschluss das Studium aufgenommen haben, gut die Hälfte aus einer bereits akademisch vorgebildeten Familie. Das Studium bedeutet also für etwa drei Viertel der NTS einen Bildungsaufstieg, gemessen am Bildungshintergrund im Elternhaus.

Wie bei der HISBUS-Studie zeigt sich der Bildungsaufstieg nicht nur im Verhältnis zum Bildungsstatus der Eltern, sondern auch im eigenen Bildungsweg. Bei der schulischen Vorbildung der NTS dominiert der mittlere Schulabschluss (93%). Ein kleiner Teil konnte die während der Schulzeit ursprünglich vorhandenen Bildungsaspirationen nicht realisieren. Etwa ein Fünftel war zeitweise auf einem Gymnasium. Bei den Gründen, das Gymnasium nicht mit dem Abitur zu beenden, haben primär Leistungsprobleme und eine fehlende Motivation („Schulunlust“) und/oder fehlende elterliche Bildungsaspirationen eine Rolle gespielt. Nach Schulabschluss haben die Befragten durchschnittlich etwa vier Jahre in der beruflichen Bildung verbracht. Diese längere Verbleibdauer ist darauf zurückzuführen, dass etwa ein Drittel der NTS zusätzlich noch einen Fortbildungsabschluss und damit bereits vor dem Studium ein relativ hohes berufliches Qualifikationsniveau erworben hat. Die erlernten Berufe verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf technische, handwerkliche, Bau- und Produktionsberufe, auf kaufmännische, Verwaltungs- und Büroberufe sowie Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsberufe.

Die Berufswahl wird von den NTS in den qualitativen Interviews oft als wenig reflektierter Prozess beschrieben. Für kaum eine(n) der Befragten erfolgte dieser Übergang am Ende der Schulzeit mit einer klaren beruflichen Orientierung. Die Berufswahl war mehr das Ergebnis eingeschränkter persönlicher Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und einer eher pragmatischen Berufsfindung, bei der die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen genutzt wurden, als eines gezielten Berufswunsches. Nach ihrer Ausbildung haben fast alle NTS in der anschließenden Phase der Berufstätigkeit niveauadäquat gearbeitet. Mehr als zwei Drittel der vor Studienaufnahme abhängig Beschäftigten bekleidete eine mittlere berufliche Position. Ein weiteres Fünftel war sogar in einer höheren Position tätig (z.B. als Meister oder Beamte im gehobenen Dienst). Insgesamt verfügt gut ein Viertel der abhängig Beschäftigten schon über Leitungserfahrungen. Sehr selten waren die NTS in den beiden Kalenderjahren vor der Studienaufnahme arbeitslos (3,3%). Diese Ergebnisse signalisieren zusammengefasst, dass es sich bei den NTS eher um eine Art „positive Selektion“ unter Erwerbstätigen mit einem relativ hohen beruflichen Qualifikations- und Erfahrungsniveau handelt.

Die Berufserfahrungen bilden für die NTS ein wesentliches Anregungsmilieu für weitere Bildungsaspirationen. Erfolgserlebnisse während der Berufsausbildung, im Rahmen von Fortbildungen oder der beruflichen Tätigkeit stellen wichtige Anregungserfahrungen dar, aus denen sich eine Weiterbildungsmotivation entwickeln kann. Wie sich schon in den HISBUS-Daten zeigte, stellen berufliche Diskrepanzerfahrungen einen zentralen „Mobilisator“ für eine Studienentscheidung dar. So werden Diskrepanzen zwischen dem eigenem Anspruch an die Arbeit und den vorgefundenen Anforderungen und Bedingungen am Arbeitsplatz häufig als Gründe für eine zunehmende Unzufriedenheit angeführt.

Darüber hinaus trägt eine fehlende Identifikation mit der früheren Berufswahl zu einer Neuorientierung bei, gleichsam als Korrektur der ursprünglichen Entscheidung. Insgesamt studieren gut 60% der NTS in einem berufsaffinen Studienfach, d.h. bei ihnen bildet das Studium eine relativ kontinuierliche Fortsetzung der bisherigen Berufslaufbahn auf einer höheren Qualifikationsebene. Bei ca. 40% lässt sich eine solche Beziehung entweder nicht erkennen oder hier dominiert ein diskontinuierliches Moment.

Insgesamt handelt es sich bei den Studienentscheidungen der NTS um reflektierte, keine beliebigen („Hasard“) Entscheidungen, die mit einer umfassenden Informationsrecherche und einer ausgeprägten Risikoabwägung im Vorfeld der Studienaufnahme einhergehen. Im Rahmen dieses individuellen Abwägungsprozesses werden das mögliche Scheitern im Studium, die ökonomischen und materiellen Rahmenbedingungen während der Studienzeit, die alternativen Handlungsoptionen und das eigene Lebensalter abgewogen. Diese Befunde sind ein weiterer Hinweis darauf, dass hier ein Selbstselektionsprozess bei der Studienentscheidung bedeutsam ist, der das Bild einer „positiven Auswahl“ bekräftigt.

Aus dem Datenmaterial lassen sich vier zentrale Studienmotive von NTS identifizieren (ausführlich Wolter et al. 2015; Otto/Kamm 2016): (1) „Flucht“ aus dem gegenwärtigen Beruf, eine eher negative Abgrenzung; (2) beruflicher Aufstieg, vorrangig im Blick auf berufliche Identifikation und Entfaltung; eng damit verbunden (3) eine finanzielle Verbesserung; sowie (4) ein persönliches inhaltliches Interesse am Fach oder an persönlicher Weiterbildung. Frühere Studien (Scholz/Wolter 1984; Wolter/Reibstein 1991) für die 1980er Jahre zeigten noch eine Dominanz persönlichkeits- und selbstentfaltungsorientierter Studienmotive. Die neuen Befunde legen einen Wandel in der Motivlage von überwiegend persönlichkeits- hin zu stärker berufsorientierten Aspekten, eine Art Wertewandel von Selbstentfaltungswerten zu eher instrumentellen Orientierungen nahe, der auf veränderte Arbeitsmarktstrukturen ebenso wie auf veränderte „Mentalitäten“ zurückzuführen ist. NTS scheinen ihre Studienentscheidungen im Blick auf Risiken und Erträge heute nüchterner als frühere Generationen abzuwägen. Im Übrigen stehen sich diese Motivtypen nicht exklusiv gegenüber, sondern interagieren miteinander.

Eine besondere Herausforderung für beruflich Qualifizierte, insbesondere für NTS, ist die Studienanfangsphase, u.a. weil bei vielen die letzte Phase organisierten Lernens schon weiter zurückliegt. Die Mehrzahl der NTS beginnt das Studium mit einem ausgeprägten Defizitbewusstsein hinsichtlich des eigenen Kenntnissstandes, das aber von den tatsächlichen Studienleistungen gar nicht bestätigt wird (Dahm/Kerst 2016). Nur etwa ein Drittel meint (befragt im 3. Semester), dass die im Studium benötigten Kenntnisse in Deutsch, Mathematik oder Englisch zum Studienbeginn vorlagen, der niedrigste Wert unter allen Vergleichsgruppen (bei den Abiturient/innen ohne Berufsausbildung sind es drei Viertel). Etwa 35% haben festgestellt, dass ihm/ihr Kenntnisse und Fähigkeiten

fehlten, die tatsächlich im Studium benötigt wurden. Bei den beiden Abiturientengruppen (mit und ohne Berufsausbildung) trifft das aber auch auf gut 30% zu. Und nur jede/r fünfte NTS hatte mit ihrem/seinem Kenntnisstand keine Probleme, dem Lehrstoff des ersten Semesters ohne Schwierigkeiten zu folgen; bei den Studierenden mit Abitur ist es allerdings auch nur jede/r vierte. Bei den Fragen zu Studienschwierigkeiten ergibt sich im Einklang mit den Befunden der HISBUS-Studie, dass eher die Studierenden aus dem Zweiten Bildungsweg die stärksten Probleme aufweisen.

Auf der anderen Seite hat mehr als die Hälfte der NTS die Erfahrung gemacht, dass seine/ihre Leistungen im Studium besser als ursprünglich erwartet ausfielen. Der Anteil derjenigen, die einen erfolgreichen Studienabschluss für „sehr“ oder „eher“ wahrscheinlich halten, liegt mit 85% nur wenig unter dem der Abiturient/innen (94%). Und die tatsächlich erreichten Studienleistungen widersprechen dem bei NTS vorhandenen Defizitbewusstsein. Die Analyse der bis zum 3. Semester erzielten benoteten Studienleistungen zeigt beim arithmetischen Mittel ebenso wie beim Median keine wesentlichen Unterschiede in den Zensuren zwischen den NTS und den Studierenden mit Abitur. Die Unterschiede liegen bei einer minimalen Zensureinheit (2,4 zu 2,3). Da bekanntlich das Zensureniveau in der Hochschule stark mit den fachlichen Kontexten variiert, sind diese Ergebnisse nach den Fachrichtungen kontrolliert worden: sie bleiben auch dann konstant. Diese Befunde verstärken die Schlussfolgerung, dass es sich bei den NTS eher um eine „positive Selektion“ unter Erwerbstätigen handelt.

Neben dem über Zensuren messbaren Studienerfolg gilt die Studienabbruchquote als ein wichtiges Erfolgskriterium. So ist in der hochschulpolitischen Diskussion die Befürchtung weit verbreitet, die Öffnung der Hochschule würde mit einer leistungsbedingten hohen Abbruchwahrscheinlichkeit „bezahlt“ (Brändle/Lengfeld 2015). Die Auswertung der NEPS-Daten zeigt bis zum 5. Semester in der Tat eine höhere Abbruchquote (Dahm/Kerst 2016) bei den nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zu den Abiturient/innen. Da in einer Längsschnittuntersuchung die Panelmortalität gerade unter den „Abbrechern“ hoch ist, ist ergänzend eine Auswertung der amtlichen Studierendenstatistik vorgenommen worden, die dieses Ergebnis bestätigt. Allerdings kann auf der Basis der amtlichen Statistik nur die Schwundquote berechnet werden. Sie liegt bei den Studienanfängerjahrgängen 2003 bis 2011 (in den nachfolgenden Jahrgängen befindet sich ein hoher Anteil noch im Studium) im Minimum um 5, im Maximum um 17 Prozentpunkte bei den NTS höher als bei den anderen Studierenden. In den einzelnen Anfängerjahrgängen schließen zwischen 61 und 84% – und damit die große Mehrheit – ihr Studium erfolgreich ab. Die faktische Selektion im Vorfeld der Studienaufnahme würde aber danach im Studium fortgeführt, und das insgesamt positive Leistungsbild der NTS ist auch ein Resultat dieses Prozesses (vgl. ausführlich Dahm/Kerst 2016; Wolter et al. 2016).

Allerdings liegt bei den NTS eine komplexere Bedingungskonstellation für einen Studienabbruch vor als bei den ‚traditionellen‘ Studierenden. Bei den im NEPS erfassten Gründen für einen Studienabbruch spielen zwar Leistungsgründe die zentrale Rolle, deutlich häufiger als bei Abiturient/inn/en. Der daneben wichtigste Grund, von Abiturient/inn/en kaum genannt, sind aber Vereinbarkeitsprobleme zwischen dem Studium und der Erwerbstätigkeit oder Familie; häufiger als die Vergleichsgruppen berichten NTS über Zeitmanagement- bzw. Zeitbudgetprobleme im Studium. Dieser Grund verweist auf das immer noch an deutschen Hochschulen vorhandene Angebotsdefizit an flexiblen Studienformaten (Spexard 2016), das eine Parallelität von Studium und Erwerbstätigkeit erschwert. Ein weiterer spezifischer Grund bei den NTS für einen Studienabbruch ist ein alternatives interessantes Jobangebot ohne Studienabschluss.

5 Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt

Es ist ja in diesem Beitrag argumentiert worden, dass das Verständnis von Weiterbildung an der Hochschule insofern entgrenzt wird, als jetzt Angebote der akademischen Erstausbildung ebenfalls zur Weiterbildung zählen können. Der Referenzpunkt für die Frage, ob eine Bildungsetappe Weiterbildung ist oder nicht, verschiebt sich vom Studiengang zum Lebensverlauf. Unabhängig davon bleiben zwei Fragen: erstens die nach der Teilnahme von Berufstätigen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, also der eher traditionellen Zielgruppe, an weiterbildenden Angeboten der Hochschulen. Und zweitens die Frage nach der Bedeutsamkeit der Hochschule als institutioneller Anbieter auf einem Weiterbildungsmarkt, der überwiegend nach Berufssegmenten (für Lehrer/innen, Ingenieure/innen, Ärzte/innen usw.) arbeitsteilig strukturiert ist und in dem die Hochschulen in der Regel mit einer Vielfalt anderer Anbieter (Kammern, Berufsverbände, Akademien, Corporate Universities usw.) im Wettbewerb stehen. Enthält die erste Frage eine individuelle Analyseperspektive zum Verhältnis von Beruf und Weiterbildungsteilnahme (Wo bilden sich Erwerbstätige mit Hochschulabschluss weiter?), so die zweite eher eine institutionelle Betrachtungsebene (Welchen Anteil haben Hochschulen am Weiterbildungsmarkt?).

Datenbasis für die erste Frage sind die nach einem Kohorten-Panel-Design durchgeführten DZHW-Absolventenstudien – hier die dritte Befragungswelle (Erhebungsjahr 2010) des Absolventenjahrgangs 2001 zehn Jahre nach Hochschulabschluss (im Folgenden zitiert als 2001-3) und die zweite Befragungswelle (ebenfalls 2010) des Absolventenjahrgangs 2005 fünf Jahre nach Hochschulabschluss (im Folgenden 2005-2). Für die zweite Frage wird der Adult Education Survey 2012 (Bilger et al. 2013) herangezogen, eine repräsentative Bevölkerungsumfrage von Personen im Alter von 18–64 Jahren (vgl. ausführliche Darstellung in Kamm et al. 2016). Beide Befragungsreihen erfassen die Teilnahme an Weiterbildung in den

letzten 12 Monaten; ansonsten sind sie methodisch direkt nur schwer vergleichbar.

Die im AES erfassten Teilnehmer/innen an Hochschulweiterbildung setzen sich sehr heterogen zusammen und beschränken sich keineswegs auf Personen bzw. Erwerbstätige mit Hochschulabschluss, also auf die herkömmliche primäre Zielgruppe postgradualer Weiterbildung an Hochschulen. Berufstätige mit Hochschulabschluss sind jedoch, wie aus dem AES und anderen Untersuchungen (so Schulenberg et al. 1978) schon seit langem bekannt ist, die mit Abstand aktivste Gruppe auf dem Weiterbildungsmarkt. Nicht nur in der Weiterbildung generell, auch in der Hochschulweiterbildung zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen der beruflichen Qualifikation und dem Beschäftigungsstatus (z.B. erwerbstätig oder nicht-erwerbstätig) und der Weiterbildungsteilnahme. Allerdings entfällt nur ein schmaler Anteil der Weiterbildungsaktivitäten (aus den letzten 12 Monaten) von Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss auf die Hochschulen: im AES sind es 5,5%, im DZHW-Panel 2001-3 7,1%; nur für berufliche Weiterbildung sind es 4,7% (AES) bzw. 5,2% (DZHW). Neben dieser Kernzielgruppe von Hochschulweiterbildung nehmen den AES-Daten zufolge auch weitere Gruppen, z.B. Hochschulbeschäftigte aus dem wissenschaftsunterstützenden Personal (als innerbetriebliche Weiterbildung) oder Studierende, an weiterbildenden Angeboten der Hochschule teil.⁵

Nimmt man die Gesamtquote der Teilnahme an Hochschulweiterbildung – für alle Weiterbildungsformen und alle Teilnehmer/innen zusammen –, dann entfällt auf die Hochschule nach dem AES 2012 ein Anteil von 3,0% am gesamten Weiterbildungsmarkt in Deutschland, was nicht wenig, aber deutlich ausbaufähig ist. Dieser Anteilswert ist in der Größenordnung bereits für frühere AES-Erhebungen (bzw. deren Vorläufer, dem Berichtssystem Weiterbildung) berichtet worden (Wolter 2011). Im Zeitverlauf scheint sich mithin der Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt kaum verändert zu haben. Der mit etwa einem Drittel aller Weiterbildungsfälle wichtigste Anbieter für alle Teilnehmer/innen wie auch für Erwerbstätige mit Hochschulabschluss ist konstant der eigene Arbeitgeber. Angesichts der Heterogenität in der Zusammensetzung der Teilnehmer/innen ist nicht auszuschließen, dass die AES-Durchschnittswerte für die Teilnahme an weiterbildenden Angeboten der Hochschulen den tatsächlichen Anteil, der auf die wissenschaftliche Weiterbildung entfällt, eher noch überschätzen.

Der auf die Hochschulen entfallene Weiterbildungsanteil variiert erheblich mit der jeweiligen Fachrichtung, wie die DZHW-Absolventendaten zeigen. Die höchste Quote entfällt auf die Medizin, die niedrigste auf die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. In allen Fachrichtungen dominieren mit großem Abstand außerhochschulische Anbieter. In

⁵ Siehe dazu Fußnote 2.

den verschiedenen Fachrichtungen entfallen unterschiedliche Anteilswerte auf die verschiedenen Anbieter, was die berufsfachlich segmentierte Struktur des Weiterbildungsmarktes für Erwerbstätige mit Hochschulabschluss deutlich zeigt. Mit Ausnahme der Medizin und der Psychologie kommt den Arbeitgebern zwar jeweils die höchste Quote zu, aber in einigen Fachrichtungen entfallen hohe Anteile auf Kammern und Berufsverbände, in anderen auf private Anbieter (vgl. ausführlich Kamm et al. 2016). Aber auch diese Differenzierungen ändern nur wenig an dem Gesamtbild, wonach der Bedeutung der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter für Erwerbstätige eher peripher ist.

Betrachtet man die Teilnahme von Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss an hochschulischer und außerhochschulischer Weiterbildung, dann fällt auf, dass eine Stärke der Hochschulen in längerfristigen Angeboten (vorrangig solchen mit einem regulären Abschluss) besteht, die der außerhochschulischen Anbieter primär in Programmen und Maßnahmen unterhalb dieser Ebene. Das spiegelt sich nicht nur in der Finanzierungsstruktur – außerhochschulische Angebote werden primär vom Arbeitgeber, hochschulische dagegen hauptsächlich von den Teilnehmern/innen selbst finanziert –, sondern auch in den Motivationsmustern wider. Nach den Daten des Absolventenpanels 2005-2 präferieren Personen (ganz überwiegend Erwerbstätige) mit Hochschulabschluss Weiterbildungsangebote der Hochschulen vor allem wegen der davon erwarteten statusverbessernden Effekte (z.B. verbesserte Berufs- und Einkommenschancen). Diese basieren vorrangig auf dem Recht der Hochschulen, anerkannte Titel und Zertifikate zu vergeben. Der Fach-, Inhalts- und Wissenschaftsbezug der Angebote ist eine weitere Stärke der Hochschulen, während der Vorsprung außerhochschulischer Anbieter vor allem auf den eher non-formalen, nicht direkt fachbezogenen Angeboten beruht.

6 Schlussbemerkungen

Die Ergebnisse der hier referierten empirischen Untersuchungen ergeben zusammen ein Bild, wonach die Teilnahme beruflich Qualifizierter an weiterbildenden Studienangeboten der Hochschulen auf unterschiedlichen individuellen Motivkonstellationen und institutionellen Profilmerkmalen beruht, die nicht eindeutig einem bestimmten Theorieansatz zugeordnet werden können. Eher sprechen sie für eine Mehrdimensionalität im Verhältnis von Beruf und Weiterbildung. Nur Teile der Teilnahme an Hochschulweiterbildung beruhen auf einer ökonomischen Bedarfslogik. Von größerer Bedeutung ist über weite Strecken eine Nachfragelogik, die vor allem auf der beruflichen Allokations- und sozialen Distinktionsfunktion von Hochschulbildung und deren Funktion bei der Vergabe von Titeln und Zertifikaten basiert. Erkennbar wird ein intentionaler Einfluss bildungspolitischer Konzepte und staatlicher Maßnahmen, die Hochschulen stärker für Berufstätige zu öffnen, die sich bislang allerdings quantitativ nur bescheiden ausgewirkt haben. In dem nach wie vor vorhandenen Defizit an flexiblen Studienformaten wird die

immer noch ausgeprägte Distanz der Hochschulen zu den individuellen Anforderungen und Erwartungen Berufstätiger, vor allem an das Zeitregime des Studiums, spürbar.

Von großer Bedeutung ist, dass sich das Verständnis von Weiterbildung immer mehr von der alten studiengangbasierten Definition entfernt und sich mehr und mehr zu einer biographie- und teilnehmerbezogenen Auslegung entwickelt. Damit geht die Notwendigkeit einher, sich entgegen der entweder pauschalen oder nur auf eine Gruppe begrenzten Rede von beruflich Qualifizierten im Studium eher der Vielfalt dieser Gruppe vergewissern zu müssen, die nach ihren Bildungs- und Berufswegen sowie ihren Zugangswegen zur Hochschule beträchtliche Unterschiede aufweist. So zeigen sich Unterschiede im Studienerfolg zwischen den Studierenden aus dem Zweiten und denen aus dem Dritten Bildungsweg zugunsten der letzteren Gruppe, obgleich beiden eine ähnliche Berufsbiographie gemeinsam ist. Wie das Thema Studierfähigkeit zeigt, gibt es deutliche Differenzen in der bildungspolitischen Bewertung. So wird der in den letzten Jahren erweiterte Zugang für NTS von vielen Seiten wegen der fehlenden schulischen Studienberechtigung (an Universitäten des Abiturs) immer noch eher skeptisch gesehen. Vor diesem Hintergrund sind empirische Untersuchungsergebnisse bedeutsam, die (1) zeigen, dass Beruf und Arbeit durchaus für ein Studium qualifizieren können und die große Mehrzahl der NTS die Studienanforderungen erfolgreich bewältigt, dass aber (2) durchaus ein zusätzlicher Unterstützungsbedarf bei der Studienaufnahme und vor allem ein erheblicher Flexibilisierungsbedarf in der Studienorganisation bestehen. Im Bereich der traditionellen postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildung fällt der Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt angesichts der massiven Konkurrenz mit außerhochschulischen Anbietern noch sehr bescheiden aus, u. a. weil außerhochschulische Anbieter sich eher auf die besonderen Bedürfnisse von Berufstätigen einstellen.

Literatur

Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: Lemmermöhle, D./Haselhorn, M. (Hrsg.): *Bildung – Lernen*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 93-116.

Baethge, M./Wolter, A. (2015): The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: *Journal for Labour Market Research*, 48(2), S. 87-112.

Banscherus, U./Neumerkel, J./Feichtenbeiner R. (2016): Die Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik. Eine Analyse der Maßnahmen und Initiativen von Bund und Ländern. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 81-104.

Banscherus, U./Pickert, A./Neumerkel, J. (2016): Bildungs-marketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 105-136.

Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (2013): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Brändle, T./Lengfeld, H. (2015): Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 6, S. 447-467.

Cendon, E./Mörth, A./Pellert, A. (Hrsg.) (2016): *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 3. Münster: Waxmann.

Dahm, G./Kerst, C. (2016): Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 225-268.

Elsholz, U. (Hrsg.) (2015): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Oldenburg.

Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (Hrsg.) (2016): *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 2. Münster: Waxmann.

Hillmer, A./Al-Shamery, K. (Hrsg.) (2015): *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Jürgens, A./Zinn, B. (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: Elsholz, U. (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 35-56.

Kamm, C./Spexard, A./Wolter, A. (2016): Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 165-196.

Kamm, C./Schmitt, S./Banscherus, U./Wolter, A. (2016): Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann, S. 137-164.

Kamps, O./Hirsch, W. (2015): Deutsche Hochschulen in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung. In: *Das Hochschulwesen*, 63(1), S. 12-20.

- Otto, A./Kamm, C. (2016): „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann, S. 197-224.
- Scholz, W.-D./Wolter, A. (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: P. Kellermann (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 129-159.
- Schuetze, H.G. /Slowey, M. (Hrsg.) (2000): Higher education and lifelong learners. International perspectives on change. London/New York: Routledge.
- Schuetze, H. G. (2015): From adults to non-traditional students to lifelong learners. In: Journal of Adult and Continuing Education, 20(2), S. 37-55.
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Enke.
- Slowey, M./Schuetze, H. G. (Hrsg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London/New York: Routledge.
- Spexard, A. (2016): Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann, S. 269-294.
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung - Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker - Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ. Oldenburg, S. 49-117.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33(4), S. 8-35.
- Wolter, A. (2015): Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3, S. 291-308.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2015): Der Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Klages, B./Bonillo, M./Reinders, S./Bohmeyer, A. (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditioneller Studierender nutzen. Opladen: Budrich, S. 17-35.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann.
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2016): Studierenerfolg nicht-traditioneller Studierender - Kriterien, Performanzen und Bedingungen. In: Hemkes, B./Wilbers, K. (Hrsg.): Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung. Bonn. I.E: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation - Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11-33.
- Wolter, A./Reibstein, E. (1991). Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, A. (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 33-97.

Autor

Prof. Dr. Andrä Wolter
andrae.wolter@hu-berlin.de

Weiterbildung und Berufsbiografie

Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbiografischer Gestaltungsentwürfe

CLAUDIA LOBE

Kurz zusammengefasst ...

Der Beitrag behandelt Bezüge zwischen Hochschulweiterbildung und Berufsbiografie. Er geht anhand von problemzentrierten Interviews mit berufsbegleitend Studierenden der Frage nach, wie sie Arbeit und Lernen in der biografischen Alltagsplanung miteinander verzahnen und welche Erwartungshaltung sie an den Studienabschluss im Hinblick auf ihre zukünftige Berufsbiografie knüpfen. Aus einer biografiethoretischen Perspektive wird aufgezeigt, dass sich das Studium in den untersuchten Fällen in erster Linie als biografisches Bildungs- und nicht als Karriere-Projekt erweist. Eine organisationale Unterstützung durch den Arbeitgeber wird z.T. bewusst vermieden, was zu Irritationen am Arbeitsplatz führen kann. Im Hinblick auf die Berufsbiografie kommt dem Studium vor allem eine zukunftserschließende Funktion zu.

1 Weiterbildungsteilnahme neben dem Beruf. Einige Rahmendaten

Repräsentative Bevölkerungsumfragen zur Weiterbildungsteilnahme wie der Adult Education Survey belegen regelmäßig enge Zusammenhänge zwischen Weiterbildung und Beruf. Die aktuellsten Ergebnisse aus dem Trendbericht zum AES zeigen, dass 70 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten auf Formen der betrieblichen Weiterbildung entfallen und zusätzlich 13 Prozent als individuell-berufsbezogene Weiterbildungen zu charakterisieren sind (vgl. Bilger/Strauß 2015, S. 21). Unter den Motiven zur Weiterbildungsteilnahme rangiert mit 60% Zustimmung „Berufliche Tätigkeit besser ausüben“ ganz vorn (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 227). Für 25 Prozent der Weiterbildungsaktivitäten in Deutschland werden die Weiterbildungskosten vom Arbeitgeber übernommen (vgl. Bilger/Kuper 2013, S. 22).

Für das Feld der Hochschulweiterbildung nennen die Teilnehmenden überwiegend fachlich-berufliche Ziele, aber auch persönliche Bildungsziele als Teilnahmemotive (vgl. Grotheer et al. 2012, S. 356). Etwa die Hälfte der von den Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Zeitraum von zehn Jahren nach dem Abschluss besuchten längeren Weiterbildungen an Hochschulen weist eine enge fachliche

Affinität mit dem Erststudium auf. Hochschulweiterbildung wird also in fachlicher Hinsicht offenbar sowohl für vertiefende Fort- und Weiterqualifizierungen genutzt als auch zum Erschließen neuer Fachgebiete. Eine einschlägige Berufserfahrung und somit ein Bezug zur Berufstätigkeit wird allerdings bei vielen berufsbegleitenden Masterstudiengängen als Zugangsvoraussetzung gefordert (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 25). Die entstehenden Gebühren werden von der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmenden teilweise oder vollständig selbst getragen (vgl. Weiland 2006). Eine Auswertung der Daten des IW-Personalpanels aus dem Jahr 2014 zeigt allerdings, dass 87,3 Prozent der Unternehmen, die bereits Bachelorabsolventen beschäftigt haben und ein berufsbegleitendes Masterstudium unterstützen oder dies planen, bereit sind, zumindest einen Teil der anfallenden Gebühren für die Ausbildung zu übernehmen. Nur 34,3 Prozent der Unternehmen übernehmen auch die gesamten Gebühren. Eher wird ein Studium durch Freistellungen oder Rückkehrgarantien unterstützt (vgl. Konegen-Grenier/Placke/Schröder-Kralemann 2015, S. 52). Erstaunlich ist, dass die Mehrheit der berufsbegleitenden Studiengänge auf eine Studiendauer zwischen einem und zwei Jahren ausgelegt ist, was auch bei Berücksichtigung der vergebenen Kreditpunkte mit Vollzeit-Präsenzangeboten vergleichbar ist (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 36ff.). Dies wirft die Frage auf, wie die Doppelbelastung von Hochschulweiterbildung und Beruf alltagsbiografisch von den Studierenden gelöst wird.

Obwohl mit der Entstehung berufsbegleitender Studiengänge explizit der Anspruch verbunden ist, lebenslange Lernprozesse zu ermöglichen, die sich auch nach der beruflichen Erstqualifikation während der ausgeübten Berufstätigkeit vollziehen, ist bisher wenig darüber bekannt, wie Hochschulweiterbildung berufsbiografisch gerahmt ist. Wie verbinden die Studierenden Arbeit und Lernen im lebensgeschichtlichen Kontext? Welche Erwartungen knüpfen sie an den Studienabschluss im Hinblick auf ihre zukünftige Berufsbiografie?

Geht man der Bedeutung berufsbegleitenden Studierens als Lebensereignis im biografischen Kontext nach, zeigen sich

im Hinblick auf die Verknüpfung von Hochschulweiterbildung und Beruf z.T. überraschende Befunde. Im Rahmen meiner Dissertation (vgl. Lobe 2015) wurden berufsbegleitend Studierende verschiedener Bachelor- und Masterstudiengänge mit unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen anhand von problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) zu ihrem Studium befragt. Vor dem Hintergrund einer biografiethoretischen Perspektive (Alheit/Dausien 2000) wurde das Studium als Transition (Welzer 1993) in der Biografie konzeptualisiert. Mithilfe der Grounded Theory (Corbin/Strauss 2008) wurde die studienbedingte Transition in ihrer Prozesslogik analysiert. Zusätzlich wurden drei biografische Bedeutungshorizonte unterschiedlicher Reichweite herausgearbeitet, in denen das Studium für die Interviewpartner/-innen relevant wird.

Einer der drei identifizierten Bedeutungshorizonte thematisiert die biografischen – u.a. berufsbioграфischen – Gestaltungsentwürfe für die Zukunft und fragt danach, wie das Studium darin eingebettet ist. Ein weiterer biografischer Bedeutungshorizont betrachtet die Handlungsentwürfe oder -pläne (vgl. Fischer/Kohli 1987), mit denen die Studierenden das berufsbegleitende Studium während seiner Dauer als neuen Lebensbereich etablieren und ihren Alltag daraufhin neu arrangieren. Im Folgenden werden ausschnittshaft einige Erkenntnisse aus diesen beiden Analysekategorien vorgestellt, die zeigen, wie Studium und Berufsbiografie miteinander verzahnt werden.

2 Berufsbiografische Gestaltungsentwürfe

Der Studienwunsch weist meist eine tiefe biografische Verankerung auf und ist eng mit biografischen Präskripten verknüpft (vgl. Fischer/Kohli 1987; Alheit 2003; Truschkat 2013). Darunter sind hier biografische Normalvorstellungen zu verstehen, denen sich die Interviewpartner/-innen in ihrer Lebenswelt (vgl. Schütz/Luckmann 2003; Berger/Luckmann 2007) im Hinblick auf eine „normale“ Bildungsbiografie gegenüber sehen. In fast allen untersuchten Fällen ist ein Studium dabei als selbstverständliche Bildungsstation im eigenen Bildungsweg-Präskript vorgesehen. Sofern die Interviewpartner/-innen dem vorgesehen Bildungsweg gefolgt sind, setzt das berufsbegleitende, zweite Studium kontinuierliche Bildungsaufstiege fort. Formale Bildungsabschlüsse fungieren hier als institutionalisiertes Kulturkapital und symbolisches Kapital (vgl. Bourdieu 2005, 1985), die Einfluss auf die Position im sozialen Raum nehmen. Der kontinuierliche Bildungsaufstieg erweist sich dann ebenfalls als selbstverständliches Element einer als „normal“ gedachten Bildungsbiografie. Wenn ein Interviewpartner schildert, dass er schon vor Beginn seines ersten Studiums ein späteres zweites Studium geplant hat, weil ihm von vornherein klar war, dass er „nicht nach dem Erststudium schon alles erreicht [hat, was er (C.L.)] erreichen möchte“ (I3, S. 1, Z. 30ff.), wird dies sichtbar.

Sind die Interviewpartner/-innen dagegen von ihrem Bildungsweg-Präskript abgewichen, indem sie zunächst kein

Studium aufgenommen haben, erleben sie dies nachträglich als biografische Brüche, die häufig mit bildungsbezogenen Abwertungen einhergehen und auch als soziale Abstiege empfunden werden. Dem begegnen sie durch nachgeholt Bildungsabschlüsse. Diejenigen Interviewpartner/-innen, die einen solchen Wiederaufstieg vollziehen, befinden sich darin an unterschiedlichen Punkten – einige haben ein erstes (Fachhochschul- oder Bachelor-) Studium bereits nachgeholt, ohne das empfundene Defizit dadurch vollends ausgeglichen zu sehen, andere beginnen mithilfe des berufsbegleitenden Studiums erst ihren Wiederaufstieg. Nina Neumann beispielsweise holt mit dem berufsbegleitenden Studium erstmals die verpasste Bildungschance nach:

es war wirklich schon das Ding, dass ich halt mein Abitur nicht gemacht hab und so dieser Haken auch im Lebenslauf und das so mit meinen mit den Vorstellungen, die ich von mir selber hatte, ähm ja das hat halt nicht so übereingestimmt, also ich war mit mir selber nicht zufrieden und deshalb hab ich dann auch gesagt ja, ich studier (I4, S. 2, Z. 45ff.).

Die Abweichung vom Bildungsweg-Präskript hängt Nina Neumann als biografische Fehlentscheidung nach und belastet ihr Selbstbild. Im Studium sieht sie daher nicht so sehr eine Form der beruflichen Weiterbildung, sondern in erster Linie einen nachgeholt akademischen Bildungsabschluss:

Nee, also berufliche Weiterbildung finde ich ist es gar nicht. Also weil ich find ne berufliche Weiterbildung das würde ja also für mich impliziert berufliche Weiterbildung auch so'n bisschen ähm dieses dass ich's halt wirklich nur mache, um auf der Arbeitsstelle weiter zu kommen [...]. Und ich hab das natürlich auch gemacht, weil ich auch beruflich weiterkommen wollte, aber primär natürlich auch, weil ich ähm Studieren wollte auch (I4, S. 44, Z. 24ff.).

Das Studium wird also, obwohl es „auch“ beruflich motiviert ist, eher mit der (nachträglichen) Realisierung von Bildungsweg-Präskripten in Verbindung gebracht und im Kontext eines Bildungsaufstiegs verortet.

In den vorliegenden Fällen lässt sich das Studium also in erster Linie als biografisches Bildungsprojekt beschreiben. Beruflich-fachliche Aufstiegsaspirationen und Verwertungsvorstellungen spielen bei der Studienentscheidung eher eine untergeordnete Rolle, wenngleich das Studium sehr wohl auch in berufsbioграфische Gestaltungsentwürfe eingebunden ist. Dabei stellt sich aber heraus, dass die beruflichen Motive äußerst vielfältig sind und sich nicht nur in Form vertikaler Aufstiegsaspirationen zeigen. Stattdessen wird das Studium auch zum Erschließen beruflicher Teilarbeitsmärkte im Sinne einer Komplettierung der beruflichen Erstqualifizierung genutzt oder zur Absicherung für berufliche Krisen. Eine „strategische, gelegentlich fast instrumentelle Einstellung“ zum Studium im Hinblick auf eine berufliche Verwertung des Abschlusses, wie sie sich beispielsweise in einer Studie mit nicht-traditionellen Studierenden von Alheit, Rheinländer und Watermann (2008, S. 384) in einigen Fällen

zeigt, findet sich hier so nicht. Eher geht es um die potenzielle Erweiterung beruflicher Möglichkeitsräume oder zur Inspiration für noch diffuse Veränderungswünsche. So ergeben sich aus dem Studium bisweilen Anstöße für berufliche Veränderungen:

Das ist so praktisch die Hälfte des Studiums war rum und da ist das für mich ganz klar geworden auch, dass ich ähm andere Fähigkeiten habe, andere Fähigkeiten entwickeln kann und andere Fähigkeiten nutzen möchte (I1, S. 19, Z. 5ff.).

Dem Studium kommt damit für die Berufsbiografie insgesamt eher eine zukunftserschließende Funktion zu (vgl. Schöffter 2014), indem sich neue berufsbiografische Horizonte während des Studiums auftun und durch die zusätzliche Qualifikation neue berufliche Handlungsfelder erschlossen werden.

3 Alltagsbiografische Separierung von Studium und Beruf

Angesichts der bildungsbiografischen Verortung des Studiums und der beim Studienbeginn oft noch diffusen beruflichen Nutzenvorstellung der Interviewpartner/-innen stellt sich die Frage, wie sie das Studium zu ihrer aktuellen Berufstätigkeit ins Verhältnis setzen und es in ihren Alltag integrieren. Hier zeigt sich, dass die Interviewpartner/-innen zwar ihre Arbeitgeber ausnahmslos von ihren Studienaktivitäten in Kenntnis setzen, aber bewusst davon absehen, am Arbeitsplatz studienbegünstigende Arbeitsbedingungen auszuhandeln.

Von den sechs interviewten Personen sind vier in einer festen Vollzeitanstellung beschäftigt. Sie verfügen potenziell über eine längerfristige Beschäftigungsperspektive bei ihrem aktuellen Arbeitgeber. Die beiden übrigen Interviewpartnerinnen sind in Teilzeit-Angestelltenverhältnissen beschäftigt, die sie als vorübergehend deuten. Eine von ihnen hat nach ihrer Berufsausbildung als Steuerfachangestellte ein Vollzeit-Präsenzstudium aufgenommen und übt in ihrem gelernten Beruf bewusst nur Aushilfstätigkeiten aus, um dem Studium den Vorrang zu geben. Ihr Wechsel in ein berufsbegleitendes Fernstudium vollzieht sich im Hinblick auf diese Aushilfstätigkeit dann als „fliegender Übergang“ (I5, S. 8, Z. 14). Die andere Interviewpartnerin hat zwei kleine Kinder und geht seitdem bewusst einer Teilzeitbeschäftigung nach, die sie explizit als berufliche Zwischenstation während der Familienphase darstellt.

Die vier Interviewpartner/-innen, die eine finanzielle oder zeitliche Unterstützung ihres Studiums durch den Arbeitgeber für potenziell möglich halten, fürchten, dass ein solches Entgegenkommen an Gegenleistungen geknüpft wäre, die sie nicht zu erbringen bereit sind. Zwei von ihnen wollen vor allem eine längere Unternehmensbindung vermeiden, die sie als zeitweisen Verlust der Gestaltungshoheit über ihre Berufsbiografie empfinden. Die anderen beiden Interviewpartner möchten vor allem die Gestaltungshoheit über ihr

Studium behalten und den Arbeitgeber nicht in studienbezogene Entscheidungen und Verläufe involvieren müssen. Um diese Abhängigkeiten zu vermeiden, schließen sie für sich ganz bewusst aus, studienbedingte Unterstützungsleistungen am Arbeitsplatz auszuhandeln. Paradoxerweise führt gerade diese Separierung jedoch im beruflichen Kontext unter bestimmten Bedingungen zu Irritationen am Arbeitsplatz.

3.1 Berufsbiografische und studienbezogene Gestaltungshoheit erhalten

Zwei Interviewpartner vermuten, dass ihre Gegenleistung für die (finanzielle) Unterstützung des Studiums in einer mehrjährigen vertraglichen Bindung an das Unternehmen bestünde, was sie vermeiden wollen. Anhand des folgenden Interviewausschnitts lässt sich diese Haltung verdeutlichen:

I: Und es kam auch nicht in Frage also ich glaube, es gibt auch Modelle, wo man mit dem Arbeitgeber abspricht ich qualifizier (IP3: Nein) mich und man teilt sich die Finanzierung oder ähm (IP3: Wollt ich nicht) bekommt halt ein paar Tage irgendwie mehr frei für Präsenzphasen und so.

IP3: Wollt ich alles nicht. Ähm ich wollte es schon aus dem Grund nicht, da ich mich ungern von irgendjemandem abhängig mache. Wenn ich jetzt gesagt hätte zahl mir bitte mein Zweitstudium, dann wäre die nächste Forderung gekommen gut dann machen wir'n Vertrag fünf Jahre bitte bist du danach noch ans Unternehmen gebunden. Und das möchte ich einfach nicht. Ich bezahl das für mich (2) mach das Ganze und hinterher bin ich immer noch irgendwo mein eigener Herr und frei in meinen Entscheidungen. Also das ist für mich ein ganz wichtiger Punkt einfach auch frei zu sein in solchen Dingen (I3, S. 6, Z. 22ff.).

Der Interviewpartner macht klar, dass er auf eine Unterstützung durch das Unternehmen ganz bewusst verzichtet und ihm eine Beteiligung nicht etwa von Unternehmensseite verweigert wird. Er begründet seine Entscheidung mit einer grundsätzlichen Abneigung, sich von Anderen abhängig zu machen. Diese antizipierte Abhängigkeit sieht er in einer vertraglichen Gegenleistung in Form einer Unternehmensbindung. Einen mehrjährigen Verzicht auf die Möglichkeit, das Unternehmen zu verlassen, erachtet er als empfindliche Einschränkung seiner biografischen Planungsfähigkeit und Handlungsalternativen (vgl. Alheit 2006) und als Verlust von Autonomie und Kontrolle über seine Berufsbiografie. Das Widerstreben, nicht mehr sein *eigener Herr* und *frei* in seinen *Entscheidungen* zu sein, rückt die Unternehmensbindung in den Kontext einer berufsbiografischen Ohnmacht, die er um jeden Preis zu vermeiden versucht. Möglicherweise auch deshalb, weil er bereits gravierende Leidenserfahrungen in seiner ersten beruflichen Tätigkeit gemacht hat, denen er nur durch seine Kündigung und Inkaufnahme einer anschließenden Arbeitslosigkeit ein Ende setzen kann (I3, S. 21, Z. 47ff.), kommt eine Bindung an seinen Arbeitgeber für ihn nicht in Frage. In der etwas provokanten Formulierung „zahl mir bitte mein Zweitstudium“ tritt das berufsbegleitende

Studieren auch nicht als berufsbezogene Weiterbildung in Erscheinung, sondern eher als biografisches Bildungsprojekt. Nur in der vertraglichen Bindung kommt zum Ausdruck, dass die akademische Qualifikation nach dem Abschluss des Studiums für das Unternehmen gewinnbringend sein könnte.

Die beiden übrigen Interviewpartner/-innen wollen vermeiden, dass die Realisierung ihres Studienwunsches der Einflussnahme ihres Arbeitgebers unterliegt. In folgendem Interviewausschnitt wird dies deutlich:

Das heißt, mit meinem Urlaub und mit Überstunden konnte ich diese Zeiten alle überbrücken, kriegte ich alles hin. Und das war für mich ein wichtiger Aspekt, sodass ich ja nicht dort nicht hingegangen bin so als, ich wollte nichts von dem Unternehmen oder so. Das heißt: das, wie ich es machen wollte, das habe ich für mich geplant, das war für mich realisierbar und dadurch konnte ich es machen, ich musste nicht um irgend etwas bitten, wo man dann sagen könnte: „Ja, nee, so geht das nicht“, sondern es war für mich einfach klar und so habe ich sämtliche Rahmenbedingungen geschaffen einfach. Ja und das ist für mich auch wichtig. Ich möchte mich nicht in so eine Abhängigkeit begeben dann auch, denn wie sieht das dann nachher aus, wenn es dann nicht klappt, wenn man dann umschwenken muss oder so irgendwo? (I1, S. 13, Z. 36ff.).

Das Widerstreben, als Bittsteller beim Unternehmen aufzutreten und dadurch seinen Studienwunsch der Einflussnahme seines Arbeitgebers auszusetzen, wird hier explizit betont. Dabei spielt zum einen die – in anderen Interviewpassagen herausgearbeitete – Versagensangst vor dem Studienbeginn eine Rolle, einem Studium überhaupt gewachsen zu sein (vgl. Lobe 2015, S. 107ff.). Ein potenzieller Studienabbruch wird mit einem Gesichtsverlust im beruflichen Umfeld gleichgesetzt, der durch eine Beteiligung des Arbeitgebers an der finanziellen oder zeitlichen Realisierung des Studiums noch verschlimmert würde (*wie sieht das denn nachher aus [...]?*).

Noch mehr als der potenzielle Gesichtsverlust, der sich angesichts der Bekanntgabe des Studiums am Arbeitsplatz ohnehin nicht gänzlich vermeiden ließe, stört den Interviewpartner aber vor allem das Einräumen eines Mitspracherechts bezüglich der Realisierung seines Studienwunsches. Denn indem er als Bittsteller auftritt, setzt er seinen Studienwunsch und ggf. die Modalitäten seiner Realisierung der Einflussnahme des Arbeitgebers aus. Ob bzw. wie sich das Studium neben dem Beruf realisieren ließe, unterläge dann auch dessen Mitbestimmung (*„Ja, nee, so geht das nicht“*).

Potenzielle Arbeitgeberinteressen im Hinblick auf die Weiterqualifizierung von Mitarbeitern werden in den hier untersuchten Fällen kaum angesprochen und besitzen in den beruflichen Kontexten der Interviewpartner/-innen offenbar kaum Relevanz. Andeutungsweise wird aber sichtbar, dass ein Arbeitgeberinteresse, das Studium zu unterstützen, in

einer langfristig gedachten Personalentwicklung und Mitarbeiterbindung vermutet wird, von dem akademisch (weiter) qualifizierten Personal nach dem Studienabschluss noch profitieren zu können.

Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, warum nur vier der sechs Interviewpartner/-innen sich mit einer potenziellen Unterstützung durch das Unternehmen befassen, obwohl sich bei allen inhaltliche Schnittstellen zwischen Studienfach und Berufstätigkeit zeigen. Denn nur vier der Interviewpartner/-innen haben eine längerfristige Beschäftigungsperspektive beim aktuellen Arbeitgeber. Gerade die Kombination aus einer Bekanntgabe der Studententätigkeit am Arbeitsplatz bei gleichzeitiger Abgrenzung des Studiums vom beruflichen Kontext erzeugt dann jedoch unter bestimmten Voraussetzungen Spannungen und Konflikte am Arbeitsplatz, die im Folgenden erläutert werden.

3.2 Organisationale Resonanz am Arbeitsplatz

Folgender Interviewausschnitt illustriert exemplarisch, dass durch das berufsbegleitende Studium Irritationen und Spannungen am Arbeitsplatz entstehen können.

Was (1) problematisch ist oder sein kann, ist sicherlich, das so nem Arbeitgeber zu erklären. Weil die natürlich immer Angst haben [...]: Auf der einen Seite wünscht man sich, dass die Leute sich weiterbilden, fortbilden, [...] Auf der anderen Seite, wenn man das dann wirklich vorträgt und wirklich machen möchte, dann haben die auf der anderen Seite auch gerade so’n Arbeitgeber Angst, dass man sich nicht mehr mit voller Kraft den Belangen des Unternehmens widmet. (1) Und ähm das ist, das kann zumindestens ein Problem sein. Ich (1) (lauter) Ich hab mich da in unserer Firma nicht so groß erklärt. Ich hab gesagt: ich mach das. Und ich weiß, dass man phasenweise (1) nicht ganz so einverstanden war, aber ich hab mich da mit nem relativ dicken Hintern drauf gesetzt und hab das trotzdem gemacht. Und man hätte mich auch nicht aufhalten können. Wenn man mich da aufhalten hätte wollen, dann hätte ich sicherlich gesagt: Dann seid ihr nicht mehr der richtige Arbeitgeber für mich (I2, S. 7, Z. 46ff.).

Der Interviewpartner beklagt eine Diskrepanz zwischen der politischen Forderung nach lebenslangem Lernen und den arbeitsorganisatorischen Hürden in der Umsetzung. In seiner Wahrnehmung haben Arbeitgeber Angst, dass sich Mitarbeiter während eines berufsbegleitenden Studiums *nicht mehr mit voller Kraft den Belangen des Unternehmens widmen*. Er führt also das Missfallen seines Arbeitgebers auf antizipierte Einbußen seiner Arbeitsqualität infolge der parallelen Studienaktivitäten zurück. Er vermutet, dass sein Arbeitgeber sich von seinem berufsbegleitenden Studium eher Nachteile als Vorteile für das Unternehmen ausrechnet. Anhand des übrigen Interviewmaterials deutet sich an, dass Vorgesetzte fürchten, sie hätten durch Einbußen der Arbeitsqualität die Last des Studiums zu tragen, könnten aber dessen „Früchte“ im Sinne eines akademisch hoch qualifizierten Mitarbeiters nicht mehr ernten.

Auch wenn Max Konrad noch keine konkreten Pläne hat, so trifft es doch zu, dass er sich mit dem Abschluss bessere Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt schaffen möchte:

[...] wenn mir das alles nicht mehr passt, dann kann ich mein Masterstudium mein Masterzeugnis unter den Arm nehmen und kann irgendwo anders hingehen. Oder dann fällt es mir leichter, irgendwo anders hinzugehen (I2, S. 11, Z. 21ff.).

Paradoxerweise deutet sich hier eine Art „sich selbst erfüllen- de Prophezeiung“ an: Das Studium wird genutzt, um für den Fall von Spannungen am Arbeitsplatz eine bessere Ausgangs- position für einen Arbeitsplatzwechsel zu haben. Gerade durch die Aufnahme des Studiums werden aber Spannungen erzeugt, weil das berufliche Umfeld genau diese Strategie scheinbar erahnt. Darin kommt auch der emergente Cha- rakter biografischen Handelns zum Ausdruck, indem die Handlungsergebnisse über das Intendierte hinausgehen (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 286ff.).

Nur eine Interviewpartnerin deutet trotz ihrer Vermeidung von Abhängigkeit keine organisationalen Spannungen an. Sie ist auch die einzige, die ursprünglich plant, durch das Studi- um innerhalb des Unternehmens aufzusteigen und dies mit ihrem Arbeitgeber bespricht. Auf diese Weise erübrigen sich offenbar die von den anderen Interviewpartner/innen erfah- renen Begründungszwänge und Schwierigkeiten. Möglicher- weise wird es in ihrem Fall noch zu Spannungen kommen, wenn sie ihrem Arbeitgeber mitteilt, dass sie inzwischen ihre Meinung geändert hat und zugunsten eines Aufbau-Studi- ums im Vollzeitformat ihre Stelle kündigen wird (vgl. I4, S. 13, Z. 12ff.). Hier wird zugleich der zukunftserschließende und transitorische Charakter des berufsbegleitenden Studiums sichtbar, das ursprüngliche berufsbioграфische Gestaltungs- entwürfe, in die es eingebunden ist, transformiert.

Potenzielle positive Effekte auf die Arbeitsqualität, die schon während des Studiums anhand thematischer Verschränkun- gen von Studienfach und Berufstätigkeit eintreten könnten, werden von den Interviewpartnerinnen und -partnern dabei nicht als Gegenstand der Auseinandersetzung mit ihren Ar- beitgebern erwähnt.

4 Hochschulweiterbildung als berufliche Weiterbildung. Ein Fazit

Das berufsbegleitende Studium stellt sich in den untersuch- ten Fällen in erster Linie als biografisches Bildungsprojekt dar, das der (nachträglichen) Realisierung biografischer Präskripte und damit der (Wieder-)Herstellung bildungsbio- graphischer Normalität dient. Erst in zweiter Linie wird das Studium als Form der beruflichen Weiterbildung gedeutet, wenngleich es jeweils an die beruflichen Handlungsfelder der Studierenden anknüpft. Die Funktion, die das Studi- um in den berufsbioграфischen Gestaltungsentwürfen der Interviewpartner/-innen erfüllt, ist dann eher eine zukunfts- erschließende (vgl. Schäffter 2014). Neue berufliche Perspek-

tive entstehen – z.T. auch überraschend – erst während des Studiums in Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten. Aus berufsbioграфischer Perspektive geht es vielmehr um eine Pluralisierung potenzieller beruflicher Möglichkeits- räume, um berufsbioграфische Autonomie zu sichern und Handlungsspielräume und -optionen zu erweitern.

Der Erhalt berufsbioграфischer Gestaltungshoheit spiegelt sich auch in den biografischen Handlungsentwürfen (vgl. Fi- scher/Kohli 1987, S. 34), durch die die Studierenden im Sinne der biografischen Alltagsplanung (vgl. Alheit 2006, S. 5) das berufsbegleitende Studium während seiner Dauer als zusätz- lichen Lebensbereich etablieren. Es werden kaum Ressourcen aus dem Beruf zum Studieren freigesetzt, sondern es kommt meist zu einer bewussten Separierung von Studium und Beruf. Die Studierenden versuchen so, Verbindlichkeiten gegenüber ihrem Arbeitgeber zu vermeiden, um ihre berufs- bioграфische Gestaltungshoheit zu erhalten. Gerade dadurch entstehen unter bestimmten Bedingungen aber auch Irrita- tionen am Arbeitsplatz.

Die aus der Perspektive der Interviewpartner/-innen wieder- gegebene organisationale Resonanz auf das berufsbegleiten- de Studium am Arbeitsplatz lässt darauf schließen, dass Ar- beitgeber die mangelnde Bindungsbereitschaft registrieren und als mögliche Abwanderungsabsicht deuten. Gleichzeitig kristallisiert sich in den Interviews die Befürchtung der Ar- beitgeber heraus, die Arbeitsqualität werde unter dem Stu- dium leiden, sodass das dem Unternehmen in bildungsöko- nomischer Hinsicht die Bildungserträge der Weiterbildung nicht zugutekommen, gleichzeitig aber sekundäre Kosten entstehen. Paradoxerweise entstehen also gerade aus der Abgrenzung des Studiums vom Beruf Spannungen und Kon- flikte am Arbeitsplatz.

Die Interviewanalyse untermauert dabei einerseits die Be- denken der Arbeitgeber. Denn tatsächlich halten sich die Interviewpartner/-innen bewusst berufsbioграфische Ge- staltungsmöglichkeiten offen, indem sie sich einer Unter- nehmensbindung entziehen. Dies ist aber nicht einer bereits geplanten Karrierestrategie außerhalb des Unternehmens geschuldet, sondern vielmehr dem Erhalt berufsbioграфи- scher Autonomie. Diese ist nicht unbedingt Ausdruck man- gelnder Identifikation mit der Organisation, sondern lässt sich als Kennzeichen moderner Lebensentwürfe verstehen, denn die „dominierende Einstellung, die wir im Blick auf unsere eigene Biografie haben, ist tatsächlich die des *Plans*“ (Alheit 2006, S. 5, Herv. i. O.). Berufsbiografien sind in der spätmodernen Gesellschaft im Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert immer weniger durch vorstrukturierte Er- werbslaufbahnen vorgezeichnet und zunehmend geprägt von einer individualisierten, reflexiven Beruflichkeit (vgl. Schicke 2014), in der erwerbsbiografische Verläufe eigenstän- dig zu planen, zu gestalten und subjektiv zu deuten sind.

Vor diesem Hintergrund ist die hohe Bedeutung, die die Interviewpartnerinnen und -partner ihrer berufsbiografischen Autonomie beimessen, nachvollziehbar.

Gleichzeitig regen die analysierten Fälle dazu an, die Aufmerksamkeit auf eine schon vor dem Studienabschluss eintretende Befruchtung des beruflichen Arbeitsprozesses durch das Studium zu richten. Denn Studium und Beruf werden von den Interviewpartnerinnen und -partnern durchaus zueinander in Bezug gesetzt; für einige Interviewpartner/-innen besteht sogar eine zentrale, biografisch neue Lernerfahrung in der beruflichen Relevanz von Studienthemen. Schnittstellen zeigen sich z.B. da, wo im Studium Praxisprojekte vorgesehen sind, neues Fachwissen unmittelbar in beruflichen Tätigkeiten genutzt wird oder Handlungsprobleme der beruflichen Praxis Ausgangspunkte für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung in Haus- oder Abschlussarbeiten bilden (Lobe 2015, S. 183ff.).

Auch vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Befragungsdaten von Personalverantwortlichen erscheint es für zukünftige Forschung lohnenswert, den organisationalen Logiken und Arbeitgeberperspektiven im Hinblick auf die Unterstützung berufsbegleitenden Studierens genauer nachzugehen, was hier nur durch die „Brille“ der Studierenden angedeutet werden konnte. Dabei gilt es die Vielfalt möglicher Unterstützungsmodelle aufzuzeigen, die sich nicht in Finanzierungsfragen erschöpft. So deutet sich in den Interviews mit berufsbegleitenden Studierenden an, dass es für sie bereits einen Mehrwert bedeuten kann, wenn Büroräume und -equipment am Wochenende für Lerntätigkeiten genutzt werden dürfen, Planungssicherheit für Urlaubstage vor Prüfungen gewährt wird oder Arbeitszeiten flexibel gestaltet werden können.

Literatur

Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(4), S. 577-606.

Alheit, P. (2006): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Vortrag an der Universität Flensburg aus Anlass der Fachtagung „Das Leben gestalten. Biografisch lernen – biografisch lehren“. http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf [Zugriff: 05.04.2016]

Alheit, P. (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: QUEM-report, Heft 78, S. 7-21.

Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-283.

Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 209-231.

Berger, P. L./Luckmann, Th. (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 21. Auflage. Unveränderter Nachdruck der 5. Auflage von 1977. Frankfurt/Main: Fischer.

Bilger, F./Strauß, A. (Hrsg.) (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES Trendbericht. Herausgegeben vom BMBF. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bilger, F./Kuper, H. (2013): Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 36-49.

Bourdieu, P. (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Corbin, J./Strauss, A. (2008): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 3. Auflage. Los Angeles: Sage Publications.

Fischer, W./Kohli, M. (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 25-49.

Grotheer, M./Isleib, S./Netz, N./Briedis, K. (2012): Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS: Forum Hochschule 14/2012. Hannover: HIS.

Konegen-Grenier, Chr./Placke, B./Schröder-Kralemann, A.-K. (2015): Karrierewege für Bachelorabsolventen. Ergebnisbericht zur Unternehmensbefragung 2014. Essen: Edition Stifterverband.

Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 209-231.

Lobe, C. (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Wiesbaden: Springer VS.

Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven. HIS: Forum Hochschule 11/2011. Hannover: HIS.

Schäffter, O. (2014): Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 111-136.

Schicke, H. (2014): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85-109.

Schütz, A./Luckmann, Th. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.

Truschkat, I. (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 44-63.

Weiland, M. (2006): Hochschulweiterbildung in Deutschland. In: Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (Hrsg.): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht, S. 87-127. <http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf> [Zugriff: 05.04.2016]

Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1(1). <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Zugriff: 05.04.2016]

Autorin

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

Berufliche Perspektiven durch Kontaktstudiengänge

Wissenschaftliches Weiterbildungskonzept für beruflich qualifizierte
Pflegefachpersonen als niederschwelliges Studieneinstiegsangebot

ANKE SIMON

CLAUDIA ECKSTEIN

KATRIN HEESKENS

BETTINA FLAIZ

ULRIKE KIENTLE

Kurz zusammengefasst ...

Mit der Reform des Landeshochschulrechts (2012) wurde der Übergang vom Beruf zur Hochschule deutlich erleichtert. Diese Reform ermöglichte Hochschulen die Entwicklung sogenannter Kontaktstudiengänge (LHG Baden-Württemberg 2012, 2015). Seit 2013 bietet die Duale Hochschule Baden-Württemberg, Stuttgart für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen, auch ohne Hochschulzugangsberechtigung, Kontaktstudiengänge an. Die curriculare Konzeption dieser wissenschaftlichen Weiterbildungen wurde auf der Basis von Bedarfsanalysen, normativen Grundlagen, Begutachtungen durch einen wissenschaftlichen Beirat und Empfehlungen diverser Fachgesellschaften generiert. Die Ergebnisse der vorliegenden Begleitevaluation legen die Bewertungen der Kontaktstudierenden (n=158) hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs offen.

1 Kontextueller Hintergrund

Wie aus dem Lancet Report (2010) hervorgeht, wird die Aus- und Weiterbildung von Pflegefachpersonen sowohl vom Gesundheits- als auch vom Bildungssystem beeinflusst (The Lancet Commissions 2010). Die bisherig etablierten Bildungs- und Qualifizierungsangebote in der Pflege scheinen den zunehmend höheren Anforderungen des Gesundheitssystems nicht mehr standzuhalten. Vor einer sich hier entwickelten Diskrepanz zwischen angebotener und tatsächlich erwarteter und letztlich gesellschaftlich erforderlicher Pflegeleistung warnen Expertinnen und Experten: „To avoid these imbalances, the educational system must respond to the requirements of the health system“ (The Lancet Commissions 2010, S. 10). Die Generierung von Bildungskonzepten in der Pflege orientiert sich deshalb gleichermaßen an pflege- bzw.

gesundheitswissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Aspekten.

1.1 Quantitativer und Qualitativer Bedarf an Pflegefachpersonen

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und einem voraussichtlichen Anstieg der Pflegebedürftigkeit im Jahr 2050 bis auf 4,35 Millionen (SVR 2009) bedarf es einer deutlichen Anhebung von Pflegefachpersonen. Allerdings impliziert dies nicht alleinig die quantitative Anhebung. Vielmehr scheint in Anbetracht stetig komplexer werdender gesundheitlicher und sozialer Herausforderungen auch die qualitative Weiterentwicklung des Pflegeberufs indiziert. Während in den meisten europäischen Ländern das Aus- und Weiterbildungsniveau in der Pflege schon längst weiterentwickelt ist, wurde dies in Deutschland erst seit wenigen Jahren möglich.

1.2 Entwicklung eines bedarfsorientierten Bildungsangebots

Vor dem oben beschriebenen Hintergrund entwickelte die Duale Hochschule Baden-Württemberg (kurz DHBW), Stuttgart am Studienzentrum für Gesundheitswissenschaften und Management, im Rahmen des Projektes *OPEN* (Akronym für *OP*en *E*ducation in *N*ursing), ein neuartiges und umfassendes Bildungsangebot, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im BMBF-Programm „Offene Hochschulen. Aufstieg durch Bildung“ (Simon/Flaiz/Heeskens 2015; Simon/Flaiz 2015). Zu den Hauptkomponenten des neu entwickelten Bildungsangebots zählen (DHBW 2016a, 2016b): (1) der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Angewandte Pflegewissenschaft“, (2) die dazugehörigen Brückenkurse, die den Übergang ins Studium fördern und die (3) Kontaktstudiengänge. Alle Einzelkomponenten richten

sich an bereits beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen und können berufsbegleitend absolviert werden. In der Phase I des Förderprojekts wurden alle drei Komponenten des Bildungsangebots entwickelt und erprobt. In der Förderphase II steht die nachhaltige Implementierung aller drei Komponenten im Mittelpunkt.

2 Funktion und Bedeutung von Kontaktstudiengängen

Das Bildungsangebot wurde so konzipiert, dass einzelne und ausgewählte Module des Bachelorstudiengangs als einsemestriges Kontaktstudium belegt werden können. Nach Abschluss des Kontaktstudiengangs und mit bestandenem Leistungsnachweis wird ein Zertifikat über die wissenschaftliche Weiterbildung erworben.

Sofern zu einem späteren Zeitpunkt der Bachelorstudiengang absolviert wird, können 10 ECTS-Punkte angerechnet werden. Die Kontaktstudiengänge werden deshalb zunehmend als niederschwelliges Einstiegsangebot für den gesamten Bachelorstudiengang „Angewandte Pflegewissenschaft“ wahrgenommen. Dies begrenzt sich nicht nur auf Bewerber mit Hochschulreife. Auch Studieninteressierte ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung werden aufgrund des Kontaktstudienbesuchs ermutigt, mit dem Bachelorstudium zu beginnen und die im Vorfeld erforderliche Eignungsprüfung zu belegen. Außerdem können so mehrere Module „vorstudiert“ werden, wodurch sich die eigentliche Studienzeit des Bachelorstudiengangs verkürzt. Zusammenfassend erfüllen die Kontaktstudiengänge folgende Funktionen:

- Möglichkeit zum stufenweisen Erwerb eines akademischen Abschlusses
- Vereinbarkeit beruflicher und familiärer Verpflichtungen durch die berufsbegleitende Angebotsform
- Weiterbildungen auf einem garantiert wissenschaftlichen Niveau (State of the Art), durch die Hochschule konzipiert, durchgeführt sowie evaluiert
- Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit auf ein späteres Studium
- Flexible Studiengestaltung durch die Komponente der Kontaktstudiengänge

3 Forschungsgegenstand

Die Kontaktstudiengänge wurden als Teil der beschriebenen Bildungskonzeption generiert. Das Interesse der wissenschaftlichen Begleitevaluation konzentriert sich, neben der Datenerhebung zur Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Kontaktstudiengängen, insbesondere auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden.

Der Erhebung liegt der von Soellner mit Verweis auf Weinert begründete Kompetenzbegriff zugrunde (Soellner/Braun/Gusy 2005; Weinert 2002/2014, S. 27f.): „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von

ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Dieses Begriffsverständnis löst im Sinne Erpenbecks und von Rosenstiels die traditionelle Qualifikation in der Weiterbildung durch den Erwerb eines reflexiven, kreativen und beruflichen Problemlösehandelns ab (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Im Kern als selbstorganisiertes Handeln verstanden, welches auf den Erwerb von Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zielt (ebd.).

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Instrument

Die Evaluation der Kontaktstudiengänge erfolgte mittels einer schriftlichen Befragung. Die Instrumentenentwicklung wurde im Rahmen der begleitenden Evaluationsforschung des BMBF-Förderprojekts durchgeführt. Zur Messung des Kompetenzzuwachses wurde das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp) ausgewählt (Braun et al. 2008).

Über die konventionelle Lehr- bzw. Studienevaluation hinaus, deren Fokus häufig auf Merkmalen der Struktur- und Prozessqualität liegt, hebt das BEvaKomp-Instrument die Ergebnisqualität von Bildungsmaßnahmen hervor. Desgleichen korrespondiert die Kompetenzorientierung der Messmethode mit aktuellen Konzeptionen nationaler und internationaler Qualifikationsrahmen sowie Studiencurricula bzw. Modulhandbüchern. Darüber hinaus wurde das Erhebungsinstrument theoriegeleitet entwickelt und gilt entsprechend der klassischen Testtheorie als reliabel und valide. Nationale Referenzwerte zu Vergleichszwecken liegen ebenfalls vor. Die Skala unterscheidet die vier oben beschriebenen Kompetenzbereiche der Fach-, Methoden-, sozial-kommunikativen und Personalkompetenz, deren Ausprägung mit Hilfe einer 5-stufigen Likert-Skala eingeschätzt wird (1=trifft gar nicht zu, 2=trifft wenig zu, 3=teils/teils, 4=trifft ziemlich zu und 5=trifft völlig zu) (Braun et al. 2008).

4.2 Stichprobe

Im Zeitraum von Oktober 2013 bis Februar 2016 wurden 203 Kontaktstudierende befragt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kontaktstudiengänge sind beruflich qualifiziert (i.d.R. examinierte Pflegefachpersonen mit Berufserfahrung). Die Mehrheit der Kontaktstudierenden sind weiblich (85%) und mittleren Alters (Abbildung 1).

Gut die Hälfte der Kontaktstudierenden (109 Teilnehmende) verfügt über eine allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung. Der Anteil von 94 Teilnehmenden mit mittlerem oder sonstigen Schulabschluss weist auf die hohe Durchlässigkeit des hochschulischen Bildungsprogramms hin (Abbildung 2). Die Responserate der Erhebung lag bei 77,8 Prozent (effektive Stichprobe n=158).

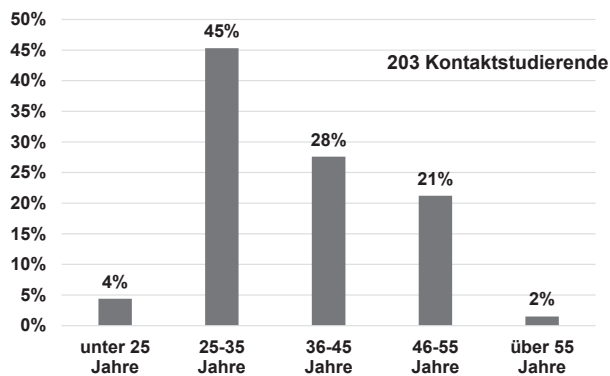


Abb. 1: Verteilung der Kontaktstudierenden nach Altersgruppen

4.3 Datenerhebung und -auswertung

Die Erhebung umfasste sechs unterschiedliche Kontaktstudiengänge (Gesundheitsmanagement I und II; Berufspädagogik; Patientenkoordination und Case Management; Gerontologie und Geriatrie; Palliative Care) und wurde zum Abschluss des jeweiligen Studienprogramms durchgeführt, wobei die Teilnahme freiwillig, anonym sowie unter Wahrung des Datenschutzes erfolgte. Die deskriptive Datenanalyse wurde mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS (Version 20) durchgeführt.

5 Ergebnisse

5.1 Fachkompetenz

Die Zunahme der Fachkompetenz wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Kontaktstudiengänge durchgängig positiv bewertet (Abbildung 3). Das Vermögen, Fachartikeln durch den Kontaktstudienbesuch qualitativ beurteilen zu können, wurde von insgesamt mehr als zwei Dritteln (105 Personen) der Befragten als ziemlich zutreffend (42,3 Prozent) bzw. völlig zutreffend (24,4 Prozent) beschrieben. Jeweils knapp 70 Prozent der Befragten gaben einen Kompetenzzuwachs hinsichtlich der ‚Erarbeitung von Widersprüchen und Ähnlichkeiten‘ (trifft ziemlich zu: 49,1%; trifft völlig zu: 20,7%) sowie der ‚Bearbeitung von Fragen zum Gegenstandsbereich‘ (trifft ziemlich zu: 51,9%; trifft völlig zu: 17,3%). Möglicherweise darf diese Kompetenzentwicklung nicht allein auf das Kontaktstudium zurückgeführt werden. Vielmehr könnten auch zusätzliche Brückenkursangebote, wie beispielsweise wissenschaftliches Arbeiten und Pflegeforschung diese befördert haben. Demgegenüber steht die Bewertung des Kompetenzzuwachses, ‚komplizierte Sachverhalte darstellen‘ zu können. Gut die Hälfte der Befragten (trifft ziemlich zu: 45,9%; trifft völlig zu: 10,8%) gab eine Zunahme an, während ein Drittel (33,8%) nur eine teilweise Entwicklung verzeichnen konnte. Eine mögliche Ursache könnte in der zeitlichen Begrenzung des einsemestrigen Kontaktstudiums liegen, innerhalb dessen sich Fähigkeiten vermutlich anbahnen, nicht aber voll er-

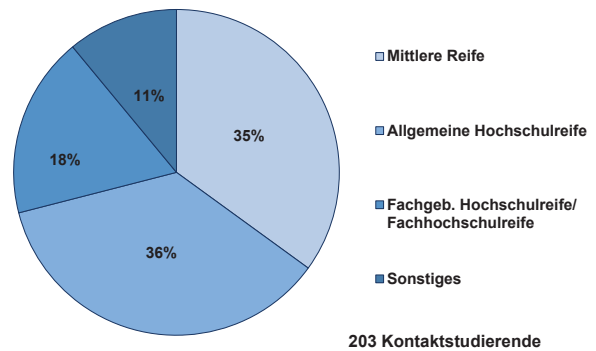


Abb. 2: Verteilung der Kontaktstudierenden nach ihrem höchsten Schulabschluss

werben lassen, wie beispielsweise den Erwerb thematischen Überblickswissens. Diese These wird gestützt von knapp 90 Prozent der Befragten (trifft ziemlich zu und trifft völlig zu mit je 43,9%). Bei der Einschätzung der Fähigkeit, wichtige Begriffe wiedergeben zu können, stimmen 77,5 Prozent der Befragten einer Kompetenzentwicklung zu (trifft ziemlich zu: 58,3%; trifft völlig zu: 19,2%).

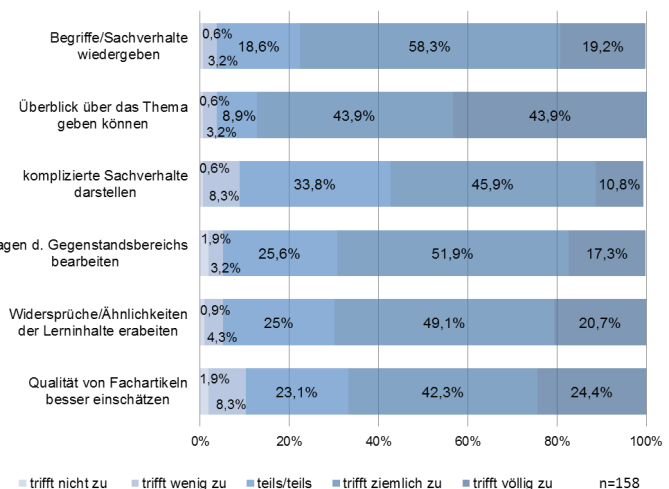


Abb. 3: Einschätzung der Fachkompetenz aus der Perspektive der Kontaktstudierenden

5.2 Methodenkompetenz

Auch die Dimension Methodenkompetenz wurde positiv bewertet (Abbildung 4). Die Mehrzahl der Befragten (70,7%) gab an, die Informationssuche durch das Kontaktstudium effektiver gestalten zu können (trifft ziemlich zu: 38,9%; trifft völlig zu: 31,8%). Interessanterweise wurde der Aspekt der Arbeitsorganisation weniger gut bewertet. Hier gaben weniger als die Hälfte (47,6%; unterteilt in trifft ziemlich zu: 38,9%; trifft völlig zu: 31,8%) einen Zuwachs und knapp ein Drittel (33,1%) einen teilweisen Zuwachs an. Dies begründet sich möglicherweise in der beruflichen Vorqualifikation: Pflege-

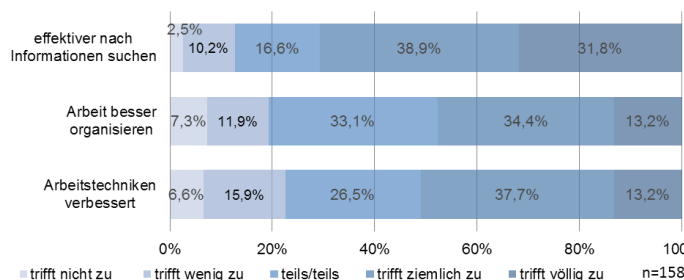


Abb. 4: Einschätzung der Methodenkompetenz aus der Perspektive der Kontaktstudierenden

fachpersonen sind i.d.R. täglich mit arbeitsorganisatorischen Herausforderungen konfrontiert und haben hier vermutlich schon hoch Kompetenzen ausgebildet. Möglicherweise wird deshalb der Kompetenzerwerb, der sich auf das Kontaktstudium zurückführen lässt, weniger ausgeprägt bewertet. In Bezug auf die Verbesserung der Arbeitstechniken zeigt sich ein ähnliches Bild: Gut die Hälfte der Befragten verzeichnete eine Zunahme durch das Kontaktstudium (50,9%; unterteilt in trifft ziemlich zu: 37,7%; trifft völlig zu: 13,2%), während 26,5 Prozent eine teilweise Kompetenzentwicklung angaben.

5.3 Sozial-kommunikative Kompetenz

Im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzentwicklung verzeichneten die Studierenden ebenfalls eine Zunahme (Abbildung 5). Allerdings ist diese Entwicklung, im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen geringer. Während 44,3 Prozent (trifft ziemlich zu: 30,4%; trifft völlig zu: 13,9%) angaben, eine Zunahme ihrer Gesprächsführung direkt auf die Teilnahme am Kontaktstudium zurückführen zu können, schätzten weitere 27,8 Prozent der Befragten dies als teilweise bzw. 15,7 Prozent als weniger zutreffend ein. Ähnlich ist auch die Bewertung von ‚Wortbeiträgen auf den Punkt bringen‘ und die Fähigkeit ‚Wortbeiträge verständlicher zu formulieren‘: Auch hier führen 37,1 Prozent (trifft ziemlich zu: 25,5%; trifft völlig zu: 10,6%) bzw. 43,6 Prozent (trifft ziemlich zu: 32,7%; trifft völlig zu: 10,9%) der Befragten die Kompetenzentwicklung unmittelbar auf das Kontaktstudium zurück, während ein weiterer Anteil der Befragten mit 51 Prozent (teils/teils: 36,4%; trifft wenig zu: 14,6%) bzw. 46 Prozent (teils/teils: 30,0%; trifft wenig zu: 16,4%) diese Zunahme nicht bestätigen konnte. Interessant ist diesbezüglich, dass die Ausbildung bzw. Zunahme der Fähigkeiten ‚bei Unklarheiten nachfragen‘ zu können bzw. ‚eigene Eindrücke/ Meinungen äußern‘ zu können, höher bewertet wurde. Erstere Fähigkeit wurde von 53,4 Prozent (trifft ziemlich zu: 28,7%; trifft völlig zu: 24,7%) und letztere von 55,4 Prozent der Befragten (trifft ziemlich zu: 34,8%; trifft völlig zu: 20,6%) unmittelbar auf die Teilnahme am Kontaktstudium zurückgeführt. Die restlichen 74 bzw. 70 Personen der Stichprobe bestätigten diesen Zuwachs hinsichtlich des Erwerbs sozial-kommunikativer Kompetenzen nur teilweise, weniger oder gar nicht.

Es darf vermutet werden, dass die Befragten durch ihre mehrjährige pflegeberufliche Erfahrung, teils in leitenden Positionen, bereits über jene Fähigkeiten verfügen. Eine mögliche Ursache hinsichtlich der Einschätzung des sozial-kommunikativen Kompetenzzuwachses könnte deshalb im höheren Eingangsniveau gegenüber traditionell Studierenden liegen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass ein Zuwachs sogenannter „Soft Skills“ wie die sozial-kommunikative Kompetenz geringer wahrgenommen bzw. nicht ursächlich mit dem Besuch eines Kontaktstudiums verbunden wird.

5.4 Personalkompetenz

Der Zuwachs der Personalkompetenz wird analog zur Fachkompetenz von den Befragten als besonders hoch eingeschätzt (Abbildung 6). Dies spiegelt sich auch in der Beurteilung der einzelnen Kompetenzaspekte wieder. Mehr als die Hälfte der Befragten (51,7%; unterteilt in: trifft ziemlich zu: 25,4%; trifft völlig zu: 26,3%) gaben an, sich weiterführend mit dem Gegenstandsbereich des Kontaktstudiums zu beschäftigen, während weitere 35,1 Prozent dafür votierten, dieses zumindest teilweise zu tun. Gut 70 Prozent der Teilnehmenden bestätigten, sowohl ‚Begeisterung‘ (trifft ziemlich zu: 31,3%; trifft völlig zu: 39,1%) als auch ein ‚steigendes

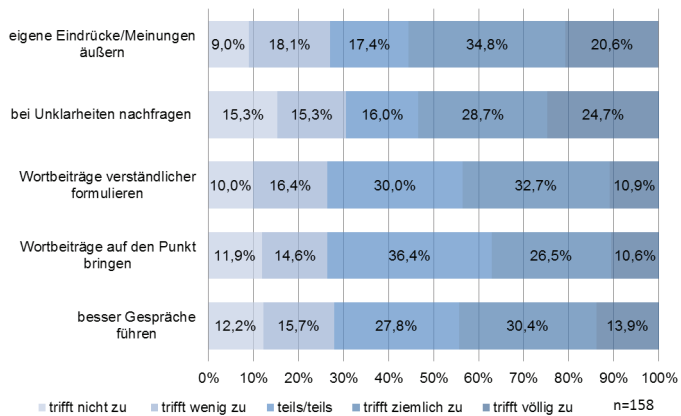


Abb. 5: Einschätzung der sozial-kommunikativen Kompetenz aus der Perspektive der Kontaktstudierenden

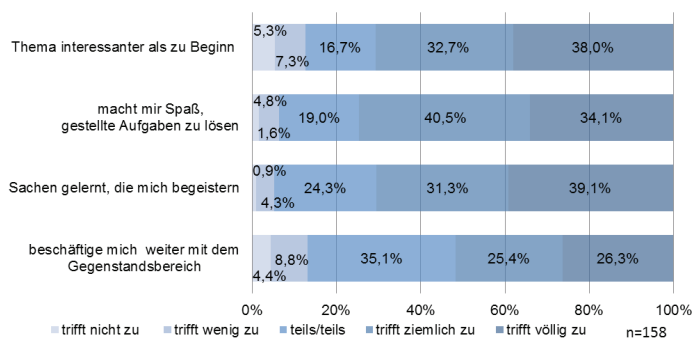


Abb. 6: Einschätzung der Personalkompetenz aus der Perspektive der Kontaktstudierenden

Interesse‘ (trifft ziemlich zu: 32,7%; trifft völlig zu: 38,0%) an den Themen des Kontaktstudiums entwickelt zu haben. Der höchste Zuwachs, mit 74,6 Prozent (118 Personen) war bei der Unterkategorie ‚Spaß an der Aufgabenlösung‘ zu verzeichnen. Der Zuwachs Personalkompetenz respektive ‚Standing‘ kann ggf. auf das grundlegende, subjektbezogene Bildungsverständnis im Projekt OPEN zurückgeführt werden.

5.5 Vergleichende Analyse Kontaktstudierender mit traditionell Studierenden

Zur vergleichenden Analyse werden die BEvaKomp-Referenzwerte herangezogen (n=2.507, sieben Universitäten, 361 Lehrveranstaltungen) (Braun 2008). Wie Abbildung 7 zeigt, fallen die Werte zum selbst eingeschätzten Kompetenzzuwachs der Kontaktstudierenden (abgesehen von einer Ausnahme) durchweg positiver aus als bei den traditionell Studierenden (in aller Regel Berufsanfänger ohne berufliche Qualifikation, die ihr Studium zeitnah nach der Hochschulreife aufnehmen). Die größte Differenz ist bei der Methodenkompetenz zu verzeichnen. Der Mittelwert für die durchschnittliche Bewertung der Methodenkompetenzen liegt bei den Kontaktstudierenden bei M=3,52, bei den BEvaKomp-Referenzwerten bei M=2,81. Offenbar werden im Kontaktstudium bereits wichtige Soft Skills für ein anschließendes Studium vermittelt und damit die Durchlässigkeit gefördert. Die geringste Differenz bei der Einschätzung des Kompetenzzuwachses ergibt sich bei der Fachkompetenz. Allerdings ist hier bei beiden Gruppen, den Kontaktstudiengängen des BMBF-Projekts OPEN und den traditionell Studierenden, eine sehr hohe Kompetenzeinschätzung zu beobachten. Der Mittelwert für die Kontaktstudierenden liegt bei M=3,87; der Mittelwert der BEvaKomp-Auswertung bei M=3,54. Auch die durchschnittliche Einschätzung der sozial-

kommunikativen und personalen Kompetenzentwicklung fällt bei den Kontaktstudierenden positiver aus. Der Mittelwert der Kommunikationskompetenz liegt bei den Kontaktstudiengängen bei M=3,26 und von BEvaKomp-Probanden bei M=2,84. Allein das Kompetenzitem ‚Wortbeiträge auf den Punkt bringen‘ fällt im Vergleich schwächer aus. Der Mittelwert der Kontaktstudiengänge liegt bei M=3,09 unter dem Wert von traditionell Studierenden von M=3,62. Bei den übrigen Fragen zum Zuwachs der sozial-kommunikativen Kompetenz liegen die Werte der Kontaktstudiengänge über denen der BEvaKomp-Evaluation. Auch bei der durchschnittlichen Einschätzung der Entwicklung der Personalkompetenz liegt der Mittelwert der Kontaktstudiengänge von M=3,89 über dem BEvaKomp Wert von M=3,45.

6 Fazit und Ausblick

Kontaktstudiengänge halten vielfache berufliche Perspektiven für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor. Die hier dargestellten Ergebnisse zum Kompetenzerwerb zeigen, dass geeignete Kontaktstudienprogramme die Vorteile von zeitlich begrenzten Weiterbildungsmaßnahmen mit dem Qualitätsniveau eines Hochschulstudiums verbinden. Ebenso stellen Kontaktstudienkurse ein bedeutsames Element zur Flexibilisierung und Durchlässigkeit von Hochschulbildung und damit zur Öffnung der Hochschullandschaft dar. Letztendlich zeigen die Angaben der beruflich qualifizierten Teilnehmenden, dass Kontaktstudiengänge sehr gut für nicht traditionelle Studierende (auch ohne Hochschulzugangsberechtigung) meisterbar sind und zu weiterführenden Studien ermutigen können.

Wie jede Erhebung unterliegt auch diese Studie einigen Limitationen. Als Querschnittsstudie konzipiert, werden die

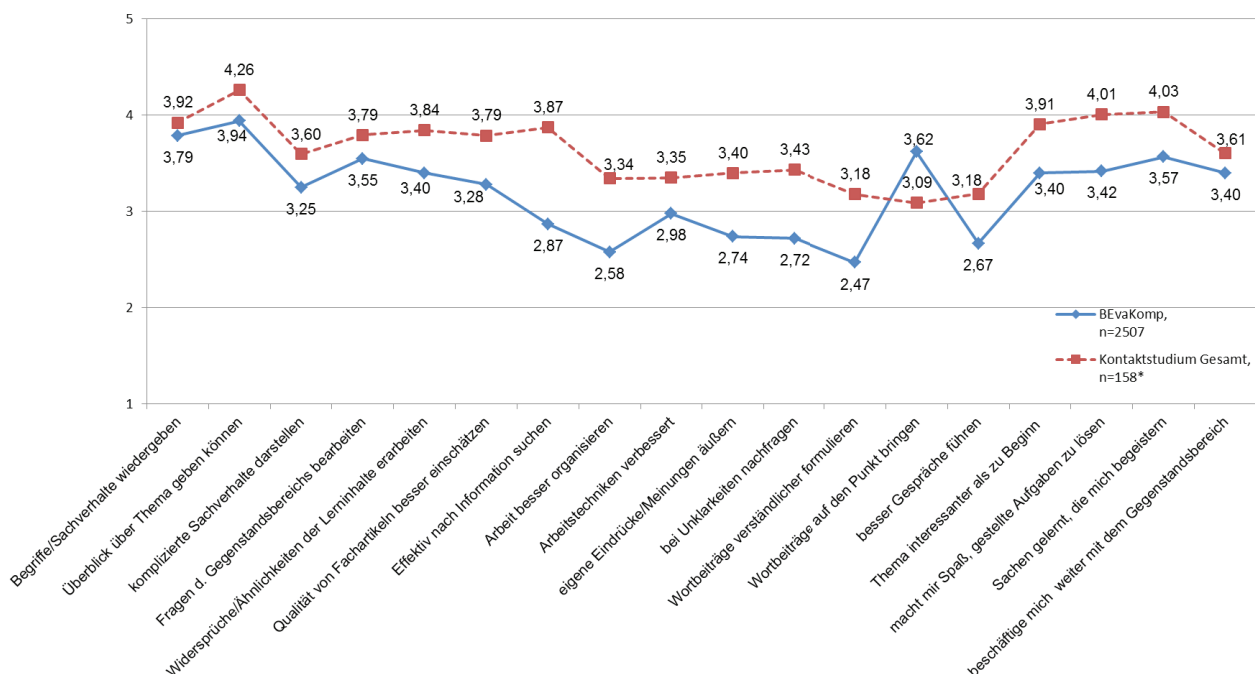


Abb. 7: Vergleichende Analyse Kontaktstudierender mit traditionell Studierenden *BMBF-Förderprojekt OPEN

bekannten Grenzen dieser Erhebungsform abgemildert, indem hier Daten über den Verlauf von drei Jahren gesammelt wurden. Die Kompetenzmessung erfolgt auf Basis einer subjektiven Einschätzung der Betroffenen. Eine objektive Messung im Handlungskontext, wenngleich dies aufgrund hoher Komplexität sehr aufwendig sein dürfte, könnte differente Ergebnisse ergeben. Da nur limitierte Informationen über sozio-demografische Variablen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorliegen, können keine Aussagen über potentielle Einflussfaktoren und Moderatoren des Kompetenzzuwachses getroffen werden (z.B. Familienstand, Persönlichkeitscharakteristika, private und berufliche Rahmenbedingungen). Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Kontaktstudienprogramme stellen an deutschen Hochschulen und Universitäten noch kein Regelangebot dar. Die zunehmende Teilnehmendenzahl im Studienzentrum Gesundheitswissenschaften und Management an der DHBW Stuttgart sowie die ausgesprochen hohe Responsequote der Erhebung zeigen ein wachsendes Interesse auf.

Wie der Blick ins Ausland verdeutlicht, sind Kontaktstudienprogramme übliche Bildungsmaßnahmen, die an manchen Universitäten, gemessen an den Studierendenzahlen, die normalen Studienprogramme (undergraduate and graduate programs) an Umfang deutlich übersteigen und für Elite-Universitäten als ausgewiesenes Qualitätsmerkmal gelten (Hanft/Knapp 2015). Dieser Beitrag soll mithelfen die Entwicklung in Deutschland zu befördern.

Literatur

Braun, E./Gusy, B. (2006): Perspektiven der Lehrevaluation. In: Krampen, G./Zayer, H. (Hrsg.): Didaktik und Evaluation in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 152-167.

Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica, 54(1), S. 30-42.

Duale Hochschule Baden-Württemberg, Stuttgart (2016a): Projekt Open; Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft. www.dhbw-stuttgart.de/projekt-open [Zugriff: 05.04.2016]

Duale Hochschule Baden-Württemberg, Stuttgart (2016b): Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft. <http://www.dhbw-stuttgart.de/themen/bachelor/fakultaet-wirtschaft/angewandte-pflegewissenschaft/> [Zugriff: 05.04.2016]

Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007): Vorbemerkung und Einführung. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag, S. XI-XLVI.

Hanft, A./Knapp K. (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an ausgewählten Elite-Universitäten. In: Bischoff, F./Prang, B. (Hrsg.): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen. Oldenburg, S. 10-16.

LHG (Landeshochschulgesetz Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg) vom 01.01.2005. Letzte Änderung/Ergänzung vom 01.12.2015. Gültig ab 05.12.2015. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW+C2%A7+65&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Zugriff: 05.04.2016]

Simon, A./Flaiz, B./Heeskens, K. (2015): Kompetenzorientierung in der Studiengangsentwicklung. In: Mörrh, A./Pelert, A. (Hrsg.): Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg, S. 90-99.

Simon A./Flaiz B. (2015): Der Bedarf hochschulisch qualifizierter Pflegekräfte aus Sicht der Praxis - Ergebnisse einer Expertenbefragung. In: Pflege & Gesellschaft. Zeitschrift für Pflegewissenschaft (02/2015). Weinheim: Beltz Juventa, S. 154-172.

Soellner, R./Braun, E./Gusy, B. (2005): Lehrevaluation aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Das Berliner Evaluationsinstrument für Kompetenzen. In: HRK – Hochschulkonferenz (Hrsg.): Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als Mittel(punkt). Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Bonn: HRK, S. 72-80.

SVR (Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen) (2009): Koordination und Integration – Gesundheitsversorgung in einer Gesellschaft des längeren Lebens. Sondergutachten 2009 Kurzfassung. http://www.svr-gesundheit.de/fileadmin/user_upload/Gutachten/2009/Kurzfassung-2009.pdf [Zugriff: 05.04.2016]

The Lancet Commissions (2010): The Lancet. Education of Health professionals for the 21. Century. A Global Independent Commission. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. http://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/4626403/Ed_HealthProfCommisionp5_40.PDF?sequence=1 [Zugriff: 07.04.2016]

Weinert, F. E. (2002/2014): Leistungsmessungen in Schulen. 2./3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Autorinnen

Prof. Dr. Anke Simon
anke.simon@dhbw-stuttgart.de

Claudia Eckstein, M.A.
claudia.eckstein@dhbw-stuttgart.de

Katrin Heeskens, M.A.
katrin.heeskens@dhbw-stuttgart.de

Bettina Flaiz, M.A.
bettina.fl aiz@dhbw-stuttgart.de

Ulrike Kientle, Dipl.-Päd.
ulrike.kientle@dhbw-stuttgart.de

Anforderungen an die Stakeholder in Hochschulweiterbildung und Beruf

Ergebnisse einer Befragung von zwei Gruppen berufsbegleitend Studierender¹

STEFANIE BÄRTELE

GABRIELE GRÖGER

MARKUS DEIMANN

Kurz zusammengefasst ...

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungen und entlang von rapiden Veränderungen in Technologie und Arbeitswelt entstehen immer zahlreichere berufsbegleitende Studienangebote. Diese sind häufig als Fernstudiengänge angelegt und im Blended Learning-Format, seltener als reine E-Learning-Veranstaltungen, konzipiert. Die zunehmend flexibilisierten Kursangebote verlangen von den Teilnehmenden (TN) ein hohes Maß an Organisation um berufliche und private Verpflichtungen mit dem Studium zu vereinbaren. Neben dem Einsatz individueller volitionaler Lernstrategien werden auch kooperative Lernstrategien als zielführend betrachtet, um Probleme wie Drop-out und soziale Isolation der TN vor allem bei Angeboten im Fernstudium zu reduzieren und in der Folge die Durchführung der Bildungsmaßnahme zu gewährleisten. Entlang der hier vorgestellten Umfrage wurde der Frage nachgegangen, inwieweit TN aus zwei Gruppen berufsbegleitend Fernstudierender an der Universität Ulm und an der Fernuniversität Hagen bereits individuelle volitionale und/oder kooperative Strategien für ihren Lernprozess nutzen.

Bei Angeboten der Hochschulweiterbildung im beruflichen Kontext (HWB) sind Akteure auf unterschiedlichen Ebenen beteiligt (s. Abbildung 1). Die TN bringen unterschiedliche Anforderungen aus ihrem privaten Umfeld mit und organisieren ihre Lernprozesse individuell und kooperativ.

Auf der Ebene der Anbieter von Hochschulweiterbildung sind neben Dozierenden, Tutorinnen und Tutoren auch Mitarbeitende auf der Verwaltungsebene mit eingebunden. Diese Konstellationen sind auch aus traditionellen Studien-

angeboten bekannt. Durch den beruflichen Kontext der TN kommt jedoch eine weitere Ebene hinzu. Bei TN in einem Angestelltenverhältnis sind außerdem der Arbeitgeber bzw. bei selbstständig Berufstätigen eventuelle Auftraggeber involviert. Diese nehmen damit auch Einfluss auf die Durchführung der Bildungsmaßnahme und können die lernenden Individuen dabei unterstützen oder die Durchführung der Bildungsmaßnahme für die TN erschweren.

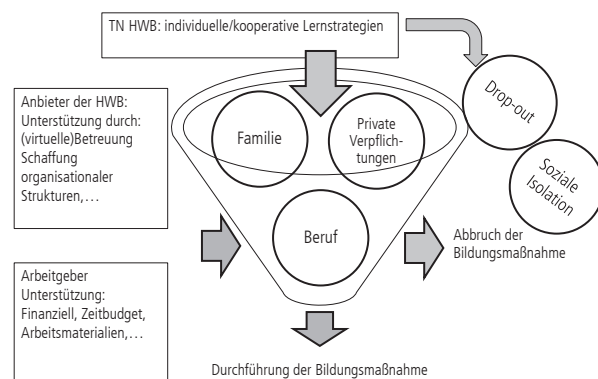


Abb. 1: Stakeholder in Hochschulweiterbildung und Beruf

Nachfolgend wird berufsbegleitende Hochschulweiterbildung am Beispiel von berufstätigen Fernstudierenden, zunächst aus dem Blickwinkel der TN dargestellt. Dabei werden die berufsbegleitenden Fernstudienangebote als eine Form der Hochschulweiterbildung im beruflichen Kontext betrachtet. Auf der Basis von Forschungsergebnissen zu grundständigen Bildungsmaßnahmen im schulischen und universitären Kontext wurde in diesem Zusammenhang angenommen, dass individuelle volitionale sowie kooperative Lernstrategien TN an berufsbegleitenden Studienangeboten

¹ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Programm Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen unter dem Förderkennzeichen [FKZ: 16OH21032] gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

dabei helfen, private und berufliche Verpflichtungen mit der HWB in Einklang zu bringen und die Bildungsmaßnahme erfolgreich durchzuführen. Diesen Annahmen wurde in einer quantitativen Erhebung bei zwei Gruppen berufsbegleitend Studierender an der Universität Ulm sowie an der Fernuniversität Hagen nachgegangen. Entlang der Ergebnisse werden anschließend mögliche, daraus resultierende Anforderungen an die Stakeholder in Hochschulweiterbildung und im Beruf näher betrachtet.

1 TN an der berufsbegleitenden Hochschulweiterbildung

Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und der damit einhergehenden Heterogenität der Studierenden sehen Remdisch, Otto und Stephan (2012, S. 3) die Hochschulen vor die Aufgabe gestellt, sich konsequent mit Diversität auseinander zu setzen und sich neuen Typen von Studierenden zu öffnen. Dies geschieht in der Regel in Form berufsbegleitender Angebote in der Hochschulweiterbildung, die inzwischen meistens in E-Learning-Umgebungen oder in Mischformen zwischen E-Learning und Präsenzlehre, dem Blended Learning-Format, angeboten werden. Dadurch sollen flexible und individuelle Weiterbildungsangebote an Hochschulen geschaffen werden. Bedingt durch die Heterogenität der Studierenden können sich abseits des beruflichen Kontextes innerhalb einer Gruppe von TN auch berufliche und private Verpflichtungen stark voneinander unterscheiden. Studierende, die nebenberuflich an Hochschulweiterbildung teilnehmen, sehen sich deshalb vor die jeweils unterschiedliche Herausforderung gestellt, ein flexibilisiertes und individualisiertes Angebot mit privaten Verpflichtungen und ihrer beruflichen Tätigkeit zu vereinbaren. Weitere Probleme, wie Drop-out oder die soziale Isolation von Studierenden führen dazu, dass in der Folge Bildungsmaßnahmen häufig unbeendet bleiben (Deimann/Weber/Bastiaens 2008). Diese Problematik ist aus klassischen Fernstudienangeboten bekannt (Rekkedal 1982). Um erfolgreich berufsbegleitend zu studieren, rückt neben der zumeist intrinsischen Motivation der Studierenden der Aspekt der Volition, der „Wille zum Handeln“ (Deimann/Weber/Bastiaens 2008, S. 11) in den Vordergrund, der wesentlichen Anteil daran hat, dass die Studierenden ihre Ziele über einen langen Zeitraum aufrechterhalten und weiterverfolgen. Deimann, Weber und Bastiaens (2008) betonen, dass volitionalen Faktoren, wie einer geringen Persistenz, die Mitverantwortung beim Abbruch des Lernprozesses zukommen. In ihren Forschungsergebnissen zu grundständigen Bildungsmaßnahmen im schulischen und im universitären Kontext weisen Corno und Kanfer (1993) sowie Corno (1994) darauf hin, dass individuelle volitionale Strategien zur Selbststeuerung des Lernprozesses die Zielmotivation bei Lernenden stützen können. Das psychologische Konstrukt der Volition wird hierbei als bewusste, willentliche Umsetzung von Zielen und Motiven in Resultate durch zielgerichtetes Handeln verstanden. Deimann, Weber und Bastiaens (2008) greifen diesen Ansatz für das Fernstudium auf und definieren vier Hauptkomponenten volitionaler

Handlungssteuerung: Motivation, Emotion, Kognition und Situation (s. Abbildung 2).

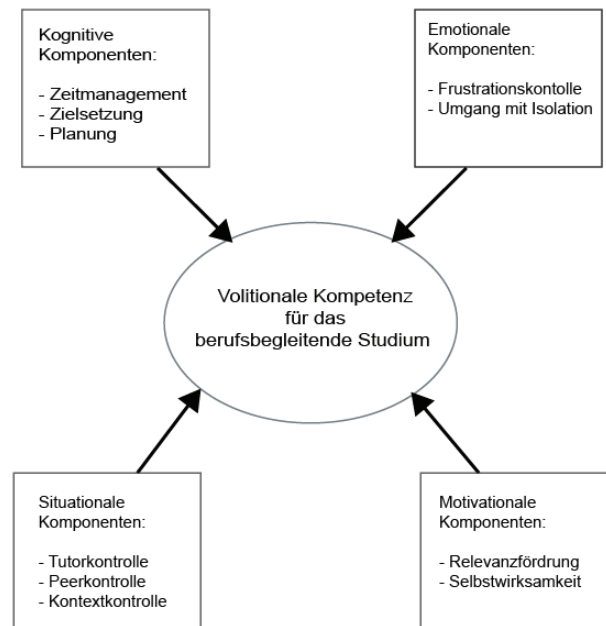


Abb. 2: Komponenten volitionaler Handlungssteuerung (Deimann/Weber/Bastiaens 2008, S. 18)

Bei diesen theoretischen Ansätzen richtet sich der Fokus primär auf die Individualperspektive des lernenden Individuums.

Findet jedoch eine nähere Betrachtung entlang der Hauptkomponente Emotion statt, gilt hier die Initiierung kooperativer Lernformen als zielführend um sozialer Isolation vorzubeugen und die soziale Interaktion von Studierenden zu fördern (Deimann/Weber/Bastiaens 2008). Auch die situationalen Komponenten Kontrolle durch Tutoren und Tutorinnen sowie durch Peers geben einen Hinweis auf die Bedeutung und Unterstützung durch kooperative Lernstrategien bei der bewussten und willentlichen Umsetzung individueller Lernziele und damit bei der Durchführung der Bildungsmaßnahme. Darüber hinaus findet sich bei Corno (2001) die Vermutung, dass eine Übertragung individueller volitionaler Lernstrategien auf kooperative Lernszenarien stattfindet. Entlang der Frage, welche Anforderungen für nachhaltige und erfolgreiche Lernkooperationen erfüllt sein müssen, konnten Johnson und Johnson (1990, 2009, S. 366) fünf Elemente identifizieren (s. Abbildung 3), die konstituierend sowie nachhaltig für kooperativen Lernerfolg sind. Dafür führten sie mehrjährige Untersuchungen von kooperativen Lernprozessen durch. Erstens muss die Interdependenz der Gruppenzusammenhänge von allen Mitgliedern deutlich positiv empfunden werden sowie transparent gemacht sein. Zweitens muss die soziale Interaktion erheblich gefördert und unterstützt werden sowie drittens die Gruppen- und Individualverantwortung für den Gesamterfolg von allen Gruppenmitgliedern wahrgenommen werden. Hierzu gehört

auch, dass der individuelle Beitrag erkennbar bleibt und das Individuum sich dafür sowie für den Erfolg der Gruppe verantwortlich fühlt. Außerdem muss der Gruppe bewusst sein, dass die Gruppenleistung insgesamt bewertet wird sowie die individuelle Verbindlichkeit gleichbedeutend ist mit der Bewertung der Leistung der einzelnen Individuen. Viertens beinhaltet die häufige Nutzung der spezifischen Kommunikations- und Gruppenfähigkeiten und -fertigkeiten. Fünftens nimmt die Gruppe selbst ein regelmäßiges Feedback bzw. eine Evaluation der Gruppenprozesse zur Verbesserung der Effektivität vor (de Witt/Grune 2012, S. 43).

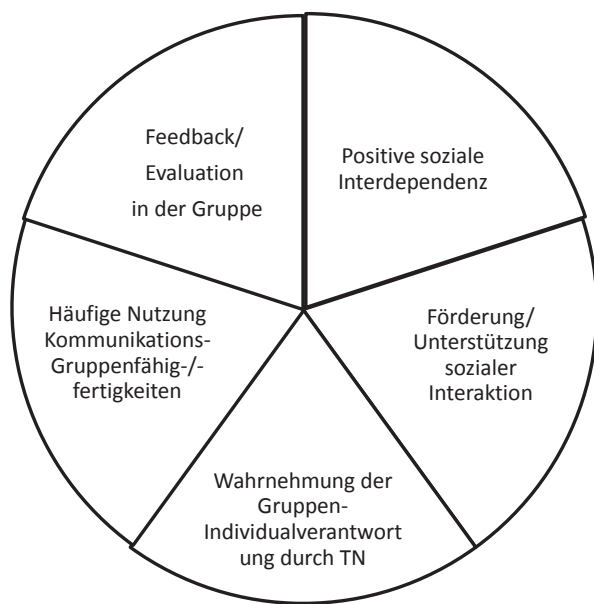


Abb. 3: Fünf Elemente des erfolgreichen kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (2009)

Diese theoretischen Überlegungen flossen in die nachfolgend dargestellte Gestaltung der quantitativen Erhebung bei zwei Gruppen von TN an berufsbegleitenden Studienangeboten ein.

2 Durchführung und Ergebnisse einer quantitativen Erhebung bei zwei Gruppen TN an berufsbegleitenden Studienangeboten

Bei zwei Gruppen berufsbegleitend Studierender an der Universität Ulm und an der Fernuniversität Hagen wurde eine quantitative Online-Erhebung mit der Software LimeSurvey durchgeführt. Der zugehörige Fragebogen beinhaltete neben allgemeinen Fragen und demographischen Angaben (Auswertungen s. Abbildung 4) auch Fragen zur Berufstätigkeit und der Wochenarbeitszeit. Außerdem wurde erfragt, welche Art von Unterstützung die TN durch ihre Arbeitgeber für die Durchführung der Bildungsmaßnahme erhalten bzw. zum Zeitpunkt der Befragung erhielten. Darüber hinaus richtete sich das Interesse der Befragung auch darauf, inwieweit die TN bereits individuelle bzw. kooperative Lernstrategien

zur zielgerichteten Durchführung der Bildungsmaßnahme anwendeten. Hierfür wurden folgende Items verwendet: 24 Items, (je sechs zu den vier Hauptkomponenten individueller volitionaler Handlungssteuerung im Lernkontext zugeordnet), sowie 24 weitere Items, die sich entlang der fünf, durch Johnson und Johnson (2009) erarbeiteten Basiselemente für erfolgreiches kooperatives Lernen orientierten.

105 Teilnehmende (TN) bearbeiteten die Fragebögen. Nach Bereinigung der Daten verblieben 101 teilweise bearbeitete Fragebögen aus der Gruppe aus Hagen (47 TN) sowie aus Ulm (54 TN). Insgesamt lagen 85 vollständig bearbeitete Fragebögen vor, die berufstätige Studierende betreffen (Hagen: 38 TN; Ulm: 47 TN) (s. Abbildung 4).

Zwei Gruppen berufsbegleitend Studierende n=105, vollständig bearbeitete FB: n=85	
Universität Ulm, SAPS-Studiengänge: Sensorsystemtechnik/Innovations- und Wissenschaftsmanagement	FernUniversität Hagen: Studiengänge Bildungswissenschaft/Psychologie
n=54, vollständige FB: n=47	n=51, vollständige FB: n=38
Freiwillige Angaben (n=44) zu:	Freiwillige Angabe (n=41) zu:
Alter: TN 26 bis<55 J. (12 TN in der Altersgruppe: 26-30 J.)	Alter: TN 20 bis<55J. (9 TN in der Altersgruppe: 41-45 J.)
Geschlecht: weiblich: 13 TN männlich: 29 TN k.A.: 12 TN	Geschlecht: weiblich: 37 TN männlich: 4 TN k.A.: 10 TN

Abb. 4: Allgemeine Angaben und demographische Daten der TN

Zu ihrer Berufstätigkeit befragt, gaben die berufsbegleitend Studierenden überwiegend an, in einem Angestelltenverhältnis (79 TN; Hagen: 33 TN; Ulm: 46 TN) zu stehen (s. Abbildung 5).

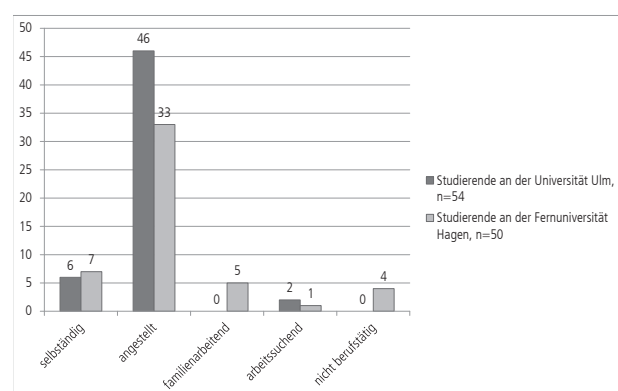


Abb. 5: Angaben zur Berufstätigkeit/TN (n=104)

Als ihre wöchentliche Arbeitszeit nannten die meisten (37 TN) 40 bis über 50h, 31 TN gaben 30-40h und die übrigen TN Arbeitszeiten darunter an. Die Verteilung der Angaben auf die Gruppen (s. Abbildung 6.)

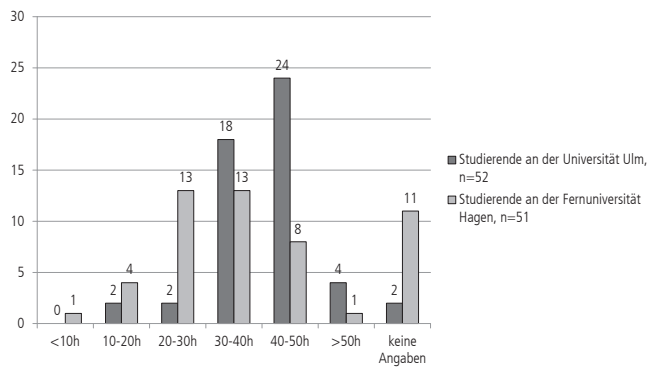


Abb. 6: Angaben zur Wochenarbeitszeit/TN (n=103)

Angaben zur Unterstützung durch den Arbeitgeber für die HWB machten die TN im Angestelltenverhältnis wie in Abbildung 7 dargestellt. 22 TN aus Ulm bzw. 14 TN aus Hagen gaben an, Unterstützung durch ihren Arbeitgeber für die HWB zu erhalten. Einige der TN machten Angaben zur Art der Unterstützung für die Durchführung der Bildungsmaßnahme. Demnach bestand die Unterstützung in Form von Lernmöglichkeiten während der Arbeitszeit, die Bereitstellung von Lernmaterialien oder auch aus finanzieller Unterstützung. 15 TN (11 TN/Ulm, 4 TN/Hagen) gaben an keine Unterstützung durch ihre Arbeitgeber für die HWB zu erhalten.

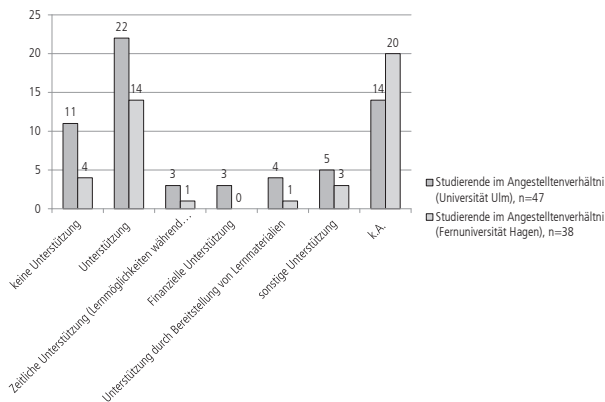


Abb. 7: Unterstützung durch den Arbeitgeber für berufsbegleitend Studierende (n=85)

In Bezug auf den Einsatz individueller volitionaler Lernstrategien antworteten die TN wie folgt: Der überwiegende Anteil (69 TN) der berufsbegleitend Studierenden stimmte den Items zum Einsatz individueller volitionaler Lernstrategien nicht oder nur in geringem Maße zu. Nur 13 TN äußerten sehr große/große Zustimmung. Dabei fällt auf, dass die Studierenden in Hagen zu über 26% (bzw. 10 TN) sehr große und große Zustimmung zu allen 24 Items äußern. Aus Ulm sind das nur 6% der berufsbegleitend Studierenden (bzw. 3 TN). Werden die einzelnen Komponenten volitionaler Kompetenz näher betrachtet, zeigt sich in den Bereichen Kognition (35 TN) und Motivation (22 TN) noch die meiste (sehr große und große) Zustimmung zum Einsatz der Lernstrategien. Gerade im Bereich Situation, zu dem volitionale Lernstrategien wie Tutor-, Peer- und Kontextkontrolle zählen, die auch für

kooperative Lernszenarien relevant sind, fiel die Zustimmung besonders gering aus. Hier gab es 71 TN, die geringe bis gar keine Zustimmung, und nur 6 TN, die sehr große/große Zustimmung zu den zugehörigen Items äußerten.

In Bezug auf Lernkooperation erachteten 41 TN Lernkooperation sowie den sozialen Kontakt und Austausch als sehr wichtig/wichtig, als teilweise wichtig (20 TN) und nur 23 TN als weniger/nicht wichtig (s. Abbildung 8).

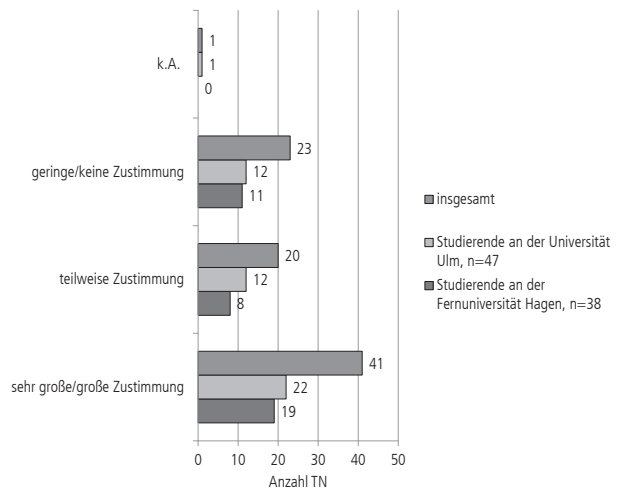


Abb. 8: Zustimmung zum Item: Wirkung des sozialen Kontaktes auf die Lernmotivation (n=85)

Zum Einsatz von Lernstrategien in kooperativen Lernszenarien befragt erfolgte durch 33 TN eine sehr große/große Zustimmung und in 44 Fällen geringe/keine Zustimmung, 8 TN stimmten den erfragten Items teilweise zu. Nur 9 TN gaben mehrheitlich an, sowohl die erfragten individuellen, volitionalen wie auch die kooperativen Lernstrategien in ihrem berufsbegleitenden Studium einzusetzen.

3 Anforderungen an die Stakeholder in Hochschulweiterbildung und Beruf

Die Ergebnisse zeigen, dass der überwiegende Teil der TN vor der Herausforderung steht, unterschiedliche private und berufliche Verpflichtungen mit der HWB zu vereinbaren. Vielfach arbeiten die TN in Angestelltenverhältnissen und sind in Vollzeit beschäftigt. Um dennoch ein berufsbegleitendes Studium erfolgreich zu organisieren und absolvieren zu können, empfiehlt sich für die Studierenden ein strategisches Vorgehen. Individuelle volitionale und kooperative Lernstrategien gelten in diesem Zusammenhang als zielführend, um in der Folge Drop-out und sozialer Isolation vorzubeugen und die Motivation der TN über „Durststrecken“ auf das Ziel hin fokussiert zu halten und alle Anstrengungen auf die Erreichung des Zieles hin zu bündeln. In der Befragung zeigte sich jedoch, dass die befragten Studierenden den Lernstrategien zugeordneten Items überwiegend nicht zustimmten. Auf Seiten der Anbieter scheint es in diesem Zusammenhang empfehlenswert, Informationen oder Workshops für die

TN anzubieten, um ein Bewusstsein für diese Thematik zu schaffen. Ein Einstieg in die Thematik könnte z. B. durch den Online-Fragebogen „Willenstest“ der Fernuniversität Hagen (Deimann 2006) erreicht werden. Durch dieses Verfahren erhalten Lernende einen detaillierten Einblick in ihre individuelle volitionale Konfiguration und die Ausprägungen der jeweiligen volitionalen Teilkompetenzen. Die Ergebnisse werden dem TN unmittelbar und anschaulich vermittelt um den Nutzwert zu verdeutlichen. Außerdem erhält der Lernende direkte Anknüpfungen an Strategien passend zur angegebenen Lernsituation (Deimann/Weber/Bastiaens 2009, S. 366). Leider ergibt sich aber das Problem, dass gerade TN, für die Angebote zu individuellen volitionalen Strategien besonders hilfreich wären, sich nicht durch diese angesprochen fühlen. Das heißt, dass nicht vergessen werden darf, dass letztlich volitionale Prozesse ein stabiles Konstrukt sind, das immer individuell bleiben wird. Dennoch können die weiteren Stakeholder wie die Anbieter von HWB sowie die Arbeitgeber Rahmenbedingungen schaffen, die berufsbegleitend Studierende unterstützen. Dies kann nicht nur durch die Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen erfolgen. Denn auch im Kursverlauf könnten durch integrative Angebote eventuell indirekt Grundlagen für individuelle volitionale und kooperative Lernszenarien geschaffen werden.

Dafür müssen zunächst die Dozierenden, Tutorinnen und Tutoren für die Thematik sensibilisiert werden und bereit sein auch Aufgaben zur individuellen Planung des Lernprozesses in ihre Vorlesungen und Arbeitsaufträge zu integrieren. Beispielsweise könnte zu Kursbeginn den Studierenden die Aufgabe gestellt werden, ein Lerntagebuch zu führen um den eigenen Lernprozess zu visualisieren. Die Thematik des belegten Moduls könnte so, bezogen auf die individuell zur Verfügung stehende Zeit mit den anstehenden Aufgaben geplant werden. Entsprechende Kalenderlösungen, die in gängige Kalender integriert werden können, und Timelines, die wichtige Termine im Kursverlauf wie Abgabefristen und Prüfungszeiträume und eventuell eine durchschnittliche Bearbeitungsdauer darstellen, könnten die Studierenden bei ihrer Lernplanung unterstützen. Die Lernplanung in Übungen während des Kursverlaufs immer wieder aufzugreifen, könnte dabei hilfreich sein, den TN das Thema Zeitmanagement stets aufs Neue ins Bewusstsein zu rücken. Für den Fall, dass die eigene Lernplanung sich als nicht praktikabel erweist, sollten konkrete Ansprechpartner für die TN genannt werden, die fachbezogene, inhaltliche, technischen oder organisatorische Hilfen Unterstützung anbieten. Eine vergleichbare technische Unterstützung und didaktische Beratung müsste auch für Dozierende, Tutorinnen und Tutoren zur Verfügung stehen. Einige Elemente dieser Unterstützungsmöglichkeiten für die Studierenden sind im Konzept des „Cloud-based Virtual Desktop for Advanced Online Master's Courses“ (Moser et al. 2014) an der Universität Ulm bereits berücksichtigt. Neben einem integrierbaren Kalender und einer Timeline wird in einigen Modulen die Möglichkeit angeboten, dass die Studierenden (vor allem im mathematischen Bereich) über eine Browseranbindung Software über

die Lernumgebung nutzen können, ohne zusätzliche Zeit zur aufwändigen Installation aufbringen zu müssen.

Arbeitgeber könnten als weitere Stakeholder neben der finanziellen Unterstützung ihrer Mitarbeiter auch einen Teil zur erfolgreichen Durchführung von Bildungsmaßnahmen beitragen. Dies könnte vor allem durch Schaffung von zeitlichen Freiräumen fürs Lernen oder die Nutzung von Infrastruktur im Unternehmen erreicht werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Stakeholder Anbieter von HWB und Arbeitgeber einen wichtigen Anteil zur Schaffung entlastender Rahmenbedingungen zur Studierbarkeit berufsbegleitender Studiengänge beitragen können. Die letztlich aber zielführenden individuellen volitionalen Willensstrategien und die Bereitschaft zur Lernkooperation müssen vom Teilnehmenden selbst kommen. Hier können die Anbieter von berufsbegleitender HWB nur Einfluss auf eine unterstützend gestaltete Lernumgebung nehmen.

Literatur

- Corno, L./Kanfer, R. (1993): The Role of Volition in Learning and Performance. *Review of Research in Education*, 19, S. 301-341. <http://rre.sagepub.com/content/19/1/301.full.pdf> [Zugriff: 28.01.2016]
- Corno, L. (1994): Student Volition and Education - Outcomes, Influences, and Practices. In: Schunk, D. H./Zimmerman B. J. (Hrsg.): *Self-Regulation of Learning and Performance - Issues and Educational Applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., S. 229-251.
- Corno, L. (2001): Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In: Zimmerman, B. J./Schunk, D. H. (Hrsg.): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement (Second Edition ed.)*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 191-225.
- Deimann, M. (2006): Willenstest Fernuniversität Hagen. <http://willenstest.fernuni-hagen.de/> [Zugriff: 28.01.2016]
- Deimann, M./Weber, B./Bastiaens, T. (2008): Volitionale Transferunterstützung (VTU) - Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium. <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de/2008-01-Volitionale-Transferunterstuetzung.pdf> [Zugriff: 28.01.2016]
- Deimann, M./Weber, B./Bastiaens, T. (2009): Entwicklung und Verbreitung eines Tests zur Analyse der Willensstärke in Schule und Hochschule. In: *Unterrichtswissenschaft*, 37(4), S. 362-379.
- de Witt, C./Grune, C. (2012): Pädagogische und didaktische Grundlagen. In: Haake, J./Schwabe, G./Wessner, M. (Hrsg.): *CSCL-Kompandium - Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen (2., völlig überarbeitete Auflage)*. München: Oldenbourg Verlag, S. 43-68.
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (1990): Cooperative Learning and Research. In: Shlomo, S. (Hrsg.): *Cooperative Learning Theory and Research*. New York: Praeger, S. 23-37.
- Johnson, D. W./Johnson, Roger, T. (2009): An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. http://www.indiana.edu/~safeschl/cooperative_learning.pdf [Zugriff: 28.01.2016]
- Kuhl, J. (1983): *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer-Verlag.
- Moser S./Krapp, F./Bärtele, S./Wunderlich, K./Gröger, G./Slomka, F./Schumacher, H. (2014): Cloud-based Virtual Desktop Environment for Advanced Online Master's Courses. *International Conference on Web & Open Access to Learning (ICWOAL 2014)*, Dubai, VAE. November 2014. https://www.uni-ulm.de/fileadmin/website_uni_ulm/iui.inst.050/publications/MoserKBWGSS2014.pdf [Zugriff: 28.01.2016]
- Rekkedal, T. (1982): The Drop-out Problem and what to do about it (Paper 38). In: Daniel, J. S./ Stroud, M. A./Thompson, J. R. (Hrsg.): *Learning at a Distance A World Perspective*. Edmonton: Athabasca University/International Council for Correspondence Education, S. 118-122.
- Remdisch, S./Otto, C./Stephan, C. (2012): *Offene Hochschule Lüneburg - Erfolgsfaktoren für ein berufsbegleitendes Studium*. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.

Autorinnen und Autor

Stefanie Bärtele, M.A.
stefanie.baertele@uni-ulm.de

Dr. Gabriele Gröger
gabriele.groeger@uni-ulm.de

Dr. Markus Deimann
markus.deimann@fernuni-hagen.de

Studium und Beruf verzahnen

Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN

SAHRAH LAMMERS

Kurz zusammengefasst ...

Die Förderung der Durchlässigkeit zwischen Berufstätigkeit und Studium ist politischer Wille und wird bundesweit seit Jahren propagiert und gefördert. Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ist im Aktionsfeld Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen schon lange aktiv und hat bei ihren berufsbegleitenden Studiengängen etablierte pauschale und individuelle Anrechnungsmöglichkeiten und -verfahren geschaffen. Wie sieht es aber im Bereich der grundständigen und konsekutiven Studienformate aus? Hier zeigt ein (auch durch studentische Forscher_innen unterstütztes) Projekt auf, dass es auf dem Anrechnungsweg noch einige „Hürden“ zu überspringen gab, die durch verbesserte Information, Beratung und Verfahrenswege fächerübergreifend zum Teil schon beseitigt werden konnten.

In den zurückliegenden Jahren gab es in Niedersachsen viele Initiativen auf Hochschulebene sowie staatliche Förderprogramme zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufstätigkeit und Studium. Es lässt sich ein langsamer, aber kontinuierlicher Aufwärtstrend beim Studium ohne Abitur verzeichnen: „Die Zahlen stiegen jedes Jahr an, zwischen 2010 und 2012 um insgesamt 0,5 Prozentpunkte auf nun 1,94%. Damit rangiert Niedersachsen im Bundesländervergleich auf dem siebten Platz“ (Duong/Püttmann 2014).

Die Quote der Berufsqualifizierten¹ an der Gesamtstudent_innenzahl der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg liegt leicht über dem Landesdurchschnitt. Der Anteil der Berufsqualifizierten an allen Studierenden lag in den vergangenen Jahren recht konstant bei 2,6%, ist im WiSe 2015/16 jedoch leicht auf 2,2% gesunken. Bei den Studienanfänger(inne)n ist ein solcher eher negativer Trend schon seit drei Jahren zu beobachten: hier fiel der Anteil derjenigen mit Hochschulzugang durch berufliche Qualifizierung von 3,9% im WiSe 2012/13, über 3,2% im WiSe 2013/14, 2,7% im WiSe 2014/15

auf nun 1,7% im WiSe 2015/16.² Diese Zahlen sind vor dem Hintergrund vieler und ganz unterschiedlicher Aktivitäten der Universität Oldenburg in der Studieneingangsphase (z.B. das Projekt „Chancen“, spezielle Brückenkurse und spezifische Beratung etc.) leider sehr ernüchternd.

Die hier aufgeführten Zahlen weisen darauf hin, dass die Anstrengungen im Bereich der Öffnung der Hochschulen beim Hochschulzugang weiter verstärkt werden müssen, wenn man den Anteil der Berufsqualifizierten an der Zahl aller eingeschriebenen Studierenden und vor allem auch bei den Studienanfänger_innen erhöhen will. Ein offener Hochschulzugang allein erscheint nicht hinreichend, denn Berufsqualifizierte werden eher berufsbegleitend studieren wollen und bevorzugen daher spezielle Studienformate, die ihnen orts- und zeitflexibles Studieren ermöglichen.

Kompetenzanrechnung als Studienanreiz

Ein Anreizfaktor, als Berufsqualifizierte_r ein Studium aufzunehmen, liegt im Bereich der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen: Bei Studienbeginn bereits vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sollten zukünftig noch stärker als bisher berücksichtigt werden, um damit zusätzliche Studienanreize für Berufsqualifizierte zu schaffen, Doppelungen zu vermeiden und zudem den Weg zu einem Hochschulabschluss zu verkürzen.

Dass auch unter den Studienanfänger_innen und Studierenden mit Abitur ein größerer Anteil von Personen mit Berufsqualifizierung und Berufserfahrung zu finden ist, haben die Untersuchungen von Lübben, Müskens & Zawacki-Richter (2015) aufgezeigt. Hier wurde deutlich, dass im Jahr 2012 an der Universität Oldenburg 26% aller Studierenden über Berufserfahrungen verfügen, die je nach Studienfach und dessen Affinität zur beruflichen Vorbildung auf ein Studium angerechnet werden könnten. Hier setzte unser vom Nieder-

¹ Hierunter sind nur diejenigen Studierenden erfasst, die den Hochschulzugang über die berufliche Qualifikation (Meister_innen und Fortbildungsabsolvent_innen UND „3+3“) erworben haben.

² Zahlenangaben vom Referat Studium und Lehre, Arbeitsbereich Hochschulstatistik und Information der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

sächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördertes Projekt „Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen“ (Laufzeit 12/2014-12/2015) an, dessen Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst werden.

Projektphase 1: Recherchieren, telefonieren, workshopen

Ziel des Projekts war es, die Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und Qualifikationen auf ein Hochschulstudium an der Universität Oldenburg unter den berufsqualifizierten und -erfahrenen Studierenden stärker publik zu machen und die derzeit vorgefundenen „losen“ Verfahrenswege zu optimieren. In der ersten Projektphase wurden zunächst umfangreiche Recherchen auf unterschiedlichen Ebenen vorgenommen, um an Datenmaterial zum Thema Anrechnung zu gelangen. Schnell stellte sich heraus, dass zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für Studieninteressierte und Studierende eine Informationslücke besteht. Dieses Defizit aufgreifend wurde zur Verbesserung der Informationslage in einem ersten Schritt innerhalb der Webseiten des C3L - Center für lebenslanges Lernen (C3L) eine Landingpage „OFFENE Hochschule OLDENBURG“ (<http://www.uni-oldenburg.de/c3l/offene-hochschule-oldenburg/>) aufgebaut. Hier werden alle bis dato zusammengetragenen Informationen aufgeführt, Ansprechpersonen genannt und für Berufsqualifizierte wichtige Themenbereiche mit entsprechender Verlinkung auf weiterführende Webseiten der Oldenburger Universität aufgelistet.

Parallel zu diesen Aktivitäten wurden in Kooperation mit dem Akademischen Prüfungsamt der Universität Recherchen angestellt, um zunächst einen Überblick über die Häufigkeit erfolgreicher bzw. auch nicht erfolgreicher Anrechnungsverfahren zu bekommen. Es gelang, aus den Prüfungsdatenbanken eine Liste aller aktuellen Anrechnungsfälle außerhochschulisch erworbener Leistungen zu generieren, deren Umfang sich als ernüchternd erwies: Die im Januar 2015 erstellte Liste umfasst insgesamt 121 erfolgreiche Anrechnungsfälle (Modulanrechnungen), von denen mehr als die Hälfte (63) allerdings in den beim C3L angesiedelten berufsbegleitenden Studiengängen erfolgte, in denen die Anrechnungspraxis seit Jahren zum Tagesgeschäft gehört. Die vorgefundene Anrechnungspraxis und -intensität ist im Bereich der grundständigen und konsekutiven Studiengänge derzeit somit nicht sehr ausgeprägt, was aufgrund der mangelnden Informationspolitik (sowohl zentral als auch in den Fächern/Fakultäten) nicht verwundert. Der politische Wille, die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Bildungssystem zu erhöhen, wird nur in Ansätzen umgesetzt, obwohl die prüfungsrechtlichen Rahmenbedingungen im grundständigen Studium dies umfangreich zuließen:

„Nachgewiesene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, können angerechnet werden, sofern diese nach Inhalt und Niveau den Modulprüfungen des Studiengangs im

Wesentlichen entsprechen und Gleichwertigkeit vorliegt. Auf der Grundlage von qualitätsgesicherten Äquivalenzgutachten ist auch eine pauschale Anrechnung von Fort- und Weiterbildungsabschlüssen möglich. Es können bis zu 50% der Kreditpunkte eines jeden Faches sowie Professionalisierungsmodule bis zu 15 Kreditpunkten angerechnet werden. Insgesamt werden maximal 50% der Kreditpunkte eines Studiengangs aufgrund außerhochschulischer Vorleistungen angerechnet.“ (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2013)

Dies bestätigten auch Telefoninterviews mit verschiedenen Akteur_innen einzelner Fächer, die vom Prüfungsamt als Fachvertreter_innen für Anrechnungsangelegenheiten (auch im Internet) ausgewiesen werden. Berufliche und damit außerhochschulisch erworbene Leistungen werden zu meist, wenn überhaupt, auf Praktika angerechnet. Es zeigte sich fakultätsübergreifend, dass die Fachvertreter_innen in Zusammenhang mit Anrechnung zunächst von Leistungen im Rahmen eines inneruniversitären Fachwechsels, im Rahmen eines Hochschulwechsels bzw. mit Blick auf an ausländischen Hochschulen erworbene Leistungen sprachen. In diesen Bereichen verfügen sie über deutlich mehr Erfahrung und Nachfragen von den Studierenden als in Bezug auf außerhochschulisch erbrachte Leistungen. Die Möglichkeit der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Leistungen wurde zunächst größtenteils verneint und erst bei konkreten Nachfragen entweder ausführlicher thematisiert oder auch ablehnend behandelt. Gleichzeitig wird die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Leistungen als sehr schwierig eingeschätzt, da die Grenzziehung bei Fortbildungen, die angerechnet werden könnten, und anderen, die das nicht könnten, schwer ersmessbar sei. Es herrscht nach wie vor eine große Unsicherheit und zum Teil auch Unkenntnis in Bezug auf diese Möglichkeit der Anrechnung vor. Insgesamt lässt sich aus den Gesprächen mit allen Fachvertreter_innen eine hohe Unsicherheit in Bezug auf die Prüfung der Gleichwertigkeit und die Verfahrenswege feststellen, sowie zum Teil auch die Befürchtung, das Niveau des Studiums durch zu häufige Anrechnungen herabzusetzen. Verbindlichkeiten in Bezug auf die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und Qualifikationen werden zumeist in denjenigen Studiengängen besonders gewünscht, die bereits mehrere Anfragen oder Fallbeispiele verzeichneten.

Neben den Gesprächen mit den Fachvertreter_innen fanden auch Interviews mit einigen Vertreter_innen der Fachschaften statt, um auch die studentische Perspektive in die Rechercheergebnisse aufzunehmen. Die meisten Fachschaftsvertreter_innen äußerten Unkenntnis darüber, dass man außerhochschulisch erworbene Leistungen auf konkrete Fachmodule anrechnen lassen kann. Interesse, dieses Thema auch in den Fachschaften zu vertiefen, besteht allerdings weitestgehend. Es gab verschiedene Vorschläge, das Thema stärker publik zu machen.

Rechercheergebnisse werden kommuniziert

Bei der Recherche der praktizierten Verfahrensschritte im Anrechnungsprozess ließen sich verschiedene Probleme ausmachen, die es im Verlauf des Projekts zu bearbeiten galt. Im Vordergrund stand hierbei zunächst die fächerübergreifende Diskussion des Themas Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen mit Studiengangskoordinator_innen und Mitarbeiter_innen des Akademischen Prüfungsamtes, um so ein positiveres Klima zur Anrechnungsthematik zu erzeugen und die Beteiligten „ins Boot“ zu holen. In einem Workshop „Anrechnung außerhochschulischer Leistungen“ wurden die Zwischenergebnisse der Recherchen, Auswertungen und Telefoninterviews den Studiengangskoordinator_innen der sechs Fakultäten und den für Anrechnung zuständigen Mitarbeiter_innen des Akademischen Prüfungsamtes vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Dass Vertreter_innen *aller* Fakultäten an unserem Workshop teilnahmen, zeigt deren Interesse an der Anrechnungsthematik. Im Workshop wurde eine Prozesskette für ein zukünftig einheitlicheres Anrechnungsverfahren diskutiert, die während der weiteren Projektarbeit eine wichtige Rolle spielte. Auf der Webseite des Prüfungsamtes wird seit dem Workshop auch auf die Anrechnung *beruflich* erworbener Kompetenzen hingewiesen.³

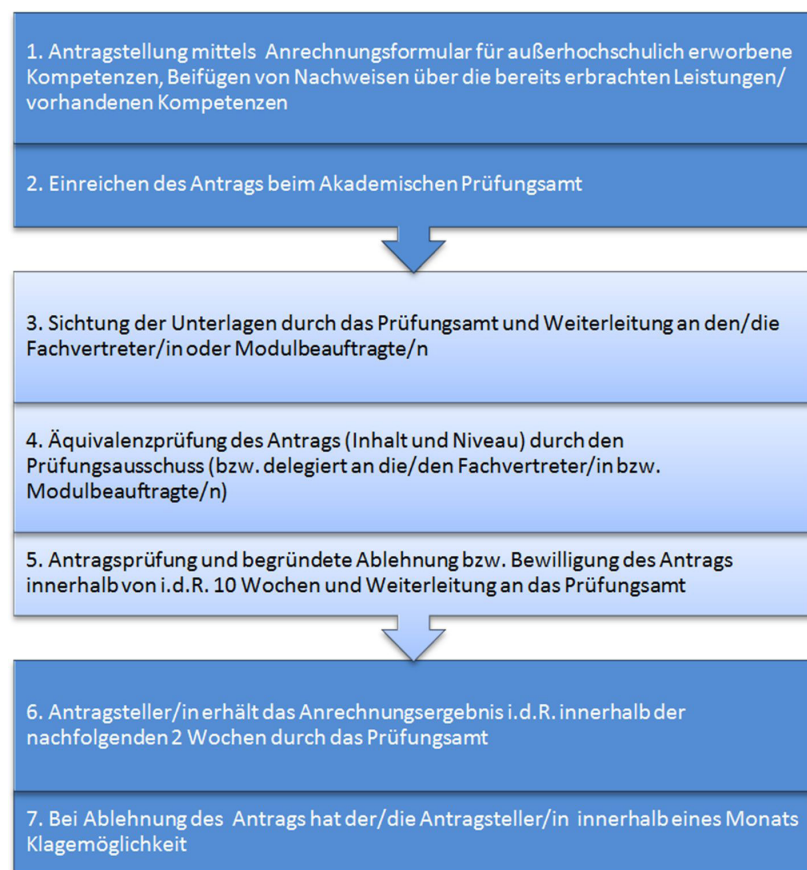


Abb. 1: Anrechnungsverfahren außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Darüber hinaus wurde vom Akademischen Prüfungsamt eine Informationsmail an die Studiendekane/-dekaninnen und die Studiengangskoordinator_innen verschickt, um auf die detaillierten Informationen auf der Anrechnungsw Webseite aufmerksam zu machen.

Die Workshop-Teilnehmer_innen stellten als Ausgangspunkt für die Weiterarbeit fest, dass die Transparenz der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen verbessert werden müsse, insbesondere auch mit Blick auf die Unterlagen, die für Anrechnungsverfahren beim Prüfungsamt einzureichen seien (Arbeitszeugnisse, Arbeitsplatzbeschreibungen, Ausbildungszeugnisse usw.). Die Workshopdiskussionen und -ergebnisse führten zur Erstellung der folgenden Prozesskette, nach der zukünftig bei der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen vorgegangen werden soll.

Projektphase 2: Studentisches Praxisprojekt unterstützt Projektarbeit durch Fallstudien

In das Projekt wurde im Sommersemester 2015 und im Wintersemester 2015/16 eine studentische Projektgruppe eingebunden. Die Projektgruppe besteht aus Studierenden des Bachelorstudiengangs Pädagogik, die im

Rahmen ihres Studiums eine Projektphase durchlaufen. Der Titel der Lehrveranstaltung, in die das Studierendenprojekt eingebunden war, lautete „Studium und Berufstätigkeit verzahnen: Wie offen sind die Hochschulen?“ und wurde von Prof. Dr. Anke Hanft und Dr. Christiane Brokmann-Nooren angeboten; Sarah Lammers begleitete diese Lehrveranstaltung als Tutorin. Ziel der Projektgruppe war u.a., die Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in den Bachelorstudiengängen Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften durch Print- und/oder Onlinemedien deutlicher sichtbar zu machen.

Die Projektgruppe hat einige Fallbeispiele derzeitiger Anrechnungspraxis aus den Studiengängen Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften nachgezeichnet und kommt zu dem Schluss, dass die Anrechnung auf Praktika gängige Praxis ist, während die Anrechnung auf Fach- und/oder Professionalisierungsmodule eher holprig von statten geht. Dies wurde an Fallbeispielen aus den Fächern Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften verdeutlicht. Die studentischen Ergebnisse unter-

³ Dezernat 3 der Universität Oldenburg: Anrechnungen von Studienzeiten und Prüfungsleistungen. <https://www.uni-oldenburg.de/studium/pruefungen/anrechnungen/> [Zugriff: 01.12.2015]

streichen die vorherigen Ergebnisse aus den Telefoninterviews nochmals.

Auffällig ist u.a., dass Antragsteller_innen ganz unterschiedliche Organisationseinheiten kontaktieren, um Informationen über Anrechnungsmöglichkeiten einzuholen bzw. Anrechnungsanträge auf den Weg zu bringen. Bis man an die für Anrechnungsfragen im jeweiligen Fach zuständigen Ansprechpersonen gelangt, sind schon einige Bemühungen und tiefergehende institutionelle Kenntnisse vonnöten. Dass auch das C3L als Informationsgeber angesprochen wird, zeigt, dass Berufsqualifizierte Expertise im Hinblick auf Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Bildungssystem dort vermuten und sich diese genau dort auch abholen. Die Nachzeichnung von sechs Fällen aus zwei verschiedenen Studiengängen und Fakultäten zeigt, dass die Zuständigkeiten und Ansprechpersonen nicht klar geregelt sind und dass es dadurch im Anrechnungsprozess an zentralen Stellen „hakt“. Diese Erkenntnis wird zudem durch Interviews gestützt, die von der studentischen Projektgruppe mit zentralen Stakeholdern im Anrechnungsprozess geführt wurden.

Die Recherche nach dem Ist-Stand zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg hat eines recht deutlich gezeigt: Der Informationsstand über die Möglichkeiten und Vorgehensweisen bei dieser Art der Anrechnung bereits vorliegender Kompetenzen und Qualifikationen ist sowohl auf Seiten der im Anrechnungsverfahren Involvierten (z.B. Fachvertreter_innen, Studiengangskoordinator_innen) als auch bei den potentiellen Antragsteller_innen selbst eher gering ausgeprägt. In Bezug auf die Informations- und Kommunikationspolitik für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen müssen also noch weitere Aktivitäten unternommen werden.

„Ankommen. Anrechnen. Abkürzen.“ Informationsstand und Transparenz erhöhen

Um die Kommunikation mit den verschiedenen im Anrechnungsprozess beteiligten Akteur_innen zu fördern, wurden in der zweiten Projektphase erste Maßnahmen zur Verbesserung des Informationsstands ausgearbeitet.

An der Universität Oldenburg können Antragsteller_innen und im Anrechnungsprozess Involvierte zukünftig durch ganz unterschiedliche Maßnahmen und Materialien angesprochen und informiert werden. Hierzu zählen

Verbesserte (spezielle) Webseiten zu Anrechnungsfragen und für spezielle Zielgruppen (z.B. Berufsqualifizierte)

- Informationsveranstaltungen/Workshops und Beratung
- Orientierungsrahmen (Print und Online)⁴
- Handreichung für Studierende (Print und Online)

- Flyer (Print und Online)
- Postkarte (Print)

Wir hoffen, hierdurch den Bekanntheitsgrad der Anrechnungsmöglichkeit auch außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Studierendenseite deutlich zu erhöhen und gleichzeitig das Anrechnungsverfahren durch das Setzen von Verfahren und Standards für alle Beteiligten transparenter zu machen. Wir gehen davon aus, dass sich mit einer Erhöhung der Antragsfallzahlen eine größere „Normalität“ hinsichtlich der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ausbildet. Dadurch kann sich allmählich ein kultureller Wandel vollziehen, durch den die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ähnlich selbstverständlich wird wie die Anerkennung von Leistungen anderer Hochschulen des In- und Auslandes. Wichtig in diesem Prozess ist, dass ein qualitätsgesichertes Vorgehen im Anrechnungsverfahren das derzeit in vielen Köpfen noch vorherrschende Infragestellen und die Befürchtung eines möglichen Niveauverlusts von Studienleistungen nach und nach auszuräumen hilft. Dabei wird es darauf ankommen, den „Spagat“ zwischen Entlastung der Fächer im Anrechnungsverfahren und Anerkennung deren alleiniger fachlicher Entscheidungshoheit sensibel im Sinne einer Verbesserung der Durchlässigkeit zu leben.

Ausblick: Da geht noch mehr!

Die Projektverantwortlichen sehen ihr Engagement und ihre Zuständigkeit im Hinblick auf eine Verbesserung der Anrechnungspraxis bei außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg auch über das Projektende hinaus erforderlich und werden sich entsprechend auch weiterhin der Thematik annehmen.

Um die Fakultäten bei der teilweise sehr umfangreichen Äquivalenzprüfungsarbeit zu entlasten, plant das C3L - Center für lebenslanges Lernen, in 2016 erneut Fördermittel für das Aktionsfeld „Öffnung der Hochschule“ einzuwerben und gemeinsam mit wichtigen Akteur_innen vor Ort (Zentrale Studienberatung, Akademisches Prüfungsamt, Kompetenzbereich Anrechnung, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsforschung [Fakultät I]) an der weiteren Optimierung von Verfahren, Abläufen, Beratungsmöglichkeiten, Qualifizierung von involvierten Beschäftigten sowie an Kommunikations- und Informationsstrukturen zu arbeiten. Hier soll der Schwerpunkt in der Einrichtung eines zentralen PLAR-Services liegen (Prior Learning Assessment and Recognition Service), der Studierende bei der Antragstellung für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen unterstützt (z.B. bei der Erfassung der außerhochschulisch erworbenen Lernergebnisse im Rahmen eines Portfolios oder bei anderen Formen der Kompetenzerfassung). Zudem will der PLAR-Service durch die Erstellung individueller Anrechnungsempfehlungen (nach Beratung der Studierenden und Sichtung deren Unterlagen) die Entscheidung der fachlich Zuständigen

⁴ Orientierungsrahmen, Handreichung und Flyer siehe <https://www.uni-oldenburg.de/c3l/offene-hochschule-oldenburg/> [Zugriff: 10.02.2016]

in den Fakultäten erleichtern, da inhaltliche Überlappungen und Niveauvergleiche bereits dokumentiert wurden und den Fachgutachter_innen zur Prüfung vorgelegt werden können.

Für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg hat das Anrechnungsprojekt im Bereich des grundständigen Studiums noch bestehende „Hürden“ zum Teil beiseite geräumt und den Weg geebnet, um durch rechtlich verbindlichere Regelungen (Anrechnungsrichtlinie) und weitere, die Studierenden unterstützende und die Fächer entlastende Aktivitäten (PLAR-Service), die Anrechnungspraxis zukünftig nochmals deutlich zu verbessern.

Literatur

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Sechste Änderung der Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge (BPO). Allgemeiner Teil vom 09.08.2013. https://elearning.uni-oldenburg.de/downloads/esis/2849/po-02-allgemeiner-teil/Sechste_Aenderung_BPO_2013_korr.pdf [Zugriff: 01.12.2015]

Dezernat 3 der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Anrechnungen von Studienzeiten und Prüfungsleistungen. <https://www.uni-oldenburg.de/studium/pruefungen/anrechnungen/> [Zugriff: 01.12.2015]

Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Arbeitspapier Nr. 177. Gütersloh: CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf [Zugriff: 01.12.2015]

Lübben, S./Muskens, W./Zawacki-Richter, O. (2015): Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann, S. 29-52.

Weichert, D. (2015): Anrechnungsverfahren. In: Cendon, E./Eilers-Schoof, A./Flacke, L. B. /Hartmann-Bischoff, M./Kohlesch, A./Muskens, W./Segger, M. S./Specht, J./Waldeyer, Chr./Weichert, D. (Hrsg.): Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“.

Autorinnen

Dr. Christiane Brokmann-Nooren
christiane.brokmann.nooren@uni-oldenburg.de

Sarah Lammers, M.A./M.Ed.
sa.lammers@uni-oldenburg.de

Leitende in der Hochschulweiterbildung verstehen sich primär als Unternehmerinnen oder Unternehmer

ANDREAS FISCHER
THERESE E. ZIMMERMANN

Kurz zusammengefasst ...

Personen, die sich beruflich mit der Leitung von Weiterbildungseinrichtungen oder größeren Programmen der Hochschulweiterbildung befassen, nehmen verschiedene Rollen wahr, die sich letztlich zu einem umfassenden Bild des Weiterbildungsmanagements ergänzen: Bildungsexpertin, Manager, Leaderin, Unternehmer, Netzwerkerin oder Integrierer, um die wichtigsten zu nennen. Diese Rollen werden durch die einzelnen Führungspersonen unterschiedlich ausgefüllt. Sie charakterisieren das individuelle berufliche Selbstverständnis. Im Rahmen einer Studie zur Zukunft der Hochschulweiterbildung in der Schweiz wurde auch nach dem Rollenverständnis der Leiterinnen und Leiter von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen gefragt. Diese identifizieren sich am stärksten mit der Rolle des Unternehmers oder der Unternehmerin.

1 Ausgangslage

Führungspersonen in der Hochschulweiterbildung erfüllen ein vielfältiges Aufgabenprofil, welches geprägt ist durch die Führungsstufe: Leiterinnen und Leiter von Weiterbildungsprogrammen oder Studiengängen sind neben den Aufgaben des Programmmanagements stark mit methodisch-didaktischen sowie fachlichen Fragen konfrontiert, während die Leitungen von Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen sich stärker mit ihrem Team, strategischen, makrodidaktischen und nicht zuletzt bildungspolitischen Fragen befassen. Auch hängt von der Grösse der Einrichtung ab, ob die Leitungspersonen Allrounder/innen sein müssen oder bereits eine Spezialisierung möglich ist (vgl. Senn/Ertel/Fischer 2008, S. 31). Geprägt durch die aufgaben- und organisationsspezifischen Anforderungen sind die Führenden in ihrem Alltag in unterschiedlichen Rollen unterwegs, die sich ergänzen und in vielen Teilen auch überlappen. Diese Rollen charakterisieren einen bestimmten Fokus bezüglich des beruflichen Aufgabenverständnisses und sind nach Fischer (2014) wie folgt benannt: Die Bildungsexpertin, der Manager,

die Leaderin, der Unternehmer, die Netzwerkerin und der Integrierer (vgl. Fischer 2014, S. 36-37).

Die Rollen wurden 2014 als Aufzählung samt Beschreibung als Annäherung an eine komplexe Arbeitstätigkeit im Weiterbildungsmanagement erarbeitet (ebd.). Sie sind weder als trennscharf noch als abschließende Aufzählung zu verstehen. Idealerweise nimmt eine Führungsperson in der Hochschulweiterbildung alle diese Rollen, wenn auch nicht gleichzeitig, so doch insgesamt in hohem Maße wahr. In der Realität ist zu erwarten, dass einzelne dieser Rollen dominieren, andere von geringerer Bedeutung sind. Welche Rollen mit welchem Gewicht zum Zuge kommen, könnte unter anderem abhängig sein von der Ausrichtung der Führungsposition, dem organisationalen Kontext, den Fähigkeiten und Vorlieben der Führungsperson und insbesondere von den eigenen und externen Leistungserwartungen.

In diesem Beitrag werden im Folgenden die Ergebnisse zu zwei Leitfragen, denen in einer Studie 2015 nachgegangen werden konnte, ins Zentrum gestellt: Welches ist das Selbstverständnis von Leitungen hochschulischer Weiterbildung? In welchen (Haupt-)Rollen sehen sie sich?

2 Erhebung der Rollenwahrnehmung

Für die Schweiz bestehen hinsichtlich des Selbstverständnisses von Leitenden hochschulischer Weiterbildung bisher keine Daten. Das Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern, das sich mit Zukunftsfragen zur hochschulischen Weiterbildung befasst (Zimmermann/Fischer 2016), hat deshalb im Juni bis Oktober 2015 die oben vorgestellte Typologie für die Weiterbildung in der Schweiz den Leitenden hochschulischer Weiterbildung zur Bewertung vorgelegt (vgl. Zimmermann 2016).

Ziel war es, einen empiriefundierten Umriss zu den Selbstverständnissen zu erreichen. Dies stellt für die Typologie gleichzeitig einen Härte-test dar. In der online durchgeführten Befragung wurden 80 Personen mit Leitungsfunktionen

in der Weiterbildung von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz die folgenden beiden Fragen gestellt, die erste zu den Selbstverständnissen insgesamt, die zweite zwecks Identifikation der Hauptrolle:

„Als was verstehen Sie sich, wenn Sie für hochschulische Weiterbildung agieren? Sie erhalten nachfolgend eine Auswahl an Bezeichnungen – bitte wählen Sie das für Sie Zutreffende (Mehrfachnennungen möglich):“

BildungsexpertIn: erhebt den Bildungsbedarf, definiert Kompetenzziele und entwickelt zielgruppengerecht Weiterbildungsangebote in welcher Form auch immer (kurze oder lange Präsenzveranstaltungen, enbloc oder modularisiert, blended oder e-learning, Lernen am Arbeitsplatz usw.), situiert sie im branchenspezifischen regionalen bis internationalen Umfeld und evaluiert sie im Hinblick auf ihre andragogische Qualität und Wirkung.

ManagerIn: ist verantwortlich für die Gestaltung der Prozesse und Strukturen; hat die Planung, das Marketing, die Organisation und die Durchführung der Bildungsveranstaltungen ebenso im Griff wie die Kosten und Erträge; plant den Einsatz des Personals und sorgt für eine angemessene Infrastruktur.

LeaderIn: führt Teams zielgerichtet, positioniert die Organisation, vermittelt Orientierung, vermag zu überzeugen und zu begeistern; sorgt dafür, dass die Motivation der Mitarbeitenden nicht nachlässt und [sie] sich voll in den Dienst der Organisation stellen.

UnternehmerIn: beobachtet aufmerksam den Markt, ist in regem Kontakt mit Stakeholdern und nutzt sich bietende Gelegenheiten, um kreativ und innovativ neue Angebote zu lancieren oder neue Absatzkanäle zu erschließen; ist bereit, auch Risiken auf sich zu nehmen, um den Ertrag zu steigern und das Geschäft auszuweiten.

NetzwerkerIn: kümmert sich intensiv um Kontakte intern in der Organisation und extern im eigenen Tätigkeitsfeld. Dank den Kenntnissen über Organisationen, Personen und den relevanten Kontext geht sie/er Koalitionen und Kooperationen ein, um sich und die Organisation besser zu positionieren und den Erfolg der Angebote zu stärken und zu sichern.

IntegriererIn: bringt all diese Fäden zusammen; hat den Überblick über den Betrieb und kümmert sich darum, dass die Teammitglieder sich gegenseitig unterstützen und ergänzen; kommuniziert und verhandelt; weiß, dass das Einrichten eines Qualitätsmanagementsystems allein nicht genügt, sondern der Erfolg auf der

Bereitschaft jedes Einzelnen beruht, sich voll in den Dienst der Organisation und der KundInnen zu stellen.

Anderes, nämlich: [Feld].

In welcher Rolle sehen Sie sich in erster Linie? Falls Sie in obiger Frage nur eine Rolle angegeben haben, wiederholen Sie diese Angabe hier bitte noch einmal“ (Zimmermann 2016).

Von den Befragungsteilnehmenden wurden außerdem Geschlecht und Angaben zum Umfang der Verantwortung sowie zum Hochschultyp erhoben. Der Rücklauf betrug 54 abgeschlossene Fragebögen (ebd.).

Nachfolgend wird aufgrund dieser Daten ein Umriss zum Verständnis hochschulisch tätiger Führungspersonen gezeichnet – ein Ergebnis, das angesichts der Fallzahl als Tendenz anzusehen ist.

3 Ergebnisse

3.1 Rollen insgesamt und Hauptrolle

Die Antworten zu den Rollen insgesamt zeigen, dass die Befragten sich als Leitende von hochschulischer Weiterbildung in diesen sechs Skizzen wiederfinden (vgl. Abbildung 1). Lediglich vier Personen wählen ‚Anderes‘. Deutlich wird auch, dass die Befragten in mehreren der Rollen unterwegs sind, im Durchschnitt werden vier Rollen angegeben (Range: 1 bis 7). Meist genannt werden ‚UnternehmerIn‘ und ‚ManagerIn‘, von 81,5% bzw. 74% der Antwortenden.

Gefragt nach der Hauptrolle verbleiben zentral ‚Unterneh-

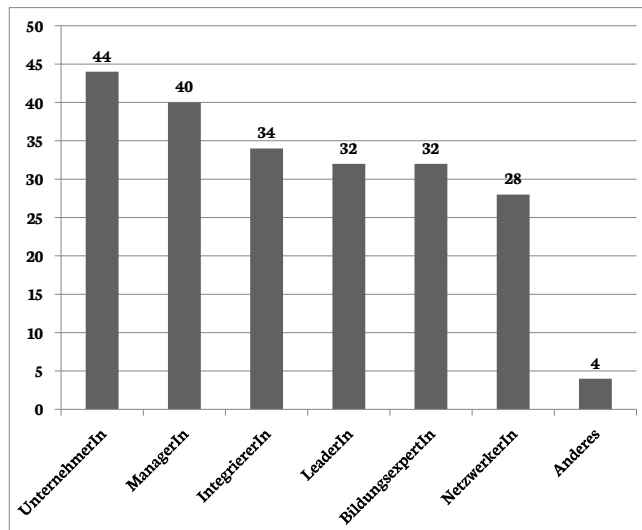


Abb. 1: Rollen im Weiterbildungsmanagement (Mehrfachnennung, absolut)

merIn‘ und ‚LeaderIn‘, während ‚ManagerIn‘ und ‚IntegriererIn‘ rangmässig zurückfallen. ‚NetzwerkerIn‘ fällt gar völlig weg (vgl. Abbildung 2).

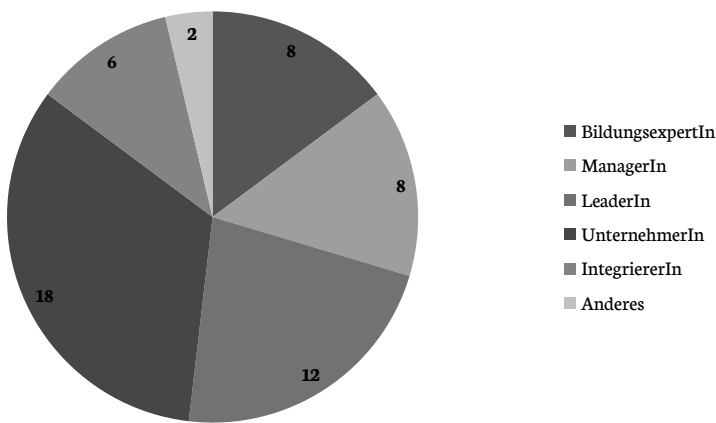


Abb. 2: Hauptrolle (Mehrfachnennung, absolut)

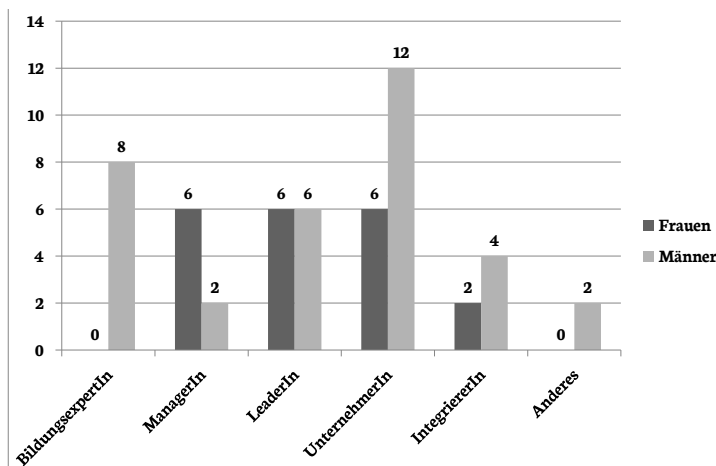


Abb. 3: Selbstverständnis bezüglich Hauptrolle nach Geschlecht

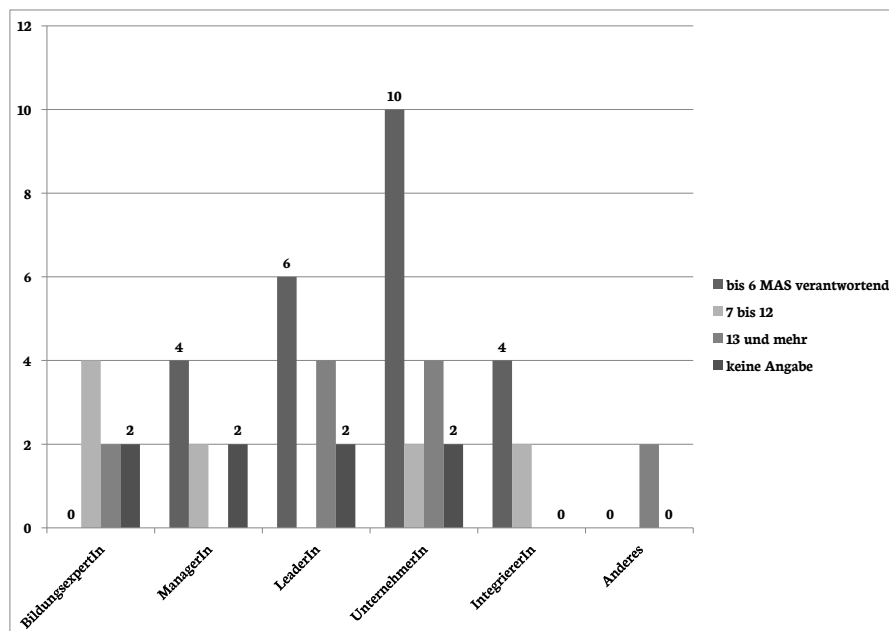


Abb. 4: Selbstverständnis (Hauptrolle) nach Umfang verantworteter Studiengänge

3.2 Selbstverständnis nach Geschlecht

Knapp zwei Drittel der Antwortenden sind Männer (63%, absolut: 34) und gut ein Drittel Frauen (37%, absolut: 20). Bei den Männern ergibt sich bezüglich der Hauptrolle eine Häufung für Bildungsexperte und Unternehmer. Demgegenüber halten sich die weiteren Selbstverständnisse in etwa die Waage. Bei den Frauen zeigt sich ein ausgeglichenes Bild zu Managerin, Leaderin und Unternehmerin. Keine der antwortenden Frauen sieht sich in der Hauptrolle als eine Bildungsexpertin (vgl. Abbildung 3).

3.3 Selbstverständnis nach Verantwortungsumfang

Mit 24 Antwortenden ist knapp die Hälfte der Personen für bis zu sechs MAS-Studiengänge verantwortlich. Zehn weitere Personen sind für sieben bis zwölf Studiengänge zuständig und deren zwölf führen dreizehn und mehr Studiengänge.

Die Selbstverständnisse in Verbindung zum Verantwortungsumfang (gemessen an der Menge der MAS-Studiengänge, die die Leitenden führen) zeigen folgendes Bild (vgl. Abbildung 4): Personen mit einem kleinen (1-6 MAS) Verantwortungsbereich sehen sich vorrangig in der Hauptrolle ‚UnternehmerIn‘, in keinem Fall als ‚BildungsexpertIn‘. Die Leitenden mit einem mittleren Verantwortungsumfang verteilen sich auf ‚BildungsexpertIn‘, ‚ManagerIn‘, ‚UnternehmerIn‘ und ‚IntegriererIn‘. Personen mit großem Verantwortungsumfang verteilen sich je zu gleichen Mengen auf ‚LeaderIn‘ und ‚UnternehmerIn‘ (je 4 Nennungen) sowie ‚BildungsexpertIn‘ und ‚Anderes‘ (je 2 Nennungen).

3.4 Selbstverständnis nach Hochschultyp

Die Antwortenden konnten angeben, an welcher Art von Hochschule sie hauptsächlich tätig sind, an a) einer Universität, b) einer Fachhochschule, c) einer eigenständigen Pädagogischen Hochschule oder d) an einer Pädagogischen Hochschule, die Teil einer Fachhochschule ist (Zimmermann 2016).

Die Antwortenden in zwei Typen zusammengefasst: Universitäre Hochschule für a) mit 8 Antwortenden und Fachhochschule für b) bis d) mit 46 Antwortenden. Innerhalb dieser zwei Gruppen ergibt sich bei den Universitäten ein sehr ausgeglichenes Bild mit dem Selbstverständnis als ‚Bil-

„BildungsexpertIn“, „LeaderIn“, „UnternehmerIn“ sowie „Anderes“, „ManagerIn“ und „IntegriererIn“ fehlen als Hauptrollen bei den Universitäten. Bei den Fachhochschulen dominiert das Selbstverständnis als „UnternehmerIn“ (16 Nennungen, 35% der FH-Antwortenden). Den Schlussrang nehmen Bildungs-expertIn und LeaderIn mit je 6 Nennungen (13%) ein.

4 Fazit und weitere Überlegungen

„UnternehmerIn“ ist die meistgenannte Rolle. 81,5% der Antwortenden verstehen sich in dieser Rolle, für 33,3% ist dies die Hauptrolle. Diese sowie die nächstgenannten (ManagerIn, IntegriererIn, LeaderIn) sind Führungsrollen ohne spezifischen Bezug zur Organisation Hochschule und zum Organisationszweck Weiterbildung. Die Rolle „BildungsexpertIn“ folgt erst an vierter Stelle der Nennungen (59,2% der antwortenden Führungskräfte), bei den Hauptrollen steht sie mit 14,8% an dritter Stelle ex aequo mit der Rolle „ManagerIn“ und hat damit gegenüber der „IntegriererIn“ einen Platz gutgemacht.

Damit erlaubt der Datensatz einen ersten Umriss des Selbstverständnisses der Leitenden hochschulischer Weiterbildung in der Schweiz, wobei klare Schwerpunkte zu gewissen Rollen beobachtbar sind. Die Typologie umfasst zwar nicht trennscharfe Rollen. Wir interpretieren aber die Feststellung, dass die Antwortoption „Anderes“ kaum genutzt wurde, dahingehend, dass die Typologie für eine Skizzierung des Selbstverständnisses durchaus tauglich ist.

Neben diesem Fazit lassen sich folgende weitere Überlegungen anschließen, wobei – angesichts der tiefen Fallzahl und der Tatsache, dass insbesondere bei den Begriffen UnternehmerIn, ManagerIn und LeaderIn nicht von einer Trennschärfe ausgegangen werden kann – der Fokus primär auf zwei Rollen gelegt wird: „UnternehmerIn“ und „BildungsexpertIn“.

Die Rolle „UnternehmerIn“ lässt sich mit dem starken Marktbezug erklären: Die Dominanz dieser Rolle in der deutschschweizerischen Hochschulweiterbildung widerspiegelt die Anforderungen an die Leitungen, ihre Produkte und Institutionen erfolgreich im kompetitiver werdenden Markt zu platzieren und behaupten. Die Weiterbildung muss sich selber finanzieren können. Bei zunehmender Marktabdeckung der bestehenden Angebote werden das Finden von Nischen, Profilierung und Innovation immer wichtiger. Daten aus anderen Untersuchungen (Weber/Stämpfli 2006; Zimmermann/Fischer 2016) bezeugen, dass die Fachhochschulen sich einem stärkeren Konkurrenzdruck ausgesetzt fühlen als die Universitäten. Auch lastet auf den Leitungen in den Fachhochschulen ein höherer Druck, immer wieder neue Angebote auf den Markt zu bringen, mit Weiterbildung Mittel zu generieren.

Eine explorierende Sichtung publizierter Stellenausschreibungen für den Zeitraum Oktober 2015 bis März 2016 deutet darauf hin – und wäre überprüfenswert –, dass bei der Rekrutierung von Führungspersonen in der Hochschulweiterbil-

dung unternehmerische Qualifikationen und Einstellungen einen sehr hohen Stellenwert einnehmen.

Erstaunlich ist, gerade auch angesichts des zunehmenden Professionalisierungsanspruchs, dass die Rolle „BildungsexpertIn“ relativ tief bewertet wird, sowohl in der Hauptrolle wie auch bei der Mehrfachnennung. Keine der antwortenden Frauen sieht sich als Bildungsexpertin in der Hauptrolle. Dies unterstreicht die Aussagen zur Rolle „UnternehmerIn“: Leitungspositionen sind stark wirtschaftlich ausgerichtet und werden in den Hochschulen entweder von FachspezialistInnen (Ingenieurinnen, Mediziner, Biologinnen, Soziologen usw.) oder von Personen mit betriebswirtschaftlichem Hintergrund besetzt. In der Deutschschweiz gibt es eine spezifische Ausbildung auf Hochschulniveau mit Vertiefungsmöglichkeit „Erwachsenenbildung“ erst seit 2011 (vgl. Universitätsrat 2015). Stellenprofile mit explizit bildungswissenschaftlicher Expertise in der Hochschulweiterbildung sind deshalb bisher wenig verbreitet. Andragogisches Wissen und Können – und hier dann meist als didaktisches verstanden – ist vor allem für die mikrodidaktischen Aufgaben in der Lehre gefordert, weniger für die meso- und makrodidaktischen Ebenen der Programmplanung und Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Entsprechende spezifische Weiterbildungen für disponierendes Personal in Einrichtungen der Hochschulweiterbildung fehlen auch weitgehend (Ausnahmen: Universität Bern, Pädagogische Hochschule Zürich).

Auf der Grundlage dieser Untersuchungsergebnisse stellt sich mit dem Fokus Professionalisierung der Hochschulweiterbildung die Frage, wie den Bildungsaspekten gegenüber den unternehmerischen wieder mehr Gewicht gegeben werden kann. Der prägende Kontext der zunehmend „ökonomisierten“ Hochschulen ist dafür nicht gerade förderlich. Hier sind Impulse gefordert von denjenigen Hochschulinstitutionen, die sich auch wissenschaftlich mit Hochschul- und Weiterbildung befassen. So ist es weiterführend, im Rahmen von Tagungen, Publikationen oder Weiterbildungsangeboten die Eigenart der Hochschulweiterbildung hervorzuheben und zu pflegen und damit die Akteure auch zu einer Identität als „BildungsexpertIn“ hinzuführen.

Literatur

Fischer, A. (2014): Tätig im weiten Feld der Weiterbildung – Weiterbildungsmanager/in. In: Education permanente, 2014(1), S. 36-38.

Pellert, A. (2013): Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann 2013, S. 27-34.

Senn, P. Th./Ertel, H./Fischer, A. (2008): Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern.

Universitätsrat (2015): Ordnung für den Masterstudiengang Educational Sciences am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Basel: Universität Basel. <https://www.unibas.ch/de/Studium/Studienangebot/Studiengaenge-faecher/Educational-Sciences.html> [Zugriff: 11.03.2016]

Weber, K./Senn, P. Th./Fischer, A. (2006): Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern.

Weber, K./Stämpfli, T. (2006): Weiterbildungseinrichtungen im Profil – Kanton Bern. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern.

Zimmermann, Th. E./Fischer, A. (Hrsg.) (2016): Hochschulweiterbildung Schweiz 2025. zoom. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern (im Erscheinen).

Zimmermann, Th. E. (2016): Ergebnisse der Online-Befragung, Thesen zur hochschulischen Weiterbildung. In: Zimmermann, Th. E./Fischer, A. (Hrsg.) (2016): Hochschulweiterbildung Schweiz 2025. zoom. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern (im Erscheinen).

Autor und Autorin

Dr. Andreas Fischer
andreas.fischer@zuw.unibe.ch

Dr. Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@zuw.unibe.ch

Problem Based Learning

Eine Methode für wirksame Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD

Kurz zusammengefasst ...

Problem Based Learning (PBL), auch problemorientiertes Lernen (POL) genannt, gehört zu den praxisorientierten didaktischen Lehr-Lernsettings. Mittels einer Problemstellung erwerben in diesem methodischen Rahmen (erwachsene) Lernende unter anderem Wissen und Problemlösefähigkeiten. Diese Art zu „Lehren“ war schon in der Antike bekannt: Sokrates etwa spornte seine Schüler an, schwierige Probleme zu hinterfragen und durch das eigene Nachdenken schrittweise das Problem zu beheben. Sokrates war in diesem Sinne nicht, wie die Sophisten seiner Zeit, ein Lehrer, der sein angeeignetes Wissen weitergab, sondern er war eher ein zurückhaltender, aber dennoch unterstützender Lernbegleiter. Der Beitrag beschäftigt sich mit diesem methodischen Ansatz, seinen Merkmalen und dem Verfahren. Er reflektiert sodann die besondere Eignung und Leistung von POL für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Problem-based or 'discovery learning' is the most efficient method of simultaneously developing knowledge, reasoning skills and study skills... The problem is encountered first in the learning process!... No doubt, problem-based learning is the basic human learning process that allowed primitive man to survive in his environment. (Borrows/Tambly 1980)

Ereignisse als Lernanlässe

Dass das „Problemorientierte Lernen“ in Deutschland Furore gemacht hätte, kann man nicht behaupten. Allerdings hat die Methode mit ihrer großen Nähe zur Alltags- und Berufswirklichkeit und den damit verbundenen Herausforderungen für besonders komplexe Lernzusammenhänge an Bedeutung gewonnen. Begründet wird POL durch die konstruktivistische Philosophie von Lehren und Lernen. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen geht der Konstruktivismus davon aus, dass das Wissen nicht einfach von einer Person auf die andere übertragen werden kann, sondern vom Lernenden eigenständig und aktiv aufgebaut, also in jedem Menschen neu konstruiert werden muss. Reinmann-Rothmeier und

Mandl (1996) stellen fünf Prozessmerkmale für konstruktivistisches Lernen dar, die von Weber (2004, S. 17) auf das „Problem-Based Learning“ (PBL) übertragen wurden.

1. Lernen ist ein aktiver Prozess und kann nur über das aktive Beteiligtsein der Lernenden gelingen. Beim POL werden die Lernenden von Lehrenden begleitet und unterstützt. Dadurch werden vor allem transferwirksames und praxisnahes Lernen ermöglicht. Die Motivation der Lernenden spielt dabei eine große Rolle.
2. Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess und die Lernenden übernehmen die Steuerungs- und Kontrollprozesse über ihr Lernen. Durch die Selbstverantwortung und Autonomie steigt die Motivation der Lernenden und damit die Bildungs- und Arbeitsbereitschaft.
3. Lernen ist ein konstruktiver Prozess, bei Lernenden finden durch den individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und durch die eigene Interpretation kognitive Prozesse statt. Die Lernenden konstruieren ihr Wissen selbst.
4. Lernen erfolgt in situativen Kontexten. Mit POL wird zuerst das Vorwissen aktiviert und anschließend das subjektive mit dem objektiven Wissen verknüpft und neues Wissen generiert. Die Lernenden werden sich bewusst, dass sie sich Wissen selbstständig aneignen, damit die zu bearbeitende Problemfrage differenzierter verstehen oder sogar das Problem lösen können.
5. Lernen ist ein sozialer für den Wissenserwerb zentral bedeutsamer Prozess. Die Lernenden nehmen in strukturierten Abläufen verschiedene Rollen ein, um zu einem produktiven Lern- und Problemlöseprozess in der Gruppe beizutragen. Gefördert werden dabei die Team- und Kommunikationsfähigkeit.

Diesem Konzept des situierten Wissens und Lernens (Brown/Collins/Duguid 1998; Gräsel 1997 u.a.) wird eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Es folgt der Auffassung, dass komplexes Lernen ein situations- und kontextgebundener Vorgang ist. Wissensgehalte sind immer bis zu einem gewis-

sen Grad an die Kontexte gebunden, in denen sie erworben worden sind. Ausschließlich de-kontextualisiert vermitteltes Wissen läuft fast zwangsläufig Gefahr, „träge“ und in Anwendungssituationen schlecht nutzbar zu sein (Gruber/Mandl/Renkl 2000), weil die Kontexte ihres Erwerbs sich stark von jeglichen Anwendungssituationen unterscheiden.

Das Lerndesign von POL versucht, sich dieser Komplexität anzunähern und eine vielgestaltige und flexible Lernumgebung zu schaffen, die instruierende konstruierende Anteile ausbalanciert. Den Prozessmerkmalen eines problemorientierten Lernens werden durch ein kognitiv aktivierendes Lernarrangement Rechnung getragen. Es ermöglicht eine hohe Selbstständigkeit der Lernenden für die Gestaltung, Richtung und Planung des Lernprozesses. Die Kernidee fokussiert in erster Linie einen kognitiven Kenntniserwerb durch problemlösendes Lernen. Affektiver, sozial- und psychomotorischer Kenntniserwerb sind dabei aber grundsätzlich nicht ausgeschlossen. Je nach Zielsetzung treten diese Aspekte mehr oder weniger in den Vordergrund.

Der POL-Ansatz

Als fallbasierte Methode geht der Ansatz auf die rechts- und die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Harvard-Universität zurück, wo seit 1870 bzw. 1908 (vgl. Steiner 2004, S. 257 ff. zitiert nach Reusser 2005, S. 159) mit Fällen gearbeitet wurde. Seit den 1970er Jahren wird die Methode des selbstständigen, problemorientierten Lernens als Lernkonzept in verschiedenen Disziplinen eingesetzt. Im Jahre 1969 begann die systematische Anwendung problemorientierten Lernens im Bereich der Medizinausbildung an der kanadischen McMaster Universität, bereits sieben Jahre später stellte die Universität Maastricht alle medizinischen Studiengänge auf dieses Prinzip um. Doch nicht nur in der Medizin sondern auch in anderen Bereichen wie Jura, Betriebs-, Gesundheits-, Rechtswissenschaft und auch im Ingenieurberuf hat diese Methode mittlerweile Zuspruch gefunden (vgl. Reusser 2005, S. 159).

Beim Problemorientierten Lehren und Lernen stehen Herausforderungen – authentische Ereignisse als exemplarische Fälle konstruiert, Lernprojekte oder Probleme – im Mittelpunkt, mit denen die Lernenden konfrontiert werden. Mit dieser Methode gelangen die Kleingruppen mit ungefähr sieben Teilnehmenden mittels der sogenannten POL-Schleife zu einer Problemlösung. Dabei ist allerdings nicht die konkrete und vollständige Problemlösung das Ziel, sondern der Lern- und Verstehensprozess an sich. POL ermutigt zum eigenständigen Lernen und dadurch auch zum tieferen Verstehen des Materials, anstatt nur zum oberflächlichen Behandeln. Die Lernenden erwerben dadurch nutzbares Transferwissen auf alltägliche Situationen und ebenso vielfältige Kompetenzen.

Die klassische Form von POL geht von strukturierten und speziell formulierten Problemfällen aus, die in Kleingruppen mit tutorieller Unterstützung gelöst werden. Hervorzuheben ist dabei, dass in den Fallbeschreibungen keine Fragen for-

muliert werden, die eine klare Antwort fordern. Damit wäre nämlich ein Ziel definiert, die Lernstrategien gerichtet und kalkulierbar und nur ein begrenzter Lernkorridor für die Lernenden verfügbar. Die Methode intendiert, die kognitiven, sozialen und motivationalen Prozesse des Denkens, Wissens und Problemlösens, einschließlich ihrer Kontexte und Randbedingungen anzuregen. Ebenso erwerben die Lernenden transferfähiges Wissen sowie fachspezifische Lern- und Denkstrategien. In der häufig als sogenannte POL-Schleife, die auch als Siebensprung („Seven steps“ oder „jumps“) bezeichnet wird, genutzten Vorgehensweise geraten dann diese realen oder konstruierten, aber stets authentische Problemfälle, zum Mittelpunkt. Im Prozess der POL-Schleife wird dann mit evtl. bereitgestellten Materialien Zusatzinformationen oder anderen Medien in zuvor von der Arbeitsgruppe trainierten Arbeitsschritten eine entsprechende Lösung zu den Fällen erarbeitet.

Mit dieser Art von Lernumgebung geht ein Paradigmenwechsel einher, indem der Lehrende (Tutor) sich zum Prozessbegleiter wandelt, während Lernende fortan im Mittelpunkt stehen. Der Tutor wirkt beispielsweise unterstützend, regulierend, fördernd und moderiert dosiert den Lernprozess als einen von den Lernenden selbstgesteuerten und selbstverantwortenden. Da das POL-Setting trainiert, Probleme zu lösen, stellt es eine Lebensform dar und dient damit auch der Lebensbewältigung (Reusser 2005, S. 159ff.; Weber 2004, S. 11ff.).

Das Setting beinhaltet in der Zusammenschau folgende Steuerungselemente:

- Lernende stehen im Zentrum des Lernens.
- Die POL-Sitzung findet in kleinen Gruppen mit etwa sieben Mitgliedern statt.
- Eine Tutorin/ein Tutor unterstützt und begleitet.
- Eine Schriftführerin/ein Schriftführer visualisiert auf einem Flip Chart.
- Die POL-Gruppe arbeitet an authentischen, anspruchsvollen Problemaufgaben/Fällen (paper-case für alle), ohne zuvor theoretisch erworbenes Wissen.
- Der Fall dient als Medium, um Kompetenzen aufzubauen (Fachwissen, soft-skills).
- Mit dem Prozess zur Problemlösung werden neues Wissen und neue Fertigkeiten selbstgesteuert und selbstverantwortet aufgebaut.

Das POL-Verfahren

Zur Problemanalyse sowie einer entsprechenden Problemlösestrategie und der sich daraus reflektierenden Wissensaneignung wird ein spezielles Bearbeitungskonzept, die sogenannte POL-Schleife, angewandt. Dieser Ablauf mit drehbuchartigem Charakter beinhaltet sieben bzw. acht Schritte des Vorgehens. Die Schritte bauen aufeinander auf

und werden jeweils, bis auf Schritt sechs, nacheinander von der Gruppe bearbeitet. Das Überspringen eines der Arbeitsschritte ist nicht zulässig, wohl aber das Zurückgehen zu einem vorangegangenen Schritt, wenn dies eine Situation zur Optimierung, Zentrierung oder Strategieänderung erforderlich macht. In den Schritten eins bis fünf und den Schritten sieben und acht wird die POL-Gruppe tutoriell vom Lehrenden begleitet. Der sechste Schritt fungiert als Selbststudienphase, in der zuvor vereinbarte Arbeitspakete selbständig und selbstgestaltend bearbeitet werden. Zu Beginn des Settings vereinbart sich die POL-Gruppe auf Spielregeln zur Arbeitskooperation, speziell zum Arbeitsablauf und den Aktivitäten. Die einzelnen Schrittfolgen des Verfahrens rezipieren das Konzept von Weber (vgl. 2004, S. 29ff., S. 34ff.) und sind im Detail der Tabelle 1 zu entnehmen.

Die POL-Rollen

Im klassischen POL-Setting gibt es zwei signifikante Rollen: Tutor und Lernende. Die Rolle des Tutors häufig fungiert er moderierend als Prozessbegleiter und bezieht sich schwerpunktmäßig auf das Einhalten der formalen Rahmenbedingungen wie Zeit und Sequenz der behandelten Probleme sowie auf die gleichmäßige Förderung und den Einbezug der Lernenden am Problemlöseprozess. Er achtet auf die Einhaltung der einzelnen Teilschritte der POL-Schleife und gewährleistet eine angemessene Gespräch- und Streitkultur, auf die Spielregeln und Umgangsformen der Lernenden und unterstützt auch motivierend bei konfliktären Situationen. Eine methodenvertraute Gruppe kann den Tutor aus dem Mitgliederkreis wählen. Aus diesem wird außerdem ein Schriftführer gewählt, der alle relevanten Aussagen für alle sichtbar und jederzeit einsehbar visualisiert.

Lernchancen und Kompetenzerwerb

Folgt man den beschriebenen Annahmen für selbstgesteuerte Lernprozesse, so kann man zusammenfassend Lernchancen und Kompetenzerwerb für problemorientiertes Lernen in folgenden Bereichen erwarten: Erwerb von Diagnosestrategien, Fördern von Problemlöse- und Lernstrategien, von Strategien zum selbstständigen Wissenserwerb, der Behaltensleistung und der Anwendung von Wissen, Verknüpfen von Grundlagenwissen und Anwendungswissen sowie die Steigerung der intrinsischen und gegenstandsspezifischen Motivation.

Reflexives Lernen für die Praxis

In der Weiterbildung Erwachsener stellt sich die Frage, in welchen Lernrahmungen Erwachsene gewinnbringend für den beruflichen Kontext lernen können. Solche von Kindern, die mit ihrer angeborenen Fähigkeit zur Nachahmung Lernprofis sind? Eher stehen Erwachsene vor Lernsituationen, z.B. dem Erwerb des Leitens eines Teams, in denen das gewohnte „Lernen am Modell“ (Bandura 1976) nicht ausreicht. Denn Führung, wie so manch andere Kompetenz, lebt von Authentizität, die nicht abgeschaut, sondern nur selbständig und individuell entwickelt werden kann. Hier bietet das „Ler-

Problemorientiertes Lernen

1. Schritt: Klärung von Begriffen

Unklare Aussagen und unscharfe Begriffsdefinitionen im Text werden gemeinsam geklärt bzw. neu definiert.

2. Schritt: Problem bestimmen

Das Geschehen des beschriebenen Falls wird hinterfragt. Um welches Kernproblem handelt es sich? Was sind Sinn und Zielrichtung der Aufgabe?

3. Schritt: Problem analysieren

Hier wird versucht, das Problem mittels der Methode Brainstorming zu analysieren.

4. Schritt: Erklärungen ordnen und Hypothese/n formulieren

Die Ergebnisse aus Schritt 3 werden in ihrer Bedeutung geordnet, kategorisiert und vertieft; Zusammenhänge werden hergestellt, Prioritäten geklärt. Eine von allen Mitgliedern getragene Hypothese wird formuliert.

5. Schritt: Lernfragen formulieren/Arbeitspakete schnüren

Unbekanntes bzw. Unklares wird in Lernfragen gefasst, die arbeitsteilig von den Gruppenmitgliedern bearbeitet werden.

6. Schritt: Informationen beschaffen

Dieser Schritt beinhaltet das Selbststudium. Die einzelnen Gruppenmitglieder (oder Teilgruppen) beschaffen sich die Kenntnisse, die sie zur Beantwortung ihrer Lernfrage benötigen.

7. Schritt: Informationen austauschen

Die POL-Teilnehmer treffen sich wieder zur Gruppensitzung. Die eruierten Informationen werden präsentiert und gemeinsam hinsichtlich des Problems, der Hypothese und den Lernfragen überprüft und synthetisiert.

8. Schritt: Abschlussevaluation

Sie beschließt das gesamte POL-Setting und vervollständigt den Lernprozess (vgl. Barrows 1999). Reflektiert werden die inhaltlichen Lerngewinne, Kompetenzzuwächse und Transfermöglichkeiten des Lernprozesses und die Qualität der Zusammenarbeit. Es erfolgen Feedback sowie ein Ausblick.

Tab. 1: Problemorientiertes Lernen
(vgl. Strittmatter-Haubold/Ehlail 2012, S. 61-63)

nen zweiter Ordnung“, das Bateson (1985) auch als Deutero-lernen bezeichnet, einen hilfreichen Rahmen. Es beinhaltet eine Art des kontextuellen Verstehens, d.h. der Lernende hat die Chance, essenzielle Zusammenhänge zu begreifen und eigene Sichtweisen herauszubilden bzw. zu ändern sowie das Lernen und das Gelernte mit seinem Wertekonzept in Beziehung zu bringen und zu integrieren. Der Lernende kann also das Gelernte selbständig in relevanten Kontexten nutzen. Das unverwechselbar Eigene entsteht durch eine „Art reflexives Bewusstsein“ (Wimmer 2004, S. 2) vom eigenen Lernprozess.

Diese auch als reflexives Lernen bezeichnete Lernart erfolgt zudem über das Verarbeiten und bewusste Reflektieren von Erfahrungen. Sie werden in Arbeitsprozessen bei der Ausübung von konkreten Tätigkeiten erworben. Ein intensives Erfahrungslernen scheint dann stattzufinden, wenn die den Arbeitstätigkeiten zugrunde liegenden Handlungen mit Problemen, Herausforderungen und Ungewissheiten für den Arbeitenden verbunden sind und reflektiert werden. Da Erfahrungen insbesondere durch die praktische Auseinandersetzung mit Problemstellungen im Arbeitsprozess gewonnen werden, werden solche Lernprozesse als individuell und selbstorganisiert ablaufende identifiziert, die auf eine institutionelle Einbindung und Fremdsteuerung verzichten. Lernen erfolgt hier also implizit bzw. informell.

Die Relevanz informellen Lernens für akademische, wissensbasierte Berufe kann kaum überschätzt werden. Wissenschaftler, Ärzte, Juristen, Architekten, Ingenieure etc. müssen mit vielfältigen Wissenserwerbs- und -managementstrategien auf exponentiell wachsende Informationsmengen und eine immer schnellere Entwertung einmal erworbener Wissensbestände reagieren, steht ihre berufliche Tätigkeit doch in direktem Bezug zur Wissens(re-)produktion einer Gesellschaft. Dies schließt insbesondere die informellen Lernformen mit ein (vgl. Heise 2007).

POL – Seine besonderen Leistungen

Welches sind also die besonderen Leistungen von problemorientierten Lehr-Lernarrangements, die in der Weiterbildung Berufstätiger dienlich sein können? Die Mehrzahl der vorfindlichen (auch internationalen) Studien erfolgten bislang primär im medizinischen Aus- und Weiterbildungskontext, an allgemeinbildenden Schulen und im Hochschulbereich. Schwerpunktmäßig belegen sie die Überlegenheit von PBL/POL beim Transfer von Wissen und von der Problemlösekompetenz (vgl. z.B. Mamende et al. 2006; Ratzmann et al. 2013) gegenüber eher instruktionsorientierten Settings. Eine höhere Kombinations- und Beurteilungsfähigkeit konstatierten Dehkordi und Heydarnejad (2008), wobei der Wissenstand der POL-Teilnehmenden im Vergleich zu Lernenden konventioneller Lehrmethoden keine signifikanten Unterschiede aufzeigte.

POL fordert dabei keine homogenen Ergebnisse, vielmehr sind heterogene Lernprozesse und deren Lösungsvorschläge

erwünscht. Sie bietet eine große Chance, besonders für heterogene Lerngruppen, indem sie durch die Förderung heterogener Lernwege eine innere Differenzierung ermöglicht. Infolgedessen stellt die Heterogenität der Lerngruppen kein Hindernis, sondern vielmehr eine große Chance dar.

Beim problemorientierten Lernen wird sowohl die fachliche, methodische, soziale als auch die personale Kompetenz geschult. Die Teilnehmenden bearbeiten ihre Themen in Kleingruppen, wobei sie versuchen, Probleme zu erkennen, zu formulieren, zu analysieren und zu bearbeiten. Die Grobziele der Methode sind unter anderem das selbstverantwortliche Lernen, der Transfer von Wissen und der Erwerb von Kommunikations- und Teamfähigkeit.

Die Lernenden entnehmen Lerninhalte aus ihrer beruflichen vs. Lebenswirklichkeit und lernen, „transformative Kompetenzen anzuwenden und Informationen aktiv einzusetzen“ (Armstrong 2005, S. 7). Beispielsweise lassen sich durch entsprechend gestaltete Fallkonstruktionen unmittelbar verschiedene Fächerdisziplinen bzw. Berufsfelder leicht miteinander verknüpfen. Zum anderen spiegelt die große Authentizität der Fälle automatisch eine Alltagsbezogenheit wider. Konkret auf den Alltag bezogen heißt dies, dass es im optimalen Fall zu einer Verknüpfung zwischen Grundlagenwissen und praktischer Anwendung kommt. Sehr wahrscheinlich ist zudem, dass im Hintergrund erworbenes (implizites) Wissen auf ähnliche Probleme des Alltags transferiert wird, und es somit zu einer aktiven Lebenshilfe kommt.

Zu den besonderen Leistungen der POL-Konzeption gehört und kann daher zu den zielführenden didaktischen Methoden gezählt werden, der aus der Gruppenarbeit resultierende Kommunikationsprozess. Er wiederum unterstützt eine positive Gesprächs- und Verhaltenssensibilisierung und steuert somit eine überzeugende Umgangskultur bei. Außerdem entsteht bei längerer (mehrtägig) und intensiver Gruppenarbeit eine gewisse Gruppenidentität, bei der sich die Lernenden gegenseitig besser wahrnehmen, unterstützen und ermutigen.

Es scheint, dass Lernende aus PBL-Programmen über eine wesentlich bessere Informationsbeschaffungskompetenz verfügen und sich auch in der Zukunft und unabhängig vom POL-Prozess häufiger weiterbilden als jene aus traditionellen Lernprogrammen. Lernen in der Gruppe bedeutet Teamarbeit. Durch das Aufteilen unterschiedlicher Aufgaben bezüglich des Problemlösens werden grundlegende Teamarbeitskompetenzen trainiert, die im beruflichen Umfeld heute implizit erwartet werden.

Insgesamt scheint situations- und umfeldbezogenes Lernen gut begründbar für eine wirksame (wissenschaftliche) Weiterbildung berufstätiger Lerner zu sein scheint, da das Lernverfahren POL sich primär an der Erkenntnis, dass sich im Sinnzusammenhang Gelerntes und Verstandenes besser einprägt sowie bereits orientiert Erworbenes und Erfahrenes

leichter hergeleitet werden kann. Darüber hinaus zählen zu den angestrebten Lernerträgen, Problemlösestrategien zu entwickeln, fachorientiertes und pragmatisches Denken sowie die Zusammenarbeit in einer Arbeitsgruppe zu verbessern.

Die Methode POL verspricht insbesondere in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung Berufstätiger aus unserer Beobachtung gewinnbringend sein zu können, wenn es darum geht, eigene Fragestellungen oder Fälle (Ereignisse, Problemsituationen, Herausforderungen...) systematisch, zielfokussiert sowie kreativ bearbeiten zu können. Nähere Studien stehen hierzu bislang noch aus.

Literatur

Armstrong, T. (2005): Basiskompetenzen für problemorientiertes Lernen: ein systematisches Konzentrations- und Denktraining. Mülheim a.d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.

Barrows, H. S. (1985): How to Design a Problem-Based Curriculum for the Preclinical Years. New York: Springer.

Bateson, G. (1985): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Bateson, G. (Hrsg.): Ökologie des Geistes. Berlin: Suhrkamp, S. 362-399.

Dehkordi, A. H./Heydarnejad, M. S. (2008): The impact of problem-based learning and lecturing on the behavior and attitudes of Iranian nursing students. A randomised controlled trial. In: Danish medical bulletin, 55(4), S. 224-226.

Du, X./Graaff, E. de (2009): Research on PBL Practice in Higher Education. Sense Publishers.

Fredebeul, M. (2007): Situiertes Lernen und blended learning: didaktische Konzeption und methodische Gestaltungsansätze. Saarbrücken: VDM Verlag.

Funke, J./Zumbach, J. (2006): Problemlösen. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 206-220.

Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2009): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41(6), S. 867-888. <http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005//gerstenmaiermandl1995wissenserwerbkonstruktivismus.pdf> [Zugriff: 09.05.2016]

Gijbels, D./Dochy, F./van den Bossche, P./Segers, M. (2005): Effects of Problem-Based Learning. A Meta-Analysis From the Angle of Assessment. In: Review of Educational Research, 75(1), S. 27-61.

Gräsel, C. (1997): Problemorientiertes Lernen: Strategieanwendungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Grave, W. S. de/Boshuizen, H. P. A./Schmidt, H. G. (1996): Problem-based Learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis. <http://hdl.handle.net/1765/2684> [Zugriff: 09.05.2016]

Heise, M. (2007): Informelles Lernen von Lehrkräften. <http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles-Lernen/Texte/Heise2007.pdf> [Zugriff: 31.03.2016]

Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung Begriffliche Grundlagen. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., S. 86.

Kolmos, A. /Fink, F. K./Krogh, L. (2004): The Aalborg PBL Model. Aalborg: University Press.

Konrad, K./Traub, S. (2008): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 1-30.

Mamede, S./Schmidt, H. G./Norman, G. R. (2006): Innovations in Problem-based Learning. What can we Learn from Recent Studies? In: Advances in Health Sciences Education, 11(4), Special issue: Innovations in Problem-based Learning, S. 403-422.

Ratzmann, A./Wiesmann, U./Proff, P./Kordaß, B./Gedrange, T. (2013): Studentische Rezeption zum problemorientierten Lernen im Vergleich mit konventionellen Lernmethoden im zahnmedizinischen kieferorthopädischen Curriculum - Eine Pilotstudie. In: GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 23(2). DOI: 10.3205/zma000877.

Reusser, K. (2005): Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23(2), S. 159-182.

Schmidt, H. G./Cohen-Schotanus, J./van der Molen, Henk T./Splinter, T. A. W./Bulte, J./Holdrinet, R./van Rossum, H. J. M. (2009): Learning more by being taught less: a „time-for-self-study“ theory explaining curricular effect on graduation rate and study duration. In: Higher Education, 60 (3), S. 287-300. <http://www.springerlink.com/content/eu74722t76648244/fulltext.pdf> [Zugriff: 26.05.2010]

Schmidt, H. G. (1995): Problem-based Learning: An introduction. <http://hdl.handle.net/1765/2697> [Zugriff: 09.05.2016]

Strittmatter-Haubold, V./Ehlail, F. (2012): Lernen im Aufwind. Methodenreader zur Gestaltung von Lernprozessen. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung, Heidelberg.

Weber, A. (2004): Problem Based Learning. Bern: hep Verlag.

Wimmer, K. (2004): Organisation als lernendes System . Systemische Paradigmen einer Lernenden Organisation. <http://www.wimmer-partner.at/pdf.dateien/org-lern-syst.pdf> [Zugriff: 01.05.2016]

Zumbach, J./Weber, A./Olsowski, G. (Hrsg.) (2007): Problem-basiertes Lernen. Bern: hep-Verlag.

Autorin

Dr. Veronika Strittmatter-Haubold
strittmatter@ph-heidelberg.de

Studienangebote für erwachsene Zielgruppen an ausgewählten Forschungsuniversitäten

ANKE HANFT
KATJA KNAPP

Kurz zusammengefasst ...

Die Zurückhaltung deutscher Universitäten gegenüber der Weiterbildung, vor allem dann, wenn sie sich als Forschungsuniversitäten verstehen, hat uns veranlasst, einmal genauer hinzuschauen, wie sich international renommierte Forschungsuniversitäten auf dem Feld der Weiterbildung positionieren. Mit überraschenden Ergebnissen: Die Internetrecherche von vier renommierten Forschungsuniversitäten zeigt eine große Angebotsvielfalt im Bereich der Weiterbildung mit teilweise höheren Teilnehmendenzahlen als in grundständigen Studienangeboten auf. Über zielgruppen-gerechte Formate und durchlässig gestaltete Strukturen wird zudem den Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen entsprochen.

1 Ausgangssituation und Fragestellungen

Ein Blick auf die geförderten Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ verdeutlicht eine gewisse Zurückhaltung öffentlicher Universitäten der Weiterbildung gegenüber. Waren in der ersten Wettbewerbsrunde öffentliche Universitäten und Fachhochschulen zahlenmäßig nahezu gleich vertreten, dominieren in der zweiten Wettbewerbsrunde Fachhochschulen mit einer nahezu doppelt hohen Anzahl von teilnehmenden Hochschulen.¹ Bereits in der *Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* von Hanft und Knust (2007) wurde aufgezeigt, dass an erwachsene Zielgruppen gerichtete weiterbildende Angebote international an Universitäten weitaus verbreiteter und

forschungsstarke Universitäten hier besonders aktiv sind (Hanft 2009).

Angesichts der weiterhin bestehenden Zurückhaltung deutscher Universitäten der Weiterbildung gegenüber erscheint es lohnenswert, das Weiterbildungsengagement internationaler Forschungsuniversitäten einer genaueren Prüfung zu unterziehen. Exemplarisch wurden hierfür vier in internationalen Hochschul-Rankings besonders hoch eingestufte Forschungsuniversitäten ausgewählt und im Hinblick auf angesprochene Zielgruppen in der Weiterbildung, Angebotsvielfalt und -formen, aber auch der Flexibilität ihrer Angebotsstrukturen und ihrer Ansätze zur Gestaltung von Durchlässigkeit in den Blick genommen.

2 Methodisches Vorgehen

Ausgewählt wurden vier Universitäten in den USA, Kanada und Großbritannien, die aufgrund ihrer herausragenden Positionierung im *Times Higher Education World University Ranking* (THE)² und im *Shanghai-Ranking bzw. Academic Ranking of World Universities* (ARWU)³ als herausragende Forschungsuniversitäten klassifiziert werden können (Tab. 1). Bei den amerikanischen Universitäten wurde jeweils eine staatliche (*University of California Berkeley*) und eine private Hochschule (*Stanford University*) in die Stichprobe mitaufgenommen. Die aufgrund ihres Weiterbildungsengagements bekannte britische *University of Oxford* und die kanadische *University of British Columbia Vancouver* komplettierten die Stichprobe.

¹ In der ersten Wettbewerbsrunde wurden 26 Einzel- und Verbundprojekte (15 Einzel, 11 Verbund) gefördert, an denen 54 Institutionen beteiligt sind (FH öffentlich: 25, Uni öffentlich: 22, FH privat: 3, Forschungseinrichtung: 3, Uni privat: 1). <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/service/dokumente/dokumentation-auftaktveranstaltung>, hier S. 15.

In der zweiten Wettbewerbsrunde werden 47 Projekte (37 Einzel, 10 Verbund) gefördert, an denen 64 Institutionen beteiligt sind (Uni (Einzelprojekt): 13, Uni (Verbund): 7, FH (Einzel): 24, FH (Verbund): 20). http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/service/dokumente/copy_of_BMBF_20150129_Offene_Hochschulen_Tagungsdokumentation_barrierefrei.pdf, S. 15.

² Das THE listet die Universitäten nach ihren Leistungen in der Lehre (Lernumgebung), Forschung (Volumen, Einkommen und Ansehen), Zitationen (Forschungseinfluss), Industrieerträge (Innovationen) und internationalen Ausrichtung (Mitarbeiter, Studenten und Forschung). URL: <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-ranking/> [Zugriff: 28.07.2015].

³ Die ARWU legt folgende Kriterien für ihr Ranking zugrunde: die Qualität der Lehre (Alumni, gewonnene Preise), die Qualität der Fakultäten (gewonnene Preise, häufig zitierte Forscher), Forschungsergebnisse (veröffentlichte Paper) und das Pro-Kopf an akademischen Leistung einer Institution. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> [Zugriff: 28.07.2015].

Universität	Land	Trägerschaft	Platzierung THE (2014-2015)	Platzierung ARWU (2014)
University of California Berkeley	USA	Staatlich	8	4
Stanford University	USA	Privat	4	2
University of British Columbia Vancouver	CAN	Staatlich	33	37
University of Oxford	GB	Staatlich	3	9

Tab. 1: Grundlegende Informationen zu den ausgewählten Elite-Universitäten

Diese Universitäten wurden mittels einer Internet- und Dokumentenrecherche im Zeitraum Mai bis Juni 2015 zu ihren Weiterbildungsangeboten analysiert, wobei sich die Untersuchung in zwei Schritte gliederte: Nach einer eingehenden Internetrecherche zu den Hochschulen und der Verankerung ihrer Weiterbildungseinrichtungen wurden im ersten Schritt zunächst die eher kurzzeitigen *non graduate* Programme untersucht. Hierfür wurde ein vertiefender Blick in aktuelle Programmkataloge der universitären Weiterbildungseinrichtungen geworfen. Von Interesse waren die Anzahl der Teilnehmenden, der Kursumfang, die fachliche Ausrichtungen, die Ausgestaltung und die zeitliche Organisation des Lehr- und Lernangebots sowie die zu erwerbenden Lernnachweise. Im zweiten Schritt wurden die *graduate* Programme in den Fokus genommen. Die angebotenen Masterstudiengänge der Universitäten wurden in den einzelnen Fakultäten und *Graduate Schools* recherchiert sowie nach *academic* und *professional* Programmen ausgezählt und analysiert.

3 Analyse der Angebotsformen

Die Analyse der Webseiten macht deutlich, dass eine klare Strukturierung in grundständige und weiterbildende Angebotsformen, wie sie im deutschen Hochschulsystem vorgenommen wird, an den untersuchten Universitäten kaum möglich ist. Während weiterbildende Angebote unterhalb der Studiengangebene an deutschen Hochschulen vorrangig von dafür zuständigen Weiterbildungseinheiten angeboten werden, zeigt sich international, dass grundständige Studiengänge und weiterbildende Angebote viel stärker verwo-

ben und über die gesamte Institution hinweg in unterschiedlichen Organisationseinheiten verankert sind. So verlinkt die Webseite der Stanford University von einer Startseite zu 15 Organisationseinheiten, die mit Weiterbildungsaufgaben in unterschiedlicher Form befasst sind (vgl. Abb. 1).

Wir konzentrieren unsere Analyse daher auf zwei Schwerpunkte: Zum einen auf die von Weiterbildungseinrichtungen (Center for continuing education) angebotenen non graduate Programme, die am ehesten mit den in Weiterbildungseinheiten deutscher Hochschulen angebotenen Programmen vergleichbar sind und nicht mit akademischen Graden abschließen.

Executive, Professional, Continuing and K-12 Education

- A** Alumni Association
- C** Continuing Medical Education
Continuing Studies
- D** Distinguished Careers Institute
- E** English for Foreign Students
Executive Education Program (Law)
Executive Education: Graduate School of Business
- I** International and Cross-Cultural Education, Stanford Program on (SPICE)
- M** Master of Liberal Arts Program
- O** Online High School
Online Learning and Courses
- P** Publishing Courses for Professionals
- S** Stanford Center for Professional Development
Stanford Pre-Collegiate Studies (SPCS)
Summer Session



LIFELONG LEARNING

Stanford offers valuable opportunities for lifelong learning, including continuing adult education, executive and professional programs, and special programs for K-12 students. Many of these programs are listed here.

Abb. 1: Organisationseinheiten der University Stanford zum Thema Weiterbildung⁴

Des Weiteren fokussieren wir auf graduate Weiterbildungsprogramme, die in akademische Abschlüsse einmünden und daher vergleichbar sind mit den Angebotsformen, die im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vorrangig entwickelt werden. Hier konzentrieren wir uns auf Teilnehmenden- und Kursanzahl, Fachrichtungen und Dauer der Weiterbildungsangebote.⁵

3.1 Nicht-abschlussbezogene (non graduate) Weiterbildung

Die universitären *Continuing Studies Departments* zeichnen sich vor allem in den USA durch eine weitreichende institutionelle Autonomie aus (Hanft/Knust 2008), die ihre Weiter-

⁴ <https://www.stanford.edu/academics/continuing.html> [Zugriff: 11.03.2016].

⁵ Die Ergebnisse erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da sie von Semester zu Semester und teilweise innerhalb eines Semesters schwanken. Sie zeigen aber das Spektrum der Hochschulweiterbildung an internationalen Universitäten auf.

Ausgewählte Elite-Universitäten	Universitäre Weiterbildungseinrichtung
University of California Berkeley	UC Berkeley Extension
Stanford University	Stanford Continuing Studies
University of British Columbia Vancouver	UBC Continuing Studies
University of Oxford	Department for Continuing Education

Tab. 2: Grundlegende Informationen zu den ausgewählten Elite-Universitäten

bildungsangebote relativ unabhängig betreiben, gleichwohl aber organisatorisch an ihre Universitäten gebunden sind (Hanft/Knust 2007).

Die Weiterbildungseinrichtungen der hier untersuchten Hochschulen sind die *UC Berkeley Extension*, in Stanford die *Continuing Studies*, *UBC Continuing Studies* und das *Department for Continuing Education* der Oxford University (vgl. Tab. 2).

Ein Vergleich der Teilnehmendenzahlen in den Weiterbildungseinrichtungen mit den regulären Studierendenzahlen der Universitäten (hier: WS 2013/14) verdeutlicht die starke Position der Weiterbildung an den ausgewählten Universitäten.

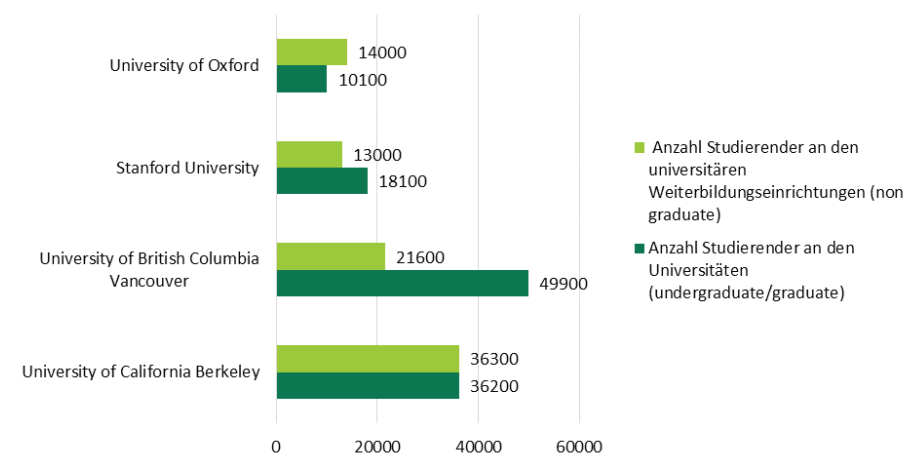


Abb. 2: Vergleich der aktuellen Studierendenzahlen (WS 2013/14) mit den Teilnehmendenzahlen der universitären Weiterbildungseinrichtungen (non graduate) ausgewählter Spitzen-Universitäten^{6, 7}

Die UC Berkeley Extension zählt zu den quantitativ größten untersuchten Weiterbildungseinrichtungen, mit über 36.300 Teilnehmenden wird die Zahl der Studierenden im regulären Lehrbetrieb um 100 überschritten. An der University of Oxford konnten die Teilnehmerzahlen in der Weiterbildung kontinuierlich erhöht werden und überschreiten die Zahl der regulären

Studierenden. Geringer sind die Zahlen der Weiterbildungsteilnehmenden an der kanadischen University of British Columbia Vancouver und an der privaten Stanford University. Erklärbar sind die hohen Teilnehmezahlen mit den vergleichsweise offenen Zugangsbedingungen. Der Zugang zu den Weiterbildungsangeboten im non credit Bereich setzt in der Regel keine akademische Vorbildung voraus, weshalb sie als Open-Enrollment Programme deklariert werden (Hanft/Knust 2007). Die hohen Zahlen der Teilnehmenden an den universitären Weiterbildungsinstitutionen spiegeln sich ebenso im großen und vielfältigen Kursangebot wider (vgl. Tab. 3).

Die untersuchten Universitäten bieten durchschnittlich jedes Semester zwischen 450 bis 2.000 Kurse und Programme.

Die UC Berkeley Extension bietet im direkten Vergleich mit ca. 2.000 Kursen und Programmen das größte Weiterbildungsangebot, das Frühjahrs-Programm im Jahr 2016 umfasst 276 Seiten.⁸ Die UBC Continuing Studies (ca. 1.000 Kurse) und das Department for Continuing Education in Oxford (ca. 1.200 Kurse) führen annähernd gleich viele Kurse in ihrem Programm katalog. Über das kleinste Angebotsspektrum verfügt Stanford Continuing Studies mit etwa 450 Kursen. Beeindruckend ist die umfassende und transparente Darstellung der Angebote auf den einschlägigen Webseiten

⁶ Quellen Abb. 1: UC Berkeley <http://finreports.universityofcalifornia.edu/index.php?file=13-14/pdf/fullreport-1314.pdf> [Zugriff: 16.07.2015]; University of British Columbia http://marketing.cstudies.ubc.ca/documents/2014_Highlights_web.pdf [Zugriff: 15.07.2015]; http://senate.ubc.ca/files/downloads/va_2013w_enrolment_report.pdf [Zugriff: 16.07.2015]; Stanford University <http://ucomm.stanford.edu/cds/2013> [Zugriff: 16.07.2015]; <http://continuing-studies.stanford.edu/about-us/about-us> [Zugriff: 16.07.2015]; University of Oxford http://public.tableau.com/views/Studentstatistics-UniversityofOxford_2/Timelines?:showVizHome=no#2 [Zugriff: 16.07.2015]; <https://www.conted.ox.ac.uk/about/index.php> [Zugriff: 16.07.2015]

⁷ Anmerkung Abb. 2: Bei den angeführten Zahlen handelt es sich überwiegend um Daten zur Einschreibung für das Wintersemester 2013/2014. Nur die University of Oxford spricht von „the number of students“. Bei den Zahlen zur Einschreibung muss davon ausgegangen werden, dass Teilnehmende in mehrere Kursen gleichzeitig eingeschrieben sein können. Die reine Studierendenzahl kann folgerichtig nicht abgebildet werden, was die statistische Vergleichbarkeit der Daten mindert. Von Seiten der universitären Weiterbildungseinrichtungen werden nur von der UC Berkeley Extension und der UBC Continuing Studies Studierendenzahlen dokumentiert und öffentlich über das Internet zugänglich gemacht. Stanford Continuing Studies und Oxford Continuing Department führen lediglich Durchschnittswerte im Rahmen ihrer Außendarstellung („about us“) an.

⁸ <http://extension.berkeley.edu/upload/spring-2016-catalog.pdf> [Zugriff: 10.03.2016]

Universitäre Weiterbildungseinrichtung	Durchschnittliche Anzahl an Weiterbildungsangeboten (pro Semester)
UC Berkeley Extension	2.000
Stanford Continuing Studies	450
UBC Continuing Studies	1.200
Department for Continuing Education	1.000

Tab. 3: Durchschnittliche Anzahl an Weiterbildungsangeboten pro Semester der universitären Weiterbildungseinrichtungen (non graduate) ausgewählter Elite-Universitäten^{9, 10}

der Universitäten. Jeder Kurs wird umfassend beschrieben und ist nach unterschiedlichen Suchkriterien auffindbar. Erforderliche Informationen zur Kursdauer, Teilnahmegebühren und Status (open/closed) finden sich gut strukturiert auf den Webseiten. Die Anmeldung zu Kursen ist nutzerfreundlich gestaltet und erfolgt in der Regel online. So hat z.B. Stanford seine Kursanmeldungen nach dem Warenkorbprinzip organisiert: Bei Teilnahmeinteresse können einzelne Kurse in einen Warenkorb gezogen und gebucht werden.¹¹ Für geschlossene Kurse sind jeweils Wartelisten angelegt.

Im Fokus der Angebotsstruktur stehen an allen untersuchten Universitäten berufsorientierte Kurse und Programme in den Fachrichtungen *Architecture, Art and Design, Health Sciences, Psychology, Business, Science, Education, Languages, Technology* und *Writing*, wobei Weiterbildungsangebote im Fach Business (z.B. Project Management) den Schwerpunkt bilden. Die Zusammenstellung der Angebote erfolgt vorrangig nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten. Vorrangige Zielgruppen sind dabei im Department for Continuing Education in Oxford Teilnehmende, die „wish to study a subject out of general interest or for personal satisfaction“ und Berufstätige als „members of professional groups or business organisations who wish to update their professional knowledge and skills“. Als weitere, stetig wachsende Zielgruppe werden internationale Teilnehmende genannt.¹²

Im Regelfall unterscheiden die universitären Weiterbildungseinrichtungen, wie bei der UBC Continuing Studies, in *courses* (dt. Kurse) und *certificate programs* (dt. Zertifikatprogramme).¹³ Die kurze Zeitspannen umfassenden Kurse sind generell zugänglich für alle interessierten Personen und schließen mit einer Teilnahmebestätigung ab. Die länger-

fristigen abschlussbezogenen, überwiegend nach dem Modul-Baukastenprinzip organisierten Kurse sind als Zertifikatprogramme überwiegend an erfahrende Berufspraktiker gerichtet und dienen der Vertiefung ihres Fachwissens. Der zeitliche Umfang der Kurse variiert je nach Einrichtung, z.B. an der UC Berkeley Extension umfasst ein Kurs ca. 45 Unterrichtsstunden und ein zertifiziertes Programm ca. 360 Unter-

richtsstunden.¹⁴ Eine Besonderheit stellt das Department for Continuing Education in Oxford dar, das neben seinem non graduate Weiterbildungsangebot (ca. 1.000 Kurse) zusätzlich über 50 zertifizierte und abschlussbezogene Programme verwaltet (vgl. Kap. 3.2).¹⁵

Die Kurs- und Programmformate variieren am Beispiel Department for Continuing Education über *Day & Weekend Events* (dt. Tages- und Wochenendveranstaltungen), *Weekly Classes* (dt. wöchentliche Klassen ca. 10 bis 20 Wochen), *Online & Distance learning* (dt. Online-Kurse bis ca. 20 Wochen) bis *Summer Schools* (dt. Sommerschulen, Vollzeit ca. 1-2 Wochen). Die kurzweiligen Kursangebote machen dabei über die Hälfte des Gesamtangebots aus.¹⁶

Erkennbar ist ein deutlicher Bezug zum Student-life-cycle, wenn z.B. die UBC über ihr normales Programm hinaus studienvorbereitende Angebote für Schüler/innen, Einstiegs- und Brückenkurse für Studienanfänger/innen und Angebote für Alumni bietet. Darüber hinaus werden, wie z.B. in Oxford, explizit Zielgruppen angesprochen, die an ihrer persönlichen Weiterentwicklung jenseits aller beruflichen und berufsnahen Verwertungsinteressen interessiert sind.

Die Kurs- und Programmgestaltung orientiert sich überwiegend an den Bedürfnissen berufstätiger Zielgruppen und ist daher durch flexible Studienstrukturen gekennzeichnet. Alle Institutionen bieten sowohl Präsenz, Blended-Learning als auch Online Learning Formate. Teils können die Teilnehmenden für die Kurse oder die Programme zwischen verschiedenen Lehr- und Lernsettings wählen. Längerfristig angelegte Präsenzangebote können in Teil- oder Vollzeitform, oder in flexibel zusammengestellten Modulen studiert

⁹ Quellen Tab. 3: UC Berkeley Extension <http://extension.berkeley.edu/static/about/> [Zugriff: 20.05.2015]; Stanford Continuing Studies. <http://continuing-studies.stanford.edu/about-us/about-us> [Zugriff: 26.05.2015]; UBC Continuing Studies. <https://cstudies.ubc.ca/about-us/mission-history/facts-figures> [Zugriff: 25.05.2015]; Oxford Continuing Department <http://www.ox.ac.uk/admissions/continuing-education> [Zugriff: 28.05.2015]

¹⁰ Anmerkung Tab. 3: Die Angaben zu den Kurszahlen entsprechen dem Semester-Durchschnitt an Weiterbildungsangeboten (Kurse, Programme), mit denen die Einrichtungen auf ihren Homepages werben.

¹¹ https://continuingstudies.stanford.edu/courses/detail/20152_ARTH-248 [Zugriff: 10.03.2016]

¹² Prof. Jonathan Michie, Director. <https://www.conted.ox.ac.uk/about/index.php> [Zugriff: 10.03.2016]

¹³ <https://www.conted.ox.ac.uk/courses/index.php> [Zugriff: 17.07.2015]

¹⁴ http://extension.berkeley.edu/upload/fall_2015_catalog.pdf [Zugriff: 20.08.2015]

¹⁵ Am Oxford Department for Continuing Education wird sowohl berufliche als auch akademische Weiterbildung angeboten (certificates, diplomas, advanced diplomas, Master's degree, Doctoral degrees). Die Bildungsangebote werden zentral über die Graduate Schools und über Schnittstellen zu den Fakultäten beworben (vgl. Kap. 3.2).

¹⁶ <https://www.conted.ox.ac.uk/courses/index.php> [Zugriff: 20.08.2015]

Academic Master	Professional Master
Zielgruppen sind traditionelle Studierende häufig ohne berufliche oder familiäre Verpflichtungen.	Zielgruppen sind nicht-traditionelle Studierende, überwiegend berufstätig und/oder mit Familienpflichten.
Zugangsvoraussetzung ist ein fachlich einschlägiger Bachelorabschluss.	Zugangsvoraussetzungen beinhalten oft berufliche Erfahrungen.
Programme sind überwiegend im Vollzeit Format studierbar.	Programme sind in unterschiedlichen Formaten studierbar z.B. Vollzeit, Teilzeit mit Blended Learning Anteilen oder als reines Distance Learning Studium.
Studieninhalte sind weitgehend theorie- und forschungsbasiert.	Studieninhalte kombinieren Theorie- und Praxisanteile.
Studium endet mit einer Abschlussarbeit (Masterthesis).	Studium endet entweder mit einer Abschlussarbeit (Masterthesis) oder mit einer vergleichbaren praxisnahen Prüfung z.B. Projektarbeiten.

Tab. 4: Definition Academic und Professional Masterprogramme

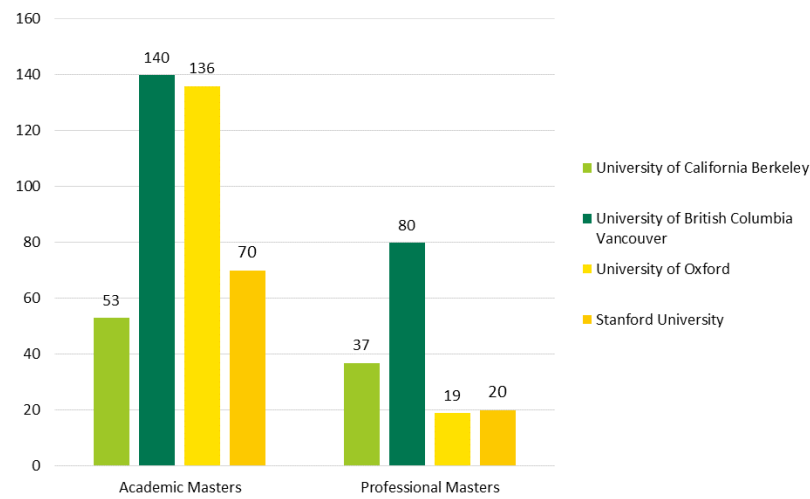


Abb. 3: Studienangebot an Academic und Professional Masterprogrammen (graduate) ausgewählter Elite Universitäten (n=156)¹⁷

werden, wobei für die Absolvierung des Gesamtprogramms meistens eine Höchstdauer (z.B. fünf Jahre für ein einjähriges Vollzeitprogramm) angegeben wird. Zudem können die Studierenden, wie an der UC Berkeley Extension und UBC Continuing Studies, an verschiedenen Lehrstandorten den für sie günstigsten Präsenztermin wahrnehmen.

Obwohl die Weiterbildungseinrichtungen in ihrem Marketing auf ihre universitäre Nähe hinweisen und mit der Reputation ihrer Universitäten werben, indem sie z.B. „world class education and training“ (Diana Wu, Dean UC Berkeley Extension) und „world class learning environments“ (UBC

Continuing Education) versprechen, sind ihre Programminhalte breit gefasst und berühren wissenschafts- oder forschungsnahe Themenstellungen allenfalls auf einem Einstiegsniveau. Überraschend ist zudem die Anzahl und Vielfalt der Fremdsprachenprogramme, z.B. bei der UBC und in Oxford. Gleichermäßen Stanford mit seinem vergleichsweise kleinen Kursprogramm bietet viele Angebote, die keinen unmittelbaren Wissenschaftsbezug erkennen lassen (z.B. Office-Anwendungen).

Ebenfalls die Rekrutierung von Dozenten erfolgt, wie z.B. im Programm der UC Berkeley erkennbar wird, zu einem großen Anteil aus der Praxis und nur teilweise über die eigene Universität. Die erfolgreiche Teilnahme wird mit „Certificates“ oder „Awards of Achievement“ bescheinigt, die allerdings in der Regel im non credit-Bereich verbleiben und zu keinen Berechtigungen oder Anrechnungen in „degree programs“ oder „diplomas“ führen. Insgesamt lassen sich bei den continuing programs viele Parallelen zu deutschen Volkshochschul-Programmen identifizieren, so dass zu untersuchen wäre, inwieweit hier universitäre Einrichtungen Aufgaben übernehmen, die im deutschen Bildungssystem durch außerhochschulische Weiterbildungsanbieter ausgefüllt werden. Damit stellt sich die Frage, worin das spezifische Hochschulprofil der Weiterbildung an diesen Universitäten besteht und wodurch sie sich von außerhochschulischen Anbietern im tertiären Sektor unterscheiden.

3.2 Abschlussbezogene (graduate) Weiterbildung

Weiterbildung ist, wie oben aufgezeigt, an den untersuchten Universitäten nicht auf Einrichtungen für „Continuing Studies“ begrenzt. Neben den dort dominierenden non graduate Programmen bieten Institute, Fakultäten oder *Graduate Schools* Weiterbildung an, die teilweise sehr viel stärker an den jeweiligen Fachdisziplinen und ihren jeweils spezifischen Professionen ausgerichtet sind und damit eine sehr viel deutlichere Profiltreue aufweisen (Hanft/Knust 2008). Aufgrund ihrer dezentralen, über die Universität verteilten Organisation ist es schwierig, einen vollständigen Überblick über an Berufstätige gerichtete Studiengänge zu erhalten. Be-

¹⁷ Abb. 3: Anmerkung: Die Auszählung der Academic und Professional Masterprogrammen erfolgte über die Homepages der ausgewählten Hochschulen. Die beiden Master-Formate sind zum größten Teil in den Fakultäten sowie vereinzelt den Graduate Schools (z.B. Business Schools, Education Schools, Medical Schools, Law Schools etc.) der Universitäten angesiedelt. Weiterhin bieten die Universitäten Doktoranden-Programme (PhD) für Berufstätige an, die jedoch nicht in die Auszählungen eingeflossen sind. Hingegen wurden die dualen Masterstudiengänge und die Joint Degrees (dt. Masterstudiengänge mit Doppelabschluss) in die Auszählung aufgenommen.

rufsbegleitende Studiengänge werden in der Regel nicht separiert vom grundständigen Lehrbetrieb, sondern vollständig in das reguläre Studienangebot integriert, so dass neben den an jüngere Studierende ohne berufliche Erfahrungen gerichtete *Undergraduate Studies* und *Postgraduate Studies* auch *Academic* und *Professional Programs*, die vorzugsweise an Berufstätige gerichtet sind, angeboten werden.

Die Tab. 4 listet die wesentlichen Unterschiede zwischen den Academic und den Professional Masterprogrammen auf, die für die Untersuchung als definitorische Grundlage dienen. Die aufgeführten Charakteristika des Professional Master zeigen die Bedeutung flexibler Studienstrukturen, die den berufstätigen Studierenden und ihren individuellen Bedürfnissen zugutekommen.

Wie groß das graduate Angebot an Masterprogrammen für nicht-traditionelle Studierende in Relation zum traditionellen grundständigen Lehrbetrieb ist, zeigt die Abb. 3 auf.

Alle gesichteten Forschungsuniversitäten bieten Professional Masterprogramme an. Die University of British Columbia Vancouver verfügt numerisch mit 80 Professional Masterprogrammen (33% am Gesamtangebot) über das größte Angebot an berufsbegleitenden und gleichermaßen an Academic Studiengängen (140 Studiengänge). Die UC Berkeley richtet 41 Prozent (37 Studiengänge) ihrer Masterprogramme auf berufstätige Studierende aus. Über ein Fünftel (20 Studiengänge) der Masterstudiengänge an der privaten Stanford University hat als Zielgruppe die Berufstätigen. Das kleinste Angebot an Professional Masterprogrammen stellt die University of Oxford mit 19 Studiengängen, wohingegen das Angebot an Academic Masterstudiengängen mit 136 Studiengängen sehr umfangreich ist.

Die meisten der 156 Professional Master werden in Erziehungs-, Gesundheits-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften angeboten. Dies dürfte damit erklärbar sein, dass die Weiterbildung für bestimmte Berufsprofessionen, wie z.B. Ärztinnen und Ärzte, Lehrerinnen und Lehrer sowie Ingenieurinnen und Ingenieure, in manchen Ländern obligatorisch an Hochschulen stattfindet (Hanft/Knust 2007). Ähnlich wie im non graduate Bereich sind management-nahe Weiterbildungen, wie der Master of Business Administration (MBA), am weitesten verbreitet. Diese Programme sind häufig in verschiedenen Studienformaten studierbar und in Graduate Business Schools der Hochschulen verankert. Klassische Masterprogramme in Sozial- und Naturwissenschaften, wie der Master of Arts oder der Master of Science, sind dagegen nur wenig verbreitet. Bei näherer Betrachtung der Professional Masters fallen disziplinäre Schwerpunktsetzungen auf. So dominieren an der University of British Columbia Vancouver der Master of Education (31 Studiengänge)

sowie Leadership Programme für die Lehrkräfte. Erklärt werden kann dies mit der kanadischen Lehramtsausbildung, die nach dem Bachelorabschluss berufsbegleitend erfolgt (Hanft/Knust 2007). An der University of Stanford überwiegen der Master of Arts (5 Lehramtsstudiengänge) und der Master of Science (9 Studiengänge) in den Professional Programmen. Die University of Oxford offeriert überwiegend den Master of Science (8 Studiengänge). Die UC Berkeley legt mit diversen Programmen zum Master of Public Health (14 Studiengänge) den Schwerpunkt auf den medizinischen Sektor.

Die Dauer der Professional Masterprogramme ist sehr unterschiedlich. In den häufigsten Fällen kann ein Masterstudium in ein oder zwei Jahren absolviert werden, je nachdem ob bereits erworbenes theoretisches Vorwissen (z.B. Bachelorabschlüsse) oder Berufserfahrung (ca. 2 Jahre) vorhanden sind und angerechnet werden können. Studienmodule sind oftmals mehrmals im Jahr in verschiedenen Zeitspannen (1 bis 4 Monaten) und unterschiedlichen Intensitäten belegbar mit entsprechend gestaffelten Studiengebühren (Hanft/Brinkmann 2012). Über die Anrechnung von Vorleistungen und Kompetenzen kann sich die Studienzeit verkürzen oder verlängern. So definiert die UC Berkeley beispielsweise für den Master of Architecture folgende Studiendauern: Bei Vorliegen eines Bachelor of Architecture kann der Master in einem Jahr absolviert werden, bei einer qualifizierten Architektur-Weiterbildung, die zuvor vom Prüfungsausschuss anerkannt wird, kann der Masterabschluss in zwei Jahren erreicht werden und bei einem fachfremden Bachelorabschluss kann das Programm in drei Jahren beendet werden.¹⁸ Canada bietet zudem eine internetbasierte Datenbank, die eine Vielzahl von Transferoptionen sowohl für den Zugang zu einem Studium als auch für die Anrechnung von Kompetenzen aufzeigt. Die individuellen Bildungsziele können demnach auf zwei Wegen erreicht werden, der „direct route“ im Anschluss an die Schulbildung und die „transfer route“. Bei letzteren können Qualifizierungen in verschiedenen Institutionen erfolgen und unabhängig davon, ob die Zugangsvoraussetzungen für den direkten Weg gegeben sind, fortgesetzt werden.¹⁹

Besonders beim besonders nachgefragten MBA nutzen Studierende gebotene Transfermöglichkeiten und wählen zwischen unterschiedlichen Studienformaten und Angeboten an verschiedenen Institutionen. Neben den Blended Learning-Studiengängen auf Teilzeitbasis bestehen vereinzelt Online-Studiengänge, die vorzugsweise in den mathematisch-orientierten Fachrichtungen angeboten werden. Zusätzlich richten einige Fakultäten und Graduate Schools beispielsweise die UBC Sauder School of Business für die berufstätigen Studierenden Online-Studieneingangsphasen ein, um ihnen den (Wieder-)Einstieg durch Vor- und Brückenkurse in ein akademisches Studium zu erleichtern.²⁰ Der

¹⁸ <http://ced.berkeley.edu/academics/architecture/programs/master-of-architecture> [Zugriff: 20.08.2015]

¹⁹ <http://www.bctransferguide.ca/transfer/how> [Zugriff: 11.03.2016]

²⁰ http://www.sauder.ubc.ca/~media/Files/MBA/FT%20MBA%20Brochure_2016.aspx [Zugriff: 22.07.2015]

Transfer von Credits ist in Berkeley auf in Kalifornien akkreditierte Universitäten und Colleges begrenzt. Die an anderen Hochschulen erbrachten Leistungen müssen mindestens mit gut bewertet sein und dürfen nicht länger als fünf Jahre zurückliegen. Die maximale Anrechnung umfasst ein Viertel der im Programm zu belegenden Leistungen.²¹

Gegenüber Studienangeboten an deutschen Hochschulen fällt die umfassende Beschreibung der einzelnen Module auf, die genaue Beschreibung der zu erlangenden Grade und den sich daraus ableitbaren Berechtigungen.

4 Fazit

Das breitgefächerte und innerhalb der Universitäten verteilt organisierte Weiterbildungsangebot an den von uns untersuchten Forschungsuniversitäten zeigt, wie selbstverständlich berufstätige Zielgruppen mit ihren Qualifizierungsbedarfen in das dortige Hochschulsystem integriert werden. Im Vergleich zu deutschen Hochschulen fällt die auf die Bedarfe der Zielgruppen zugeschnittene flexible Studienorganisation mit transparent definierten Formaten sowie deutlich kommunizierten Anforderungen, Anrechnungsmöglichkeiten und zu erlangenden Berechtigungen auf.

Im non graduate Bereich erstaunt bereits die hohe Anzahl der Angebote. Die Teilnahme ist offen für unterschiedliche Zielgruppen und in der Regel nicht an spezifische Eingangsvoraussetzungen gebunden. Die Abschlüsse verbleiben daher im non credit-Bereich, eine Übertragung von Credits auf graduate-Programme ist nur vereinzelt möglich und sehr stark von Kursdauer, -niveau, -anforderungen und zu erbringenden Leistungen abhängig. Der offene Zugang hat zur Konsequenz, dass die in non graduate-Angeboten erworbenen Kompetenzen nur in Einzelfällen zu Berechtigungen in graduate-Angeboten führen.

Etwas anders gestaltet es sich im graduate-Bereich. Hier sind die Teilnahmevoraussetzungen klar definiert, wobei vielfältige Möglichkeiten zum Ausgleich nicht ausreichender Voraussetzungen angeboten werden. Inhalte, Anforderungen und Niveaus der Programme sind auf den Webseiten deutlich beschrieben, ebenso die mit dem erfolgreichen Abschluss erlangten Berechtigungen. Gegenüber dem deutschen Studiensystem fällt die deutliche Unterscheidung in Professional und Academic Masters auf. Der Zugang zu bestimmten Berufsfeldern ist oftmals an den erfolgreichen Abschluss eines Professional Masters gebunden (z.B. bestimmte Stufen der Lehrerbildung). Beim Transfer von Credits zeigen sich die von uns untersuchten Universitäten eher zurückhaltend, wobei gegenüber den deutschen Hochschulen wiederum überrascht, wie transparent und leicht zugänglich bestehende Möglichkeiten oder Einschränkungen kommuniziert werden.

Weiterbildung ist an den untersuchten Universitäten selbstverständlicher Bestandteil der Third Mission, die neben Forschung und Lehre zu den Kernaufgaben aller Hochschulen zählt. Die enge Kooperation mit außerhochschulischen Einrichtungen, Berufsverbänden und Unternehmen bei der Gestaltung der Angebote wird damit erklärbar. Die Unterscheidung in Professional und Academic Masters ermöglicht zudem eine klare Zielgruppenausrichtung der Programme. Auffallend häufig werden dabei internationale Zielgruppen angesprochen. Hier profitieren die untersuchten Forschungsuniversitäten von ihrer internationalen Reputation, die ihnen gegenüber anderen Hochschulen deutliche Wettbewerbsvorteile auf dem internationalen Bildungsmarkt verschafft.

Die Sicherung qualitativer Standards erfolgt durch transparente Beschreibungen von Niveaus in den unterschiedlichen Formaten, deutliche und teilweise restriktive Definitionen der Teilnahmevoraussetzungen sowie vorhandener Credit-Transfer- und Übergangsmöglichkeiten. Den eher offenen Zugangsmöglichkeiten im non graduate-Bereich steht eine restriktive Zugangspolitik im graduate-Bereich gegenüber. Allerdings, auch das ist ein Unterschied zum deutschen Hochschulsystem, werden vielfältige ergänzende Qualifizierungsformate angeboten, um Chancen für einen erfolgreichen Übergang in andere Stufen des Hochschulsystems zu ermöglichen.

Die internationalen Beispiele renommierter Spitzenuniversitäten zeigen ganz im Sinne des lifelong learnings eine große Offenheit gegenüber unterschiedlichen Zielgruppen. Die vielfach an deutschen Hochschulen noch beobachtbare Abschottung gegenüber Studierenden, die sich nicht in die monolithischen Studienstrukturen grundständiger Studiengänge einpassen, ist in den von uns untersuchten Universitäten nicht beobachtbar. Allerdings werden sehr viel stärker als im deutschen Hochschulsystem qualitative Standards für die Aufnahme von Studierenden, für Übergänge im System und für die Erlangung von Abschlüssen gesetzt. Diese werden auf den Webseiten der Universitäten transparent kommuniziert, so dass Studieninteressierte sich gut informieren können.

In Förderprogrammen, wie dem Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule*, entwickeln deutsche Hochschulen aktuell berufsbegleitende Studienangebote und erhalten damit die Möglichkeit, in der Weiterbildung international anschlussfähiger zu werden. Allerdings konnte die wissenschaftliche Begleitung dieses Wettbewerbs in der ersten Förderrunde feststellen, dass noch viele hochschulinterne und -übergreifende Hindernisse und Barrieren zu überwinden sind, um lebenslanges Lernen nachhaltig an deutschen Hochschulen zu verankern (Hanft et al. 2016). Um Weiterbildung gemessen an den hier untersuchten Forschungs-Universitäten ansatzweise zu etablieren, bedarf es über die Förderung der Projekte des Bund-Länder-Wettbe-

²¹ <http://extension.berkeley.edu/static/student-services/certprog/>

werbs hinaus eines Kulturwandels im Hochschulsystem. Inwieweit die Förderung hierzu einen Beitrag leistet, bleibt zu beobachten.

Literatur

Brinkmann, K./Maschwitz, A. (2014): Teilzeitstudium – Ein Modell für flexible Studienbedingungen? In: Teichert, J. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! – Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen. DGWF Jahrestagung 2014. Bielefeld: DGWF.

Hanft, A. (2009): Hochschulweiterbildung im internationalen Wettbewerb – Wie positionieren sich deutsche Hochschulen? In: Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 17-26.

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

Hanft, A./Brinkmann, K. (2012): Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 135-142.

Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung an Hochschulen. Münster: Waxmann.

Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann. http://bildungsklick.de/datei-archiv/50179/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [13.07.2015]

Hanft, A./Knust, M. (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildung, 31(1), S. 30-41. <http://www.die-bonn.de/doks/hanft0801.pdf> [09.07.2015]

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Oldenburg. <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere> [23.07.2015]

Vajna, C./Zilling, M. (2012): Service to the Community trifft exzellente Forschung und Lehre – Fallstudie der University of British Columbia. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 101-109.

Autorinnen

Prof. Dr. Anke Hanft
anke.hanft@uni-oldenburg.de

Katja Knapp, M.A.
katja.knapp@uni-oldenburg.de

Weiterbildung des ProfessionalCenters der Universität zu Köln in Kooperation mit der IHK Köln

Der „Train the Trainer“-Zertifikatslehrgang

CARINA GOFFART

Seit dem Wintersemester 2015/2016 befinden sich 16 Studierende der Universität zu Köln im Rahmen ihres Studiums in der Ausbildung zur „Trainer_in (IHK)“. Diese Ausbildung wird als Pilotprojekt zusammen vom ProfessionalCenter der Universität zu Köln und der Industrie und Handelskammer Köln (IHK Köln) angeboten. Sie kann von allen Studierenden der grundständigen Bachelor-Studiengänge als Teil des an der Universität zu Köln obligatorischen *Studium Integrales*¹ gewählt und mit einer Zertifikatsprüfung vor der IHK Köln abgeschlossen werden. Die Ausbildung bietet Studierenden die Möglichkeit, sich bereits während ihres Studiums an der Universität weiterzubilden und beruflich zu qualifizieren.

Das ProfessionalCenter

Das ProfessionalCenter der Universität zu Köln ist eine integrative Lehr- und Forschungseinheit, angegliedert an das Prorektorat für Lehre und Studium. Seine Aufgabe ist es, Studierende über Lehre und Forschung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten und ihre Arbeitsmarktfähigkeit zu erhöhen. Das ProfessionalCenter gestaltet mit seinen Angeboten und seiner Forschung aktiv die Verbindung der Universität zu Köln zu externen Akteuren (Unternehmen, Einrichtungen, Verbände etc.). Damit fördert es systematisch wissenschaftliche und berufsrelevante Kompetenzen über integrierte Angebote an der Schnittstelle von Universität, Arbeitsmarkt und Gesellschaft.

Das Angebot des ProfessionalCenters umfasst 45 bis 50 Lehrveranstaltungen pro Semester in den Bereichen *Kompetenztrainings, Lern- und Studienhilfen, Sprachen* und *Uni-*

*versitas*², über die Studierende fakultätsübergreifend Leistungspunkte für das Studium Integrale erwerben können. Die beiden Programme *Power Your Life*³ und *Service Learning*⁴, in denen Studierende über ein Semester projektbezogen für Unternehmen und Institutionen aus Wirtschaft und Gesellschaft arbeiten oder sich über den gleichen Zeitraum in sozialen Einrichtungen engagieren können, sind zwei Beispiele der Nutzung der Schnittstellen zu Arbeitsmarkt und Gesellschaft.

Neben der Weiterentwicklung und wissenschaftlichen Begleitung des aktuellen Lehrangebots ist die Initiierung kooperativer Weiterbildungen ein Anliegen des ProfessionalCenters. Ein Pilotprojekt in diese Richtung ist die Trainerausbildung mit Zertifizierung in Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer Köln.

Von der Idee zur Umsetzung des Zertifikatskurses

Von der Idee dieser kooperativen Weiterbildung im Sommer 2013 bis zum Pilotprojekt zum Wintersemester 2015/2016 sind mehr als zwei Jahre vergangen. Über den Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) wurde die Anfrage des ProfessionalCenters an die Abteilung Aus- und Weiterbildung der IHK Köln weitergeleitet. Nach ersten Sondierungstreffen musste ein Kooperationsvertrag zwischen Universität zu Köln und IHK Köln ausgearbeitet und unterzeichnet werden. Die Prüfung des Kooperationsvertrags nahm sowohl bei der IHK Köln als auch im Justizariat der Universität einige Zeit in Anspruch.

¹ An anderen Universitäten/Hochschulen auch *Studium Generale*, *Studium Fundamentale* oder *Studium Universale* genannt.

² Der Bereich Universitas dient der Horizonterweiterung. Dazu gehören zum einen interdisziplinäre Angebote (Ringvorlesungen mit Perspektiven aus unterschiedlichen Fachrichtungen, teilweise mit begleitenden Workshops in Unternehmen) und einführende Angebote aus fachfremden Wissenschaftsbereichen.

³ <http://www.professionalcenter.uni-koeln.de/poweryourlife>

⁴ <http://www.professionalcenter.uni-koeln.de/servicelearning>

Im Anschluss daran konnten die Anforderungen des Curriculums eines Zertifikatslehrgangs über die IHK im Detail besprochen und umgesetzt werden. Orientierungsvorlage war dabei das Curriculum des durch die IHK Köln durchgeführten „Train the Trainer“-Zertifikatslehrgangs. Herr Bernd Leuchter, verantwortlicher Mitarbeiter für den „Train the Trainer“-Zertifikatslehrgang im Bereich Weiterbildung bei der IHK Köln, und die beiden Mitarbeiterinnen der Universität zu Köln, Frau Susanne Schneider und Frau Carina Goffart, waren maßgeblich an der Ausarbeitung des Curriculums für die Kooperation mit der Universität beteiligt.

Mehrwert des Zertifikatskurses

Mit der Einführung des „Train the Trainer“-Zertifikatskurses als eine erste kooperative Weiterbildung an der Universität zu Köln, gelingt dem ProfessionalCenter die Verknüpfung zwischen Universität und Arbeitswelt in besonderem Maße. Die Qualifizierung hat positive Auswirkungen auf die Arbeitsmarktfähigkeit zukünftiger Absolvierender der Universität zu Köln.

Zum einen unterstützt die Verankerung der Ausbildung im Studium Integrale die Studierenden, spezifische Trainer-Kompetenzen bereits während des Studiums zu erlangen, sie ergänzt somit das universitäre Fachstudium. Zum anderen erwerben die Studierenden mit der Zertifizierung „Trainer_in IHK“ eine anerkannte Qualifizierung des deutschlandweiten Hauptanbieters von Train-the-Trainer-Ausbildungen. Dies geschieht ohne großen Mehraufwand während des regulären Fachstudiums. Die Qualifizierung eröffnet ihnen neben der sozialversicherungspflichtigen Anstellung in Wissenschaft oder Wirtschaft den Weg in die freiberufliche/selbstständige Tätigkeit.

Darüber hinaus greift die Zertifizierung als „Trainer_in IHK“, die Studierende durch die Kooperation mit der IHK Köln erreichen können, die Möglichkeit der Zusammenarbeit der Universität zu Köln mit Unternehmen der Kölner Region auf und stärkt die Position der Universität als Partner in der Region. Sowohl die IHK Köln, als auch mehrere kleine und mittelständige Unternehmen (KMU) der Region, sowie die Stadt Köln und die Agentur für Arbeit Köln sind in unterschiedliche Projekte des ProfessionalCenters involviert.

Aufbau des Zertifikatskurses

Der „Train the Trainer“-Zertifikatskurs umfasst eine Auftaktveranstaltung bei der IHK Köln inklusive eines gemeinsamen Besuchs der Messe „Zukunft Personal“ und 13 Seminartage. Die Seminartage finden in Blöcken von zwei bzw. drei Tagen statt und verteilen sich auf eine Zeitspanne von zwei Semestern. Den letzten Ausbildungsblock bildet die Generalprobe der zur Zertifizierung notwendigen Lehrproben. Bei dieser Generalprobe ist ein Prüfer der Prüfungskommission der

IHK Köln anwesend und gibt ausführliches Feedback zu den gezeigten Seminarsequenzen der Studierenden.

Im Anschluss an die Generalprobe entscheiden die Studierenden selbständig über ihre Anmeldung zur Zertifikatsprüfung, deren ermäßigte Gebühr in Höhe von 250 Euro sie selbst tragen. Die Zertifikatsprüfung kann zu einem festgelegten Termin nach erfolgreichem Abschluss des Zertifikatslehrgangs vor der IHK Köln abgelegt werden. Vergleichbar zu dem von der IHK Köln durchgeführten Zertifikatslehrgang müssen die Studierenden der Universität zu Köln als Prüfungsleistung ein eigenes Seminarkonzept einreichen und daraus eine Lehrprobe vor der IHK Köln ablegen.

Inhalte des Zertifikatskurses

Der Zertifikatskurs vermittelt den zukünftigen Trainer_innen das Handwerkszeug und die Kenntnisse, Lernräume und -prozesse so zu gestalten, dass bei der Konzeption und Durchführung ihrer eigenen Trainings nachhaltige Lernsituationen entstehen. Nach Abschluss des Zertifikatslehrgangs sind die Teilnehmenden in der Lage, themenübergreifend zielgruppenorientierte Trainings zu konzeptionieren, durchzuführen und zu evaluieren. Sie kennen die grundlegenden Konzepte und Methoden der Erwachsenenbildung und können diese anwenden. Sie haben damit begonnen ihre Trainerpersönlichkeit herauszuarbeiten, kennen ihre persönlichen Ressourcen und Grenzen und haben ihre Methoden und Medienkompetenz geschärft. Sie haben eine reflexive Haltung zu ihrer Tätigkeit als Trainer und ihrer Beziehung zu potentiellen Trainingsteilnehmenden gewonnen.

Seminarplanung	Arbeiten in und mit Gruppen	Trainerkompetenz
• zielgruppenorientierte Konzeptplanung • Lernerfolg und Erfolgskontrolle • Seminarvor- und Nachbereitung • Aktuelle Tendenzen auf dem Bildungsmarkt • Kalkulation und Akquise	• Grundlagen der Gruppendynamik • Lerntypen bei Erwachsenen • Lernsituationen schaffen und gestalten • Feedback geben und nehmen • Störungen	• Methoden- und Medienkompetenz • Nähe-Distanz-Beziehungen zu Teilnehmenden • Analyse und Reflexion der eigenen Arbeit • Persönliche Ressourcen und Grenzen • Selbst- Du Fremdwahrnehmung

Tab. 1: Inhalte des Zertifikatskurses (eigene Darstellung)

Evaluation

Eine Evaluation des „Train the Trainer“-Zertifikatskurses ist im Anschluss an die Generalprobe geplant. Darüber hinaus ist eine Wiederholungsbefragung der teilnehmenden Studierenden nach Ablauf von zwei Jahren angedacht, um zu prüfen, ob diese die erworbene Zertifizierung für den Einstieg in eine freiberufliche/selbstständige Tätigkeit nutzen.

Ausblick

Im September 2016 werden die Teilnehmenden des ersten Lehrgangs voraussichtlich die Zertifikatsprüfung vor der IHK Köln ablegen. Die Rückmeldungen zu diesem Angebot sind durchweg positiv. Mit dem Bekanntheitsgrad des Pilotprojektes unter den Studierenden steigt die Nachfrage nach einer festen Verankerung des Zertifikatslehrgangs im regulären Angebot des ProfessionalCenters stetig. Zum Wintersemester 2016/2017 ist ein zweiter Durchgang des Programms in Planung.

Das Konzept des „Train-the-Trainer“-Zertifikatslehrgangs des ProfessionalCenters in Kooperation mit der IHK Köln bildet den ersten Grundstein für den Ausbau dieser Art der außeruniversitären Qualifizierung im universitären Rahmen. Für den Sommer 2016 sind Abstimmungsgespräche zwischen dem ProfessionalCenter und der IHK Köln geplant, um über eine Zusammenarbeit für weitere Zertifikatskurse, wie zum Beispiel die Lehrgänge zum/zur „Social Media Manager_in (IHK)“, zum/zur „Projektmanager_in (IHK)“ oder zum/zur „Personalreferent_in (IHK)“, zu sprechen.

Weiterführender Link

<http://www.professionalcenter.uni-koeln.de/trainthetrainer.php>

Autorin

Carina Goffart, Dipl.-Päd.
carina.goffart@uni-koeln.de

15 Jahre Weiterbildung an der FH Erfurt

BRIT ARNOLD

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die einzelnen Entwicklungsphasen des Zentrums für Weiterbildung der Fachhochschule Erfurt in den Jahren 2000 – 2015. Zudem werden die organisatorische Struktur und die Angebotsformate des Zentrums für Weiterbildung vorgestellt und die Herausforderungen der nächsten Jahre skizziert.

Entwicklungsphasen

Die Fachhochschule Erfurt hat bereits sehr früh mit dem Aufbau der Weiterbildung (als dritte Säule neben Lehre und Forschung) begonnen. Bereits vor nunmehr über 15 Jahren (am 18.10.2000) hat der Senat das Zentrum für Weiterbildung an der Fachhochschule Erfurt gegründet. Die Genehmigung zur Errichtung und Betreibung des Zentrums für Weiterbildung erhielt die Fachhochschule Erfurt durch das Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst am 05.08.2003. Bereits Ende 2003 wurde neben der Satzung die Rahmenprüfungs- und Rahmenstudienordnung für das weiterbildende Studium an der Fachhochschule Erfurt beschlossen. Die Entwicklungsphasen von 2000 bis 2015 sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

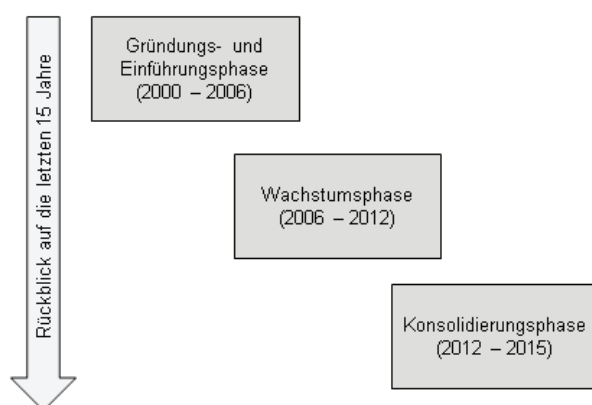


Abb. 1: Zentrum für Weiterbildung (ZfW) von 2000-2015 (eigene Darstellung)

In den Jahren bis 2005 wurden hauptsächlich Studienkurse mit Hochschulzertifikat sowie Inhouseseminare und Workshops angeboten. Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Studienkurse lag im sozialen Bereich (z.B.: Beratung, Verfahrenspfleger, Mediation), denn vor allem der Fachbereich

Sozialwesen war der erste Fachbereich an der Fachhochschule Erfurt, der verschiedene Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung mit entwickelte.

Seit 2006 wurde das Angebotsspektrum erweitert. So konnten beispielsweise die Studienkurse „Immobilienbetriebswirt/-in (FH)“, „Gastechnik und Gasversorgung (FH)“ sowie „Personalwirtschaft“ erstmalig durchgeführt werden. Hauptaugenmerk in den Jahren ab 2006 lag auf kooperativen Weiterbildungsangeboten, d.h. Weiterbildungsangeboten, die in Kooperation mit einem externen Partner angeboten wurden. Erste Überlegungen für die Einrichtung von Weiterbildungsstudiengängen entstanden in den Jahren 2006/2007.

Die Jahre 2006 bis 2010 waren gekennzeichnet durch ein enormes Wachstum des Zentrums für Weiterbildung. Es wurden neue Weiterbildungsangebote konzipiert und eingeführt (sowohl Studienkurse als auch Weiterbildungsstudiengänge). Im Jahr 2009 startete das berufsbegleitende Bachelorstudienmodell „Wirtschaftsingenieur Eisenbahnwesen“. In den Jahren 2012 und 2013 wurden die beiden Weiterbildungsmaster „Management und Interkulturalität“ sowie „Europäische Bahnsysteme“ akkreditiert und erstmalig am Markt platziert.

Die Jahre 2012 bis 2015 können als Konsolidierungsphase charakterisiert werden. Das erreichte Umsatzniveau, die Teilnehmer- sowie Studierendenzahlen konnten stabil gehalten werden.

Zur Struktur der Einrichtung

Das Zentrum für Weiterbildung ist eine zentrale Einrichtung der Fachhochschule Erfurt. Es versteht sich als Dienstleistungszentrum und Partner für die Planung, Akquise, Organisation, Durchführung und Betreuung von Weiterbildungsangeboten. Die Grundlage aller Weiterbildungsangebote bildet dabei das Lehr- und Forschungsprofil der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Fachhochschule Erfurt. Die Angebote des Zentrums für Weiterbildung richten sich vor allem an Personen aus der beruflichen Praxis und dienen der Erweiterung sowie Vertiefung bereits vorhandener Qualifikationen.

Das Zentrum für Weiterbildung ist dem wirtschaftlichen Bereich zugeordnet. Alle Weiterbildungsangebote werden auf Vollkostenbasis kalkuliert. Die kalkulierte Mindestteilnehmerzahl muss in jedem einzelnen Weiterbildungsprojekt erreicht sein, damit es durchgeführt werden kann. Wird die Mindestteilnehmerzahl nicht erreicht, muss entschieden werden, ob eine Terminverschiebung möglich ist oder ggf. eine Überarbeitung des Angebots erfolgen sollte.

Das Team des Zentrums für Weiterbildung besteht aus einer Leiterin, drei Mitarbeiterinnen und sechs studentischen bzw. wissenschaftlichen Hilfskräften (Stand: April 2016). Die Leitung des Zentrums für Weiterbildung organisiert in Abstimmung mit der Hochschulleitung die Kooperation mit den Fakultäten und mit externen Partnern, bereitet Vertragsdokumente vor und unterstützt bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Weiterbildungsprojekte. Das Zentrum für Weiterbildung ist aktuell dem Prorektor Studium und Lehre zugeordnet.

In der Ordnung für das weiterbildende Studium an der Fachhochschule Erfurt vom 15. Juli 2009 wurde im §4 die Leitung des Zentrums für Weiterbildung durch einen wissenschaftlichen Beirat ergänzt. Am 21.01.2010 fand die konstituierende Sitzung des wissenschaftlichen Beirats statt. Mit Hilfe des wissenschaftlichen Beirats soll eine bessere Vernetzung mit den Fakultäten erreicht werden. Der wissenschaftliche Beirat besteht aus drei Mitgliedern der Gruppe der Professorinnen und Professoren der Fachhochschule Erfurt. Er gibt Empfehlungen zur Profilbildung des Zentrums für Weiterbildung sowie zur Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote der FH Erfurt. Bedingt durch die aktuellen Angebotschwerpunkte setzt sich der wissenschaftliche Beirat derzeit aus einer Professorin der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften, einem Professor der Fachrichtung Verkehrs- und Transportwesen (Fakultät Wirtschaft-Logistik-Verkehr) sowie einem Professor der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften (Fakultät Wirtschaft-Logistik-Verkehr) zusammen. Die Amtszeit beträgt zwei Jahre, Wiederbenennungen sind zulässig.

Angebotsspektrum

Das Zentrum für Weiterbildung bietet drei Angebotsformate an (vgl. hierzu auch Abbildung 2). Diese sind: Workshops/Tagesveranstaltungen, Studienkurse sowie Weiterbildungsstudiengänge. Workshops/Tagesveranstaltungen schließen mit einem Teilnahmechein ab, eine Prüfungsleistung ist nicht notwendig. Studienkurse schließen dagegen mit einem Hochschulzertifikat ab.

Voraussetzung für den Abschluss mit Hochschulzertifikat ist neben der regelmäßigen Teilnahme an den Seminaren in der Regel der erfolgreiche Abschluss der Prüfungsleistung bzw. der Prüfungsleistungen. Dies können eine Klausur, eine Projektarbeit, ein Kolloquium sowie eine Kombination von verschiedenen Prüfungsleistungen sein. Weiterbildungsstudiengänge schließen mit einem Hochschulgrad ab.

Im Weiterbildungsmaster „Europäische Bahnsysteme“ ist dies ein joint degree-Abschluss, d.h. ein gemeinsamer Abschluss der FH St. Pölten (Österreich) und der FH Erfurt. Studienkurse generieren aktuell den größten Umsatzanteil, Weiterbildungsstudiengänge den zweitgrößten und Workshops bzw. Tagesveranstaltungen den kleinsten.

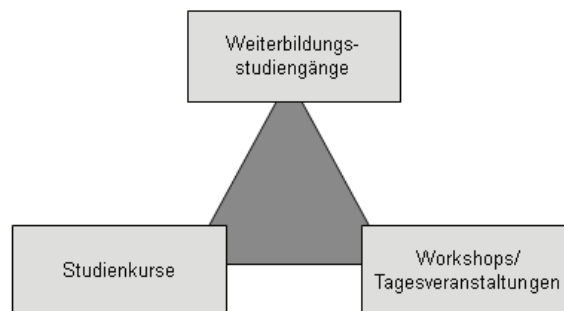


Abb. 2: Angebotsformate (eigene Darstellung)

Weiterbildungsangebote werden schwerpunktmäßig in Kooperation mit einem Partner angeboten, so z. B. mit der Mitteldeutschen Fachakademie der Immobilienwirtschaft/ dem Verband der Thüringer Wohnungs- und Immobilienwirtschaft e.V., der parisaat gGmbH, der Thüringer Energie AG, der FH St. Pölten und der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften/School of Engineering.

Ziel ist es, Weiterbildungsangebote in regelmäßigen Abständen anzubieten. So konnten z. B. im Studienkurs „Mediation“ seit 2000 bereits vierzehn Durchgänge, im Studienkurs „Gastechnik und Gasversorgung (FH)“ seit 2006 bereits zwölf Durchgänge und im Studienkurs „Sozialbetriebswirt/-in(FH)“ seit 2000 bereits neun Durchgänge angeboten werden. Neben diesen Angeboten, die sich bereits fest am Markt etabliert haben, werden aber auch neue Angebote im Portfolio mit aufgenommen. So besteht der Studienkurs „Human Resource Management – Personalmanagement aktuell“ erst seit 2012 und wurde bisher zweimal angeboten.

Nicht alle Fakultäten an der FH Erfurt sind bereits im Weiterbildungsbereich aktiv. Es sind derzeit vorrangig drei Fakultäten: „Angewandte Sozialwissenschaften“, „Wirtschaft-Logistik-Verkehr“ sowie „Gebäudetechnik und Informatik“. Vor allem die Fakultät „Wirtschaft-Logistik-Verkehr“ mit beiden Fachrichtungen „Wirtschaftswissenschaften“ und „Verkehrs- und Transportwesen“ hat in den vergangenen sechs Jahren die Weiterbildungsangebote stark ausgeweitet.

Die Angebote des Zentrums für Weiterbildung richten sich vor allem an Personen aus der beruflichen Praxis. Studierende und Teilnehmer der Weiterbildungsangebote kommen aus ganz Deutschland, vereinzelt aber auch aus der Schweiz und aus Österreich. Das Zentrum für Weiterbildung nutzt für die Akquise verschiedene Kommunikationsinstrumente: wie z.B. Mailings, Konferenzen/Tagungen, Messeauftritte,

Pressemeldungen, Einträge in Datenbanken, Soziale Netzwerke, Lobbyarbeit, Internetauftritt, Beiträge bzw. Anzeigen in Fachzeitschriften, Direktkommunikation. Darüber unterstützen auch die Kooperationspartner im Rahmen der Akquise mit den jeweiligen Netzwerken und Kommunikationsinstrumenten.

Ausblick

Das Zentrum für Weiterbildung hat sich als Ziel gesetzt, die Anzahl der bestehenden Studienkurse zu halten und den Bereich der Weiterbildungsstudiengänge in den nächsten fünf Jahren moderat auszubauen. Eine wesentliche Herausforderung der nächsten fünf Jahre wird darin bestehen, Nachfolgelösungen für die wissenschaftliche Studienkursleitung bzw. Studiengangsleitung einiger Weiterbildungsangebote zu finden bzw. vorzubereiten. Dies betrifft Weiterbildungsangebote, bei denen aus Altersgründen die wissenschaftliche Studienkursleitung und Studiengangsleitung abgegeben werden. Da viele Weiterbildungsprojekte bereits seit vielen Jahren erfolgreich am Markt bestehen, sind hierfür Lösungen zu finden.

Autorin

Dr. Brit Arnold
b.arnold@fh-erfurt.de

Zwischen Baum und Borke

Nachwuchswissenschaftler/innen im Spannungsfeld von Anwendungsorientierung und Hochschulforschung.

1. Tagung der Netzwerkinitiative im Hochschul- und Wissenschaftsbereich

10. bis 11. März 2016 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Im Fokus der zweitägigen Tagung standen die Diskussion der projektbezogenen Präsentationen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in vier unterschiedlichen Sessions sowie das ‚Networking‘ zwischen den Sessions. Inhaltlich gerahmt wurde das Programm an jedem Tag von einer einführenden Keynote und einer abschließenden Podiumsdiskussion. Im Anschluss an die Präsentationen des ‚Nachwuchses‘ stellten auch Vertreterinnen und Vertreter der ‚Nachwuchsgruppen‘ der DGWF und der dghd ihre Arbeit vor. Für die einzelnen Sessions standen 24 Präsentationen zu aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf dem Programm, die sich inhaltlich auf vier Themenbereiche aufteilten. Die Beiträge innerhalb der Sessions moderierten Vertreterinnen und Vertreter von vier Fachgesellschaften:

- Projektevaluation und Wirkungsforschung (Deutsche Gesellschaft für Evaluation, DeGEval, und das Zentrum für Qualitätssicherung, ZQ der JGU Mainz)
- Studienerfolgswissenschaft und innovative Maßnahmen im Bereich Studium, Lehre und Weiterbildung (Gesellschaft für Hochschulforschung, GfHf)
- Hochschuldidaktische Initiativen und Lehr- und Lernforschung (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, dghd)
- Übergänge im postsekundären Bildungsbereich (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, DGWF).

Die beiden Sessions im Themenbereich „Übergänge im postsekundären Bildungsbereich“ wurden von den Vorstandsmitgliedern der DGWF, Prof. André Wolter (Humboldt-Universität zu Berlin) und Prof. Wolfgang Jütte (Universität Bielefeld), moderiert. In diesen Sessions wurden unterschiedlich akzentuierte Beiträge zu den Themen Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte in ausgewählten Studiengängen an Hochschulen in Rheinland-Pfalz (Helena Berg), studierendenorientierter Gestaltung von Übergängen in (vorrangig) grundständige Studiengänge für Berufstätige

bzw. non-traditional students (Alexandra Jürgens; Eva Kleß), Passung von Kompetenzprofilen für das Studium und Anforderungsprofilen in der Praxis (Sonja Markwalder), Management der Lehrqualität von Lehrbeauftragten (Tobias Behrens) sowie zur Gestaltung von Geschäftsmodellen für Organisationen für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote (Oliver Franken) präsentiert und diskutiert.

Das besondere Format der Tagung bildete die gemeinsame Tagungsorganisation, Tagungsgestaltung und Tagungsdurchführung durch Vertreterinnen und Vertreter der vier Fachgesellschaften, unterstützt durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und dem Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH).

Hervorzuheben ist der konstruktive Gedankenaustausch zwischen allen Interessierten in sowie zwischen den einzelnen Programmpunkten. Diese Erfahrung deckt sich erfreulicherweise mit der von früheren Tagungen der DGWF, z.B. der Jahrestagung 2014 an der Universität Hamburg.

Chancen, die sich aus einer solchen gemeinsamen Netzwerkinitiative ergeben sind das Zusammenführen unterschiedlicher Perspektiven sowie das Ausloten von individuellen Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen im Hochschulbereich, idealerweise in Ergänzung betrachtend.

Darüber hinaus ist der Netzwerkcharakter hervorzuheben, so konnten neue Kontakte geknüpft werden. Nicht zuletzt durch das im Programm querliegende Workshopangebot der AG Forschung der DGWF, die von den Vertreterinnen des Sprecherrates (Maria Kondratjuk, Maren Kreutz und Mandy Schulze) gestaltet wurde. Hierdurch wurden insbesondere Ansprechpartner, Profil und Angebote dieser Arbeitsgruppe transparent.

Autor

Oliver B. T. Franken, M.A.
franken@uni-koblenz.de

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug - Oktober 2015 bis Mai 2016)

ARNOLD, ROLF (2015):

Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform.

Wiesbaden: Springer VS.

ARNOLD, ROLF (2015):

Die Berufsorientierung des Reflexive Man: Anmerkungen zur Rehabilitierung eines unvermeidbaren Anliegens der akademischen Kompetenzentwicklung.

In: Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Ortmann, Stefan (Hrsg.): Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis.

Münster [u.a.]: Waxmann, S. 67-77.

BEAUGRAND, ANDREAS (HRSG.) (2015):

Bildung anführen. Über Hochschulmanagement nach der Bologna-Reform: Festschrift für Beate Rennen-Allhoff.

Bielefeld: Transcript.

BLANK, JENNIFER/SCHAFMEISTER, ANNETTE (2015):

Die Hochschule als Weiterbildungsanbieter: Kooperationen von Hochschule und Wirtschaft im ländlichen Raum.

In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 22(4), S. 43-45.

BRÜNNER, ANITA/LIEGL, ALEXANDRA (2016):

Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“: ein Beispiel für Erwachsenenbildung der Fachhochschule Kärnten.

In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 27, S. 13-1 - 13-5.

DAUSIEN, BETTINA/KELLNER, WOLFGANG/ROTHE, DANIELA (2016):

Der Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis: eine Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Universität.

In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 27, S. 10-1 - 10-8.

EGGER, RUDOLF (2016):

(Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten: Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis.

In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 27, S. 05-1 - 05-8.

ELSHOLZ, UWE (HRSG.) (2015):

Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg.

Bielefeld: wbv.

FASSHAUER, UWE/SEVERING, ECKART (HRSG.) (2016):

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: duale Studiengänge in Theorie und Praxis.

Bielefeld: Bertelsmann.

FIELD, JOHN/SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD/WAXENEGGER, ANDREA (HRSG.) (2016):

Universities and engagement: international perspectives on higher education and lifelong learning.

London [u.a.]: Routledge.

FISCHER, KATJA/INNREITER-MOSER, CÄCILIA (2016):

Universität im Wissensturm: eine Kooperation von Universität und Volkshochschule. Der Universitätslehrgang „Management und Leadership für Frauen“

In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 27, S. 12-2 -12-9.

FLOWERS, RICK (2016):

A university's relationship to activist and academic research in adult and popular education.

In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 27, S. 06-1 - 06-9.

FREITAG, WALBURGA KATHARINA (2015):

Praxis versus Theorie? Das Feld der Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen auf Hochschulstudiengänge

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65(1), S. 56-66.

FUGE, JULIANE (2016):

Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase: eine vergleichende Analyse verschiedener Mentoring-Formen.

Detmold: Eusl.

HARTZ, STEFANIE/MARX, SABINE (HRSG.) (2016):

Leitkonzepte der Hochschuldidaktik: Theorie - Praxis - Empirie.

Bielefeld: Bertelsmann.

LOBE, CLAUDIA (2015):

Biografieorientierte Transitionsforschung als Teilnehmerforschung - Wie sich Erwachsenenbildungsteilnahme als biografische Transition untersuchen lässt.

In: Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 83-96.

MARKLE, GAIL (2015):

Factors influencing persistence among nontraditional university students.

In: Adult education quarterly, 65(3), S. 267-285.

MERKT, MARIANNE/WETZEL, CHRISTA/SCHAPER, NICLAS (HRSG.) (2016):

Professionalisierung der Hochschuldidaktik.

Bielefeld: Bertelsmann.

REMDISCH, SABINE/OTTO, CHRISTIAN (2016):

Erfolgsfaktoren der Weiterbildung: Studiengestaltung für Learning Professionals.

Bielefeld: Bertelsmann.

SALLAND, CHRISTINA/FRANZ, MELANIE/FELD, TIMM C. (2015):

Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung - Rolle von und Herausforderungen für Universitäten.

In: Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Opladen [u.a.], Budrich, S. 331-343.

SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD (2016):

Intergenerational learning at the university: potentials and limitations.

In: Field, John/Schmidt-Hertha, Bernhad/Waxenegger, Andrea (Hrsg.): Universities and Engagement: international Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning. London [u.a.]: Routledge, S. 167-178.

STIFTER, CHRISTIAN H. (2015):

Partizipation für alle? Öffnung der Wissenschaft - Historische Zusammenhänge und aktuelle Fragen.

In: Weiterbildung, Heft 2, S. 26-28.

STIFTER, CHRISTIAN H. (2016):

Universität und Volksbildung: Anmerkungen zu einem spannungsreichen Verhältnis.

In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 27, S. 03-1 - 03-10.

STREICHER, BARBARA (2016):

Science Center und ihre Aktivitäten als Schnittstelle zwischen Universität und Erwachsenenbildung.

In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 27, S. 08-1 - 08-9.

TREMP, PETER (HRSG.) (2015):

Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium: Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit.

Bielefeld: Bertelsmann.

Buchbesprechungen

Gesellschaftsbild und Weiterbildung

Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (Hrsg.) (2015): *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden-Baden: edition sigma in der Nomos Verlagsgesellschaft. 258 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 978-3-8487-2884-8.*

Das Buch ist ein politisches Buch. Es ist ein wichtiges Buch. Es stellt Weiterbildung in einen gesellschaftlichen Zusammenhang und verweist damit auf die durchgängig politische Dimension. Es könnte auf die Losung verkürzt werden: das Private ist politisch. Die zentrale Fragestellung lautet: „Welche Gesellschaftsbilder finden sich bei Teilnehmenden einer mindestens zweijährigen Weiterbildung (Umschulungen, Erstausbildungen, Nachholen schulischer Abschlüsse), und wie verändern sich diese gegebenenfalls im Verlauf der Weiterbildung?“ (S. 40).

Die Beantwortung der Frage erfolgt in Rückgriff auf das Habituskonzept von Pierre Bourdieu und auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holzkamp. In einer qualitativ, explorativ angelegten Längsschnittuntersuchung erfolgt die Datenerhebung in zwei Erhebungswellen zum Anfang und zum Ende der jeweiligen Weiterbildung. Dabei werden die Daten mittels der Methode der Gruppen- und Lernwerkstatt durch Gruppendiskussionen und Collagen gewonnen. Die Datenauswertung erfolgt hermeneutisch interpretativ mit dem Ziel, die „im Habitus verankerten gesellschaftspolitischen Ordnungsvorstellungen (Gesellschaftsbilder)“ (S. 52) in „Wort, Schrift und Bild“ (S. 45) zu rekonstruieren. Anhand der Falldarstellungen der jeweiligen Gruppenwerkstätten wird die Entwicklung der sechs Typologien an Gesellschaftsbildern und ihrer Varianten nachvollziehbar herausgearbeitet.

Im Ergebnis erweisen sich die rekonstruierten Gesellschaftsbilder als stabil, dennoch zeigen sich Transformationen. Der durchgängige Befund ist, dass das Leistungsprinzip eine vorherrschende Stellung in der Gesellschaft einnimmt. Zwar üben die Befragten daran immer wieder Kritik, jedoch bedient die jeweilige Weiterbildung gewissermaßen das Leistungsprinzip. Daher ist es nicht verwunderlich, dass kaum Alternativen dazu entwickelt werden und die Dominanz einer beruflich und gesellschaftlich verwertbaren Funktion von Weiterbildung über den gesamten Untersuchungszeitraum bestehen bleibt. Darüber hinaus üben die Befragten immer wieder Kritik an dem System aus Arbeitsagenturen und Jobcentern, aber auch an Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich Didaktik, Methodik, Prüfungen und Lehrper-

sonal. Durch die Teilnahme an längeren Weiterbildungen, die außerhalb des Erwerbslebens stattfinden (Moratoriumsphasen), lassen sich auf subjektiver Ebene generell eine Zunahme an Selbstvertrauen und Handlungsfähigkeit und damit emanzipatorische Effekte ausmachen, aber auch Individualisierungs-, Entpolitisierungs- und Entsolidarisierungseffekte identifizieren.

Die Befragungspersonen kommen aus verschiedenen „sozialen Lagen, Qualifizierungsstufen und Berufsgruppen“ (S. 68). Sie sind überwiegend gering qualifiziert und bildungsbenachteiligt sowie mehrheitlich dem Milieu der gesellschaftlichen Mitte zuzuordnen – neben unteren sozialen Lagen. Geschlecht, Ethnie und der Status als Alleinerziehende fließen als gesellschaftsrelevante Analysekategorien ein. Mit der differenzierten Auswahl der Befragten wird damit ein breiteres Spektrum in der Gesellschaft abgebildet. Der Fokus liegt dabei überwiegend auf beruflicher Weiterbildung.

Der Aufbau des Buches ist mit seinen Kapiteln schlüssig gestaltet. Das Herzstück des Buches bildet die ausführliche Falldarstellung. Hier spiegeln sich der Umfang und die Komplexität der Untersuchung wider: Gleichwohl die Ausführungen dazu verständlich aufbereitet sind und einen sehr interessanten und sehr wichtigen Einblick in die gesellschaftlich-politischen Orientierungen der Befragten mit unterschiedlichen Lebens- und Lernhintergründen geben, erschwert die Ergebnisfülle während des Lesens teilweise die Einordnung in die übergeordnete Ausgangsfragestellung. Hinsichtlich der Datenerhebung bleiben die Kriterien zur Auswahl des Materials zur Erstellung der Collagen, die im Zuge der Analyse exemplarisch angeführt werden, im Buch offen. Eine gelungene Zusammenführung der zentralen Ergebnisse erfolgt im Kapitel 5, in dessen Zentrum die Tabelle zur Übersicht der Gesellschaftsbilder einen prägnanten Überblick liefert. Ebenso werden die Effekte der Weiterbildung in einem eigenen Kapitel (6) reflektiert. In die theoretisch anspruchsvolle Rahmung der Untersuchung führt das Kapitel 1 mit den zentralen Begriffen Gesellschaftsbild, Moratorium und Habitus ein. Soziologische (Vor-)Kenntnisse erweisen sich dabei als hilfreich, da die Ausführungen zugunsten der Falldarstellungen sehr kompakt ausfallen. Die im Text enthaltenen Literaturangaben und Fußnoten bieten die Möglichkeit, sich in die Thematik weiter einzulesen. Die letzten Kapitel im Buch regen zu weitergehenden politischen Diskussionen und zur Erstellung weiterer Forschungsanträge im Kontext der Erwachsenen-/Weiterbildung an.

Die vorliegende Untersuchung bietet erhebliches Potenzial für eine gesellschaftspolitische und kritische Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. So wäre es denkbar, Einstellungen zum Lernen/zur Bildung und zur Ge-

sellschaft von Teilnehmenden zu rekonstruieren, die über Hochschulabschlüsse und/oder Ausbildungsabschlüsse und Berufserfahrungen verfügen. Spannend wären dabei auch der Einbezug von Geschlecht, Ethnie und der Status als Alleinerziehende*r. Damit könnte für diese Zielgruppen die Funktion von wissenschaftlicher Weiterbildung näher bestimmt und mögliche Effekte eines weiterbildenden Studiums (inklusive Modularisierung, Blended Learning, Zeitaspekten) auf einer subjektiven und gesellschaftlichen Ebene rekonstruiert werden. Allerdings müsste hier der Ansatz eines Moratoriums differenziert diskutiert werden, da dieser qua Definition im Buch bei einem berufsbegleitenden, weiterbildenden Studium oder einem kürzeren Zertifikatsprogramm nicht greifen würde.

Fazit: Das Buch macht Lust, der Weiterbildungspraxis weiter auf den Grund zu gehen und diese kritisch zu reflektieren.

Luise B. Berger, M.A., Dipl.-Kffr. (FH)
luise.b.berger@fu-berlin.de

Übergänge gestalten

Freitag, Walburga Katharina/ Buhr, Regina/ Danzeglocke, Eva-Maria/ Schröder, Stefanie/ Völk, Daniel (Hrsg.) (2015): *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen.* Münster/New York: Waxmann Verlag. 424 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-8309-3125-6

Seit einem Jahrzehnt unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Hochschulen im Rahmen von Modellprojekten dabei, die Kluft zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung zu überwinden. Eine der BMBF-Initiativen widmete sich von 2011 bis 2014 der Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen, die den Übergang von Berufstätigen in ein Studium verbessern sollten. Das BMBF finanzierte 20 Projekte an Universitäten, Fachhochschulen und einem Bildungswerk sowie deren wissenschaftliche Begleitung. Eine Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung bestand darin, die Projektergebnisse der Öffentlichkeit bekannt zu machen. Der 2015 vorgelegte Sammelband mit ausgewählten Ergebnissen trägt zur Erfüllung dieser Aufgabe bei.

Die Rahmenbedingungen bestimmen wesentlich die Erkenntnisperspektiven der Beiträge. Die beteiligten Hochschulen wurden dafür gefördert, dass sie für die Zielgruppe der Berufserfahrenen konkrete Maßnahmen entwickelten und implementierten, z. B. die zeitliche und örtliche Flexibilisierung des Studienangebotes, Beratung und Mentoring, Kompetenzfeststellungsverfahren und Brückenkurse, Anrechnungsverfahren für außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten sowie an Berufserfahrung anknüpfende didaktische Elemente. Die Erforschung grund-

legender theoretischer Fragen gehörte ebenso wenig zu den Zielen dieses Programms wie die kritische Analyse von diskursiven Kontexten.

Der Titel des Sammelbandes führt uneingeweihte Leser/-innen in die Irre, lässt er doch den Eindruck entstehen, es ginge um Durchlässigkeit in beide Richtungen: Wer Informationen zum Übergang von hochschulischer in berufliche Bildung erwartet, also z.B. Angebote der beruflichen Bildung für Studienabbrecher/-innen, der wird enttäuscht. Die dargestellten Maßnahmen kreisen um den Einstieg von beruflich Erfahrenen in Hochschulstudiengänge und darum, wie deren Studium erfolgreich gestaltet werden kann.

Das Buch ist klar strukturiert. Einem politischen Vorwort und einer wissenschaftlich rahmenden Einleitung folgen fünf Kapitel, die die inhaltlichen Schwerpunkte abbilden:

Das erste Kapitel „Information und Beratung – Orientierung für Studieninteressierte und Weiterentwicklung von Hochschulstrukturen“ teilt sich in zwei Gruppen von Artikeln auf: In den einen werden die Potentiale von Informationstechnik mit Tools wie Online-Beratungsportalen, blended guiding, virtuellen Kursen und Informationsportalen reflektiert, in den anderen die Aufgaben der Fachstudienberatung bei der Unterstützung von beruflich Qualifizierten. Diese werden umso komplexer, je heterogener die Studierendenschaft ist.

Ob berufserfahrene Studierende als Gruppe mehr Heterogenität aufweisen als die Gruppe der Studierenden, die direkt nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, fragt das zweite Kapitel mit dem Titel „Die Analyse von und der Umgang mit Heterogenität“.

Das dritte Kapitel widmet sich dem „Warm werden mit dem Hochschulmilieu – Ansätze zur Integration beruflich Qualifizierter in die Hochschule“. Portfolios, Orientierungs- und Fachtutorien, individuelle Beratung, zielgruppenspezifisch gestaltete Studieneingangsphasen, die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wie auch die Teilnahme am hochschulpolitischen Leben werden in den einzelnen Beiträgen als Maßnahmen der Integration und der Inklusion untersucht.

Studienanfänger/-innen mit beruflicher Ausbildung und Berufspraxis bringen andere Vorkenntnisse und Erfahrungen als Abiturient/-innen mit in den Hörsaal. Oft konzentrieren sich Hochschulen darauf, Wissenslücken zu schließen. Das vierte Kapitel „Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung – Angebote zur Kompetenzförderung“ dagegen wirbt für einen Perspektivwechsel. Die zentrale Bedeutung von Mathematik in diesem Kontext lässt sich daran ablesen, dass drei von vier Artikeln dieses Kapitels mathematische Wissenslücken bzw. Kenntnisse und den didaktisch gelingenden Umgang damit thematisieren.

Das fünfte Kapitel erläutert die zweifelsfreie Wertschätzung von beruflichen Kompetenzen: „Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – mehr als eine Herausforderung“ lautet der Titel dieses Kapitels.

Alle Aufsätze sind verständlich geschrieben und bieten eine Fülle von Informationen und Anregungen.

Fazit: Die Projekte der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ decken eine große Bandbreite von Übergängen aus sozialen, technischen, wirtschaftlichen sowie land- und forstwirtschaftlichen Ausbildungen in Studiengänge ab. Die Artikel des Sammelbandes präsentieren gut aufbereitete Projektergebnisse, die zu modifizierten Anwendungen wie auch zu weitergehenden Forschungsarbeiten einladen.

Sieglinde Machocki, Dipl. Pol., M.A.
machocki@ash-berlin.eu

Reiseführer für die Unikarriere

Kaiser, Astrid (2015): *Reiseführer für die Unikarriere. Zwischen Schlängengrube und Wissenschaftsoase.* Opladen/ Toronto: utb. Verlag Barbara Budrich. 202 Seiten, 16,99 Euro, ISBN: 978-3-8252-4453-8

Welch eine gute Idee, einen Lonely Planet für die Uni zu schreiben! Die Lonely Planet Führer sind von Veteranen des Individualreisens erfunden worden. Nach ihrer ersten Überlandreise von London nach Sydney veröffentlichten sie einen Ratgeber, wie man billig quer durch Asien reisen könnte. Das war so erfolgreich, dass sie daraus ihren Beruf machten. Die Lonely Planet Führer sollten es Individualreisenden, die über sehr wenig Geld verfügten, leichter machen Quartier zu finden, Gefahren zu vermeiden, bezahlbare Restaurants zu finden und fremde Kulturen zu verstehen. Sie sollten nichts beschönigen und praktisch sein. Lonely Planet ist zum größten Reiseführerverlag der Welt geworden, weil er bis heute seinen Stil beibehalten hat. Heute sind die Reiseführer online und werden laufend durch Erfahrungen von Travellern direkt vor Ort ergänzt. So hat man den aktuellsten Führer, der möglich ist.

Astrid Kaiser, Professorin im Ruhestand an der Uni Oldenburg, hat einen Lonely Planet für die Uni geschrieben. Auch sie berichtet aus eigener Erfahrung und Anschauung von ihrer Reise auf dem Weg zur Professorin an einer Uni. Sie hat zudem viele andere bei dieser Reise begleitet und kann so kompetent und aktuell allgemeingültige Tipps für die Reise geben. Sie hatte alle Fallstricke und Gefahren, aber auch alle Chancen und Glücksmöglichkeiten der Hochschulen bei sich selbst und anderen kennengelernt und kann sie sehr treffend und erheiternd beschreiben.

Ich selbst habe als Professor im Ruhestand und ehemaliger Rektor genügend Erfahrung mit deutschen Hochschulen, um die Realitätsnähe dieses Lonely Planet beurteilen zu können.

Das Dilemma, in dem sich Astrid Kaiser dabei befindet, ist einerseits, dass sie korrekt schildert wie sehr Leute, die an deutschen Hochschulen eine Karriere machen wollen, an einzelne Personen ausgeliefert sind. Nur wenn sie sich an möglichst einflussreiche, reputationsstarke Wissenschaftsstars in Seilschaften andocken, haben sie eine realistische Chance. Das formuliert sie überaus klar. Dabei geht sie so weit, dass man manchmal meint, sie würde einen hemmungslosen Opportunismus empfehlen: „Generell gilt, dass es essenziell ist, von wichtigen Männern gefördert zu werden“ (S. 24). Viele, zu viele Angehörige der deutschen Professorenschaft haben dieser Versuchung nachgegeben. Sie können dann die beinahe grenzenlose Freiheit, die sie als Professoren haben, nicht mehr nutzen, weil sie das Freisein verlernt haben.

Diese feudalistisch-autoritäre, chaotisch-intrigante, anarchische Stammesgesellschaft mit lauter Häuptlingen und kaum Indianern schildert Astrid Kaiser sehr präzise und umfassend in den ersten Kapiteln. Besonders gelungen ist das Kapitel 5 „Flora und Fauna: Was wächst, blüht und gedeiht in Universitäten?“ Da ist alles präzise beobachtet und mit exquisiter spitzer Feder aufs Blatt gebracht. Nur die Gruppe der „Entertainer“ ist völlig daneben, wenn ihr Erfolg in der Lehre wegen ihrer Verständlichkeit und Beliebtheit in alter Tradition der Ordinarienuniversität als Beweis dafür gewertet wird, dass sie „sich weniger um die Forschungsansätze der Universität“ (S. 58) kümmern.

Andererseits will Astrid Kaiser bei allen Kompromissen, bei aller Unterwerfung und Anpassung, bei allem unvermeidlichem Bluff für die Karriere das retten, was die Arbeit an der Hochschule eigentlich die ganze Mühe wert macht: Die inhaltliche Arbeit an spannenden und praxisrelevanten Problemen und ihre überzeugenden Lösung. Das ist ihr Problem und sie löst es gründlich und überzeugend. Ab Kapitel 7 „Essen und Trinken“ stehen bei ihr die solide inhaltliche Arbeit, die Begeisterung für die eigene Forschung und ihre Vermittlung im Vordergrund.

Dort findet der Individualreisende im verwirrenden Land „Academia“ genau die hilfreichen Tipps und Warnungen, die man sich von einem Lonely Planet Führer erwartet.

Wie gut die Autorin ihr Karrierehandwerk versteht, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass sie den Autor, den sie am häufigsten zitiert, um eine Rezension bittet. Wer könnte da ablehnen?

Prof. Dr. Wolf Wagner
w.wagner@fh-erfurt.de

The Open University

Weinbren, Daniel (2014): *The Open University. A History.* Manchester University Press. 368 Seiten, £ 18,99, ISBN: 978-0-7190-9627-3

Mr. Bean ist ein in Deutschland sehr bekannter Name, doch wie man sich leicht vorstellen kann, gibt es davon in Großbritannien nicht nur einen. Von 2009 bis 2015 war ein Mr. Martin Bean Vice-Chancellor of the Open University, United Kingdom. Der Vice-Chancellor im britischen Hochschulsystem ist vergleichbar mit dem Hochschulpräsidenten im deutschen. Dieser Martin Bean nun hat das Vorwort zur Untersuchung von Daniel Weinbren geschrieben und dabei mit seinem letzten Satz gesagt, was seit der Entstehung der Open University (OU) das Besondere dieser Hochschule war und immer noch ist:

And they're (gemeint sind die degree ceremonies) a reminder that central to the history of The Open University is the story of how an institution that many said could never succeed had done so much to help so many achieve what they one thought impossible. (S. XIII)

Doch schauen wir uns die Studie von Weinbren genauer an, der Curriculum-Manager in der Fakultät für Sozialwissenschaften der OU ist und von sich selbst sagt, er sei mit der OU aufgewachsen: Sie gliedert sich in vier Teile mit insgesamt sieben Kapiteln. Am Ende findet man eine Auswahlbibliographie, die Anmerkungen und einen Index mit Stichworten und Personen. (Mr. Bean sucht man allerdings vergeblich.) In den vier Abschnitten und insgesamt sieben Kapiteln befasst Weinbren sich mit

- der Entstehungsgeschichte der 1969 gegründeten Universität
- den beiden ersten Dekaden der Existenz, also der Zeit bis 1989
- der OU seit den neunziger Jahren
- und schließlich
- einem halben Jahrhundert des Lernens als einer Art Zusammenfassung und Würdigung der Gesamtleistung.

Das Besondere, was die Studie über alle Teile und Kapitel auszeichnet, ist die Art der Darstellung. Unzählige Fotografien, Zeitungsausschnitte, Illustrationen, Karikaturen, Comics, Zitate von Studierenden, Absolventen und Kommentatoren aus allen Dekaden und immer wieder Textkästen mit Exkursen zu den Elementen des OU-Studiensystems finden sich vom ersten bis zum letzten Kapitel und machen die Lektüre des Werkes abwechslungsreich. In den Kästen begegnet man erläuternden Texten zu

- Studienzentren
- Chancengleichheit
- Teilnahme an Projekten

- Lernenden als Lehrende
- dem Wandel der Lehrmethoden in der Zeit

und anderen Themen mehr.

Die OU wurde in statu nascendi auch „university of the air“ genannt wurde, weil der Rundfunk in den ersten Jahren eine besondere Rolle spielte, bis dann das Fernsehen als Vermittlungsmedium dominierte. Dass bei einer Fernuniversität wie der OU den Medien als apersonalen Mittlern des Lernstoffes eine weitaus größere Bedeutung zukommt als üblicherweise in den Lernprozessen des Hochschulsystems, wundert also nicht. So ist das Buch auch eine Geschichte der Lernmedien der letzten fünfzig Jahre, begonnen bei Buch und Studienbrief, über broadcast und television, die Ton-Kassette und die Lern-CD bis hin zum modernen Tablet-PC und zum Smartphone im Zeitalter des Web 2.0. Doch wichtig anzumerken, weil immer Bestandteil des OU-Konzepts: Die Lernenden wurden und werden nicht alleine gelassen. Support beim Lernprozess und notfalls auch Betreuung und Hilfe, wenn die persönlichen Umstände zeitweise lernhinderlich sind, hat für die OU immer eine große Rolle gespielt.

Was die Forschung als Universitätsaufgabe anbetrifft, so wurde die OU in den ersten Jahren ihrer Existenz trotz aller Bemühungen ihrer Wissenschaftler nicht als gleichwertig betrachtet. Das führte zu einer Reihe von internen Maßnahmen und Umstrukturierungen, so dass nach Weinbren spätestens Anfang bis Mitte der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts ein Stand erreicht wurde, der mit traditionellen britischen Universitäten vergleichbar ist.

Das „Open“ im Namen der Universität bezog sich von Anfang an nicht nur auf die Offenheit des Zugangs, womit die OU ihre Berühmtheit erlangte, insbesondere natürlich zu einer Zeit, als ein offener Hochschulzugang noch quasi ein weltweites Alleinstellungsmerkmal war. Nein, das „Open“, so wurde bereits bei der Gründung der Hochschule betont, betrifft auch die Orte, die Ideen und die Methoden. Weinbren kann deshalb abschließend feststellen, dass die OU in ihrer Geschichte vielen Transformationen unterzogen war, die Offenheit in diesem vierfachen Sinn sich aber durchzieht durch ihre Geschichte.

Wer an Universitätsgeschichte interessiert ist, sich mit der Entwicklung der Lernmedien in den letzten fünfzig Jahren befassen möchte, erfahren will, welche Breitenwirkung eine im o.g. Sinne offene Hochschule in einer Gesellschaft erzielen kann und wie ein qualitativ hochwertiges Studium sich auch international vermarkten lässt, dem sei die Lektüre des Buches wärmstens empfohlen.

Helmut Vogt

h.vogt@aww.uni-hamburg.de

Trends in der Akteurslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der DGWF-Jahrestagung 2015 an der Universität Freiburg

CLAUDIA LOBE
MARKUS WALBER

Im vergangenen Jahr haben wir damit begonnen, die Tagungsevaluationen der DGWF-Jahrestagungen u.a. auch als Monitoring-Instrument aufzubereiten, um in jährlicher Periodizität aktuelle Trends, thematische Präferenzen und die Zusammensetzung der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beobachten. In Fortschreibung der ersten Zeitreihenanalysen wurden die Evaluationsergebnisse der DGWF-Jahrestagung 2015 an der Universität Freiburg zu den Daten aus dem Vorjahr sowie zu einzelnen vergleichbaren Daten aus dem Jahr 2013 in Bezug gesetzt.

An der diesjährigen Evaluation zur DGWF-Jahrestagung in Freiburg haben sich insgesamt 183 Personen beteiligt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 67,8 Prozent der Grundgesamtheit der insgesamt 270 Tagungsteilnehmer/-innen. Sofern zu dieser Grundgesamtheit Daten vorlagen, wurden die Stichprobendaten dazu ins Verhältnis gesetzt, um ihre Repräsentativität zu prüfen. Die Stichprobe spiegelt wie im Vorjahr die Grundgesamtheit im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse, die Lebensmittelpunkte sowie die Verteilung der vertretenen Institutionen relativ gut wider.

Die Analyse der Daten erfolgt schwerpunktmäßig unter drei Gesichtspunkten:

1. Veränderungen in der Teilnehmerstruktur der Jahrestagungen,
2. Veränderungen in den Teilnahmemotiven und -profilen und die Analyse von Zusammenhängen mit berufsbezogenen Merkmalen
3. Veränderungen in den Bewertungen der Jahrestagungen und die Analyse von Zusammenhängen mit berufsbezogenen Merkmalen.

Im Folgenden werden Daten zu dem ersten und zweiten Beobachtungsfokus vorgestellt und daraufhin befragt, welche Trends sich in der Akteurslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung andeuten.

Im Verhältnis zum Vorjahr erweist sich die Teilnehmer-schaft der Jahrestagung als relativ stabil im Hinblick auf die soziodemographischen Daten. Im Durchschnitt sind die Befragten zwischen 30 und 50 Jahren alt, wobei der Mittelwert jeweils bei etwa 42 Jahren liegt. Die Mehrheit der Teilnehmenden ist zu etwa zwei Dritteln weiblich (s. Abb. 1).

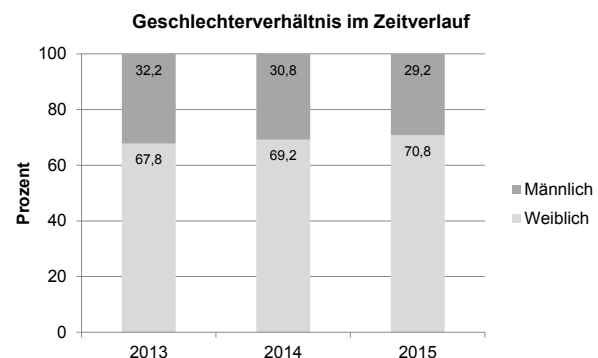


Abb. 1: Geschlechterverhältnis der Stichprobe im Zeitverlauf (2013–2015) in Prozent¹

Seit 2013 ist eine leicht steigende Tendenz weiblicher Teilnehmerinnen von 67,8 auf 70,8 Prozent zu verzeichnen, die in den kommenden Jahren weiter zu beobachten sein wird.

Der Anstieg von Teilnehmenden aus Österreich und der Schweiz im letzten Jahr (von jeweils 1,7 auf jeweils 4,4 Prozent) hat sich in diesem Jahr nicht fortgesetzt, sondern ist wieder

¹ Die prozentuale Verteilung bezieht sich hier und im Folgenden jeweils auf die gültigen Prozentangaben.

abgesunken, was angesichts des vergleichsweise grenznahen Veranstaltungsorts besonders auffällig ist (s. Abb.2).

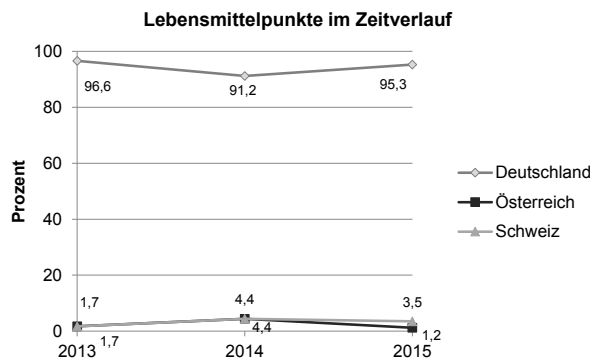


Abb. 2: Lebensmittelpunkte im Zeitverlauf (2013-2015) in Prozent

Eine zunehmende Internationalisierung der DGWF ins deutschsprachige Ausland zeichnet sich hier also nicht ab.

Die institutionellen Kontexte der Teilnehmenden sind wie im vergangenen Jahr fast ausschließlich hochschulisch geprägt (s. Abb.3).

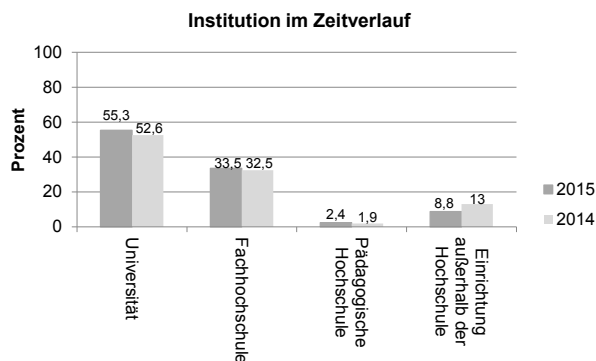


Abb. 3: Institution im Zeitverlauf (2014-2015) in Prozent
Die Kategorie „Einrichtung außerhalb der Hochschule“ löst die Kategorie „Sonstiges“ des Vorjahres ab²

Über 50 Prozent der Befragten sind an Universitäten tätig und über 30 Prozent an Fachhochschulen. Teilnehmende, die sich den Einrichtungen außerhalb von Hochschulen zuordnen, machen lediglich einen geringen Anteil der Stichprobe aus (<10%).

Die erstmalige Frage nach den Trägerschaften (privat/öffentlich) der Institutionen ergab, dass die überwiegende Mehrheit an öffentlichen Institutionen beschäftigt ist. Dies gilt selbst für zwei Drittel der Einrichtungen außerhalb der Hochschule (s. Abb.4).

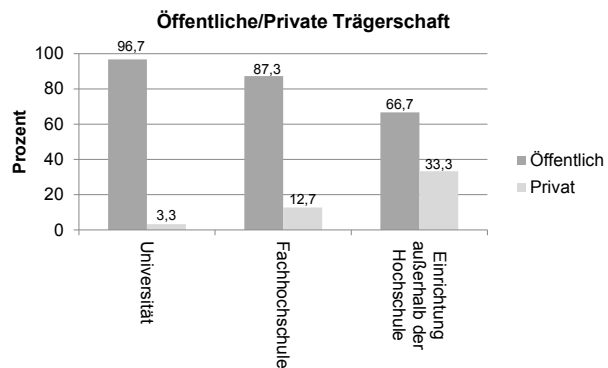


Abb. 4: Trägerschaft der Institutionen in Prozent

Fast alle Teilnehmenden (96,7%), die einer Universität angehören, geben an, dass es sich dabei um eine öffentliche Universität handelt, wohingegen lediglich 3,3 Prozent angeben, an einer privaten Universität tätig zu sein. Nicht ganz so deutlich zeigt sich dieser Trend bei den Fachhochschulen. Hier handelt es sich in 87,3 Prozent der Fälle um eine öffentliche und in gut jedem 10. Fall um eine private Hochschule. Auch unter den Einrichtungen außerhalb der Hochschule steht nur ein Drittel (33,3%) in einer privaten Trägerschaft, während zwei Drittel (66,7%) einem öffentlichen Träger angehören.

Neben dem institutionellen Kontext wurden auch die Tätigkeiten erfragt, mit denen die Befragten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst sind. Gegenüber dem Vorjahr sollten die Teilnehmenden für eine differenziertere Erfassung der Tätigkeitsprofile in diesem Jahr nicht nur die von ihnen ausgeführten Tätigkeiten ankreuzen (Mehrfachantworten waren möglich), sondern auf einer sechsstufigen Skala das Ausmaß einschätzen, in dem sie mit den jeweiligen Tätigkeiten befasst sind. Die folgende Abbildung (s. Abb.5) liefert Aufschluss über den Umfang der Tätigkeiten in den Bereichen Politik, Administration/Operatives Management, Beratung, Leitung/Strategisches Management, Lehre sowie Wissenschaft/Forschung. Die Befragten wurden gebeten, den Umfang der einzelnen Tätigkeitsbereiche auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 6 (sehr) einzuschätzen. Angegeben wird im Folgenden jeweils der Mittelwert für die sechs Tätigkeitsfelder.

Die Befragten sind insbesondere in den Tätigkeitsfeldern Administration/Operatives Management und Beratung aktiv, gefolgt von den Tätigkeitsfeldern Leitung/Strategisches Management und Wissenschaft/Forschung. Lehre und Politik spielen dagegen im Durchschnitt eher eine untergeordnete Rolle in den Tätigkeitsprofilen. Die Standardabweichungen für die einzelnen Tätigkeitsbereiche liegen zwischen 1,7 und 1,9, sodass sie etwa anderthalb bis zwei Skalenstufen auf der

² Zu berücksichtigen ist bei dem Vergleich zum Vorjahr, dass die Kategorie „Einrichtung außerhalb der Hochschule“ in der Befragung 2014 „Sonstige“ hieß und offene Antwortangaben der Befragten erfasste. Anhand der Auswertung der Angaben aus 2014 (N=14) wurde die Kategorie in diesem Jahr umbenannt in „Einrichtung außerhalb der Hochschule“. Auch hier waren offene Angaben zur Spezifizierung möglich, die jedoch deutlich seltener (N=4) in Anspruch genommen wurden. Dies spricht dafür, dass die geänderte Bezeichnung für die meisten Befragten ihre institutionelle Zugehörigkeit in ausreichender Form abbildet.

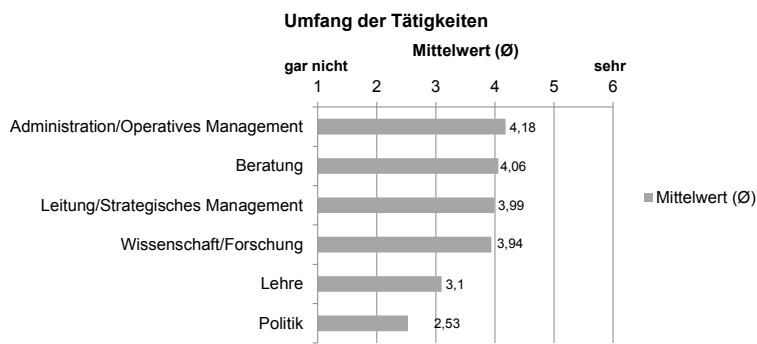


Abb. 5: Mittelwerte der einzelnen Tätigkeitsbereiche im Vergleich (Skalierung von 1=gar nicht bis 6=sehr) „Politik“ als neu entstandenes Tätigkeitsfeld durch Revision des Fragebogens³

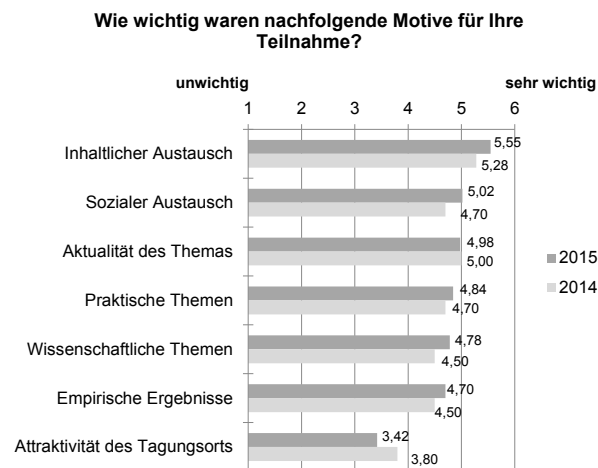


Abb. 6: Mittelwertvergleich der Motivationsitems (Skala 1=unwichtig bis 6=sehr wichtig)

sechsstufigen Bewertungsskala umfassen. Die relativ hohen Mittelwerte sprechen dafür, dass die meisten Befragten tatsächlich in mehreren Tätigkeitsfeldern aktiv sind, wobei das Ausmaß der Standardabweichungen auf eine starke Streuung der Werte und somit auf recht unterschiedliche Gewichtungen der Tätigkeitsfelder in den Tätigkeitsprofilen der Einzelnen hindeutet.

Ein unmittelbarer Vergleich mit dem Vorjahr ist aufgrund methodischer Adaptionen an dieser Stelle lediglich eingeschränkt möglich, es lassen sich aber grobe Ähnlichkeiten und Unterschiede identifizieren. Leitende und Management-Tätigkeiten landeten in beiden Jahren auf dem ersten Rang, wohingegen Lehre beide Male eine untergeordnete Rolle spielt. Die Spreizung zwischen den Tätigkeitsfeldern ist jedoch für

2014 ungleich größer, was dafür spricht, dass die Befragten hier angesichts der geänderten Erfassung als Skalierungsfrage von der Möglichkeit Gebrauch gemacht haben, Tätigkeitsprofile in mehreren Tätigkeitsfeldern kenntlich zu machen. Die Befragungen der kommenden Jahre werden Aufschluss darüber geben, wie stabil oder fluide sich diese Tätigkeitsprofile gestalten.

Die Motive der Befragten für die Teilnahme an der DGWF-Jahrestagung sind gegenüber dem Vorjahr sehr stabil. Dem inhaltlichen Austausch wurde, sowohl 2014 als auch 2015, die höchste Bedeutung zugesprochen (s. Abb.6).

Der Attraktivität des Tagungsorts kommt jeweils eine sehr untergeordnete Rolle zu.

Für die Frage, inwiefern sich aus der institutionellen Zugehörigkeit der Befragten spezifische Motivationsprofile ergeben, sind die Daten nicht eindeutig. Für Vertreter/-innen der Fachhochschulen und Einrichtungen außerhalb der Hochschule bestätigen sich Tendenzen aus dem letzten Jahr, für Universitäts-Vertreter/-innen dagegen nicht. Die Zeitreihen der nächsten Jahre werden Aufschluss darüber geben können, ob sich langfristig bestimmte Tendenzen verstetigen. Zwischen den Tätigkeitsbereichen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Teilnahmemotivation lassen sich dagegen einige signifikante, wenn auch vergleichsweise schwache, Zusammenhänge feststellen. So sind Wissenschaftler/-innen und Forscher/-innen angesichts ihrer wissenschaftsbezogenen Aufgaben in besonderem Maße an wissenschaftlichen Themen und empirischen Erkenntnissen interessiert, während für Berater/-innen in ihrer beruflichen Handlungspraxis vor allem die Auseinandersetzung mit praktischen Themen und Trends im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutsam erscheint. Diese Trends gilt es im Längsschnitt weiter zu beobachten, um zu sehen, ob sich ähnliche Befunde für verschiedene Stichproben nachweisen lassen.

Autor und Autorin

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

Dr. Markus Walber
markus.walber@uni-bielefeld.de

³ Da die Kategorie „Sonstiges“ in der Evaluation 2014 von den Teilnehmenden genutzt wurde, um deutlich zu machen, dass sie sich nicht schwerpunktmäßig nur einem Tätigkeitsfeld zuordnen können, sondern sich in mehreren Feldern verorten, wurde die Frage in diesem Jahr in eine Skalierungsfrage umgewandelt, in der jeweils das Ausmaß der Beschäftigung mit verschiedenen Tätigkeiten eingeschätzt werden konnte. Zudem wurden die Angaben in der Rubrik „Sonstiges“ analysiert und daraus „Politik“ als zusätzliches Tätigkeitsfeld extrahiert.

(Wie) lässt sich das Forschungsfeld der Hochschulweiterbildung kartographieren?

Bericht zum 4. Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung der DGWF AG Forschung: „Kartografie der Hochschulweiterbildung“ vom 15. bis 16. April 2016 in Bielefeld

KAROLINA ENGENHORST

Identifikationsbildende Prozesse einleiten und zukünftige Forschung steuern – das sind zum einen die proklamierten Ziele, die mit der Implementierung einer Forschungslandkarte Erwachsenenbildung durch die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Jahre 2007 intendiert waren. Ergänzt um Austausch und den Aufbau eines Kompetenznetzwerks, sind dies ebenfalls die Gründe, die zur Etablierung der AG Forschung und der Einführung des jährlichen Forschungsforums wissenschaftliche Weiterbildung geführt haben. Ein erklärtes Ziel der AG Forschung ist es, die Forschungslandschaft der Hochschulweiterbildung sichtbar zu machen, zu systematisieren und zu kartographieren.

Dies nahm die AG Forschung zum Anlass, Prof. Dr. Joachim Ludwig (Universität Potsdam), der die Initiative der systematischen Erfassung von Forschungsprojekten der Erwachsenenbildung von Seiten der DGfE als Vorsitz der Sektion Erwachsenenbildung leitete, als Experten in diesem Gebiet einzuladen. Sein Bericht über die gemachten Erfahrungen und den aktuellen Stand zur Forschungslandkarte Erwachsenenbildung bildete den Auftakt der Veranstaltung, der zugleich als Grundlage für die Diskussion zur Ausgestaltung einer Forschungslandkarte Hochschulweiterbildung diente.

„Reflexion und Systematisierung der eigenen Forschungsaktivitäten“ (Ludwig 2008, S. 105) erweisen sich in der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE als immerwährendes Dilemma. Durch Aktivitäten wie das Durchführen mehrerer Jahrestagungen und daran anschließende Veröffentlichungen korrespondierender Tagungsbände (1979, 1985, 1991, 1994, 2004 und 2006) sowie die Definition fünf zentraler Forschungsfelder im Rahmen eines Memorandums, stellen wichtige Meilensteine in Richtung einer solchen Systematisierung dar. Diese fünf Forschungsfelder „Lernen Erwachsener“, „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe“, „Pro-

fessionelles Handeln“, „Institutionalisierung“ und „System und Politik“ dienen seit 2000 als vorläufiger gemeinsamer Konsens für die Strukturierung der Forschung. Mehrere Leitstudien („Göttinger-Studie“ von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; „Hannover Studie“ von Siebert/Gerl 1975 und die „Heidelberger BUVEP-Studie“ von Kejcz et al. 1979) sollten als Orientierungspunkte für „das wenig strukturierte und zerfaserte Forschungsfeld“ fungieren (Ludwig 2008, S. 106). Denn Nuissl (2002, S. 345) und Siebert (1992, S. 68) attestieren dem Feld eine Zusammensetzung aus kleinteiligen und explorativen Qualifikationsarbeiten einerseits und Ressortforschung im Sinne von Begleitstudien zu Modellprojekten andererseits. „Disziplinäre Selbstreferenzialität“ (Siebert 2006, S. 12) runde die Problemlage ab. Das Ausbleiben neuer Leitstudien, aber auch der mangelnde Bezug auf vorhandene relevante Untersuchungen lässt Forschende häufig an einen Punkt gelangen, den Siebert (2006, S. 12) wie folgt beschreibt: „mit der eigenen Forschung stets am Nullpunkt zu beginnen“. Des Weiteren führen neue Rahmenbedingungen für Forschung, namentlich „die Ordnung des Wissens, der veränderte Forschungsgegenstand und neue Formen der Vergesellschaftung von Wissenschaft“ (Ludwig 2008, S. 107) zur Notwendigkeit der Steuerung von Forschungsaktivitäten auf dezentraler Ebene.

Aus all diesen Bedarfen heraus und auch um die Außenwirkung der Erwachsenenbildung zu stärken, entstand bis 2007 die erste Fassung einer auf den Seiten des DIE online verfügbaren Forschungslandkarte Erwachsenenbildung: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/kategorien.aspx>. Mit derzeit knapp 1.000 durch 35 Professuren eingearbeiteten Projekten auf Basis der eingangs genannten fünf Forschungsfelder, ist ein Schritt in Richtung Profil- und Identitätsbildung, Unterstützung der Vernetzung und dem Entdecken weißer Flecken in der Forschungslandschaft gelungen. Optimierungsbedarf ergibt sich aus der mangelnden Trennschärfe der Forschungsfelder sowie der in der Systema-

tik nicht abbildbaren Unterscheidung zwischen theorieanwendenden und theoriegenerierenden bzw. -überprüfenden Arbeiten. So wurde 2012 bereits ein Vorschlag für eine neue, stärker ausdifferenzierte Struktur auf Basis einer induktiven Auswertung der zu diesem Zeitpunkt in der Datenbank vorhandenen Projekte erarbeitet, die nun gemeinsam mit einer zukunftsfähigen IT-Lösung auf Umsetzung wartet.

In der Runde der Teilnehmenden des Forschungsforums wurden Möglichkeiten, wie eine „echte“ Visualisierung im Sinne einer wie auch immer gearteten Landkarte sowie weitergehende Systematisierungen und Optionen der Niedrigschwelligkeit des Einstiegs für Nachwuchswissenschaftler/innen, die eine Qualifikationsarbeit anfertigen, diskutiert. Hierbei stand die Frage im Raum, inwiefern sich durch das verstärkte Einbinden von Qualifikationsarbeiten eine größere Unabhängigkeit von temporär die Forschungslandschaft stark beeinflussenden, durch die Politik initiierten Förderlinien erreichen lässt. Vorläufiges Fazit ist, dass in absehbarer Zeit eine sowohl an das Konzept der Sektion Erwachsenenbildung als auch an die Bedarfe der DGWF-Mitglieder und Nachwuchswissenschaftler anschlussfähige Lösung erarbeitet werden soll.

Im weiteren Verlauf des Forschungsforums wurden die Aktivitäten der AG Forschung vorgestellt: Eine Schreibwerkstatt für Nachwuchswissenschaftler/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung Ende 2015, das mittlerweile zur Tradition gewordene Vorseminar im Rahmen der Jahrestagung der Gesamtgesellschaft, die Zeitreihenanalysen anhand der Jahrestagungs-Evaluationen und die Weiterentwicklung der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ in Richtung eines peer-reviewten Open Journals. Viele Pausen sowie die Möglichkeit des - mittlerweile traditionellen - gemeinsamen Abendessens in der „Univarza“ gaben ausreichend Freiraum für Austausch und Vernetzung.

Der zweite Tag war dann vollumfänglich für die Bearbeitung aktueller Forschungsvorhaben der Teilnehmenden reserviert. Zunächst wurden alle Forschungsprojekte dem gesamten Kreis in ein paar wenigen Sätzen vorgestellt und hierbei gemeinsame Interessensfelder herausgestellt. Anhand eines exemplarischen Projektes wurden daraufhin Besonderheiten und daraus abgeleitet für die Forschung allgemeingültige Vorgehensweisen diskutiert. Z.B. stand die Auswahl des für die Fragestellung richtigen Designs oder aber das Finden adäquater Experten für Experteninterviews im Mittelpunkt. Auch das Verhältnis von Stand der Forschung, Theorieansatz und Forschungsdesign sowie zu beachtende Punkte bei der Rückbindung generierter Ergebnisse in den theoretischen Diskurs, wurden lebhaft diskutiert.

In einer Abschlussrunde erfreuten sich die „alten Hasen“ an dem gesunden und gelungenen Wachstum des nun schon fünfjährigen Kindes „AG Forschung“, begreifen das Forschungsforum als prozessbegleitendes, hilfreiches Element für den Promotionsprozess und auch die „Jungen“ erachten

es als bereicherndes Angebot. Begriffe und Statements wie hervorragendes „Austauschgefäß“ und „Markt im positiven Sinne: viele Fragen, aber auch viele Ressourcen“ oder „ein großes Wachstum an Ressourcen, viel zur Verfügung stehendes Expertenwissen“ deuten darauf hin, dass ein identitätsstiftender Prozess eingesetzt hat, diese Initiative Professionalisierungspotenzial für das Feld birgt und Lust auf Forschung macht.

Literatur

Kejcz, Y./Nuissl, E./Paatsch, U./Schenk, P. (1979): Bildungsurlaubs-, Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Endbericht. Heidelberg.

Ludwig, J. (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2008(2), S. 105-113.

Nuissl, E. (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 333-347.

Siebert, H. (2006): Lernforschung - ein Rückblick. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 2006(1), S. 9-14.

Siebert, H. (1992): Kommt Bewegung in die lernpsychologische Erwachsenenbildungsforschung? In: Gieseke, W./Meueller, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 56-69.

Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann.

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke Verlag.

Autorin

Karolina Engenhorst, M.A.
karolina.engenhorst@hm.edu

Nachruf

Prof. Dr. Peter Faulstich (1946 – 2016)

Seit der Mitte der 1970er Jahre war Peter Faulstich einer der wichtigsten Protagonisten der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. In diesem langen Zeitraum von gut 40 Jahren hatte er unterschiedliche Funktionen in diesem Feld wahrgenommen: zunächst (bis 1995) die des Leiters der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und des Zentrums für Wissenschaftstransfer an der früheren Gesamthochschule und jetzigen Universität Kassel. Peter hatte diese Rolle schon damals mit der distanzierten, reflexiven Haltung des wissenschaftlichen Beobachters verbunden. Ein Resultat aus dieser „Frühzeit“ ist seine 1982 veröffentlichte Monographie „Erwachsenenbildung und Hochschule“.

Seine äußerst intensive Publikationstätigkeit zur wissenschaftlichen Weiterbildung hat er dann seit 1995 als Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg fortgeführt, ohne sich von organisationsbezogenen Aufgaben zu verabschieden. So ist er von 2002 bis 2008 als Vorsitzender des ehemaligen Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), der jetzigen Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), maßgeblich an der weiteren Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland beteiligt gewesen. In dieser Zeit hat er unter anderem verschiedene Bestandsaufnahmen zum Entwicklungsstand der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgenommen und maßgeblich an der Entwicklung von Konzepten der Qualitätssicherung, insbesondere zur Akkreditierung, mitgewirkt.

Der lange Zeitraum seines Engagements umspannt ganz unterschiedliche Entwicklungsstadien der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Die Mitte bzw. zweite Hälfte der 1970er Jahre – die Zeit, in der Peters Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung begann: das ist die Phase des Übergangs von der universitären Erwachsenenbildung (so lautete die ältere Bezeichnung) zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Dieser Begriffswechsel signalisiert einen Umbruch im Selbstverständnis. Bisher stand die Vermittlung wissenschaftlicher Expertise in die außeruniversitäre Erwachsenenbildung im Vordergrund. Etwa seit Mitte der 1970er Jahre wurden die Hochschulabsolventinnen/-absolventen selbst zu einer neuen, später zur zentralen Zielgruppe, und die Hochschule tritt als eigener Anbieter auf. Die 1980er

und frühen 1990er Jahre – dies ist eher eine Zeit der Stagnation als eines neuen Aufbruchs, in der die Diskrepanz zwischen Programm und Realität der Weiterbildung an Hochschulen, die ausbleibende Einlösung der hochgesteckten Erwartungen im Zentrum stand – von Peter vielfach kritisch analysiert.

Etwa seit Mitte der 1990er Jahre befindet sich die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland im Aufwind. Inzwischen ist die Weiterbildung als dritte Säule (neben Lehre/Studium und Forschung) im Aufgabenspektrum der Hochschulen verankert. Die Hochschulen haben nicht nur die Institutionalisierung der Weiterbildung vorangetrieben, sondern auch Umfang und Vielfalt ihrer Aktivitäten erweitert. Peter hat diesen Wandel, u.a. in seiner Funktion als Vorsitzender des AUE bzw. der DGWF, aktiv mit vorangetrieben, aber auch mit einem kritischen, manchmal schon skeptischen Blick begleitet. So hat er die aus seiner Sicht drei zentralen Tendenzen der Hochschulentwicklung und in der wissenschaftlichen Weiterbildung, unverkennbar mit einem kritischen Unterton, als „Vermarktlung“, „Managementisierung“ und „Bolognaisierung“ bezeichnet.

Weiterbildung wird heute mehr im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung gesehen – und weniger als Teil eines bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Universität. In Peters Worten: „Ein Hintergrund dieser doch beachtenswerten Ausweitung innerhalb von 40 Jahren ist das Bemühen der Hochschule selbst, einen vermuteten Markt zu besetzen“.

Mit der vom Bologna-Prozess und auch von Peter immer wieder betonten Idee einer Stufung von Studiengängen wird der Weiterbildung ein systematischer Platz in der Studiengangarchitektur zugewiesen. Die althergebrachte Differenzierung zwischen grundständigem Studium und postgradualer Weiterbildung löst sich mehr und mehr auf. Schließlich hat die Weiterbildung mit dem weiterbildenden Master einen eigenen Abschluss erhalten. Trotz dieser positiven Aspekte blieb Peter vorsichtig: „die Vision von den Hochschulen als Orten lebenslangen Lernens könnte an den Riffen der Finanz-, Personal- und Organisationsstrukturen zerschellen“.

Zwei Ideen ziehen sich durch Peters neuere Veröffentlichungen hindurch, die sich zu zwei Schlagworten verdichten: die Idee der „mittleren Systematisierung“ und der „öffentlichen Wissenschaft“. Das von Peter schon zu Beginn der 1990er Jahre kreierte „Theorem der mittleren Systematisierung“ zielte zunächst nicht auf die wissenschaftliche Weiterbildung, sondern auf die Weiterbildung im Allgemeinen. Als Merkmale „mittlerer Systematisierung“ nennt er u. a. die Ausdifferenzierung der Weiterbildung zu einem besonderen Teilbereich des Bildungssystems und „das Hin- und Herschwingen an den Grenzen des Systems“. Beide Beschreibungen treffen ohne Zweifel auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu: Die wissenschaftliche Weiterbildung bringt ein Moment der Öffnung in das stark regulierte Hochschulsystem hinein, sie entfaltet eine Eigendynamik als differenziertes Teilsystem, und sie oszilliert zugleich zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule mit fließenden Grenzen.

Die Idee einer öffentlichen Wissenschaft hat Peter Faulstich gerade in den letzten Jahren intensiv verfolgt. Er sieht darin ein Korrektiv zu den von ihm gerade in seinen jüngsten Vorträgen und Aufsätzen kritisch analysierten aktuellen Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Öffentliche Wissenschaft – das ist sein Gegenentwurf zu einer fortschreitenden Ökonomisierung der Hochschule.

Diese Idee ist eine Rückbesinnung auf das Leitmotiv Aufklärung durch Bildung, auf die ursprüngliche aufklärerische Tradition der wissenschaftlichen Weiterbildung. Peter sah sie als „Korrektiv und Korrelat für die Legitimations- und Diffusionsprozesse wissenschaftlichen Wissens“, deren Ursache in der zunehmenden Diskrepanz zwischen der akademischen Produktion und der gesellschaftlichen Rezeption wissenschaftlichen Wissens besteht – mit der Gefahr, dass sich die Schere zwischen Experten und Laien immer weiter öffnet.

In dieser Funktion von wissenschaftlicher Weiterbildung fließen die Tradition der Aufklärung, die Idee einer Bildung durch Wissenschaft und zeitgenössische Überlegungen zu einem diskursiven Wissenschaftsbegriff zusammen. Die Hochschule als Ort des öffentlichen Transfers von Wissenschaft und die wissenschaftliche Weiterbildung als eine „intermediäre“ Institution zwischen Wissenschaft und

Gesellschaft – das sind in Zeiten der Ökonomisierung der Hochschule etwas unmoderne Gedanken.

Aber in dieser historisch-kritischen (und mahnenden) Selbstvergewisserung des Ortes der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität und in der Gesellschaft liegt nicht nur ein Korrektiv gegenüber den eher funktionalen Bestrebungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, sondern auch der Kern der Botschaft, die Peter Faulstich in den letzten Jahren nicht müde wurde zu verbreiten. Darin gingen im Übrigen sein Engagement für die Weiterbildung und sein gewerkschaftliches Engagement fließend ineinander über.

Peter Faulstich ist am 27. Januar 2016 verstorben.

Andrä Wolter

Termine

2016

13. bis 15. Juli 2016

The Higher Education Conference: „The scholarship of Learning, Teaching & Organizing“
Amsterdam University of Applied Sciences, Netherlands

29. August bis 01. September 2016

GMW-Jahrestagung: „Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung“
Universität Innsbruck, Austria

07. bis 09. September 2016

International Workshop on Higher Education Reform (HER): „Wider access, national demographics and international mass migration: Implications for higher education policy“
Dublin City University, Ireland

08. bis 11. September 2016

ESREA triennial conference: „Imagining diverse futures for adult education: questions of power and resources of creativity“
Maynooth University, Ireland

14. bis 16. September 2016

DGWF-Jahrestagung: „Die Vielfalt der Lifelong Learners Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen“
Universität Wien, Austria

28. bis 30. September 2016

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE: „Biografie – Lebenslauf – Generation“
Universität Tübingen

29. September 2016

Deutscher Weiterbildungstag: Schwerpunktthema Digitalisierung und »Weiterbildung 4.0« deutschlandweit

11. November 2016

Herbsttagung des Zentrums für universitäre Weiterbildung ZUW: „Weiterbildung 50plus – Ein schlummerndes Potenzial für die Hochschulen?“
Universität Bern, Schweiz

2017

01. bis 03. März 2017

BAG WiWA Jahrestagung: „Generationenwechsel“
Karl-Franzens-Universität Graz, Austria

05. und 06. Mai 2017

Forschungswerkstatt der DGWF AG Forschung
Universität Bielefeld

18. und 19. Mai 2017

AG-E Frühjahrstagung
Hannover

07. bis 09. Juni 2017

EUCEN, 49th Conference: „University Lifelong Learning and the labour market in Europe – The contribution of continuing education and vocational education to the challenges of changing work and qualifications requirements“
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

13. bis 15. September 2017

DGWF-Jahrestagung
Hochschule Magdeburg-Stendal

Neue Mitglieder

Nachfolgende Institutionen sind im letzten halben Jahr in die DGWF eingetreten:

- Technische Hochschule Deggendorf
- Evangelische Hochschule Berlin
- Hochschule Landshut
- Hochschule für angewandte Wissenschaften
Würzburg-Schweinfurt
- Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden
- Universität Regensburg
- Karl-Franzens-Universität Graz
- Duale Hochschule Baden-Württemberg
- Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Neue persönliche Mitglieder der DGWF im letzten halben Jahr:

- Barbara Reif
- Kerstin Tänzer
- Julietta Adorno
- Sandra Tschupke

Autorenverzeichnis

Autoren und Autorinnen der Beiträge

Dr. Brit Arnold
b.arnold@fh-erfurt.de

Stefanie Bärtele
M.A. stefanie.Baertele@uni-ulm.de

Luise B. Berger, M.A., Dipl.-Kffr. (FH)
luise.b.berger@fu-berlin.de

Dr. Christiane Brokmann-Nooren
christiane.brokmann.nooren@uni-oldenburg.de

Dr. Markus Deimann
markus.deimann@fernuni-hagen.de

Claudia Eckstein, M.A.
claudia.eckstein@dhw-stuttgart.de

Karolina Engenhorst, M.A.
karolina.engenhorst@hm.edu

Dr. Andreas Fischer
andreas.fischer@zuw.unibe.ch

Bettina Flaiz, M.A.
bettina.fl aiz@dhw-stuttgart.de

Oliver T. B. Franken, M.A.
franken@uni-koblenz.de

Carina Goffart, Dipl.-Päd.
carina.goffart@uni-koeln.de

Dr. Gabriele Gröger
gabriele.groeger@uni-ulm.de

Prof. Dr. Anke Hanft
anke.hanft@uni-oldenburg.de

Katrin Heeskens, M.A.
katrin.heeskens@dhw-stuttgart.de

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

Ulrike Kienle, Dipl.-Päd.
ulrike.kienle@dhw-stuttgart.de

Katja Knapp, M.A.
katja.knapp@uni-oldenburg.de

Sara Lammers, M.A./M.Ed.
sa.lammers@uni-oldenburg.de

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

Sieglinde Machocki, Dipl. Pol., M.A.
machocki@ash-berlin.eu

Prof. Dr. Anke Simon
anke.simon@dhw-stuttgart.de

Dr. Veronika Strittmatter-Haubold
strittmatter@ph-heidelberg.de

Helmut Vogt
h.vogt@aww.uni-hamburg.de

Dr. Markus Walber
markus.walber@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Wolf Wagner
w.wagner@fh-erfurt.de

Prof. Dr. Andrä Wolter
andrae.wolter@hu-berlin.de

Dr. Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@zuw.unibe.ch

www.hochschule-und-weiterbildung.net

Aktuelle Hefte

1|2014

Auf dem Weg zur Hochschule Lebenslangen Lernens: Mehrwert, Aufwand und Erträge

2|2014

Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik

1|2015

Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen

2|2015

Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung

1|2016

Hochschulweiterbildung und Beruf

Vorschau

2|2016

Forschung auf und in Wissenschaftliche(r) Weiterbildung

1|2017

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

2|2017

Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung



Layout + Bestellung

Sebastian Ruf, M.A.

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)

Fax: +49 (0) 6131/39 27 15 0

E-Mail: publikation@dgwf.net

Hochschule und Weiterbildung ...

ist das zentrale Publikationsorgan für die wissenschaftliche Weiterbildung.
Die Zeitschrift wird herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) und erscheint zwei Mal (Juni/Dezember) pro Jahr.

Themenbeiträge ...

- ♦ Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung (André Wolter)
- ♦ Weiterbildung und Berufsbiografie. Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbiografischer Gestaltungsentwürfe (Claudia Lobe)
- ♦ Berufliche Perspektiven durch Kontaktstudiengänge. Wissenschaftliches Weiterbildungskonzept für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen als niederschwelliges Studieneinstiegsangebot (Anke Simon, Claudia Eckstein, Katrin Heeskens, Bettina Flaiz, Ulrike Kienle)
- ♦ Anforderungen an die Stakeholder in Hochschulweiterbildung und Beruf. Ergebnisse einer Befragung von zwei Gruppen berufsbegleitend Studierender (Stefanie Bärtele, Gabriele Gröger, Markus Deimann)
- ♦ Studium und Beruf verzahnen. Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Christiane Brokmann-Nooren, Sarah Lammers)
- ♦ Leitende in der Hochschulweiterbildung verstehen sich primär als Unternehmerinnen oder Unternehmer (Andreas Fischer, Therese E. Zimmermann)
- ♦ Problem-based Learning. Eine Methode für wirksame Lernsettings in der Wissenschaftlichen Weiterbildung? (Veronika Strittmatter-Haubold)

