

1|17

Zeitschrift  
Hochschule und  
Weiterbildung

ZfWB

[WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET](http://WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET)

SCHWERPUNKTTHEMA:

**Zielgruppen  
wissenschaftlicher Weiterbildung**

**DGWF**

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR  
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG  
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR  
UNIVERSITY CONTINUING AND  
DISTANCE EDUCATION

# HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Impressum

1/17

## Herausgeber

### DGWF

Deutsche Gesellschaft für  
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.  
Universitätsplatz 12  
D-34109 Kassel

## Geschäftsführender Herausgeber

**Prof. Dr. Wolfgang Jütte**  
Universität Bielefeld

## Redaktion

**Wolfgang Jütte, Prof. Dr.**  
Universität Bielefeld

**Maria Kondratjuk, Dr.**  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

**Claudia Lobe, Dr.**  
Universität Bielefeld

**Mandy Schulze, Dipl. Betriebswirtin, M.A.**  
Humboldt-Universität zu Berlin

**Therese E. Zimmermann, Dr.**  
Universität Bern

## Redaktionsassistentz

**Kirsten Meyer, Dipl.-Päd.**  
Universität Bielefeld



© DGWF Hochschule und Weiterbildung 1 | 2017  
Juni 2017 · ISSN 0174-5859  
Bezugspreis für Nichtmitglieder: € 10,00

**Mailadresse der Redaktion:**  
[zhwb@dgwf.net](mailto:zhwb@dgwf.net)

# ZHWB - ZEITSCHRIFT HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:

ZIELGRUPPEN

WISSENSCHAFTLICHER

WEITERBILDUNG

**DGWF**

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION



# Inhaltsverzeichnis

## 7 Editorial

---

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

**Stichwort: Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

## 13 Thema

**Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung**

---

13 FANNY ISENSEE, ANDRÄ WOLTER

**Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive**  
Eine vergleichende Untersuchung

24 SARAH PRÄßLER

**Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden**

32 SUSANNE KNÖRL, SUSANNE HERDEGEN

**Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung**  
Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse

39 BIRGIT CZANDERLE

**Studierbarkeit**  
Wesen und Bedeutung für die Akteure im berufsbegleitenden Fernstudium

45 ANITA SCHWIKAL, BASTIAN STEINMÜLLER

**Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung**  
Eine empirische Analyse auf Basis von Studierendendaten

53 JOHANNES KOPPER

**Alumni von Hochschulen als heterogene Zielgruppe akademischer Weiterbildung**

63 OLE ENGEL, ANDRÄ WOLTER

**Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung?**

75 SIMONE SIX

---

**Arbeitslose Ingenieur\_innen**

Weiterbildung als Chance zur Integration in den Arbeitsmarkt

83 SANDRA WOLF, ANDREA DELLIT, ELEONORE DANZ

---

**Betriebliche Unterstützung von beruflich qualifizierten Beschäftigten bei berufsbegleitenden Bachelorprogrammen**

Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung

92 CHRISTOPH DAMM, OLAF DÖRNER

---

**Soziale Anerkennung auf fremdem Terrain**

Strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung

99 KATHARINA KRIKLER

---

**Zielgruppenspezifische didaktische Gestaltung von Weiterbildungsmodulen**

Eine Befragung von Fachkräften und Alumni

106 EVA-MARIA GLADE, JESSICA NEUREUTHER

---

**Zielgruppenorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Das Beispiel des Fernstudiengangs „Schulmanagement“ des Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern

114 **Publikationen**

---

115 **Buchbesprechungen**

---

119 **Tagungsberichte**

---

119 **„Biografie - Lebenslauf - Generation“**

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE  
28. bis 30. September 2016 in Tübingen

121 **Prinzip Hochschulentwicklung - Hochschuldidaktik zwischen Profilbildung und Wertefragen**

46. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik  
07. bis 10. März 2017 an der Technischen Hochschule Köln

123 **„Raumaneignung und Raumnutzung“**

5. Tagung der informellen Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Raum  
10. bis 11. März 2017 an der Universität Potsdam

124 **Dokumente**

---

**DGWF 5-point strategy document to the EU-Initiative Report on “Academic further and distance education as part of the European lifelong learning strategy”**

---

**126 Aus der Fachgesellschaft**

---

**126 Buch zur DGWF erschienen**

**128 Zielgruppen der DGWF Jahrestagungen**

Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der DGWF-Jahrestagung 2016 an der Universität Wien

**136 Lateinamerikanische Zukunftskonferenz zur wissenschaftlichen Weiterbildung**

Bericht zur Tagung „Proyectando la Educación Continua Universitaria“  
04. - 07. Oktober 2016 in Santiago de Chile

**137 Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland stößt EU-Initiativbericht zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Brüssel an**

**139 Forschungsergebnisse auf den Punkt gebracht**

Bericht zum 5. Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung der DGWF AG Forschung  
05. - 06. Mai 2017 an der Universität Bielefeld

---

**141 Service**

---

**141 TERMINE**

**142 NEUE MITGLIEDER**

**143 AUTORENVERZEICHNIS**

---



# Stichwort: Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

## Adressat\_innen, Teilnehmende, Alumni und Zielgruppen – begriffliche Annäherung

Die Personen, an die sich Weiterbildungsangebote richten, spielen für die Weiterbildung seit jeher eine zentrale Rolle. Begrifflich lassen sich durchaus unterschiedliche Klärungsversuche beobachten, wobei die Unterscheidung zwischen Adressat\_innen und Teilnehmenden zentral ist:

„Adressaten sind [...] diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll. Sofern sie durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können, geht es um *Zielgruppen*. *Teilnehmende* sind diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind“ (Hervorhebung im Original; Faulstich & Zeuner, 1999, S. 99, zit. n. Hippel, Tippelt & Gebraunde, 2016, S. 2).

Diese Definition verweist schon auf die grundlegende Notwendigkeit in dem von Freiwilligkeit geprägten Bereich der Weiterbildung: „Ohne Lernende gibt es keine Bildungsveranstaltungen [...]. Damit es überhaupt zu einer Lehr-Lern-Situation mit Erwachsenen kommen kann, ist es deshalb notwendig, die Teilnehmenden ‚zu gewinnen‘, d.h. ihnen ein Angebot zu unterbreiten, das sie zur Teilnahme motiviert, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Teilnahme ermöglichen, kurzum: die Lehr-Lern-Situation an den Bedürfnissen der Teilnehmenden auszurichten“ (Iller, 2009, S. 987).

Hier erweist sich aus einer institutionellen Perspektive die Differenzierung von Schlutz (2003, S. 9f.) als erkenntnisreich. Er unterscheidet mindestens vier Gruppen bzw. Rollen von Teilnehmenden, die zugleich einen unterschiedlichen zeitlichen Bezug zur Bildungseinrichtung widerspiegeln.

- a) *Adressat\_innen*: Dies sind aus Sicht der Bildungsinstitution allgemeine Bildungsinteressierte, die sie erreichen möchte. Bei der Definition von Adressat\_innen handelt es in der Regel um ein Konstrukt. Institutionen begegnen Adressat\_innen als Interessierte, die sich über Weiterbildungsmöglichkeiten informieren. Falls es nicht zu einer Teilnahme

kommt, entschwinden sie jedoch wieder aus dem Blickfeld.

- b) *Teilnehmende*: „Teilnehmende‘ im engeren Sinne (und ‚Lernende‘) bezeichnen Rollen, in denen die betreffenden Personen während ihrer zeitweiligen Mitgliedschaft in der Weiterbildungsorganisation wahrgenommen werden. Teilnehmende sind sie eher unter organisatorischen und makrodidaktischen Aspekten. Sie werden registriert, auch statistisch erfasst, oft auf ihre Motive und ihre Zufriedenheit hin befragt“ (Schlutz, 2003, S. 9).
- c) *Lernende*: „Als Lernende werden Teilnehmer unter mikrodidaktischen Aspekten, insbesondere für die Lehrenden, sichtbar“ (ebd., S. 9). Hier geht es um die „Binnenperspektive“ der Teilnehmenden als Lernende, die sich Wissen aneignen, Lernfortschritte erzielen, Selbststeuerungspotenziale entwickelt etc.
- d) *Ehemalige Teilnehmende oder Alumni*: Ähnlich wie die Interessent\_innen, bei denen es nicht zur Teilnahme kommt, rücken sie zwar zunächst aus dem organisationalen Fokus. Sie können aber als wichtige Informationsquellen zur Veranstaltungsevaluation, zur Einschätzung der Weiterbildungsqualität und Teilnehmendenzufriedenheit oder zur Ermittlung zukünftiger Bedarfe dienen und stellen zugleich wieder potenzielle Adressat\_innen dar.

## Notwendigkeit der empirischen Vergewisserung und konzeptionellen Schärfung

In der Erwachsenenbildungsforschung ist der Bereich der Adressat\_innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung schon längere Zeit ein etablierter Bereich (vgl. Hippel et al., 2016).

Ungeachtet der bildungspolitischen Bedeutung, die der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeschrieben wird, wurde in diesem Feld bisher der empirischen Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der „Hauptakteure“, der Weiterbildungsteilnehmenden, vergleichsweise wenig

Beachtung geschenkt. Dies liegt u.a. darin begründet, dass die Universität in ihrem Selbstverständnis vornehmlich eine angebotsorientierte Institution ist; im Gegensatz etwa zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die weit stärker nachfrage- und bedarfsorientiert ausgerichtet ist. In der Hochschulweiterbildung derjenigen Länder, die in einer angelsächsischen Bildungstradition stehen, lässt sich demgegenüber eine stärker nachfrageorientierte Strategie beobachten. Diese wurde schon früh von Hans Schuetze in die Debatte der DGWF eingebracht. Denn „für Hochschulen in diesen Ländern ist nicht die Fortsetzung einer abgeschlossenen ersten akademischen Ausbildung das hauptsächliche oder einzige Kriterium für Planung und Gestaltung von Weiterbildungsaktivitäten (...), sondern das Vorhandensein einer Nachfrage nach solchen Leistungen. Eine solche nachfrageorientierte Strategie gestattet es den Hochschulen, der zunehmend heterogeneren Zusammensetzung der Studierenden – hinsichtlich des Lebensalters, der Vorbildung, der beruflichen Vorerfahrungen, der Lebenssituation und der Studienthemen – besser Rechnung (...) tragen zu können“ (Schuetze, 1998, S. 25).

Nicht zuletzt mit der Etablierung des Konzepts lebenslangen Lernens steigt der Bedarf an empirischer Vergewisserung und konzeptioneller Schärfung. Der Blick wird stärker auf die Aneignungsseite gerichtet; Teilnehmendenforschung gewinnt an Gewicht.

In einer ersten Phase der Teilnehmendenforschung entstehen zumeist empirisch erhobene „lokal-begrenzte“ Teilnahmebefragungen quantitativer Art, die zu institutionenbezogenen Teilnahme-statistiken führen. Eine bemerkenswert frühe empirische Erhebung zur Teilnahme an „Volkstümlichen Universitätskursen“ wurde um die Jahrhundertwende an der Universität Wien durch Ludo Moritz Hartmann und Albrecht Penk initiiert (im Folgenden beziehen wir uns auf Filla, 2001, S. 645ff.). Im Vortragsjahr 1903/04 wurde eine schriftliche Gesamterhebung aller Hörer\_innen der Universitätskurse durchgeführt. Neben soziodemografischen Daten ging es bei dieser Hörerstatistik vor allem um die Bereiche der Motive und des Nutzens. Eine spätere Ergebnispräsentation erfolgte aufgrund von Schwierigkeiten bei der Datenauswertung der 498 ausgefüllten Fragebögen jedoch nicht (ebd.).

Wenngleich diese Momentaufnahmen – Langzeitstudien sind eher die Ausnahmen – anschlussfähig an institutionelle Notwendigkeiten sind, werden sie allein der Komplexität des Phänomens der Teilnahme und Nichtteilnahme nicht gerecht. Darauf haben auch die „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Jütte, Kellermann, Kuhlentkamp, Prokop & Schilling, 2005) verwiesen, in denen die vierte These lautete: „Nur institutionenbezogene Teilnahme-statistiken quantitativer Art werden der Komplexität von Nichtteilnahme und Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht gerecht. Es fehlt u.a. an quantitativen und qualitativen Untersuchungen zum Teil-

nahmeverhalten wie auch zum Wechselverhältnis von Arbeit und Lernen im lebensgeschichtlichen Kontext“ (Jütte et al., 2005, S. 14). Hier eröffnet bspw. die biografische Teilnehmendenforschung (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann, 2008; Felden, 2010; Lobe, 2015) neue Einsichten.

Impulse für die Zielgruppenforschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung gingen und gehen vom Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aus. Dies betrifft zum einen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (Wolter, Banscherus & Kamm, 2016) als auch zahlreiche Einzelerhebungen (vgl. Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015), die u.a. in dieser Zeitschrift abgedruckt sind.

### Zielgruppen – ein relationaler Begriff

Zunehmend wird die Zielgruppenorientierung als ein relationales Planungsprinzip gefasst (vgl. Schäffter, 2014). Am grundlegendsten hat sich bisher Seitter (2017; Seitter et al., 2015) mit dem Verhältnis von Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandergesetzt, und „Zielgruppe als konzeptionelle(n) Passungsbegriff zwischen Angebot und Nachfrage“ (Seitter, 2017, S. 212) entwickelt. Dies erfordert in Hochschulen komplexe Matching Prozesse:

„Der Zielgruppenbegriff in der Weiterbildung ist ein relationaler Begriff, da er nicht unabhängig von spezifischen Angebotskonzeptionierungen gedacht werden kann. Angebote bzw. Angebotsvarianten präjudizieren die Zielgruppenbestimmung wie auch umgekehrt die antizipierte Zielgruppenbestimmung das bereits existente oder potenzielle Angebot konkretisiert bzw. modifiziert. Zudem sind Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung und darauf bezogene Zielgruppenbestimmungen stark abhängig von hochschulrechtlichen und länderspezifischen Rahmenbedingungen“ (Seitter, 2017, S. 212).

Er schlägt folgende Systematisierungen im Umgang mit dem Zielgruppenbegriff in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor:

- „als Differenzierung mit Blick auf spezifische Angebotssegmente der wissenschaftlichen Weiterbildung und damit als Passungsherausforderung von Programmsegmenten und Zielgruppen;
- als weitergehende segmentspezifische Differenzierung nach Branchen, Professionen, Hierarchiestufen oder Funktionen mit entsprechender Angebotskonkretion;
- als Differenzierung zwischen individuellen und institutionellen Zielgruppen und dem damit verbundenen doppelten Adressaten-/Zielgruppenbezug der Weiterbildung;
- als Differenzierung von externen und internen Zielgruppen mit der Betonung von Wissenschaft

und Verwaltung als bedeutsame interne Zielgruppen;

- als Relationierung und wechselseitige Bezugnahme der internen und externen Zielgruppen mit der dazugehörigen Herausforderung eines dauerhaften, passgenauen Matching“ (Seitter, 2017, S. 217f.).

## Zum vorliegenden Heft

Die Beiträge lassen unterschiedliche Perspektiven auf das Thema der Ausgabe erkennen.

- (1) In erster Linie werden spezifische Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung, im Einzelnen nicht-traditionell Studierende, Fernstudierende, Absolvent\_innen, Flüchtlinge und beruflich qualifizierte, bestimmt und im Hinblick auf ihre Weiterbildungsbedarfe, -interessen und -voraussetzungen untersucht.
- (2) Andere Beiträge wenden sich organisationalen Anspruchsgruppen und Adressat\_innen zu und loten Möglichkeiten der Bedarfsermittlung und Kooperation beispielsweise mit regionalen Unternehmen aus.
- (3) Schließlich stellen einige Beiträge die Hochschulen als Weiterbildungsanbieter in den Mittelpunkt und fragen danach, wie sie sich - beispielsweise in der didaktischen Gestaltung - auf unterschiedliche Zielgruppen einstellen.

### (1) Individuelle Zielgruppen

Den Auftakt bildet der Beitrag von Fanny Isensee und André Wolter (HU Berlin), der eine Begriffsbestimmung des sehr unterschiedlich verwendeten Terminus der nicht-traditionellen Studierenden (NTS) vornimmt. Vor dem Hintergrund verschiedener Länderstudien werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie charakteristische Merkmale von NTS im institutionellen Rahmen nationaler Bildungssysteme verdeutlicht. So werden Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems mit seiner vertikalen Organisation des Hochschulzugangs, der Ausdifferenzierung in berufliche und akademische Ausbildung und wenig flexiblen Formaten und Übergangsmöglichkeiten für NTS an Hochschulen sichtbar. Die Autor\_innen schlagen daher einen strukturbasierten Definitionsansatz vor, der auf die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung abhebt.

Der Beitrag von Sarah Präßler (TH Mittelhessen) schließt unmittelbar daran an, indem Besonderheiten der Zielgruppe nicht-traditioneller Studierender ins Auge gefasst werden. Unter dem thematischen Fokus der zeitlichen Vereinbarkeitspraktiken werden hinderliche und förderliche Einflussfaktoren der Zeitvereinbarkeit und damit einhergehender Bewältigungsstrategien analysiert. Als empirische Basis dienen sowohl existierende Befunde aus der Zeit- und Vereinbarkeitsforschung als auch eigenes Datenmaterial aus drei Interviews mit Teilnehmenden eines wissenschaftlichen

Weiterbildungsangebotes. Als NTS werden hierbei insbesondere berufstätige Personen mit und ohne Familienpflichten beleuchtet. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie es NTS gelingt, ein - meist fragiles - Gleichgewicht zwischen privatem und beruflichem Lebensbereich sowie Weiterbildungszeiten herzustellen. Die skizzierten Befunde resultieren aus der zweiten Förderphase (2015-2017) des Projektes „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“, das durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert wird.

Einen ähnlichen thematischen Zugang wählen Susanne Knörl (OTH Regensburg) und Susanne Herdegen (OTH Amberg-Weiden), die Erkenntnisse aus dem BMBF-geförderten Projekt „OTH mind“ vorstellen. Sie beleuchten eine spezifische Gruppe innerhalb der NTS, nämlich die beruflich Qualifizierten, die über den dritten Bildungsweg ein Hochschulstudium aufnehmen möchten, und fragen nach ihren besonderen Studienmotiven und -hindernissen. Besonders hervorzuheben ist der doppelte Zielgruppen-Zugang sowohl über Studierende, die retrospektiv anhand von leitfadengestützten Experteninterviews interviewt werden als auch über potenzielle Adressat\_innen (beruflich qualifizierte Fachkräfte), die prospektiv im Rahmen einer quantitativen Erhebung befragt werden. Dadurch gelingt es der Mixed Methods Studie, Motive und Hinderungsgründe differenziert zu betrachten. Es werden deutliche Schnittstellen zu den Erkenntnissen des vorherigen Beitrags sichtbar, indem als Hinderungsgründe bzw. Herausforderungen vor allem finanzielle und zeitliche Belastungen und fehlende Nutzererwartungen herausgearbeitet werden. Unterstützend wirken dagegen z.B. flexible Arbeitszeitmodelle. Die Motive sind größtenteils intrinsisch geprägt, bspw. spielt die persönliche Weiterentwicklung eine wichtige Rolle. Aber auch berufliche Neuorientierungs-, Veränderungs- oder Aufstiegserwartungen werden z.T. an das Studium geknüpft.

Mit Fragen der zeitlichen Belastung von Studierenden ist studienseitig u.a. die Frage nach dem „Workload“ verbunden. Dass das Konzept der Studierbarkeit sich allein darauf nicht beschränkt, zeigt der Beitrag von Birgit Czanderle (Wilhelm Büchner Hochschule Darmstadt). Sie arbeitet den Begriff im Kontext von Studierfähigkeit, Studienqualität und Studierfolg für die wissenschaftliche Weiterbildung auf. Fokussiert wird die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden im Fernstudium und auf ihre besonderen Bedarfe an die Studierbarkeit befragt. Neben dem Workload spielen dabei u.a. auch praktikable Anerkennungsregeln für extern erbrachte Leistungen eine wichtige Rolle, ebenso wie eine klare und für den autodidaktischen Zugang nachvollziehbare Modularisierung und spezielle Beratungs- und Betreuungsangebote. Aus diesen spezifischen Determinanten der Studierbarkeit leitet die Autorin Handlungsempfehlungen für Anbieter, Lehrende und Lernende ab.

Um Fernstudierende geht es auch im Beitrag von Anita Schwikal und Bastian Steinmüller (TU Kaiserslautern), die ausgewählte Befunde aus dem Offene-Hochschule Projekt

E<sup>B</sup> skizzieren. Auch hier handelt es sich um eine methodisch vielseitig angelegte Studie mit multiplen Adressat\_innen-zugängen. Befragt werden sowohl potenzielle individuelle Adressat\_innen (regionale Bevölkerungsumfrage) als auch institutionelle Adressat\_innen (regionale Unternehmensbefragung) und aktuelle Teilnehmende (Fernstudierende). Vorgestellt werden Befunde aus der Studierendenbefragung, die die unterschiedlichen Studienbedarfe und -bewertungen der Studierenden im Hinblick auf ihre Passung zur didaktischen Studiengestaltung untersucht, um daraus Implikationen für die Programmgestaltung abzuleiten. Interessant ist die Erkenntnis, dass sich die hier untersuchten Zielgruppensegmente (Personen mit Kind/ern, mit Migrationshintergrund, einem nicht-akademischen Elternhaus, einer Hochschulzugangsberechtigung auf dem Dritten Bildungsweg oder einer körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigung) meist nicht signifikant voneinander unterscheiden. Am ehesten heben sich Studierende mit Behinderungen und Studierende des Dritten Bildungswegs von den übrigen Zielgruppen ab.

Einer anderen Zielgruppe wendet sich der Beitrag von Johannes Kopper (Hochschule Niederrhein) zu. Er fasst Alumni als Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung ins Auge und fragt nach ihren Weiterbildungsinteressen und -bedarfen. Untersucht werden in einem quantitativen Zugang Unterschiede im Hinblick auf verschiedene Weiterbildungsziele, die Finanzierungsbereitschaft, gewünschte Formate und mögliche Gründe für die Alma Mater als Weiterbildungsanbieter. Um Unterschiede innerhalb der Zielgruppe zu erklären, werden verschiedene Personenmerkmale herangezogen, bspw. berufliche Position, Berufserfahrung, Fachbereich und Nähe des Wohnortes zur Hochschule. Die Ergebnisse zeigen exemplarisch für einen spezifischen Hochschulstandort, inwiefern Hochschulen die Erkenntnisse für die Angebotsentwicklung und das Weiterbildungsmarketing nutzen können.

Ole Engel und Andrä Wolter (HU Berlin) gehen schließlich der Frage nach, ob Flüchtlinge eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung darstellen bzw. welchen Beitrag die wissenschaftliche Weiterbildung leisten kann, um eine qualifikationsadäquate Beschäftigung von Flüchtlingen zu unterstützen. Auf der Basis bereits existierender Untersuchungen wird aufgezeigt, dass die Gruppe der Flüchtlinge im Hinblick auf das Bildungsniveau einer starken Polarisierung unterliegt: Neben Höherqualifizierten steht ein hoher Anteil Geringqualifizierter, die kaum mehr als eine vierjährige Schulzeit vorweisen können. Fast zwei Drittel der Flüchtlinge sind (noch) nicht beruflich qualifiziert. Viele Aufgaben im Bereich der Nachqualifizierung und Grundbildung fallen nicht in das Aufgabengebiet der Hochschule. Im Bereich der Anpassungs- und Nachqualifizierung von Flüchtlingen mit Studienabschluss, die häufig nicht qualifikationsadäquat beschäftigt sind, könnten sie allerdings durchaus einen wichtigen Beitrag leisten. Auch ein Bedarf an berufsbegleitenden (grundständigen) Studienformaten zeichnet sich ab, um eine

existenzsichernde Erwerbstätigkeit mit einer Weiterqualifizierung verbinden zu können.

## (2) Organisationale Adressat\_innen

Simone Six (OTH Regensburg) setzt in ihrem Beitrag an der Beobachtung an, dass der vorhandene Arbeitskräfte-Bedarf in der Region Oberpfalz nicht durch arbeitslose Ingenieur\_innen gedeckt werden kann und wirft die Frage auf, ob wissenschaftliche Weiterbildung die Integration dieser Zielgruppe in den Arbeitsmarkt befördern könnte. Anhand einer Mixed Methods Studie im Rahmen des Projekts „OTH mind: modulares innovatives Netzwerk für Durchlässigkeit“ werden drei Zugänge zu dieser Fragestellung verfolgt: Interviews mit arbeitslosen Ingenieur\_innen, Interviews mit Akteur\_innen der Agentur für Arbeit und eine quantitative Befragung regionaler Personalabteilungen. Erst durch die Multiperspektivität, auch der organisationalen Akteure, wird deutlich, dass die Gründe für die Nicht-Einstellung kaum im Bereich mangelnder (fachlicher/ wissenschaftlicher) Qualifikation liegen, sondern eher in „unpassender Qualifikation“ gesehen werden. Hier werden von Unternehmen häufig ganz spezifische Kenntnisse, z.B. in einem bestimmten Produktbereich, oder berufspraktische Vorerfahrung in spezialisierten Feldern vorausgesetzt. Für die wissenschaftliche Weiterbildung, so die Schlussfolgerung, stellen arbeitslose Ingenieur\_innen in der Oberpfalz also perspektivisch keine neue Zielgruppe dar. Die Studie zeigt exemplarisch, wie Hochschulen auch über das Adressieren organisationaler Adressat\_innen Bedarfserhebungen durchführen und (fehlende) Bedarfe frühzeitig abschätzen können.

Auch im Beitrag von Sandra Wolf, Andrea Dellit und Eleonore Danz (Hochschule Schmalkalden) geht es um organisationale Adressat\_innen. Hier stehen kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) im Vordergrund. Vor dem Hintergrund, dass die Ansprache von beruflich Qualifizierten in berufsbegleitenden Studienformaten auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf angewiesen ist, fragen die Autorinnen danach, aus welchen Gründen und wie KMU ihre beruflich qualifizierten Beschäftigten bei der Teilnahme an einem berufsbegleitenden Bachelorstudium unterstützen. In einer qualitativen Untersuchung im Rahmen des BMBF-Projektes zur Einrichtung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen für beruflich qualifizierte und Berufstätige an der Hochschule Schmalkalden wurden daher aus Sicht südhüringischer KMUs Bedarfe, nachgefragte Themen, Anforderungen an berufsbegleitende Studiengänge und Formen der Unterstützung ermittelt. Dabei wird sichtbar, dass der Bedarf an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen aus Sicht der KMU (noch) recht gering ist, was z.T. auch mit der Unkenntnis entsprechender Programme in Verbindung zu stehen scheint. Um günstige Rahmenbedingungen für die individuelle Teilnahme zu schaffen, gilt es also auch institutionelle Adressat\_innen zu erreichen.

### (3) Zielgruppenorientierung in der Angebotsgestaltung

Christoph Damm (Otto von Guericke Universität Magdeburg) und Olaf Dörner (Universität der Bundeswehr München) setzen im Hinblick auf die Zielgruppenorientierung schon bei der Frage des Zugangs an. Ausgehend von der Beobachtung, dass nicht-traditionell Studierende trotz formal-rechtlich guter Bedingungen für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums kaum Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Anspruch nehmen, beleuchten sie die Anerkennungspraxen von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an deutschen Hochschulen. Anhand von sieben Interviews mit Akteur\_innen aus unterschiedlichen Hochschulen machen sie strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung sichtbar. Es wird deutlich, dass Anerkennungsverfahren nicht nur durch rechtliche Rahmenbedingungen determiniert, sondern auch Ausdruck der Eigenlogiken der Organisation, der Berufsbiografie der anrechnungsverantwortlichen Akteur\_innen und deren organisationaler Eingebettetheit („embeddedness“) sind.

Katharina Krikler (OTH Regensburg) lotet in ihrem Beitrag die Möglichkeiten einer zielgruppenspezifischen didaktischen Gestaltung von Weiterbildungsmodulen aus. Im Rahmen des Projekts „OTH mind: modulares innovatives Netzwerk für Durchlässigkeit“ wurden weiterbildungsinteressierte Personen in technisch-ingenieurwissenschaftlichen Berufsfeldern zu ihren Präferenzen im Hinblick auf verschiedene didaktische Merkmale wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote befragt. Die Ergebnisse zeigen nur marginale Unterschiede zwischen den drei befragten Zielgruppen (technische Fachkräfte, beruflich Qualifizierte mit Studieninteresse sowie Ingenieur\_innen). Über alle Zielgruppen hinweg zeigt sich in Hinblick auf eine Weiterbildungsteilnahme ein starker Wunsch nach Praxisnähe der Weiterbildungsinhalte sowie der Dozent\_innen. Bevorzugt wird die Wissensvermittlung durch praktische Beispiele. Als didaktische Implikation dieser Erkenntnis wird beispielsweise die aktive Berücksichtigung der beruflichen Vorerfahrungen der Zielgruppen in der Entwicklung von Beispielen in der Lehre abgeleitet. Gleichzeitig reflektiert die Autorin kritisch mögliche Spannungen zwischen einer stark an Praxistauglichkeit orientierten Erwartungshaltung der Zielgruppen und einer Verpflichtung zur Wissenschaftlichkeit als wesentlichem Alleinstellungsmerkmal gegenüber den Angeboten anderer Weiterbildungsträger.

Der Beitrag von Eva-Maria Glade und Jessica Neureuther (TU Kaiserslautern) illustriert abschließend exemplarisch für den Fernstudiengang „Schulmanagement“ an der TU Kaiserslautern, inwiefern eine Zielgruppen- und Nachfrageorientierung stetige Anpassungen der Angebote an aktuelle gesellschaftliche und politische Wandlungstendenzen erfordert. Auch die Beschaffenheit der Zielgruppe und deren Bedarfe gilt es u.a. auch vor dem Hintergrund des Wandels beruflicher Handlungsfelder in die Angebotsgestaltung ein-

zubeziehen. Im Studiengang Schulmanagement sind dies beispielsweise Veränderungen in der Schullandschaft durch neue Schulformen wie die „Realschule plus“ oder die Gesundheitsfachschulen sowie bildungspolitisch neu gesetzte Themen wie Inklusion und Heterogenität. Diese Trends und Wandlungsprozesse können die Zielgruppen bestehender Angebote deutlich verändern, so dass die Zielgruppenorientierung in der Angebotsentwicklung sich nicht in anfänglichen Bedarfserhebungen erschöpft, sondern wiederkehrende Anpassungsprozesse erfordert.

### Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven »nicht-traditioneller Studierender«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), 577-606.
- Felden, H. von (2010). Lernprozesse in Transitionen. Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In: H. von Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen - Übergang vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S. 184-202). Wiesbaden: VS Verlag.
- Filla, W. (2001). *Wissenschaft für alle - ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell*. Innsbruck: Studienverlag.
- Hippel, A. v., Tippelt, R. & Gebrande, J. (2016). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A.v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Reference. DOI 10.1007/978-3-531-20001-9\_55-1
- Iller, C. (2009). Zielgruppen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 987-997). Paderborn: Schöningh.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kuhlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 13-14). Donau-Universität Krems.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Wiesbaden: VS Springer. DOI:10.1007/978-3-658-08259-8,
- Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip: Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: klemm+oelschläger.

Schlutz, E. (2003). Einleitung. In E. Schlutz (Hrsg.), *Teilnehmende in der Erwachsenenbildung. Historische Forschungen, Erfahrungen, Veränderungen. 23. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland, Österreich, Schweiz* (S. 7-14). Bremen: Univ. Bremen.

Schuetze, H. G. (1998). Hochschule und Weiterbildung - Internationale Entwicklungen und Erfahrungen. *AUE - Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung*, 1998, 23-31.

Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211-219). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: VS Springer.

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 Hochschule. Band 1*. Münster: Waxmann.

### **Autor und Autorin**

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

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

# Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive

## Eine vergleichende Untersuchung

FANNY ISENSEE

ANDRÄ WOLTER

### Kurz zusammengefasst ...

*Der Begriff der „nicht-traditionellen Studierenden“ spielt in Deutschland in der Debatte über eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige eine zentrale Rolle. Gleichwohl ist er kontrovers und streckenweise diffus. Da dieser Begriff aus dem englischsprachigen Raum und aus der international-vergleichenden Hochschulforschung kommt, sollen in diesem Beitrag ausgewählte Länderstudien vorgestellt werden, die mit diesem Begriff arbeiten. Dabei zeigt sich nicht nur die Heterogenität des Begriffes, sondern auch die damit verbundene Unterschiedlichkeit von empirischen Befunden. Da das Verständnis von nicht-traditionellen Studierenden immer an die nationalen Bildungssystemstrukturen rückgebunden ist, schlägt der Beitrag für Deutschland eine strukturbasierte Definition von nicht-traditionellen Studierenden vor, der seinen Ausgangspunkt in der für Deutschland charakteristischen Segmentierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung findet.*

### 1 Lebenslanges Lernen und Hochschule

Das Konzept des lebenslangen Lernens (LLL), dessen Anfänge auf die späten 1960er und die 1970er Jahre zurückverweisen, hat in den letzten Jahrzehnten nicht nur an Bedeutung gewonnen, sondern auch seine Bedeutung verändert. Standen ursprünglich solche Ziele wie Teilhabe und Chancengleichheit im Mittelpunkt, rückten insbesondere seit den 1990er Jahren ökonomische, marktorientierte Motive, eine starke Ausrichtung am Ziel der Beschäftigungsfähigkeit in den Vordergrund, ohne das ältere partizipative Verständnis ganz zu verdrängen (OECD, 1996). Es zeigte sich jedoch, dass nicht nur die konkrete hochschulpolitische Umsetzung auf nationaler Ebene stark variierte und teilweise noch bis heute erheblich voneinander abweicht (Slowey & Schuetze, 2012b,

S. 6f.; Dollhausen et al., 2013), sondern in vielen Ländern auch eine beträchtliche Diskrepanz zwischen Programm und Realität bestand und immer noch besteht. Auch hat der Begriff des LLL unterschiedliche theoretische Ausdeutungen, aber bisher keine gemeinsame theoretisch fundierte Konzeptualisierung gefunden.<sup>1</sup> In vielen Konzepten des LLL ist eine Zielpluralität angelegt: „education for a more highly skilled workforce; personal development leading to a more rewarding life; and the creation of a stronger and more inclusive society“ (Aspin, Chapman, Hatton & Sawano, 2001, S. 21). Unterschiede bestehen dann in der Gewichtung der einzelnen Ziele.

Entgegen der weit verbreiteten Vermutung, dass LLL erst relativ spät von der Hochschulpolitik thematisiert wurde, wurden hochschulpolitische Aspekte, insbesondere solche der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, bereits in frühen LLL-Konzepten aufgegriffen, wenn auch eher am Rande (Wolter & Banscherus, 2016). Die Hochschule als Ort des LLL blieb über die 1980er und 1990er Jahre kontinuierlich ein internationales Thema (Schuetze, 2014) – allerdings in der Praxis mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Staaten. Deutschland war hier kein Vorreiter, sondern eher eine „verspätete Nation“. Spätestens seit dem Bologna-Prozess haben LLL-Angebote an Hochschulen aber auch in Deutschland eine höhere Relevanz und sichtbarere Präsenz erhalten.

Seit seinen Anfängen zielt das Konzept des LLL darauf ab, möglichst breite Teile der Gesellschaft zu erreichen und eine Öffnung der Bildungsinstitutionen sowie eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten und höhere Bildungsbeteiligung zu fördern. Wenn es um LLL an Hochschulen geht, richtet sich der Blick ebenfalls auf unterschiedliche Gruppen. Slowey und Schuetze (2012a, S. 15f.) unterscheiden sieben verschiedene Gruppen von lebenslang Lernenden im Hochschulsys-

<sup>1</sup> Wolter und Banscherus (2016, S. 65f.) unterscheiden, in Anlehnung an Schuetze (2007) und Wolter (2012b), vier Konzepte des LLL: ein egalitäres, partizipatorisches Modell; ein kulturelles und persönlichkeitsorientiertes, humanistisches Modell; ein postmodernes Konzept und schließlich ein humankapitaltheoretisches Modell.

tem.<sup>2</sup> In Deutschland stehen meist zwei Gruppen im Mittelpunkt: Teilnehmer\_innen an weiterbildenden Programmen der Hochschulen, insbesondere im postgradualen Bereich, die sich an Erwerbstätige mit, aber auch ohne Hochschulabschluss richten, sowie beruflich qualifizierte Studierende im grundständigen Studium, insbesondere so genannte nicht-traditionelle Studierende. Das herkömmliche Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung konzentrierte sich auf die erste Gruppe, ein erweitertes Verständnis im Kontext lebenslangen Lernens schließt beide Gruppen ein.

## 2 Nicht-traditionelle Studierende – national und international

Dieser Beitrag nähert sich den nicht-traditionellen Studierenden (NTS) als einer Zielgruppe für LLL im Hochschulsystem. Gerade diese ist für eine Öffnung der Hochschulen von besonderem Interesse (Teichler & Wolter, 2004). Erstens repräsentiert sie eine Zielgruppe, die von den Hochschulen bislang kaum erschlossen wurde – in Deutschland sind ihr, bei einer engen Definition, etwa drei Prozent der Studienanfänger\_innen zuzurechnen (Otto & Kamm, 2016, S. 204). Allerdings hat sie in den letzten Jahren, etwa durch die Neuregelung der Hochschulzulassung für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung durch die Kultusministerkonferenz (2009) oder den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (seit 2011), deutlich an hochschulpolitischer Aufmerksamkeit gewonnen. Zweitens verkörpern diese Studierenden das Prinzip des LLL in paradigmatischer Weise, weil sie in ihren Lebensverläufen in variierenden Kombinationen Schulbildung, berufliche Bildung, Fort- und Weiterbildung, Erwerbstätigkeit, Studienvorbereitung und Studium ebenso wie formales, non-formales und informelles Lernen verknüpfen.

Der Begriff der NTS wird wegen seiner Unschärfe häufig kontrovers diskutiert und inzwischen in Deutschland oft durch den – mindestens ebenso unpräzisen – Begriff der beruflich Qualifizierten im Studium ersetzt. Das Attribut „nicht-traditionell“ wirft die Frage auf, wie traditionell und nicht-traditionell eigentlich voneinander abgegrenzt und welche Kriterien an „nicht-traditionell“ angelegt werden.<sup>3</sup> So findet man gelegentlich Definitionen, in denen jede Abweichung vom „Normalstudierenden“ oder der studentischen „Normalbiographie“ zum Merkmal von „nicht-traditionell“ wird – in der Spannweite von First-generation students, internationalen Studierenden, Studierenden mit Migrationshintergrund, Studierenden mit Behinderung/gesundheitlicher Beeinträchtigung, Teilzeit- und Fernstudierenden oder Studierenden mit beruflicher Qualifikation.

Der Begriff der NTS wird dann gleichsam zum Synonym für die Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierenden, verliert aber damit an analytischer Präzision. Schließ-

lich sind mit diesen verschiedenen Gruppen jenseits der Benachteiligungsdiagnose und Diversitätsdebatte ganz unterschiedliche hochschulpolitische Diskurse verbunden. Im Übrigen führt diese weite Begriffsfassung zu einer statistischen Überschätzung des Grades an struktureller Offenheit im deutschen Hochschulsystem, weil kumuliert mehr als die Hälfte aller Studierenden in eine dieser Kategorien fällt, aber fast jede einzelne dieser Gruppen (mit Ausnahme der internationalen Studierenden) stark unterrepräsentiert ist. Auch die Förderinstrumente – finanziell oder studienorganisatorisch – unterscheiden sich zwischen diesen Gruppen erheblich.

Der Begriff der NTS ist keine deutsche Erfindung, sondern stammt aus der international-vergleichenden Forschung bzw. dem englischsprachigen Raum. Am längsten und weitesten verbreitet ist der Begriff in der amerikanischen Studierendenforschung, in der er schon in den 1980er Jahren etabliert war. Auch im internationalen Vergleich finden sich sehr unterschiedliche, eher weite und eher engere Definitionen, die sowohl von der Bevölkerungsstruktur wie von Strukturmerkmalen des Bildungssystems beeinflusst werden. In manchen Ländern (z.B. Kanada) zählen zum Beispiel First-generation-Studierende zu den NTS (Schuetze, 2012). Von großer Bedeutung ist die Struktur des Hochschulzugangs (siehe Abschnitt 4).

Der in jüngeren Veröffentlichungen in Deutschland häufig verwendete Begriff der beruflich qualifizierten Studierenden (u.a. Elsholz, 2015) fasst ebenfalls biographisch sehr heterogene Gruppen zusammen, die nur teilweise das Thema Öffnung der Hochschule betreffen.

- Die statistisch immer noch größte Teilgruppe sind Abiturient\_innen, die nach der Reifeprüfung und ihrem Schulabschluss zunächst eine betriebliche und/oder schulische Berufsausbildung absolviert und erst danach ein Studium aufgenommen haben.
- Eine ganz andere Bildungs- und Berufsbiographie weisen dagegen diejenigen Studierenden auf, die über keine schulische Studienberechtigung verfügen, sondern über die Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikation (z.B. eines Fortbildungsabschlusses) oder über Auswahlverfahren und Zulassungsprüfungen der Hochschulen zum Studium gekommen sind, häufig auch als Dritter Bildungsweg bezeichnet (nicht-traditionelle Studierende i.e.S.).
- Zwischen diesen beiden Gruppen liegen die Absolvent\_innen aus Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (u.a. Abendgymnasien, Kollegs), die ihre (schulische) Studienberechtigung nach dem (ersten) Schulabschluss und nach einer Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit erworben haben.

<sup>2</sup> Second Chance Learners, Equity Groups, Deferrers, Recurrent Learners, Returners, Refreshers, Learners in Later Life.

<sup>3</sup> In der Literatur findet sich gelegentlich auch der Begriff der „nicht-traditionell Studierenden“. Dieser fokussiert auf das Studienformat, während der Begriff „nicht-traditionelle Studierende“ bildungs- und berufsbiographische Merkmale akzentuiert.

Daneben gibt es weitere, meist sehr kleine Gruppen, die berufliche Qualifikation und Hochschulreife in unterschiedlichen sequentiellen Mustern kombinieren. Da der Hochschulzugang in Deutschland vertikal organisiert, an eine schulisch zu erwerbende Berechtigung gebunden ist, entzündeten sich lange Zeit (und zum Teil noch heute) heftige bildungspolitische Kontroversen an der Öffnung der Hochschulen insbesondere für NTS, zugespitzt auf die Frage, ob (bzw. in welchem Maße) Studierende ohne Abitur überhaupt studierfähig seien.

Die in diesem Beitrag in einer international-vergleichenden Perspektive vorgenommene Analyse zum Konzept und Verständnis nicht-traditioneller Studierender im Kontext lebenslangen Lernens schließt an die umfangreichen komparativen Untersuchungen an, die von Schuetze und Slowey auf der Basis von Länderstudien koordiniert wurden (Schuetze & Slowey 2000; Slowey & Schuetze 2012b).<sup>4</sup> Hierzu gibt es noch eine Vorläuferstudie der OECD aus dem Jahr 1987 (OECD, 1987; vgl. auch Schuetze, 2014). Im internationalen Vergleich zeigen sich auch hier national unterschiedliche Referenzpunkte für die Definition des Begriffs NTS: entweder (1) Personen bzw. Gruppen, die älter als die „Normalstudierenden“ sind, die (2) an Hochschulen unterrepräsentiert sind, die (3) diskontinuierliche Biographien auf dem Weg zur Hochschule aufweisen oder (4) über alternative Zugangswege ins Studium gekommen sind, schließlich (5) auch solche, die in flexiblen Formaten (Teilzeit- oder Fernstudium) studieren.

Auf dieser Grundlage zielt der vorliegende Beitrag darauf, Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie charakteristische Merkmale von NTS im institutionellen Rahmen nationaler Bildungssysteme aufzuzeigen. Dabei wird deutlich, wie unterschiedliche Definitionen mit divergierenden empirischen Untersuchungsergebnissen korrespondieren. Im nächsten Abschnitt werden ausgewählte Studien aus fünf Ländern (Deutschland, Großbritannien, Österreich, Schweden, USA) vorgestellt. Einige dieser Untersuchungen sind zwar schon älteren Datums, werden hier aber herangezogen, weil sie die Diskussion über das Konzept NTS maßgeblich geprägt haben. Es geht hier nicht primär um die Aktualität der Untersuchungsergebnisse, sondern um das Verständnis der Begriffe und den Zusammenhang von Begriff und Ergebnissen.

### 3 Nationale Fallstudien zu nicht-traditionellen Studierenden

Die Zusammenstellung der Länderstudien erfolgte unter der Prämisse, dass mit den ausgewählten Fallbeispielen eine möglichst umfangreiche Bandbreite an Hochschulsystemen abgedeckt wird. Damit sollen exemplarisch das sehr breit

gefächerte Begriffsspektrum für nicht-traditionelle Studierende innerhalb der jeweiligen nationalen Systemstrukturen und die daraus resultierenden empirischen Implikationen für Teilnahmequoten und Merkmale von NTS aufgezeigt werden. Die Vergleichbarkeit der Studien untereinander ist jedoch eingeschränkt, da sie sehr unterschiedliche methodische Ansätze und Auswertungsverfahren nutzen. Zunächst fällt auf, dass keine begriffliche Übereinstimmung in der Bezeichnung von nicht-traditionellen Studierenden herrscht. So werden neben ‚non-traditional students‘ ebenso Termini wie ‚adult students‘, ‚mature students‘ oder ‚lifelong learners‘ genutzt.

#### 3.1 Deutschland

Die deutsche Forschungslandschaft zu nicht-traditionellen Studierenden weist eine große Anzahl von aktuellen Studien auf, die mit verschiedenen Forschungsansätzen und Auswertungsmethoden arbeiten. In diesem Beitrag wird dabei zwischen Untersuchungen unterschieden, die literaturbasiert sind (wie z. B. Freitag, 2012) oder die mit eigenen Daten (zum Teil sekundäranalytisch) untermauert sind. Unter letzteren gibt es viele, die sich lediglich auf eine Hochschule oder einen Studiengang, günstigenfalls noch auf ein Bundesland beziehen, und wenige, die länderübergreifend oder sogar bundesweit ausgelegt sind.

Alheit, Rheinländer und Watermann (2008) verwenden ein Konzept von NTS, das auch Studierende, die in Fernstudiengängen eingeschrieben sind, einschließt. Dies führt nicht nur zu einem sehr hohen Anteil von NTS (Alheit et al. 2008, S. 580f.), sondern auch zu einer im Blick auf die Zugangswege heterogenen Zusammensetzung, weil sich darunter eine hohe Zahl von Gymnasialabiturient\_innen befindet. In der Studie bleibt letztlich offen, welche konkrete Definition von NTS ihr zugrunde liegt und ob der hohe Anteil der Fernstudierenden dazu führt, dass der Gruppe der NTS als Ganzes Schwierigkeiten zugeschrieben werden (wie eine hohe Abbruchquote), ohne zwischen den beiden Merkmalen „nicht-traditionell“ und „Fernstudierende“ zu differenzieren. Dies zeigt den Einfluss, den die Definition von NTS auf die Befunde hat.<sup>5</sup>

Auch Freitag (2012, S. 10) konstatiert, dass bisher keine einheitliche Definition von NTS existiert – weder auf nationaler noch auf internationaler Ebene. In den meisten Fällen werden in Deutschland Studierende, die über den Zweiten oder Dritten Bildungsweg an die Hochschulen gelangen, als nicht-traditionell eingestuft. Freitag merkt jedoch an, dass diese Begriffsbestimmung nur einen Teil der Gruppe der NTS ausmacht. Auch wird diese Gruppe eher anhand von

<sup>4</sup> Die deutschen Länderberichte im Rahmen dieser beiden Studien wurden jeweils von A. Wolter (2000, 2012 a) verfasst.

<sup>5</sup> In den Medien viel zitiert wurde eine methodisch durchaus elaborierte Studie von Brändle und Lengfeld (2016), die anhand eines Studiengangs (Sozialökonomie) an einer deutschen Universität (Hamburg) den Nachweis erbrachte, dass der Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender geringer als der ihrer Kommiliton\_innen mit Abitur sei. Zumindest hinsichtlich der Erfolgsquote ist dies ähnlich wie in den hier noch referierten Studien aus dem Gemeinschaftsprojekt HU Berlin/DZHW. Dennoch fällt auch die Stichprobe von Brändle und Lengfeld an einer Stelle heterogen aus, weil sie neben NTS i.e.S. auch Personen mit Fachhochschulreife enthält, die sich auch in anderen Studien als Problemgruppe erwiesen hat. Es bleibt offen, welchen Effekt diese Zusammensetzung auf den geringeren Studienerfolg, insbesondere den Notendurchschnitt hat.

Merkmale, die sie nicht aufweist (z.B. fehlendes Abitur), anstatt von Merkmalen, die diese ausmachen, charakterisiert. Obwohl Freitag die Kategorisierung von NTS über den Zugang zur Hochschule kritisch betrachtet, schlägt sie keine weiteren Möglichkeiten der Definition vor. Auch ist dieses Argument nicht ganz zutreffend, weil sich mit den Zugangswegen ja andere biographische Verläufe verbinden und das Merkmal ‚Hochschulzugang‘ damit für unterschiedliche Bildungs- und Berufsbiographien steht. Das wird besonders deutlich, wenn man Absolvent\_innen des Zweiten und des Dritten Bildungsweges miteinander vergleicht, die zwar beide beruflich qualifiziert und zumindest in diesem Sinne nicht-traditionell sind, aber ansonsten eher unterschiedliche Lebensverläufe repräsentieren (Kamm, Spexard & Wolter, 2016), die mit vorhandener oder nicht-vorhandener Gymnasialerfahrung korrespondieren.

Ein drittes Konzept von NTS wird in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff, ApolinarSKI, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013) verwendet. Hier nutzen die Autor\_innen den Begriff der „beruflich Qualifizierten“. Diese Studierenden, die in der Studie 22 Prozent aller Studierenden ausmachen, haben vor ihrem Übergang an eine Hochschule bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen (ebd., S. 57ff.). In der Studie werden an den Universitäten 13 Prozent beruflich Qualifizierte ausgewiesen, von denen 81 Prozent das Abitur besitzen, während ihr Anteil an Fachhochschulen bei 42 Prozent liegt, darunter 26 Prozent mit Abitur. Diese sehr breite Definition führt zu einer Überschätzung des Anteils von Studierenden, die als nicht-traditionell eingestuft werden, was wiederum die tatsächliche Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und dem Zugang zu Hochschulen in Deutschland verzerrt.

Die Beiträge von Wolter, Dahm, Kamm, Kerst und Otto (2015) sowie Kamm, Spexard und Wolter (2016) und Banscheraus, Kamm und Otto (2016) stehen exemplarisch für diejenigen Untersuchungen, die mit einer engen Definition von NTS arbeiten. Ihre Untersuchungen fokussieren auf Studierende, die keine schulische Hochschulzugangsberechtigung erworben und vor dem Übergang an die Hochschule bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Diese Definition deckt sich im Wesentlichen mit dem Begriff des Dritten Bildungsweges und der von der Kultusministerkonferenz favorisierten absolut präzisen Bezeichnung „Hochschulzugang beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (ähnlich auch die CHE-Studie Duong & Püttmann, 2014; vgl. dazu auch Wolter, 2015).

Davon ausgehend liegt der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden bei ca. drei Prozent der Studierendenpopulation und somit deutlich unter den in anderen Studien berichteten Werten.

Diese Herangehensweise baut auf einer zugangsbasierten Definition auf, geht aber weit darüber hinaus. Denn mit der Art des Zugangs sind unterschiedliche Lebensverläufe, Bildungs- und Berufsbiographien verbunden. Zudem wird mit der Konzentration auf Studierende des Dritten Bildungsweges die für Deutschland historisch so charakteristische Segmentierung zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung aufgegriffen. Insbesondere die zentrale Bedeutung des Abiturs – als Studienberechtigung, als Inbegriff von Studierfähigkeit und als individueller Bildungsnachweis – lässt aus der formalen Zugangsfrage sowohl eine biographische Verlaufsfrage als auch eine grundsätzliche Struktur- und Legitimationsfrage werden. Insbesondere die auf HISBUS-Daten<sup>6</sup> gestützte Analyse von Kamm et al. (2016) zeigt an mehreren Indikatoren größere Unterschiede zwischen den Studierenden aus dem Zweiten und denjenigen aus dem Dritten Bildungsweg auf, die es nicht als sinnvoll erscheinen lassen, beide Gruppen als Varianten desselben Typs aufzufassen.

Bei den Studienverläufen zeigt sich, im Gegensatz zu den häufig vermuteten Defiziten von NTS gegenüber Studierenden mit Abitur, dass NTS keine auffälligen Leistungsprobleme aufweisen. Der mittlere Leistungsdurchschnitt dieser Studierendengruppe<sup>7</sup> ordnet sich zwischen den Noten der Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife und den Leistungen der Studierenden mit Fachhochschulreife ohne Ausbildung sowie Studierenden des Zweiten Bildungsweges ein (Dahm & Kerst, 2016, S. 233). Allerdings fallen die Abbruchquoten bei nicht-traditionellen Studierenden höher aus als bei den Studierenden insgesamt. Aber auch hier beendet die große Mehrzahl (in der Regel deutlich über 60 Prozent) das Studium erfolgreich. Als Hauptgründe für den Studienabbruch lassen sich als subjektiv zu hoch empfundene Leistungsanforderungen, finanzielle Gründe sowie die Unvereinbarkeit des Studiums mit der Erwerbstätigkeit identifizieren (ebd., S. 246ff.).

### 3.2 Großbritannien

NTS werden in der sich auf ganz Großbritannien erstreckenden Studie von Osborne, Marks und Turner (2004) unter dem Begriff ‚mature students‘ subsumiert, worunter die Verfasser ältere Studierende, die eine alternative Qualifikation zum A-Level oder Highers (dem englischen bzw. schottischen Äquivalent zum Abitur) besitzen, sowie Studierende, die als Zugangsvoraussetzung einen Access- oder Foundation-Kurs<sup>8</sup>

<sup>6</sup> HISBUS ist ein online-basiertes Erhebungsinstrument für Studierenden-Surveys des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

<sup>7</sup> Es handelt sich um eine Längsschnittstudie, die sich momentan im 5. Semester befindet.

<sup>8</sup> Access-Kurse bereiten Studieninteressierte, die keine formalen Qualifikationen nachweisen können, auf spezifische Studienfachrichtungen an Hochschulen vor. Foundation-Kurse wiederum ermöglichen Studierenden mit entsprechenden Vorkenntnissen den Einstieg in fortgeschrittene Phasen des Studiums.

absolviert haben, verstehen (Osborne et al., 2004, S. 292). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Entscheidung, ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen, von den Befragten oftmals als schwierig beschrieben wird, da hiermit in vielen Fällen eine Neuorientierung des gesamten Lebensstils einhergeht. Die Anreize und Barrieren für potenzielle Studierende wurden von den befragten Studierenden an allen sechs untersuchten Hochschulen sehr ähnlich beschrieben (ebd., S. 295). Aus der Studie ließen sich sechs Untergruppen von NTS ableiten (ebd., S. 296):

- Die erste Gruppe der ‚delayed traditionals‘ umfasst Studierende, die über 20 Jahre alt sind, aber in ihren Interessen und in ihrer Leistungsbereitschaft den traditionellen Studierenden ähnlich sind.
- Die ‚late starters‘ beginnen meist nach einschneidenden Lebenserfahrungen ein Hochschulstudium, da sie eine (berufliche) Neuorientierung beabsichtigen.
- Mit ‚single parents‘ sind alleinerziehende Eltern – und hier besonders häufig Mütter – gemeint, die durch staatliche Initiativen dazu angehalten werden, sich weiterzuqualifizieren, und gleichzeitig finanziell eine Familie unterstützen müssen.
- Studierende, die einer Erwerbsarbeit nachgingen und parallel studierten, um weitere Karriereschritte in ihrem Beruf zu erreichen, werden als ‚careerists‘ bezeichnet.
- Die fünfte Gruppe der ‚escapees‘, die ebenfalls einer Erwerbsarbeit nachgehen, wollen sich weiterqualifizieren, um einen Ausweg aus einer beruflichen Situation ohne Aufstiegsmöglichkeiten zu finden.
- Die ‚personal growers‘, die nur einen sehr kleinen Anteil darstellen, studieren aus persönlichem Interesse, ohne dabei ein klares berufliches Ziel zu verfolgen.

Nach dieser Typisierung werden NTS zusätzlich anhand des Zusammenhangs mit Elternschaft, Familienstand und Beschäftigungsstatus unterschieden. Weitere Ergebnisse zeigen, dass in Großbritannien bei dieser weiten Definition zwar eine recht große Anzahl von nicht-traditionellen Studieninteressierten vorhanden ist, diese jedoch nicht im Fokus der Hochschulen stehen oder von diesen als besondere Zielgruppe priorisiert werden. Dies steht im Gegensatz zu der ‚widening participation‘-Politik, die in Großbritannien seit den 1990er Jahren implementiert wurde. Im Zuge dieser Politik fand u.a. eine Reform der Hochschulfinanzierung statt, die darauf abzielte, dass sich auch Traditionsuniversitäten gegenüber NTS öffnen sollten (Osborne & Houston, 2012, S. 115; Grabowsky, Miethe & Kranz, 2013, S. 41f.).

Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der widening participation-Strategie kommt die Studie von Hoelscher, Hayward, Ertl & Dunbar-Goddet (2008), welche die Hochschul- und Studienfächerwahl von Studierenden, die eine berufliche Ausbildung durchlaufen haben (mithin eine weit definierte Zielgruppe), untersuchte. Die Studie konnte zeigen, dass weder durch den Versuch, eine stärkere Verbindung zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung zu etablieren, noch durch eine Veränderung der eigenen Selbstwahrnehmung von beruflich qualifizierten Studieninteressierten eine Öffnung des Hochschulzugangs erreicht werden konnte, die allen Gruppen ähnliche Partizipationschancen einräumt.

### 3.3 Österreich

Eine der ersten Studien im deutschsprachigen Raum, die mit dem Begriff der NTS operierte und zu dessen Verbreitung beigetragen hatte, ist die Untersuchung zu „Non-traditional-Students in Österreich“ (Pechar & Wroblewski, 1998, 2000, 2012). Die Autor\_innen versuchen hier, den Anteil an NTS gegenüber dem traditioneller Studierender zu ermitteln und dabei zu überprüfen, ob sich die von ihnen theoretisch konstruierten Studierendentypen auch in den empirischen Befunden nachweisen lassen (Pechar & Wroblewski, 1998, S. 26ff.). NTS wurden im Rahmen der Studie über die Art des Hochschulzugangs, den Zeitpunkt des Eintritts in das Hochschulsystem sowie über die Studienintensität (Teilzeit- oder Vollzeitstudium) definiert (ebd., S. 2). Aus der Kombination dieser drei Dimensionen leiten die beiden Autor\_innen vier Studierendentypen ab: (1) „traditional students“ (Studienbeginn unmittelbar nach der Matura, keine reguläre Erwerbstätigkeit), (2) NTS, die direkt im Anschluss an die Matura ein Studium aufnehmen, allerdings über ein reduziertes Zeitbudget verfügen, (3) NTS, die nicht direkt an die Hochschule übergehen, da sie zunächst eine berufliche Tätigkeit ausüben, (4) Studierende, die über einen alternativen Zugangsweg an die Hochschule gelangen und das Studium mit vollem oder reduziertem Zeitbudget absolvieren (ebd., S. 2f.).

Mit diesem sehr weiten Verständnis kommen die beiden Autor\_innen zu einem Anteil an NTS, der sich auf ca. 72 Prozent der Gesamtstudierendenzahl beläuft (ebd., S. 13 f.). Bei dieser Größenordnung stellt sich jedoch die Frage, ob es noch sinnvoll ist, eine begriffliche Einteilung in die beiden Kategorien traditionell und nicht-traditionell vorzunehmen, wenn bereits fast drei Viertel der Studierendenpopulation in die Gruppe der NTS fallen. Die Ursache dafür liegt primär in dem hohen Anteil der Teilzeitstudierenden, wobei hier die faktisch Teilzeitstudierenden<sup>9</sup> erfasst wurden.

Legt man die Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung, also diejenigen Zugangswege in Österreich, die mit dem Dritten Bildungsweg in Deutschland vergleichbar sind, zugrunde, so liegt der Anteil der NTS an allen Studierenden im

<sup>9</sup> Faktisch Teilzeitstudierende sind diejenigen, die in Vollzeitstudiengängen immatrikuliert sind, aber mit einem Zeitbudget unterhalb einer Referenzschwelle studieren. Diese Studierenden sind von der deutlich kleineren Gruppe derjenigen zu unterscheiden, die formell in Teilzeitstudiengänge eingeschrieben sind. Pechar und Wroblewski nennen in ihrer Studie keinen konkreten Referenzwert für ein Teilzeitstudium.

Studienjahr 2013/2014 bei sechs Prozent (Unger, 2015, S. 21f.). Dieser Anteil hat sich seit dem Studienjahr 2002/2003 verdoppelt. Dies relativiert die sehr breite Begriffsbestimmung in der Studie von Pechar und Wroblewski deutlich und zeigt noch einmal prägnant, wie stark hier statistische Aussagen zur Beteiligungsquote von NTS von der jeweiligen Definition beeinflusst werden.

Ein weiterer Aspekt, der ähnlich in anderen Länderstudien, wie z.B. in Großbritannien und Deutschland, thematisiert wird, beschäftigte sich mit der Haltung hochschulpolitischer Akteure gegenüber der Öffnung von Hochschulen für NTS. Hier konnte die Studie drei Einstellungsmuster aufzeigen, die von Indifferenz über Restriktion bis zur Akzeptanz reichen (ebd., S. 137ff.). Auch für Deutschland konnte nicht nur eine unterschiedliche politische Praxis der Bundesländer bei der Öffnung der Hochschulen gezeigt werden (Banscherus et al., 2016), sondern auch unterschiedliche Öffnungspraxen – „Willkommenskulturen“ – der Hochschulen innerhalb desselben länderrechtlichen Rahmens (Dahm, Kamm, Kerst, Otto & Wolter, 2013; Wolter, Banscherus, Kamm, Otto & Spexard, 2014; Wolter 2015).

### 3.3 Schweden

Thunborg, Edström und Bron (2011) untersuchten Faktoren, die den Zugang, Studienerfolg und -abbruch von NTS in Schweden begünstigen bzw. hemmen. Schweden ist für dieses Thema ein besonders interessantes Land, weil es zu den „Pionieren“ einer Öffnung der Hochschulen für Erwachsene bzw. Berufstätige zählt (Abrahamsson, 1986). Unter dem Begriff NTS wurden hier sogenannte „first generation students“, Studierende nicht-schwedischer Herkunft sowie „mature students“, die älter als 25 sind und über das 25:4-Modell<sup>10</sup> an die Hochschulen gelangten, subsumiert (Thunborg et al. 2011; Fußnote 2). Diese machten ca. 50 Prozent der gesamten Studierendenpopulation aus, wobei hier zusätzlich zu beachten ist, dass an schwedischen Hochschulen eine Quote von zehn Prozent NTS vorgeschrieben ist. Auch hier wird eine extrem weite Definition verwendet, die nicht nur von den anderen hier referierten abweicht, sondern auch Merkmale des Zugangs, der Vorbildung und der sozialen und nationalen Herkunft miteinander kombiniert. Dadurch fällt auch hier die Beteiligungsquote sehr hoch aus. Bei einer engeren Definition dürfte der Anteil weniger als die Hälfte betragen.

### 3.4 USA

Stellvertretend für die USA steht die in Kooperation mit dem National Center for Education Statistics entstandene Studie von Horn und Carroll (1996), die zwar zu den älteren Untersuchungen zählt, allerdings die Forschungslandschaft maßgeb-

lich prägte. Sie hat maßgeblich dazu beigetragen, den Begriff ‚non-traditional undergraduates/students‘ zu popularisieren und diesen sehr divers zu definieren. Diese Studie wird immer wieder als Beleg zitiert, wie hoch der Anteil von NTS inzwischen in manchen Hochschulsystemen ist. Horn und Carroll wollten Trends in der Partizipation von NTS aufzeigen sowie die Persistenz und den Studienerfolg dieser Gruppe ermitteln. Interessant ist, dass diese Studie eine skalierte Definition von NTS entwickelt hat. NTS werden hier anhand von sieben Merkmalen<sup>11</sup> als „minimally non-traditional“ (beim Vorhandensein eines der sieben Merkmale), „moderately nontraditional“ (Vorhandensein von 2 bis 3 Merkmalen) oder „highly nontraditional“ (Vorhandensein von 4 oder mehr Merkmalen) kategorisiert. Diese sehr weite Definition führt jedoch wiederum dazu, dass die Bezeichnung ‚nicht-traditionell‘ fließend und tendenziell eher vage wird, zumal die Differenzierung nach der Zahl der Merkmale zu ganz willkürlichen Kombinationen führt. Angesichts des über alle Merkmale hinweg ermittelten Anteils von ca. 64 Prozent kann – wie bei der österreichischen Studie – auch nicht mehr von einer Minderheit der Studierenden ausgegangen werden, die sich in dem definierten NTS-Bereich befinden, was in der Studie selbst kritische Anmerkung findet. Dieser Prozentsatz unterteilt sich in 14 Prozent der Studierenden, die als ‚minimally nontraditional‘ klassifiziert werden, und jeweils 25 Prozent, die auf die Kategorien ‚moderately‘ und ‚highly nontraditional‘ entfallen.

Bei der Analyse des Studienerfolgs lassen die Ergebnisse von Horn und Carroll darauf schließen, dass die Wahrscheinlichkeit eines nicht-erfolgreichen Studienabschlusses mit der ‚Nicht-traditionalität‘ der Studierenden steigt: Je nicht-traditioneller die Studierenden anhand des Merkmalskatalogs eingestuft wurden, desto weniger beendeten aus der untersuchten Kohorte das Studium mit einem Abschluss. Insgesamt erlangten 31,3 Prozent der NTS einen Bachelor-Abschluss, unter den ‚highly non-traditionals‘ 11,7 Prozent (Horn & Carroll, 1996, S. 29). Diese Abschlussquoten liegen weit unter den für Deutschland ermittelten (Dahm & Kerst, 2016) – bei einer in den USA generell deutlich höheren Abbruchquote.

## 4 Begriffliche Differenzierung nicht-traditioneller Studierender im internationalen Vergleich

Die hier vorgestellten Länderstudien verdeutlichen – erstens – die Heterogenität der Definitionen und Begrifflichkeiten, die in internationalen Studien zu NTS Anwendung finden. Zweitens zeigt sich die Vielzahl an Forschungsdesigns und methodischen Zugängen zu diesem Untersuchungsfeld.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> 25 Jahre alt und vier Jahre Berufserfahrung als Voraussetzung des Hochschulzugangs

<sup>11</sup> Diese Kategorisierung basiert auf den folgenden Kriterien: verspäteter Übergang in die Hochschule, Teilzeitstudium, finanzielle Unabhängigkeit, Berufstätigkeit in Vollzeit, das Vorhandensein von Personen, die in einem Abhängigkeitsverhältnis zum/zur Studierenden stehen, alleinerziehende Elternschaft sowie alternativer Schulabschluss (Horn & Carroll, 1996, S. 41).

<sup>12</sup> Zu den unterschiedlichen Einteilungs- und Definitionsansätzen von NTS findet sich auch im Beitrag von Lübbers, Müskens & Zawacki-Richter (2015) eine detaillierte Überblicksdarstellung.

Drittens wird deutlich, wie stark die Ergebnisse von den jeweils gewählten Definitionen und Untersuchungsansätzen abhängig sind. Viertens schlagen sich in dieser Vielfalt auch die jeweiligen Strukturmerkmale und Besonderheiten der nationalen Bildungssysteme nieder, so dass eine Untersuchung über NTS eine systemische und institutionelle Kontextualisierung erfordert. Mehrere Dimensionen lassen sich identifizieren, denen entlang sich die jeweiligen Konzepte von NTS differenzieren lassen.

- So wird erstens deutlich, dass das Alterskriterium – meist 25 Jahre beim Studienbeginn – noch immer eine dominante Rolle spielt (Rautopuro & Vaisanen, 2001; Osborne & Houston, 2012; Collins, 2000; Kasworm, 1993), obwohl dieses Kriterium keineswegs ausreicht, um eine solch heterogene Gruppe zu charakterisieren. Auch im internationalen Vergleich ist dieses Kriterium unscharf.
- Eine zweite Differenzierung, die in vielen Studien genutzt wird, erfolgt auf der Basis der Studienintensität, also nach dem zeitlichen Modus, in dem das Studium absolviert wird (Pechar & Wroblewski, 2000; Bron & Agéllii, 2000), oder des Studienformats (Alheit et al., 2008).
- Das sozioökonomische Umfeld lässt sich als eine dritte Dimension der Zuordnung von Studierenden zur Gruppe der NTS feststellen. Dabei wird ein spezielles Augenmerk auf unterrepräsentierte Gruppen gelegt, z.B. ethnische Minderheiten oder Studierende eher benachteiligter sozialer Herkunft oder aus sog. „bildungsfernen“ Familien (Schuetze, 2012; Thunborg & Bron, 2012; Osborne & Houston, 2012).
- Aufgrund ihrer Unterrepräsentanz zählten bis vor kurzem auch Frauen zu den nicht-traditionellen Studierenden. Wenngleich inzwischen in nahezu allen Ländern ein erhöhter Zuwachs weiblicher Studierender, z.T. sogar eine höhere Repräsentanz von Frauen in der Hochschulbildung festzustellen ist und damit Frauen nicht mehr (generell) als NTS betrachtet werden, sollte das Geschlechterkriterium nicht aus dem Blick geraten, da es hier starke hochschul- und fachspezifische Unterschiede gibt.
- Weitere Definitionsmöglichkeiten für nicht-traditionelle Studierende sind die Art des Hochschulzugangs und die damit verbundenen Lebensverläufe, insbesondere Berufsausbildung und Weiterbildung vor dem Studium (Wolter et al., 2015) sowie eine Erwerbstätigkeit der Studierenden parallel zum Studium (Pechar & Wroblewski, 2012).
- Zudem konnte gezeigt werden, dass einige Untersuchungen Studierendentypen definieren, die über bestimmte Merkmalsausprägungen (Pechar &

Wroblewski, 1998) oder entlang einer Skala entwickelt wurden, die Studierende in einem Spektrum von wenig bis stark nicht-traditionell einordnen (Horn & Carroll, 1996).

In diesen heterogenen Definitionsansätzen spielt die spezifische Struktur der nationalen Bildungssysteme eine essentielle Rolle, da deren strukturelle Besonderheiten die Zugangsmöglichkeiten von NTS entscheidend beeinflussen. In den beiden Sammelbänden von Schuetze und Slowey (2000, 2012b) werden die verschiedenen institutionellen Gegebenheiten der einbezogenen Länder<sup>13</sup> umfassend dargestellt, und es wird erkennbar, welche Hochschulsysteme und institutionellen Bedingungen eher eine Öffnung für NTS bieten und welche Systeme den Zugang erschweren oder weniger flexibel auf die Bedürfnisse dieser Gruppe reagieren. So unterscheiden sich Länder mit einer horizontalen Organisation des Hochschulzugangs, in denen Hochschulen oft über ein eigenes Auswahlrecht verfügen (z.B. in den USA), von Ländern mit einer vertikalen Struktur, in denen der Hochschulzugang an einen bestimmten Schulabschluss bzw. eine bestimmte Schulform gebunden ist (u.a. Deutschland, Österreich, Schweden). In einigen Ländern führen berufliche Ausbildungswege – zumindest prinzipiell – zur Hochschule, in anderen Ländern nicht oder es fehlen Modelle institutionalisierter Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene.

Großbritannien wiederum besitzt signifikante, aber geringere Anteile an lebenslang Lernenden, die sich auf spezielle Institutionen konzentrieren, häufig gerade nicht die prestigeträchtigsten Universitäten. Die Bildungssysteme Deutschlands und Österreichs (im Übrigen auch Japans) bieten dagegen kaum flexible Formate und Übergangsmöglichkeiten an, die NTS den Zugang an Hochschulen erleichtern würden. Dies trägt dazu bei, dass diese Länder eine sehr niedrige Partizipationsquote von NTS an Hochschulbildung aufweisen. In Deutschland wird die besondere Relevanz flexibler Studienangebote auch dadurch unterstrichen, dass diejenigen Hochschultypen, die eine zielgruppenorientierte Zugangspolitik und eine höhere Studienflexibilität aufweisen (wie z.B. private Einrichtungen und Fernhochschulen), einen deutlich höheren Anteil an NTS aufweisen als die weniger flexiblen Hochschulen (siehe dazu die Abbildung F2-2 in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 128).

### **5 Schlussfolgerungen: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland – eine strukturbasierte Definition**

Die Heterogenität der Definitionen von NTS sowie die Bedeutung der institutionellen Logik der jeweiligen Bildungssysteme lässt (nicht nur) für Deutschland einen strukturbasierten Definitionsansatz erforderlich erscheinen. Dessen Chance liegt darin, NTS weniger über das Vorhandensein oder Nicht-

<sup>13</sup> In der Studie aus dem Jahr 2000 wurden zehn Länder einbezogen (Österreich, Deutschland, Irland, Schweden, Großbritannien, Kanada, USA, Australien, Japan, Neuseeland), 2012 weitere vier Länder (Portugal, Mexiko, Südafrika, Brasilien).

Vorhandensein bestimmter Merkmale zu definieren, sondern vielmehr über die durch das Bildungssystem vorgegebenen institutionellen Bedingungen und Strukturen. Im Falle Deutschlands würde das bedeuten, von der Segmentierung und wenig durchlässigen Ausdifferenzierung in berufliche und akademische Ausbildung und der zentralen Lenkungs-funktion des Abiturs auszugehen. Baethge (2006) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des ‚deutschen Bildungs-Schismas‘, das die „dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander“ bezeichnet, die jeweils einer eigenen institutionellen Ordnung folgen (Baethge 2006, S. 16). Eine solche strukturtheoretische Definition von nicht-traditionellen Studierenden wäre einer Zielgruppenbestimmung, die auf unterschiedliche Merkmale aus verschiedenen Diskurskontexten zurückgreift, vorzuziehen. Damit könnte ein analytisch möglichst trennscharfer Begriff von NTS entwickelt werden, der die Durchlässigkeit und Offenheit innerhalb eines nationalen Kontextes weder über- noch unterschätzt.

Im internationalen Vergleich fällt die deutsche Organisation des Hochschulzugangs durch mehrere Besonderheiten auf: Die (Vor-)Entscheidung über den Hochschulzugang (und die damit verbundene Selektion) erfolgt nicht direkt an der Schwelle zur Hochschule durch ein hochschuleigenes Auswahlrecht (wie in vielen anderen Staaten), sondern wesentlich bereits im Schulsystem durch den jeweils eingeschlagenen Schulweg. Das Schulsystem ist nicht horizontal, sondern vertikal in Säulen gegliedert, und die Studienberechtigung wird exklusiv an eine bestimmte Institution – eben das Gymnasium – gebunden. Der „Königsweg“ in die Hochschule führt über das Gymnasium und das Abitur, während die berufliche Bildung davon weitgehend ausgeschlossen oder nur über solche Institutionen eingebunden ist (Fach-/berufliche Gymnasien, Fachoberschulen), die einen schulischen Bildungsauftrag haben und keinen Berufsabschluss vermitteln.

Die bildungshistorisch verankerte deutsche Tradition, gymnasialer Bildung als Inbegriff allgemeiner Bildung gegenüber der beruflichen Bildung eine Art kulturelle Hegemonie zu attestieren und innerhalb eines hierarchisch strukturierten Berechtigungswesens formal – im Blick auf die damit verbundenen Titel und Berechtigungen – zu privilegieren, hat sich in der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs deutlich niedergeschlagen. Diese besondere institutionelle Verfassung des Hochschulzugangs ist im Wesentlichen eine bildungsgeschichtliche Erbschaft. Die Vermittlung der Hochschulreife – in der doppelten Bedeutung dieses Begriffs: als formale Studienberechtigung und als tatsächliche Studierfähigkeit – wurde mit der Einführung des Abiturs zum Monopol des Gymnasiums. Eine besondere historische Signatur hatte die neue Institution der Reifeprüfung dadurch gewonnen, dass das Abitur gesellschaftlich immer mehr darstellte als einen bloßen Schulabschluss und eine formale Berechtigung. Da sich die Institutionalisierung des Abiturs und des Gymnasiums in einer eigentümlichen Symbiose mit den Bestrebungen des deutschen Bildungsidealismus vollzog,

wurde das Abitur über seine bildungsrechtliche Funktion hinaus gleichsam zum Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit überhöht. Das Abitur war zugleich ein Kriterium individueller wie sozialer Distinktion und deutlich von der beruflichen Bildung abgesetzt.

Diese scharfe institutionelle und bildungstheoretische Trennungslinie hatte zur Folge, dass der gymnasiale Weg zur Hochschulreife eine noch heute nachwirkende institutionelle und bildungstheoretische Exklusivität gewann. Allgemeine gymnasiale Bildung und berufliches Lernen gründeten sich, so die zeitgenössische Legitimation, auf ganz unterschiedliche kognitive Strukturen und Wissenstypen, und die berufliche Bildung als erfahrungsgestütztes praktisches Lernen kann deshalb nicht für ein akademisches Studium qualifizieren. So bildete sich für den Hochschulzugang über das Gymnasium eine eigene institutionelle und curriculare Ordnung aus, welche die berufliche Bildung nicht nur nicht einschloss, sondern geradezu ausgrenzte. Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute nach und bringt es mit sich, dass direkte Übergänge von der beruflichen Bildung bzw. aus beruflicher Arbeit in die Hochschule einem besonderen Legitimationsdruck ausgesetzt sind, für den die Frage der Studierfähigkeit zum Schlüsselthema geworden ist. Als „legitimer“ Weg für Berufstätige zur Hochschulreife wurden am ehesten die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien und Kollegs) betrachtet, die Berufstätigen den nachträglichen Erwerb des Abiturs ermöglichen und damit das Stigma der „nur“ beruflichen Qualifikation tilg(t)en.

Auch die in den letzten Jahren aufgebrochene Debatte über die Öffnung berufsbezogener Zugangswege zur Hochschule – heute oft unter dem Begriff des Dritten Bildungswegs – spiegelt diese bildungshistorische Erblast noch wider. Im Kontext dieser institutionellen Segmentierung, die inzwischen zwar etwas durchlässiger, aber noch keineswegs beseitigt ist, gibt es für Deutschland durchaus Sinn, den Begriff der NTS an die Differenzierung zwischen allgemeiner Schulbildung und beruflicher Bildung anzubinden. Auch wenn die Kultusministerkonferenz 2009 die Abschlüsse der beruflichen Fortbildung der allgemeinen Hochschulreife gleichgestellt hat, an sich ein bemerkenswerter bildungspolitischer Schritt, so manifestiert sich darin doch zugleich insofern das immer noch vorhandene Misstrauen in die studienqualifizierende Wirkung der beruflichen Bildung, als andere Ausbildungswege nur mit Einschränkungen und bei Vorliegen zusätzlicher Voraussetzungen direkt zur Hochschule führen. Insofern wird mit dem Begriff nicht-traditionell unmittelbar das bildungspolitische Programm einer stärkeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung angesprochen.

## Literatur

- Abrahamsson, K. (1986). *Adult Participation in Swedish Higher Education*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.
- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11, 577-606.
- Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (2001). Introduction and Overview. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Hrsg.), *International Handbook of Lifelong Learning*. Part 1 (S. 16-40). Dordrecht: Springer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, 34, 13-27.
- Banscherus, U. (2016). *Lebenslanges Lernen an Hochschulen in Deutschland: eine Analyse der Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion auf die Durchlässigkeit des Bildungswesens*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Banscherus, U., Kamm, C. & Otto, A. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 295-319). Münster: Waxmann.
- Brändle, T. & Lengfeld, H. (2016). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447-467.
- Bron, A. & Agélii, K. (2000). Sweden. Non-Traditional Students in Higher Education in Sweden: From Recurrent Education to Lifelong Learning. In H. G. Schuetze & M. Slowey. (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 83-100). London: Routledge.
- Collins, T. (2000). Ireland. Adult Learners and Non-Traditional Students in Irish Higher Education. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 67-82). London: Routledge.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2013). Stille Revolution? Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule*, 105(4), 382-401.
- Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 225-263). Münster: Waxmann.
- Dollhausen, K., Wolter, A., Lattke, S., Scheliga, F., Banscherus, U. & Spexard, A. (2013). *Opening Higher Education to Adults*. Final Report. Brüssel: EU.
- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung?* Gütersloh: CHE.
- Elsholz, U. (Hrsg.). (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium*. Bielefeld: wbv.
- Freitag, W. K. (2012). Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Grabowsky, S., Miethe, I. & Kranz, D. (2013). *Widening Participation - Maßnahmen und Outreach-Programme für Non-traditional Students in England*. Arbeitspapier 294. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hoelscher, M., Hayward, G., Ertl, H. & Dunbar-Goddet, H. (2008). The Transition from Vocational Education and Training to Higher Education: A Successful Pathway? *Research Papers in Education*, 23(2), 139-151.
- Horn, L. J. & Carroll, C. D. (1996). *Nontraditional Undergraduates. Trends in Enrollment From 1986 to 1992 and Persistence and Attainment Among 1989-90 Beginning Postsecondary Students*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. Abgerufen am 13. Oktober 2015 von <http://nces.ed.gov/pubs/97578.pdf>
- Kamm, C., Spexard, A. & Wolter, A. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. (S. 165-196). Münster: Waxmann.
- Kasworm, C. (1993). Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education*, 25, 411-423.

- Lübbers, S., Müskens, W. & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W.B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29-51). Münster: Waxmann.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- OECD (1987). *Adults in Higher Education*. Paris: OECD.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Osborne, M. & Houston, M. (2012). United Kingdom. Universities and Lifelong Learning in the UK - Adults as Losers, But Who Are the Winners? In M. Slowey & H.G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 112-132). London: Routledge.
- Osborne, M., Marks, A. & Turner, E. (2004). Becoming a Mature Student: How Adult Applicants Weigh the Advantages and Disadvantages of Higher Education. *Higher Education*, 48, 291-315.
- 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 A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 197-223). Münster: Waxmann.
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (1998). *Non-traditional-Students in Österreich. Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang*. Endbericht. Abgerufen am 15. Oktober 2015 von [http://www.equi.at/dateien/non-traditional\\_students.pdf](http://www.equi.at/dateien/non-traditional_students.pdf)
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (2000). The Enduring Myth of the Full-Time Student: An Exploration of the Reality of Participation Patterns in Austrian Universities. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 27-47). London: Routledge
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (2012). Austria. Non-Traditional Students in the 2000s. In M. Slowey & H.G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 25-42). London: Routledge.
- Rautopuro, J. & Vaisanen, P. (2001). *Non-traditional students at university: a follow-up study of young and adult students' orientations, satisfactions and learning outcomes*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lille, 5-8 September 2001. Abgerufen am 07. Januar 2017 von <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001880.htm>
- Schuetze, H. G. (2007). Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 6(6), 177-188.
- Schuetze, H. G. (2012). Canada. Large Archipelago, Small Bridges and Infrequent Ferries: Lifelong Learning and Canadian Higher Education. In M. Slowey & H.G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 135-156). London: Routledge.
- Schuetze, H. G. (2014). From adults to non-traditional students to lifelong learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(2), 37-55.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (Hrsg.). (2000). *Higher Education and Lifelong Learners*. International Perspectives on Change. London: Routledge.
- Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012a). All Change - No Change? Lifelong Learners and Higher Education Revisited. M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3-21). London: Routledge.
- Slowey, M. & Schuetze, H. G. (Hrsg.). (2012b). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London: Routledge.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2, 64-80.
- Thunborg, C. & Bron, A. (2012). Sweden. Higher Education and Lifelong Learning in Sweden. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 97-111). London: Routledge.
- Thunborg, C., Edström, E. & Bron, A. (2011). *Motives for Entering, Dropping Out or Continuing to Study in Higher Education*. Paper presented at the Conference Access, Retention and Drop-Out: Experiences of Non-traditional Students in Higher Education in Europe. 7-8 April 2011.
- Unger, M. (2015). *Nicht-traditionelle Studierende in Österreich*. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe „Förderung nicht traditioneller Zugänge“ der Österreichischen Hochschulkonferenz (HSK).

Wolter, A. (2000). Germany: Non-traditional students in German higher education. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 48-66). London: Routledge.

Wolter, A. (2012a). Germany: from individual talent to institutional permeability. Changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 43-59). London: Routledge.

Wolter, A. (2012b). Lebenslanges Lernen. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 191-197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolter, A. (2015). Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (3), 291-308.

Wolter, A. & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 53-80). Münster: Waxmann.

Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A. & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 8-39.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11-33). Bielefeld: W. Bertelsmann.

## Autorin und Autor

Fanny Isensee, M.A.  
fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

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

# Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden

SARAH PRÄBLER

## Kurz zusammengefasst ...

*Der Artikel analysiert zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden im Spannungsverhältnis individueller, beruflicher sowie sozialer Anforderungen. Hierfür werden bereits existierende Befunde aus der Zeit- und Vereinbarkeitsforschung mit ausgewähltem Material einer durchgeführten qualitativen Zeitvereinbarkeitsstudie verglichen. Es werden drei Interviews mit Teilnehmenden eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes analysiert, um aufzuzeigen, wie es nicht-traditionellen Zielgruppen gelingt, Weiterbildung als einen neuen Bereich in ihr Leben zu integrieren, welche Faktoren sich auf die zeitliche Vereinbarkeit auswirken und nicht zuletzt welche individuellen Bewältigungsstrategien angewendet werden. Ziel des Artikels ist es, bereits existierende wissenschaftliche Befunde über die Zeitvereinbarkeit von Weiterbildungsteilnehmenden auf den Hochschulbereich zu übertragen und anhand konkreter Beispiele weiter zu differenzieren.*

Nicht-traditionelle Zielgruppen<sup>1</sup> bringen spezifische Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf unterschiedlichen Ebenen mit sich, wie die des Raumes, der Didaktik oder der Zeit, welche bei der Angebotsentwicklung und -organisation berücksichtigt werden müssen. Dieser Beitrag fokussiert die zeitliche Ebene, insbesondere die damit einhergehenden knappen zeitlichen Ressourcen von Weiterbildungsteilnehmenden. Der zeitliche Verfügungsrahmen von Weiterbildungsteilnehmenden ist im Unterschied zu grundständig Studierenden aufgrund verstärkter beruflicher, familiärer oder sozialer Verpflichtungen deutlich eingeschränkter. Eine (v.a. langfristige) Weiterbildungsteilnahme kommt als weiterer Lebensbereich hinzu und muss in den beruflichen und privaten Kontext eingebunden werden

(Präbler, 2015). Die Integration eines weiteren Bereiches in das bereits bestehende, zum Teil fragile, Geflecht aus beruflichen, sozialen und/oder familiären Verpflichtungen stellt Weiterbildungsteilnehmende vor die Herausforderung, eine Neu- bzw. Umverteilung der zeitlichen Ressourcen zwischen den Lebensbereichen zu bewältigen. Denn im Gegensatz zu den vorherigen Bildungsstufen, zeichnet sich der quartäre (Weiterbildungs-)Bereich durch seine begleitende Wissensaneignung aus. Der Bildungsprozess ist somit nicht mehr die hauptsächlich ausgeübte Tätigkeit, sondern muss in die verschiedenen Lebensbereiche eingebunden werden. Hierbei befinden sich die Weiterbildungsteilnehmenden in einem Spannungsverhältnis. Die zeitlichen Ressourcen unterliegen nicht nur dem individuellen Ermessen; sie sind auch durch eine Integration in das berufliche und soziale Umfeld gekennzeichnet. Zwar verfügt jede Person über einen gewissen Spielraum an freien Zeitkapazitäten, der durch Zeit- und Organisationsmanagementstrategien mehr oder weniger effizient genutzt werden kann. Zugleich befindet sich die Person jedoch auch in einem Berufs- und Sozialumfeld, welches die zur Verfügung stehenden Zeitkapazitäten stark einschränken. Darüber hinaus eignen sich nicht alle verfügbaren Zeitressourcen als Lernzeiten. So gibt beispielsweise die wöchentliche Arbeitszeit eine starke zeitliche Strukturierung vor, die nur wenig beeinflusst werden kann. Daneben engen auch soziale Verpflichtungen, wie beispielsweise Familienaufgaben oder Freizeitaktivitäten, den zeitlichen Verfügungsrahmen ein. Einen weiteren Einfluss übt nicht zuletzt die Angebotsorganisation der Weiterbildung aus, die durch ihr Format flexibler oder rigider auf die zeitliche Vereinbarkeit einwirken kann.<sup>2</sup>

Wie unterschiedlich sich Teilnehmende von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in ebendiesem zeitlichen

<sup>1</sup> Alheit, Rheinländer und Watermann definieren nicht-traditionelle Zielgruppen über die Abgrenzung zu den traditionellen/grundständig Studierenden. Nicht-traditionelle Studierende haben üblicherweise bereits eine Ausbildung abgeschlossen und Berufserfahrung gesammelt, verfügen jedoch nicht unbedingt über die regulären Hochschulzugangsvoraussetzungen. Des Weiteren weisen sie weitere Verpflichtungen im beruflichen und im privaten Bereich auf, sodass sie nicht die übliche Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums absolvieren können (Alheit, Rheinländer & Watermann, 2008, S. 579).

<sup>2</sup> Neben diesen Einflussfaktoren können noch weitere identifiziert werden, die in diesem Artikel jedoch nicht näher betrachtet werden. Beispielsweise spielen nicht nur die Schaffung zeitlicher Ressourcen und die Abstimmung unterschiedlicher Zeitfenster aufeinander eine Rolle, sondern auch die Frage, welchen Zweck geschaffene Bildungszeiträume erfüllen sollten. So befindet sich insbesondere der Weiterbildungsbereich in einem Spannungsverhältnis zwischen einer zeitrationalen, effizienten (z.T. kurzweiligen) Bildungswerwertung und einem Bildungsverständnis, das Raum gewährt für Muße, subjektivem Eigensinn und individueller Entfaltung (u.a. Faulstich, 2005; Schmidt-Lauff, 2010; Nahrstedt, Brinkmann, Kadel, Kuper und Schmidt, 1998).

Spannungsverhältnis bewegen können und welche Faktoren ihre Vereinbarkeitsstrategien beeinflussen, soll im Folgenden anhand von drei Fallbeispielen dargestellt werden. Hierfür wird vorerst die „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ vorgestellt, aus derer diese Erkenntnisse entstammen. Auf Grundlage eines kompakten Überblicks ausgewählter Befunde der Zeit- und Vereinbarkeitsforschung werden sodann individuelle Vereinbarkeitsstrategien der drei Fallbeispiele herausgestellt. Im Fazit werden die fallbezogenen Erkenntnisse mit den bereits existierenden wissenschaftlichen Erkenntnissen verglichen und neue Befunde aufgezeigt.

## 1 Vorstellung der „Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie“

Der vorliegende Beitrag basiert auf ersten Befunden der „Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie“. Diese wird im Rahmen der zweiten Förderphase (2015–2017) des Projektes „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ – gefördert durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – durchgeführt.<sup>3</sup>

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes liegt in der Analyse hinderlicher und förderlicher Einflussfaktoren der Zeitvereinbarkeit und damit einhergehender Bewältigungsstrategien, des Lernverhaltens sowie der Eruierung von Zeitmanagementstrategien von nicht-traditionell Studierenden (hierbei insb. Berufstätige, [berufstätige] Personen mit Familienpflichten, [berufstätige] Bachelorabsolventinnen und -absolventen<sup>4</sup>). Hierbei wird ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Insgesamt werden 30 leitfadengestützte Einzelinterviews<sup>5</sup> mit Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an den drei Verbundhochschulen des WM<sup>3</sup>-Projektes geführt, um den Befragten ausreichend Gelegenheit zu bieten, in eigenen Worten und so ausführlich wie möglich eigene Erfahrungen zu schildern. Diese werden inhaltsanalytisch nach Mayring (2010) auf Basis eines Kategoriensystems ausgewertet.

Im Rahmen dieses Artikels steht die Analyse von drei Interviews eines zweijährigen Zertifikatskurses im Fokus. Es handelt sich um ein Weiterbildungsangebot, welches in enger Kooperation mit einem Unternehmen entwickelt wurde. Die Teilnehmenden sind vom Kooperationsunternehmen ausgewählt und entsendet worden. Da die drei Befragten denselben Zertifikatskurs besuchen und für dasselbe Unternehmen tätig sind, eignen sie sich besonders für einen Vergleich von Zeitvereinbarkeitsstrategien unter beruflichen, familiären sowie sozialen Einflüssen.

## 2 Aktueller Forschungsstand

Studien zum Thema Vereinbarkeit von Weiterbildung und anderen Lebensbereichen finden sich vornehmlich im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (z.B. Bilger & Rosenblatt, 2011; BMBF, 2006; BMBF, 2011) oder in Studierenden-erhebungen (z.B. Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt, 2014; Middendorff, Apolinarski, Poskowsky & Kandulla, 2013). Aufbauend auf bisherigen Studien in der Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung hat die Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie zum Ziel, neue Erkenntnisse in Bezug auf die zeitliche Vereinbarkeit im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu generieren.

Wie bereits Wolter, Banscherus und Kamm (2016) herausstellen ist die „Studierendenforschung [...] eines der etablierten Felder der (empirischen) Hochschulforschung (Wolter, 2015). Die Zahl der einschlägigen Veröffentlichungen ist hier kaum überschaubar. Auch in der Weiterbildungsforschung ist die Teilnehmer- und Adressatenforschung ein gängiges Feld; hier hat das didaktische Prinzip der Zielgruppenorientierung eine weit längere Tradition als in den üblichen Lehr- und Lernkonzepten der Hochschulen. Dagegen ist die empirische Forschung zu Zielgruppen Lebenslangen Lernens [...] im Kontext um eine Öffnung der Hochschulen ein zwar nicht ganz neues, aber doch noch eher überschaubares Forschungsfeld“ (S. 20f.).

Teilnehmerstudien mit einem Fokus auf den Faktor Zeit in der allgemeinen Weiterbildung (z.B. Nahrstedt et al., 1998; Dobischat, Seifert & Ahlne, 2003; Schmidt-Lauff, 2011) bringen deutlich zum Vorschein, dass Zeitentscheidungen einer Vielzahl von individuellen und situativen Bedingungen zu Grunde liegen. Als wesentlich für eine gelingende Vereinbarkeit erweisen sich Absprachen in den Lebensbereichen Arbeit und Familie. Weiterhin ist die subjektive Bewertung von Lernzeiten relevant. Aktivitäten, die vor der Weiterbildung stattfinden oder danach folgen, bestimmen die Zeitqualität. So besteht das subjektiv größte Aufnahmevermögen am Vormittag. Dagegen wird insbesondere der Sonntag als Rückzugs- oder Ruhetag angesehen. Je länger eine Weiterbildung andauert, desto schwieriger werden die zeitliche Vereinbarkeit mit anderen Lebensbereichen und der Verzicht wahrgenommen, was zu Demotivation oder Abbruch führen kann. Um Lernzeiten zu schaffen, ist eine ständige Neujustierung aller Lebensbereiche – insb. des privaten Lebensbereichs – notwendig (ebd.).

Diese Befunde können auf den hochschulischen Weiterbildungsbereich übertragen werden (Lobe, 2015). Weiterbil-

<sup>3</sup> Die Veröffentlichung des Forschungsberichtes der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ ist mit Abschluss der zweiten Förderphase des WM<sup>3</sup>-Projektes (Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010) im Jahr 2017 geplant.

<sup>4</sup> Dieser Beitrag fokussiert die zwei Zielgruppen Berufstätige und [berufstätige] Personen mit Familienpflichten. [Berufstätige] Bachelorabsolventinnen und -absolventen finden im abschließenden Forschungsbericht der „Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie“ eine nähere Betrachtung.

<sup>5</sup> Der Leitfaden umfasst fünf zentrale Fragebereiche: den Zeitumfang des wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiums, die Vereinbarkeit der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung mit anderen Lebensbereichen und damit einhergehenden beruflichen wie privaten Unterstützungsstrukturen, Vereinbarkeitskonflikte und ihre Lösungsstrategien, individuellen Handlungskonzepte und Bewältigungsmuster zeitlicher Konflikte sowie die Zufriedenheit mit dem individuellen Zeitbudget bzw. Zeitwünschen und -visionen.

dung erfolgt im Gegensatz zu früheren Bildungsstationen im Lebenslauf nicht innerhalb gesellschaftlich festgelegter Lernzeitfenster (Schmidt-Lauff, 2011, S. 213), sondern findet „abhängig vom konkreten Weiterbildungsfall im Rahmen der Erwerbstätigkeit, der privaten Zeit oder anteilig in beiden“ (Denninger, Kahl & Präßler, 2017, S. 97) statt. Weiterbildung ist „als eine gesonderte Sphäre neben Arbeit, Familie und Freizeit zu fokussieren“ (ebd.). Da der Lebensalltag bereits durch berufliche und/oder familiäre Verpflichtungen zeitlich verdichtet ist, ist ein berufsbegleitendes Format zwingende Voraussetzung, um die Weiterbildungsteilnahme „als neuen Lebensbereich zu etablieren und [den] Alltag daraufhin neu zu arrangieren“ (Lobe, 2015, S. 211). Nicht-traditionell Studierende stehen vor der Herausforderung, zeitliche Ressourcen für das Studium freizusetzen. Zeitkontingente werden hierbei kaum aus dem beruflichen Alltag freigesetzt. Zur Schaffung von Lernzeiten werden in diesem Bereich meist – wenn dies möglich ist – flexible Arbeitszeitregelungen genutzt. Infolgedessen werden vornehmlich Kapazitäten aus dem privaten Lebensbereich, insb. dem Freizeitbereich, freigesetzt, was eine Umstrukturierung des privaten Alltags zur Folge hat. Die Unterstützung des Partners oder der Partnerin ist dabei von enormer Bedeutung für die Vereinbarkeit, insbesondere wenn betreuungspflichtige Kinder im Haushalt leben. Dies führt zu einem permanenten „Spagat“ (ebd., S. 269) zwischen den verschiedenen Verpflichtungen und in Zeiten besonderer Belastung, wie beispielsweise dem Prüfungszeitraum, stellenweise zu Unvereinbarkeiten (ebd.).

Weitere Erhebungen über Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildung sind aus dem Bund-Ländern-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hervorgegangen (u.a. Präßler, 2015; Rahnfeld & Schiller 2015; Wonneberger, Weidtmann, Hoffmann & Draheim, 2015). Eine Studierendenbefragung des Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“ bestätigt die knappen zeitlichen Ressourcen berufstätiger Weiterbildungsteilnehmenden. Zudem scheint die Weiterbildungsteilnahme mit einem hohen Koordinationsaufwand verbunden zu sein. So wünschen sich Weiterbildungsteilnehmende eine „frühzeitige Bekanntgabe aller relevanten Modultermine (Online- und Präsenzveranstaltungen) und [ihre verlässliche] Einhaltung durch die Veranstaltenden“ (Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 32), da Änderungen meist schwer zu arrangieren seien (ebd.). In der Evaluation zweier Weiterbildungsmaster des Projektes „FitWeiter“ wird die Mehrfachbelastung der Teilnehmenden und daraus resultierenden Zeitmanagementprobleme ebenfalls konstatiert. So äußern die Befragten eines Studienganges eine „hohe Zufriedenheit mit den geblockten Präsenzphasen und der zeitlichen Flexibilität durch das ausgedehnte Selbststudium“ (Wonneberger et al., 2015, S. 78). Zugleich ruft der hohe Anteil der Selbststudienphasen Motivationspro-

bleme hervor, regelmäßige Lernzeiten in den Lebensalltag einzubinden und diese mit beruflichen sowie familiären Verpflichtungen zu vereinbaren. Darüber hinaus steigern Fehlzeiten während der Präsenzeinheiten die Gefahr eines Studienabbruchs. Individuelle Betreuungs- und Beratungsangebote werden daher als eine grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss von heterogenen, nicht-traditionellen Studierenden erachtet (ebd.). Diese Erkenntnisse bestätigen auch Hochschulstatistiken, wonach „das Abbruchrisiko bei Studierenden ohne Abitur etwas höher [ist], was neben leistungsbezogenen Faktoren [...] insbesondere auf Probleme der Vereinbarkeit des Studiums mit den beruflichen und familiären Verpflichtungen zurückzuführen ist“ (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2016, S. 10).

Aus verschiedenen Forschungsfeldern der Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung wird ersichtlich, dass nicht-traditionell Studierende vor der Herausforderung stehen, ihre Weiterbildungsteilnahme als neuen Lebensbereich in ihren bisherigen Alltag einzubinden. Dabei stellt sie insbesondere das Selbststudium vor Integrations-, aber auch Motivationsprobleme, wenn dieses vornehmlich im privaten Lebensbereich stattfindet. Im nachfolgenden Abschnitt wird das erhobene Datenmaterial auf die bereits herausgestellten Befunde sowie darüber hinaus auf weitere individuelle Einflussfaktoren, die sich auf die Vereinbarkeit auswirken können, hin untersucht.

### 3 Vereinbarkeitspraktiken von Zertifikatsteilnehmenden

Die hier dargestellten Befunde entstammen aus drei von insgesamt 30 geführten Interviews der Individuumsbezogenen Zeitvereinbarkeitsstudie. Es wird sich auf diese drei Fälle beschränkt, um individuelle Unterschiede in den Vereinbarkeitspraktiken einer Kohorte zu verdeutlichen und herauszuarbeiten. Die drei Interviewten sind in einem Zertifikatskurs eingeschrieben, welcher in Kooperation mit einem deutschlandweit tätigen Unternehmen entwickelt wurde. Die Auswahl und Anmeldung der Teilnehmenden erfolgt über ein internes Verfahren des Unternehmens. Die Präsenzphasen sind im Vorfeld auf das Geschäftsjahr des Unternehmens abgestimmt, um eine Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen und eine angemessene Vor- und Nachbereitung im Selbststudium zu gewährleisten. Für die Präsenzphasen werden die Weiterbildungsteilnehmenden blockweise freigestellt. Lernzeiten während des Selbststudiums finden hingegen außerhalb der Arbeitszeit statt. Etwaige Absprachen müssen individuell mit jeweiligen Vorgesetzten getroffen werden.

Die Interviewten unterscheiden sich in einigen soziodemografischen Merkmalen voneinander und können unterschiedlichen nicht-traditionellen Zielgruppen zugeordnet

<sup>6</sup> Adressierte Zielgruppen des WM<sup>3</sup>-Projektes sind Berufstätige mit und ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, (berufstätige) Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrende sowie (berufstätige) Bachelorabsolventinnen und -absolventen. Das Forschungsprojekt „Individuumsbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie“ fokussiert hierbei insbesondere Berufstätige, (berufstätigen) Personen mit Familienpflichten sowie (berufstätigen) Bachelorabsolventinnen und -absolventen.

Interview	Geschlecht	Alter	Familienstand	Kinder	Ausbildung	Position
Z1	Weiblich	37	Ledig	0	(Fach-)Hochschulabschluss	Abteilungsleitung
Z2	Männlich	40	In einer festen Partnerschaft	4	Berufsausbildung	Abteilungsleitung
Z3	Weiblich	32	Ledig	0	Berufsausbildung	Angestellte

Tab. 1: Soziodemografische Daten der Interviewten

werden<sup>6</sup> (vgl. Tabelle 1). Das Alter liegt zwischen 30 und 40 Jahren. Die zwei befragten Frauen sind ledig und haben keine Kinder oder andere pflegebedürftige Angehörige. Der männliche Befragte (Z2) weist familiäre Verpflichtungen auf. Des Weiteren unterscheiden sich die Interviewten in ihrer beruflichen Ausbildung und Position. Zwei von ihnen haben eine Berufsausbildung abgeschlossen. Die dritte Person kann bereits hochschulische Lernerfahrungen nachweisen, da sie einen (ausländischen) (Fach-)Hochschulabschluss erworben hat. Obwohl sich das Zertifikat in der Ausschreibung an künftige Führungskräfte richtet, befinden sich bereits zwei Personen in einer Führungsposition, wobei eine Person (Z1) erst während der Zertifikatsteilnahme in eine Leitungsposition aufgestiegen ist.

### 3.1 Teilnahmemotive

Auf die Frage, weshalb die Befragten an diesem Zertifikat teilnehmen, treten zwei Motivationsfaktoren zu Tage. Während sich Z2 bereits aus eigenem Antrieb über mögliche Weiterbildungswege in diesem Segment informiert hatte und dieses Zertifikat letztendlich wählte, weil „viele auf unseren Bereich abgestimmt ist“ (Z2, Abs. 2), wurde die Angestellte (Z3) von ihrem Vorgesetzten für das Zertifikat empfohlen. Zusammen mit Z1 eint sie der mit der Weiterbildung erhoffte berufliche Aufstieg und die „Chance im Beruf, einfach weiterzukommen“ (Z3, Abs. 2). Dieser Karrieresprung ist der Befragten Z1 bereits vor Abschluss des Zertifikats gelungen.

### 3.2 Vereinbarkeit mit dem beruflichen Lebensbereich

Die Vereinbarkeit mit dem Lebensbereich Arbeit ist von der beruflichen Stellung der Befragten abhängig. So sind die beiden Führungskräfte (Z1 und Z2) über den Normalarbeitstag hinaus in die Geschäftsabläufe eingebunden und zeichnen sich durch eine zum Teil sehr hohe Arbeitsbelastung aus. Dahingegen beschreibt Z3 einen geregelten Arbeitsalltag mit wenig leitender Tätigkeit und einem Kollegium, welches ihre inhaltliche Vertretung bei Abwesenheit übernehmen kann.

Wie bereits erwähnt, werden alle Zertifikatsteilnehmenden für die Präsenzphasen bei Lohnfortzahlung freigestellt. Diese Lernzeiten scheinen aufgrund der Einwilligung des Arbeitgebers legitimiert zu sein und werden aufgrund der vorab feststehenden Terminplanung als gut vereinbar beschrieben. Zudem müssen diese nicht mit dem Umfeld verhandelt werden, da sie „fremdbestimmt“ festgelegt werden. Die Präsenzzeiten werden daher als für den Lernprozess förderlich bewertet.

„Bei den Präsenzphasen ist ja ganz klar der Vorteil, man weiß schon lange im Voraus, dann und dann muss ich vor Ort sein, das ist dann auch okay und gerade zu Hause kann es halt öfters mal das Problem geben, dass man diese sich selbst genommene oder gewünschte Zeit zum Lernen oder zum Vorbereiten nicht nehmen kann, wenn irgendwas privat mal passiert“ (Z2, Abs. 41).

Diese Aussage verdeutlicht zugleich, dass das Selbststudium der individuellen Absprache mit dem beruflichen und privaten Lebensbereich unterliegt. Während Z3 von ihrem Vorgesetzten auch in der Phase des Selbststudiums unterstützt wird, können bzw. wollen die beiden Führungskräfte nicht auf etwaige Regelungen zurückgreifen. Z3 ist es erlaubt, ihren Arbeitsplatz und auch zeitweilig ihre Arbeitszeit für das Selbststudium zu nutzen. Dies ist in keiner formalen Vereinbarung festgehalten, sondern besteht in der Absprache, bei geringer Arbeitsbelastung oder in Pausenzeiten Vakanzen für die Weiterbildung nutzen zu können.

„Ich werde von meinem Chef - Gott sei Dank - auch so unterstützt, dass er sagt, wenn wenig los ist, dann nehmen Sie den Ordner und lernen Sie mal eine Stunde. Das ist wirklich sehr kulant bei mir“ (Z3, Abs. 9).

Aus Sicht der beiden Führungskräfte mangelt es dahingegen an freien zeitlichen Ressourcen während ihrer Arbeitszeit. Aufgrund ihrer Führungsposition und des damit verbundenen erweiterten Verantwortungsbereiches bewerten sie zudem die etwaige Lernzeit von geringer Qualität und als wenig produktiv für den eigenen Lernprozess. Diese unterschiedlichen Abspracheregungen verdeutlichen die Bedeutung der Arbeits- und Lernkultur innerhalb eines Unternehmens und die Rolle des/der Vorgesetzten, wie von Schmidt-Lauff (2004) expliziert wird. Danach ist nicht nur die Gewährleistung von betrieblich gewährleisteten Lern(zeit)strategien für eine Weiterbildungspartizipation entscheidend, sondern auch die Existenz einer Lernkultur im Unternehmen, welche die notwendigen Freiräume für Lernzeiten (in diesem Falle insbesondere während des Selbststudiums) am Arbeitsplatz garantiert (Schmidt-Lauff, 2004, S. 128ff.).

„Also ich führe jetzt auch eine leitende Tätigkeit bei uns aus, da kann ich mir jetzt schlecht immer hier oder da was abzwicken und sagen, da setze ich mich hin und lerne. Also das geht bei mir zum Beispiel definitiv nur in der Freizeit zu Hause, wenn man auch mal sagen kann, Telefon zur Seite und auch keiner, der denn da rumläuft

und sagt, können wir mal eben hier, können wir mal eben da“ (Z2, Abs. 13).

Vielmehr als Z3 müssen die beiden Führungskräfte zeitliche Ressourcen aus dem privaten und familiären Lebensbereich freisetzen. Hierbei werden die Nachmittage und Abende an Wochentagen sowie das Wochenende oder Urlaubstage für das Selbststudium genutzt. Von allen Befragten verlangt die Lernzeit zu Hause ein hohes Maß an Planung und Prioritätensetzung. Dies erfordert „Disziplin“ (Z1, Abs. 57), Überwindung (vgl. Z3, Abs. 45) oder wird als Zwang (vgl. Z2, Abs. 11) beschrieben. Der erste Abschnitt des Tages (morgens, vormittags oder mittags) wird von allen Befragten als idealer Lernzeitraum betrachtet. Dieser kann jedoch nur am Wochenende oder im Urlaub realisiert werden. An einem Arbeitstag verbleibt daher meist nur der Dienstschluss als Lernzeitfenster. Dieses temporale Fenster wird von beiden Führungskräften als problematisch wahrgenommen. Zum einen scheint die Zeitqualität für ein angemessenes Lernen nicht mehr gegeben zu sein. Dies wird mit der bereits erbrachten geistigen Leistung und der investierten Energie begründet, aber auch mit der körperlichen Erschöpfung, die sich nach einem Arbeitstag und mitunter anfallender Fahrtzeit, einstellt.

„Und dann ist es natürlich oftmals, wenn man dann heimkommt, schon schwierig zu sagen okay, jetzt setze ich mich noch hin. Dann ist man einfach oftmals körperlich wie aber auch geistig schon an einem Punkt, wo man sagt okay, jetzt ist dann wirklich eher der Couch-Moment da als der Lernmoment“ (Z2, Abs. 41).

Der Befragte spricht in diesem Zusammenhang auch von altersbedingten Unterschieden in der Leistungsfähigkeit der einzelnen Zertifikatsteilnehmenden. Die Altersspanne der Teilnehmenden reicht von Anfang 20 bis 40 Jahren. Als der Älteste im Kurs sieht er sich im Vergleich zu den jüngeren Teilnehmenden in dieser Hinsicht im Nachteil.<sup>7</sup>

Zum anderen bleibt nach langen Arbeitstagen, die über die reguläre Arbeitszeit hinaus andauern, faktisch nicht mehr viel Zeit, um sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen. Z2 beschreibt einen internen strukturellen Umbau, der sich kurz nach Beginn des Zertifikats einstellte und so zu einem „sehr hohen beruflichen Aufwand“ (Z2, Abs. 9) führte. Zudem thematisiert er Hauptgeschäftszeiten in seiner Branche, in denen Selbstlerneinheiten wenig oder kaum stattfinden. Demgegenüber betrifft dies Z1 in der Form, da sie mit ihrer Beförderung „Mehrverantwortung“ (ebd., Abs. 23) übertragen bekommen hat und damit auch mehr Zeit in den Arbeitsbereich investiert als zu Beginn des Zertifikats. Dieser Konflikt verschärft sich vor allem im Prüfungszeitraum. Die Kombination von langen Arbeitstagen und zum Teil aufwendiger Vorbereitungs- und Lernzeit in den späten Abendstunden führt in dieser Zeit zu einem Zwiespalt zwischen dem ei-

genen Anspruch, einerseits das Zertifikat bzw. die einzelnen Prüfungen, gut zu absolvieren und andererseits, den Aufgaben der Führungsposition gerecht zu werden.

### 3.3 Vereinbarkeit mit dem privaten Lebensbereich

Neben den beruflichen Verpflichtungen spielt auch der private Lebensbereich eine wichtige Rolle bei der zeitlichen Vereinbarkeit. Hierbei unterscheiden sich die Aussagen der drei Befragten wesentlich nach dem Vorhandensein familiärer Verpflichtungen. Da sich Z1 und Z3 weder in einer Partnerschaft befinden noch Verantwortung für betreuungspflichtige Kinder oder Angehörige übernehmen, wird die Vereinbarkeit mit dem privaten Umfeld, insbesondere mit Familie und Freunden, als unproblematisch beschrieben. Zwar werden Einschnitte im Freizeitbereich wahrgenommen, diese sind jedoch meist nur temporär und können durch die Unterstützung aus dem Freundes- und Familienkreis gut bewältigt werden. Schwere private Krisen – wie beispielsweise den Verlust eines nahestehenden Familienmitglieds (vgl. Z3, Abs. 17) – werden als möglicher Konfliktfaktor gesehen, der die Weiterbildung nachrangig werden lassen könnte. Insgesamt haben die beiden Befragten jedoch ein „Gleichgewicht“ (Z1, Abs. 75) zwischen den beiden Lebensbereichen gefunden.

Dahingegen erscheint der private Lebensbereich bei Z2 als besonders herausfordernd. Z2 lebt in einer festen Partnerschaft mit vier Kindern. Er sieht sich damit konfrontiert, die Weiterbildung als einen dritten Bereich neben Beruf und Familie/Freizeit zu integrieren. Da er das Selbststudium aufgrund seiner beruflichen Verpflichtungen komplett in den privaten Bereich hineinverlegt, sieht er diesen als denjenigen an, „der am meisten leidet, wenn man sich die Zeit [zum Lernen] nehmen muss“ (Z2, Abs. 15). Zugleich fällt es ihm schwer, selbstbestimmte Lernzeiten einzuhalten, da Partnerin und Kinder eine große Ablenkung darstellen. Im privaten (und auch beruflichen) Bereich fehlt ihm ein abgrenzbares, legitimes Lernzeitfenster, wie es die Präsenzblöcke darstellen.

### 3.4 Bewältigungsstrategien

Um sich dieses Fenster und die nötige Konzentration auf das Selbststudium zu schaffen, zieht er sich ähnlich wie die anderen Befragten ein Stück weit aus dem Familien- und Freizeitleben zurück. So verzichtet er auf Familienausflüge oder Freizeitaktivitäten, „dass man auch wirklich dann alleine zu Hause ist und die Ruhe“ (ebd., Abs. 11) zum Lernen hat. Generell weisen alle Befragten ein hohes Planungs- und Organisationsvermögen auf, um zeitliche Ressourcen für die Weiterbildung aufzubringen. So werden frühzeitig private und berufliche Termine abgestimmt, um sich Lernzeiten (und im Falle von Z2 Rückzugsräume) zu schaffen. Dabei nimmt die Weiterbildung insbesondere vor Prüfungs- und Präsenzzeiten einen Großteil des privaten Lebensbereichs ein. Des Weiteren setzt Z1 zu diesen Zeiten besonderer Belastung

<sup>7</sup> Dieses Verständnis folgt dem (immer noch) gängigen Stereotyp und Alltagsverständnis, dass Ältere weniger lern- und leistungsfähiger sind als Jüngere, das mittlerweile vielfältig widerlegt ist (z.B. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2010).

Prioritäten nicht nur im privaten, sondern auch im beruflichen Bereich. Um Überlastungserscheinungen vorzubeugen, strukturiert sie auch ihren beruflichen Tagesablauf um und delegiert Aufgaben.

Eine weitere wichtige Strategie ist, die zusätzliche Belastung und Einschränkungen mit dem Wissen des begrenzten Zeitraumes zu akzeptieren.

„Man weiß, das sind jetzt die zwei Jahre bei uns und dann ist es hoffentlich gut abgeschlossen und dann läuft wieder alles relativ normal, in Anführungsstrichen“ (Z3, Abs. 59).

Des Weiteren wird von allen Befragten die Seminargruppe als Motivationsfaktor hervorgehoben. Die gegenseitige Unterstützung im Lernprozess, v.a. während des Selbststudiums, sowie der daraus resultierende Zusammenhalt werden als lernförderlich beschrieben.

#### 4 Abschließende Bemerkungen

Die Auswertung der Vereinbarkeitspraktiken von drei Teilnehmenden eines Zertifikatskurses aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bestätigt die bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse und gibt darüber hinaus konkrete und beispielhafte Einblicke, wie das zeitliche Spannungsverhältnis Beruf, Privatleben und Weiterbildung individuell austariert und koordiniert werden kann.

Die Integration von Weiterbildung in den Alltag kann durch die Angebotsorganisation sowie den Arbeitgeber mittels verschiedener Maßnahmen unterstützt werden. Von Seiten der Angebotsorganisation kann die Vereinbarkeit durch eine langfristige Bekanntgabe aller Präsenztermine verbessert werden, damit nicht-traditionelle Studierende Lernzeiten für das Selbststudium rechtzeitig planen und in ihr Umfeld integrieren können (Rahnfeld & Schiller, 2015). Ferner erleichtert eine Freistellung für Präsenzeinheiten die Teilnahme an einer Weiterbildung. Wie auch von Lobe (2015) herausgestellt, wird im Selbststudium eine flexible Handhabung der Arbeitszeitregelungen positiv bewertet.

Die Interviewanalyse stellt als einen neuen Befund den Einfluss der beruflichen Stellung auf die zeitliche Vereinbarkeit heraus. Mit steigendem Verantwortungsbereich, gestaltet es sich schwieriger, Weiterbildungsaktivitäten in den beruflichen Alltag zu integrieren. Während die Befragte im Angestelltenverhältnis von ihrem Vorgesetzten aktiv unterstützt und ihr Arbeitszeit und -raum für das Selbststudium gewährt wird, können oder wollen die beiden Personen mit leitender Tätigkeit diese Absprachen nicht nutzen.

Hier werden zugleich die Erkenntnisse zur Zeitqualität aus der allgemeinen Weiterbildungsforschung bestätigt, denn beide Führungskräfte bewerten die ihnen zur Verfügung stehende Zeit im beruflichen Bereich aufgrund ihrer Perso-

nalverantwortung sowie ihres Aufgabenportfolios als geringwertig und ungeeignet für Selbstlerneinheiten. Der Großteil des Selbststudiums (im Falle von Z3) bzw. das gesamte Selbststudium (im Falle von Z1 und Z2) fällt daher in den privaten Lebensbereich und muss – wie ebenfalls von Lobe (2015) bestätigt – dort integriert werden.

Im Vergleich steht Befragter Z2 vor wesentlich größeren Herausforderungen als die beiden anderen Befragten, welche weder eine feste Partnerschaft noch betreuungspflichtige Kinder oder Angehörige haben. Für sie ist es, mit Ausnahme von Zeiten besonderer Belastungen, wenig konfliktreich, das Studium mit dem privaten Lebensbereich zu verbinden. Vielmehr werden sie von Freunden und Familie in ihrem Bestreben unterstützt. Dahingegen ist die Weiterbildung für Z2, der sich in einer Führungsposition befindet und Familienpflichten hat, mit einem wesentlich höheren Koordinationsaufwand verbunden. Da ein Nebeneinander von Lernzeit und Familienzeit für ihn nicht die gewünschte Zeitqualität hervorbringt, entzieht er sich temporär aus familiären und sozialen Verpflichtungen. Dies erfordert – wie bei den anderen Befragten – die Fähigkeit, die verschiedenen Lebensbereiche (zeitlich) zu strukturieren und langfristig aufeinander abzustimmen. Unvorhersehbare Ereignisse, wie Krankheiten, können dieses Konstrukt jedoch schnell aus dem Gleichgewicht bringen. Dabei rückt die eingeplante Lernzeit schnell in den Hintergrund.

Zusammenfassend lässt sich aus der Interviewanalyse schließen, dass sich nicht-traditionell Studierende in einem ständigen Prozess des Austarierens der einzelnen Lebensbereiche befinden. Die temporale Relation zwischen den Lebensbereichen setzt sich aus eigenen sowie fremden Ansprüchen zusammen, sodass feste Zeiteinheiten auch fremdbestimmt durch berufliche oder familiäre Verpflichtungen besetzt werden. Zeitfenster für die Weiterbildung müssen daher mit dem Umfeld abgesprochen werden und deren soziale Legitimation erhalten. Dies bringen die drei hier analysierten unterschiedlichen Lebenssituationen deutlich zum Vorschein.

## Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller“ Studierender. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11(4), 577-606.
- Bilger, F. & Rosenblatt, B. (Hrsg.). (2011). *Weiterbildungsbeteiligung. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2011). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Denninger, A., Kahl, R. & Präßler, S. (2017). Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie - Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 95-128). Wiesbaden: Springer VS, Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen).
- Dobischat, R., Seifert, H. & Ahlne, E. (Hrsg.). (2003). *Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens*. Berlin.
- Faulstich, P. (2005). Lernzeiten - Zeit zum Lernen öffnen. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 213-224). Weinheim. Juventa Verlag (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung).
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 7-18). Münster: Waxmann.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. (Lernweltforschung, 20). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J. & Kandulla, M. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung (Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn, Berlin. Abgerufen am 16 April 2015 von [http://www.bmbf.de/pubRD/20\\_Sozialerhebung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/20_Sozialerhebung.pdf)
- Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Kadel, V., Kuper, K. & Schmidt, M. (1998). *Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel*. Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Entwicklung und begleitende Untersuchung von neuen Konzepten der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts des lebenslangen Lernens und des institutionellen Umgangs mit veränderten temporalen Mustern der Angebotsnutzung ; mit Beiträgen der Fachtagung \“Zeit für Weiterbildung\“ am 10.9.1998 in der VHS Rheine. Bielefeld: IFKA (Dokumentation / IFKA, Bd. 20).
- Philipps-Universität Marburg, Justus-Liebig Universität, Technische Hochschule Mittelhessen. *Gesamtantrag und Teilvorhabenbeschreibung. Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Zweite Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde. Verbundprojekt: WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen.
- Präßler, S. (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein, (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (S. 61-187). Wiesbaden: Springer VS
- Rahnfeld, R. & Schiller, J. (2015). Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Erfordernisse an die Didaktik in der Studiengangsentwicklung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 37(1), 26-51. Abgerufen am 18. August 2015 von <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2015-Rahnfeld-Schiller.pdf>
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. Abgerufen am 21. April 2015 von [http://www.bmbf.de/pub/12\\_Studierenden\\_survey\\_Kurzfassung\\_bf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/12_Studierenden_survey_Kurzfassung_bf.pdf)
- Schmidt-Lauff, S. (2004). Lernzeitstrategien - betriebliche Realitäten und individuelle Wünsche. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 27(1), 124-131. Abgerufen am 27. April 2017 von <https://www.die-bonn.de/doks/schmidt-lauff0401.pdf>

- Schmidt-Lauff, S. (2010). Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 355-365. Abgerufen am 27. April 2017 von [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed\\_3\\_2010\\_SchmidtLauff\\_Oekonomisierung\\_von\\_Lernzeit.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed_3_2010_SchmidtLauff_Oekonomisierung_von_Lernzeit.pdf)
- Schmidt-Lauff, S. (2011). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 213-228, 5. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2010). Potenziale der Bildung Älterer. In A. Kruse (Hrsg.), *Potenziale im Alter: Chancen und Aufgaben für Individuum und Gesellschaft* (S. 285-302). Heidelberg: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Wolter, A. (2015). Hochschulforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung - Gegenstandsbereiche* (2. Aufl.; S. 149-164). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (2016). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 19-28). Münster: Waxmann.
- Wonneberger, A., Weidtmann, K., Hoffmann, K. & Draheim, S. (2015). Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(1), 70-91. Abgerufen am 18. August 2015 von <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2015-Wonneberger-Weidtmann-Hoffmann-Draheim.pdf>
- [www.wmhoch3.de](http://www.wmhoch3.de). Abgerufen am 25. August 2016 von [www.wmhoch3.de](http://www.wmhoch3.de)

**Autorin**

Sarah Präßler, M.A.  
sarah.praessler@zdh.thm.de

# Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung

Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse

SUSANNE KNÖRL

SUSANNE HERDEGEN

*Kurz zusammengefasst ...*

*Beruflich Qualifizierte als besondere Zielgruppe für akademisches Lernen zeichnen sich durch eine hohe Heterogenität aus. Vor diesem Hintergrund hat das BMBF-geförderte Projekt OTH mind in zwei empirischen Untersuchungen Meinungen und Einschätzungen beruflich Qualifizierter zum sogenannten dritten Bildungsweg erhoben. Im folgenden Artikel werden daraus Ergebnisse zu Voraussetzungen sowie Interessen und möglichen Hindernissen in Bezug auf die Aufnahme akademischer Lernprozesse dargestellt. Das Interesse an solchen Lernprozessen zeigt sich dabei als geprägt von existentiellen und persönlichen Motiven – sowohl bei einer Entscheidung für als auch gegen eine Aufnahme akademischen Lernens. Festzustellen ist, dass beruflich Qualifizierte, die eine akademische Weiterbildung anstreben, sich intrinsisch motiviert für den Weg an die Hochschule entscheiden. Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass es angesichts der aufgezeigten Hindernisse weiterhin Aufgabe der Hochschulen ist, den Bildungsweg für diese Zielgruppe zu ebnen, um die akademische Qualifizierung dieser Fachkräfte bestmöglich zu stärken.*

## 1 Einleitung

Mit der durchaus kontrovers diskutierten Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte<sup>1</sup> ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung tritt eine Zielgruppe in akademische Lernprozesse ein, für die die bisherige Hochschullandschaft wenig gerüstet ist. Die Kontroverse um diese Personengruppe liegt darin begründet, dass deren Hochschulzugang und in erster Linie deren Studierfähigkeit angezweifelt wird (vgl. Kamm, Spexard & Wolter, 2016). Dies spiegelt sich bereits in der veränderten Begrifflichkeit von „Hochschulreife“ hin zu „Hochschulzugangsberechtigung“ wider.

Vor allem das grundständige Studium ist in organisatorischer, struktureller und personeller Hinsicht nur mangelhaft darauf eingestellt, (Lern-)Bedarfe einer neuen Zielgruppe zu berücksichtigen (vgl. Jürgens & Zinn, 2012, 2015). Dabei steht beruflich Qualifizierten zumindest aus rechtlicher Sicht der Weg an die Hochschule – sowohl im Rahmen eines regulären grundständigen Studiums als auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in berufsbegleitenden grundständigen oder weiterbildenden Studiengängen, Zertifikatskursen etc. – offen. Die Realität an den Hochschulen zeigt, dass trotz andersgearteter Empfehlungen beispielsweise seitens des Wissenschaftsrats (2014) Studienformate, die den Bedarfen beruflich Qualifizierter entsprechen, im grundständigen Studium nicht umgesetzt werden. Dies ergibt sich u.a. aufgrund mangelnder finanzieller Ausstattung und einem geringen Interesse an einer zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft – gerade auch in Bezug auf die starke berufliche Orientierung der Zielgruppe. Stattdessen ist es vornehmlich die wissenschaftliche Weiterbildung, die bedarfsgerechte Studienformate in (Bezahl-)Angeboten umsetzt.

Sie zeichnet sich u.a. aufgrund ihres Selbstverständnisses bzgl. Aufgaben und Zielen – als Vermittler zwischen der Wissenschaftlichkeit der Hochschulen und der Praxis in Anwendungsfeldern durch Inputs von beruflichen Experten (vgl. Faulstich, 2010) – durch eine deutlichere Offenheit gegenüber der Gruppe der beruflich Qualifizierten aus. Elsholz (2016) versteht die wissenschaftliche Weiterbildung als einen Innovationstreiber, der es ermöglicht, zwischen der starken Fachsystematik des grundständigen Studiums und der Handlungssystematik des Berufs bzw. der Berufsbildung zu vermitteln. Insbesondere vor diesem Hintergrund eignet sich die wissenschaftliche Weiterbildung dafür, die Belange der beruflich Qualifizierten in akademischen Lernprozessen zu bearbeiten. Die Innovationskraft der wissenschaftlichen Weiterbildung reicht zunächst in die eigenen Angebote.

<sup>1</sup> Vgl. Art. 45 BayHSchG; Hier wird unter dem Begriff „Beruflich Qualifizierte“ jene Untergruppe von Personen gefasst, die auf dem dritten Bildungsweg ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben – häufig auch als „Studierende ohne Abitur“ bezeichnet.

Dennoch kann sie auch als Experimentierfeld dienen, um Angebote zu erproben, die später im Bereich der grundständigen Lehre eingesetzt werden können, um die Bedarfe der beruflich Qualifizierten besser zu berücksichtigen. In eben diesem Feld agiert auch das BMBF-geförderte Projekt OTH mind „Modulares innovatives Netzwerk für Durchlässigkeit“, in dessen Rahmen die im Folgenden vorgestellte Untersuchung durchgeführt wurde. Deren Ziel ist es Erkenntnisse über Studienvoraussetzungen, -interessen und -hindernisse beruflich Qualifizierter zu gewinnen, um eine bedarfsorientierte Gestaltung von akademischen Angeboten zu ermöglichen.

Dieses Ziel wurde in der folgenden Darstellung auf die Fragen, welche Aspekte beruflich Qualifizierte von einem Studium abhalten, welche Hürden sie beim einem Studieneintritt zu nehmen haben sowie welche Motive sie an die Hochschule führen, fokussiert.

Die Analyse von Studienmotiven und Studienhindernissen für beruflich Qualifizierte ist umso bedeutsamer, wenn man sich die geringe Anfängerzahl der Zielgruppe vor Augen führt (vgl. Duong & Püttmann, 2014). Jürgens und Zinn (2012) stellen heraus, dass der Forschungsstand zu diesen Aspekten der Zielgruppe gering ist und es an Beschreibungs- und Erklärungswissen mangelt. Zu beachten gilt, dass Literatur zu beruflich Qualifizierten häufig eine weite Definition dieser Gruppe zugrunde legt – d.h. dass Personen, die eine berufliche Ausbildung absolviert haben und ihre Hochschulzugangsberechtigung entweder auf dem ersten, zweiten oder dritten Bildungsweg erworben haben, zusammengefasst werden. Auf die enge Begriffsdefinition – wie sie diesem Artikel zugrunde liegt – eingeführt, zeigt sich der bisherige Forschungsstand als umso kleiner. Schon für die weitgefaste Definition von beruflich Qualifizierten stellen Kamm et al. (2016) fest, dass die Quantität an Forschungsergebnissen nicht zufriedenstellend ist.

Beschreibungs- und Erklärungswissen könnte man dazu nutzen (vgl. Jürgens & Zinn, 2012), beruflich Qualifizierte zu informieren und für ein Studium zu interessieren. Jürgens und Zinn (2015) stellen in ihrer Analyse des Forschungsstands über nicht-traditionelle Studierende u.a. bisherige Forschungsergebnisse zu Motiven und Erwartungen bezüglich einer Studienaufnahme zusammen. Daraus geht hervor, wie unterschiedlich und vielfältig die Beweggründe beruflich Qualifizierter zu sein scheinen – eine eindeutige Tendenz zu bestimmten Motiven ergibt sich nicht. Zu den Motiven beruflich Qualifizierter ohne Abitur erläutern Kamm et al. (2016, S. 180) dagegen, dass diese ein Studium in

erster Linie zur Kompetenzentwicklung, Weiterentwicklung, persönlichen Entfaltung und zum Erreichen eines akademischen Titels anstreben.

## 2 Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse fokussiert die folgende Analyse beruflich Qualifizierte aus einem handwerklich-technischen Arbeitsbereich bzw. aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Sie wurde im Projekt OTH mind im Teilbereich „Echte Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte“ durchgeführt und basiert auf den Ergebnissen zweier Erhebungen im mixed-methods Design: Eine quantitative Befragung von beruflich qualifizierten Fachkräften (n=553) (vgl. Schnurer, 2016), die potentielle Studieninteressierte darstellen, wurde mit leitfadengestützten Experteninterviews<sup>2</sup> (n=15) mit beruflich qualifizierten Studierenden nach der Studieneingangsphase<sup>3</sup> kombiniert. Somit vereint das Forschungsdesign zwei verschiedene Perspektiven auf die Themen Barrieren/Hindernisse und Motive: In der quantitativen Befragung beantworten die Fachkräfte, die kein Interesse an einem Studium artikulieren, die Frage danach, was sie davon abhält, ein Studium aufzunehmen. Die Interviewstudie untersucht, welche Bedenken und Hindernisse beruflich Qualifizierte, die aktuell studieren, im Vorfeld sowie während des Studienbeginns wahrgenommen haben. Bezüglich der Motive ein Studium aufzunehmen, vereinen die beiden Befragungen sowohl eine prognostische als auch eine retrospektive Sicht.

In der genannten quantitativen Fragebogenstudie wurden Fachkräfte aus der Oberpfalz zum Thema Studium befragt, die aufgrund ihrer beruflichen Laufbahn eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen – vornehmlich gewerblich-technische Gesellen sowie Meister und Techniker. Diese konnten über Partner der beruflichen Bildung in Ostbayern<sup>4</sup> von Juli 2015 – September 2015 befragt werden (vgl. Schnurer, 2016). Von 5690 kontaktierten Fachkräften nahmen 553 an der Befragung teil.

Die Teilnehmenden der Interviewstudie sind Studierende, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation bereits ein Studium an den OTH Amberg-Weiden bzw. Regensburg aufgenommen und mindestens das 2. Semester abgeschlossen haben. Diese wurden insbesondere zu ihrer Studieneingangsphase befragt. Dabei wurden sowohl Vollzeitstudierende als auch Absolventen eines ingenieurwissenschaftlichen berufsbegleitenden Studiengangs berücksichtigt, um die Perspektiven eines Studiums im jeweiligen Zeitmodell einzufangen. Über beide Verbundhochschulen konnten zusammen 75 Studierende im Vollzeitstudium kontaktiert werden, sowie 16 Absolvent\_innen des berufsbegleitenden Studiengangs. Es

<sup>2</sup> Die leitfadengestützten Interviews wurden als Experteninterviews nach Gläser und Laudel (2009) konzipiert und nach Mayring (2010) inhaltsanalytisch ausgewertet.

<sup>3</sup> Die befragten Studierenden absolvieren technisch-ingenieurwissenschaftliche Studiengänge.

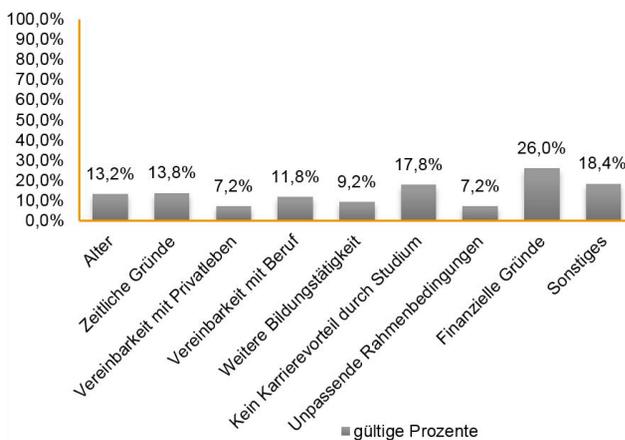
<sup>4</sup> IHK Regensburg, HWK Niederbayern-Oberpfalz, Dr. Robert Eckert Schulen AG, BSZ Amberg; Aufgrund des unterschiedlichen Durchgriffs in den Zielgruppen kann keine allgemeine Aussage zur Repräsentativität der Stichprobe getroffen werden. Die genaue Aufschlüsselung der Stichprobe und eine differenzierte Darstellung des Rücklaufs findet sich in Schnurer (2016).

konnten mit 11 Vollzeitstudierenden und mit 4 berufsbegleitenden Studierenden Interviews realisiert werden. Aus diesen Erhebungen wurden Aspekte herausgearbeitet, die eine Studienaufnahme behindern, sowie die Beweggründe und Motive, die antreiben ein Studium zu beginnen. Diese Studienehindernisse bzw. Barrieren und Studienmotive werden im Folgenden näher dargestellt.

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Studienhindernisse

Auf die Frage, was sie von einem Studium abhält, nannten die Befragten, die keine Studienpläne verfolgten, am häufigsten folgende Aspekte: Finanzielle (26,0%) und zeitliche Gründe (13,8%), kein beruflicher Vorteil durch die Aufnahme eines Studiums (17,8%), das Alter (13,2%) sowie die Vereinbarkeit mit dem aktuellen Beruf (11,8%) (vgl. Abb. 1).



**Abb. 1:** Was hält Sie davon ab, ein Studium aufzunehmen? n=190; geclusterte Antworten durch offene Fragestellung

Bei genauerer Analyse der Barriere „Alter“ zeigen sich Unterschiede im Studieninteresse: Zwischen 20 bis 24 Jahren zeigt sich das deutlichste Studieninteresse – deutlich mehr als die Hälfte der Befragten interessieren sich hier für ein Studium. In den folgenden Altersgruppen 25 bis 29 Jahre, 30 bis 34 Jahre sowie im Lebensabschnitt von 35 bis 39 Jahren zeigt sich ein zunehmend absinkendes Interesse – ein Studieninteresse wird schließlich von der überwiegenden Mehrzahl der Befragten verneint. Ähnlich verhält es sich bei Personen, die bereits eine Aufstiegsfortbildung absolviert haben. Diese sehen häufiger als andere keinen beruflichen Vorteil durch ein Studium – Personen, die bereits einen technischen Betriebswirt oder einen Meistertitel erworben haben, geben häufiger an, kein Studieninteresse zu haben.

Im Rückblick auf ihre Studieneingangsphase schildern beruflich qualifizierte Studierende verschiedenartige Bedenken, die sich zu Studienbeginn und während des Studiums ergeben haben sowie Aspekte, die mögliche Barrieren

darstellen können – angefangen von der Sorge, bestimmte Prüfungen nicht zu bestehen, wie beispielsweise Mathematik (sBd 80-82<sup>5</sup>, jRa 58-60), bis hin zu der Unsicherheit einer älteren Interviewten, ob sie Anschluss an die „normalstudierenden“ Kommiliton\_innen finden wird (aLb 61). Den meisten Befragten gemeinsam waren die Bedenken, das Studium eventuell nicht erfolgreich zu bewältigen (mSc 91-92; aPc 105; fSd 48; jFd 54; aDd 56; oSc 63-66; aWe 54-56; mSe 44; dPe 96) – gerade vor dem Hintergrund, dass aus ihrer Sicht auch viele Normalstudierende ein Studium abbrechen (aDd 56; oSc 63-66). Daran schließt sich die Sorge an, in einem solchen Fall umsonst Zeit, Engagement etc. investiert zu haben (fSd 48). Ein Befragter beschreibt hingegen explizit, dass gerade die Tatsache, eine Aufstiegsfortbildung absolviert zu haben, diese Sorge schmälert (tBc 97). Ebenso gibt es Bedenken, die finanzielle Unabhängigkeit im Beruf aufzugeben und eigene Pläne zurückstellen zu müssen (mSc 150).

Auf die Frage, was die Studierenden hintenanstellen mussten, um ihr Studium umzusetzen, zeigten sich einerseits verschiedene Barrieren, die sich erschwerend auf die Vereinbarung von Studium und Lebenswelt auswirken, andererseits stellten die Befragten gleichzeitig auch Aspekte dar, die sich diesbezüglich förderlich bzw. ausgleichend auswirken.

Im Zusammenhang mit der Vereinbarkeit von Studium und Beruf wurde der Arbeitgeber als möglicher Unterstützungsfaktor genannt: Ein Befragter, der durch seine ehemalige Tätigkeit bei der Bundeswehr („Berufsförderungsdienst“ – BfD) finanzielle Förderung erhält, betont, dass er ohne diese Förderung kein Studium umsetzen könnte (fFb 66). Wenn eine Berufstätigkeit neben dem Studium fortgeführt wird, schätzen die Befragten flexible Lösungen mit dem Arbeitgeber, die ihnen weitere Freiräume schaffen. Dazu zählen flexible Arbeitszeitmodelle ebenso (mSe 27-30) wie individuelle Vereinbarungen, wie beispielsweise in den Prüfungsphasen mehr Zeit in das Studium statt in den Beruf investieren zu können (dPe 98). Ein Befragter befindet sich in einem dualen Studium mit vertiefter Praxis, d.h. in den Semesterferien ist er regulär bei seinem Arbeitgeber tätig. Die Etablierung dieses Modells wurde stark von seinem Arbeitgeber befördert (sBd 58) – gleichzeitig schildert der Interviewte die zeitliche Herausforderung dieses Modells. Negativ wirken sich auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf Aspekte wie die Notwendigkeit, in einem berufsbegleitenden Studium ein Praktikum (eventuell auch bei einem anderen Arbeitgeber) absolvieren zu müssen (aWe 34), aus. Gerade in der berufsbegleitenden Studienform beschreiben Befragte, dass die Arbeit neben dem Studium zu kurz kommt und es sich als schwierig darstellt, Beruf und Studium zu vereinbaren (mKe 50-52; aWe 37-38). Wegen der zeitlichen Belastung schließen einige Befragte auch Studienformen wie Fernstudium (fFb 72) oder berufsbegleitendes Studium (mSc 153-154) für sich aus.

<sup>5</sup> Im Folgenden werden aus Gründen der Nachvollziehbarkeit an die Ergebnisse der Interviewstudie die Kürzel für das Interview sowie die jeweilige Textstelle angehängt.

Ähnlich vielfältig stellt sich die Vereinbarkeit von Studium und Familie bzw. Freund\_innen dar. Vor allem Befragte mit Kindern beschreiben, dass die Familie Belastungen auf sich nehmen muss, damit das Studium umzusetzen ist (fFb 1, aLb 49-50) oder die Familie hinten angestellt werden muss (aLb 49-50; aWe 50-52; mKe 50-52; dPe 83-88). Gleichzeitig stellen die Familie und die Peergroup wichtige Faktoren dar, die ein Studium unterstützen: Eltern (fSd 46; aDd 60; aPc 111-113; jFd 62; oSc 69-70), (Ehe-)Partner\_innen (fFb 83-84; aPc 111), Kommiliton\_innen (aDd 60; sBd 86; tBc 110-112; jFd 66; aWe 74), Freund\_innen (aDd 60) sowie Kolleg\_innen (sBd 86), aber auch Professor\_innen (aWe 74) werden als Personen wahrgenommen, die ein Studium erleichtern.

Darüber hinaus spielt auch die Thematik, dass ein Studium finanzielle Einschränkungen bzw. Unsicherheit (fFb 44; jFd 52) bedeuten kann, für einen Teil der Interviewten eine Rolle. Nach Aussage einzelner Interviewten sind solche Einschränkungen nötig, um ihr Studium überhaupt realisieren zu können (aLb 49-50; fSd 44). Ein Befragter nimmt aus seiner Sicht hohe Teilnehmerbeiträge in Kauf, um ein berufsbegleitendes Studium absolvieren zu können (aWe 28); ein anderer wiederum verzichtet auf einen Teil seines Gehalts, um sein berufsbegleitendes Studium neben einem Teilzeitarbeitsmodell realisieren zu können (mSe 37-38). Andererseits schildern Interviewte nivellierende Aspekte im Zusammenhang mit der Vereinbarkeit von Finanziellem und dem Studium, wie beispielsweise die Tatsache, durch die finanzielle Förderung durch den Arbeitgeber keinen Nebenjob aufnehmen zu müssen (fFb 49-50), eine Absicherung durch das Gehalt des/der Partners/Partnerin (fFb 52) oder Verdienstmöglichkeiten während des (Vollzeit-)Studiums (fSd 44). Auch Unterstützung durch die Eltern wie mietfreies Wohnen in deren Eigentum (fSd 18), eigene Ersparnisse (fSd 18) oder die Möglichkeit den Beruf neben dem berufsbegleitenden Studium fortzuführen zu können (dPe 170), vermindern die Wahrnehmung finanzieller Einschränkungen.

Die Vereinbarkeit von Studium und Freizeit wird positiv beeinflusst, wenn durch eine finanzielle Förderung kein Nebenjob für den Lebensunterhalt nötig ist, wie beispielsweise durch den Berufsförderungsdienst (BfD), BAföG (jFd 52; jRa 54) oder ein Stipendium; ähnlich verhält es sich hinsichtlich der Möglichkeit, die Arbeitszeit zu reduzieren (mSe 37-38). Einzelne Befragte geben an, dass sie im Studium weniger Freizeit haben als während ihrer Berufstätigkeit (jFd 52; aDd 21-22). Ein Interviewter schildert, dass das Studium eine Herausforderung darstellt, die seine Freizeit schwinden lässt (oSc 61-62). Zudem beschreiben gerade berufsbegleitend Studierende, dass die Freizeit neben dem Studium und dem Beruf zu kurz kommt (aWe 50-52; mKe 50-52). In diesem Zusammenhang erläutert ein berufsbegleitend Studierender, dass er die Zeit außerhalb der Präsenzveranstaltungen als Freizeit empfindet, weswegen er die Anforderung, in dieser Zeit Studienaufträge zu erledigen, als störend wahrnimmt (mSe 123).

Alles in Allem ist der Umfang, inwieweit die Interviewten Einschränkungen bzw. Vereinbarkeitshindernisse feststellen, durchaus unterschiedlich: So reicht dieser von der Wahrnehmung, dass wenig Aspekte für ein Studium hintenanzustellen sind (sBd 72), bis zur Einschätzung einer alleinerziehenden Mutter, dass eine Vereinbarkeit nur durch Abstriche in allen Bereichen möglich wird (aLb 56-59). Ein Interviewter äußert die Vermutung, dass gerade die Sorge vor einer schlechten Vereinbarkeit – für das Studium den Beruf, die finanzielle Unabhängigkeit etc. aufgeben bzw. einschränken zu müssen – dazu führt, dass sich einige beruflich qualifizierte trotz ihres Interesses gegen ein Studium entscheiden (mSc 148-150). Vor diesem Hintergrund ist auch die Aussage verständlich, dass eine Studienentscheidung dann gefällt wird, bevor Verpflichtungen zunehmen (jFd 30).

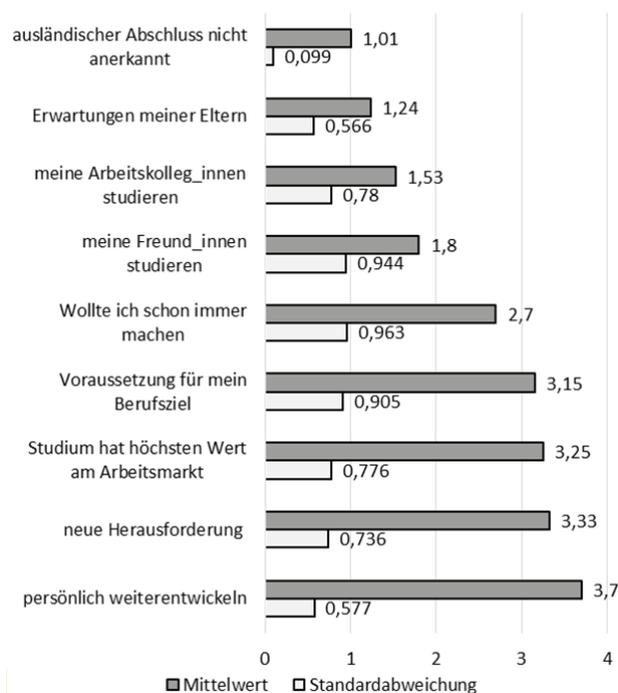
### 3.2 Studienmotive

Diese möglichen Barrieren, Bedenken und Hindernisse vor Augen, stellt sich die Frage, was beruflich qualifizierte antreibt, diese Hürden zu nehmen, um ein Studium absolvieren zu können.

In der quantitativen Befragung äußern die Befragten insbesondere intrinsisch geprägte Beweggründe, ein Studium aufzunehmen: Am häufigsten genannt wird der Grund, sich persönlich weiterentwickeln zu wollen (Mittelwert von 3,7) (vgl. Abb. 2) – also ein intrinsischer Wunsch nach Wissens- oder Kompetenzentwicklung. Häufig wird das Studium als neue Herausforderung betrachtet (Mittelwert von 3,33). Eine hohe Relevanz haben ebenfalls Aspekte eines beruflichen Aufstiegs: der Wert des Studiums auf dem Arbeitsmarkt einerseits (Mittelwert 3,25) und ein Berufsziel, für das das Studium eine Voraussetzung darstellt, andererseits (Mittelwert 3,15) bewegen beruflich qualifizierte zum Studium. Ansprüche oder Erwartungen durch Eltern oder Freunde spielen dagegen nur eine geringfügige Rolle.

In der Interviewstudie wurden ebenfalls Beweggründe für die Studienentscheidung abgefragt – hier dahingehend, was sich die Studierenden davon versprechen zu studieren. Die Äußerungen der Befragten detaillieren u.a. die von Kamm et al. (2016) aufgedeckten Motive der Wissenserweiterung, persönlichen Weiterentwicklung, beruflichen Entfaltung sowie des Erreichens eines akademischen Abschlusses:

Eine Vielzahl dieser Beweggründe dreht sich um den Wunsch nach einer anderen Tätigkeit: So möchten sich die Studierenden neue bzw. andere berufliche Möglichkeiten erschließen (mSc 32-36; aPc 56; fSd 24; mKe 31-36) oder auch Vorkehrungen treffen, um eine potentielle berufliche Stagnation vermeiden zu können (fFb 40; fSd 18; jFd 32; dPe 37-45). Ein weiteres Studienmotiv ist, die bisherige Tätigkeit an sich zu verändern, wie beispielsweise die Übernahme einer verantwortlicheren Tätigkeit (tBc 16; mSc 37-40; aPc 50-54; mSe 21-22), in welcher z.B. eine größere Entscheidungsmacht ausgeübt werden kann (mSc 41-46).



**Abb. 2:** Warum möchten Sie studieren? (1=trifft nicht zu, 4= trifft zu) n=102

Einen weiteren Aspekt stellt der Wunsch nach einer Tätigkeit dar, die persönlich als sinnvoller wahrgenommen wird, als die bisherige (tBc 34; aDd 18). Ein ähnlicher Beweggrund ist das Ziel, eine abwechslungsreichere Tätigkeit erreichen zu können (tBc 16; fSd 19-20; sBd 26, oSc 29-30; mSe 22).

Einzelne Befragte streben eine Neuorientierung an: Aufgrund der Erfahrung, dass für sie persönlich eine handwerkliche Tätigkeit nicht als passend erscheint, möchten sie durch ein Studium eine andere Tätigkeit erreichen (tBc 27-28; oSc 29-30). Dies formuliert ein Befragter wie folgt: „Es war auch in der Ausbildung schon immer so, dass ich (...) immer versucht habe aus der Werkstatt rauszukommen“ (tBc 23-24). Hier ist zu vermuten, dass in solchen Fällen die mangelnde Attraktivität der spezifischen Arbeitsbedingungen einer bestimmten handwerklichen Tätigkeit oder eines handwerklichen Berufs eine Studienentscheidung befördert (fSd 18). Dies kann auf individuell ausgeprägte Bedingungen, beispielsweise in einer bestimmten Abteilung (z.B. Fertigung), zurückzuführen sein. Individuell anspruchsvollere bzw. intellektuell herausforderndere Aufgaben bewältigen zu können sowie (tBc 25-27) neue/andere Lösungen für Arbeitsaufgaben zu entwickeln, kann ebenfalls dazu bewegen, sich akademisch weiterzubilden (aWe 40). Aber auch die forschende Arbeits- bzw. Herangehensweise eines Studiums und das wissenschaftliche Arbeiten wurden als Studienmotive (mSe 14) genannt.

Darüber hinaus spielen auch Motive des beruflichen Aufstiegs bei einzelnen Befragten eine Rolle (tBc 16; sBd 26; mKe 16). Themen rangieren vom Streben nach finanziell besser gestellten Jobs (aLb 18; aPc 56; jFd 32; oSc 25-28; mKe 30; mSe 21-22; dPe 37-45, fFb 38), über den Wunsch wirtschaftlich abgesichert zu sein (aLb 23-24; aWe 40; dPe 37-45) bzw. die Hoffnung einen sicheren Arbeitsplatz zu erhalten (dPe 38-45), bis hin zum Erreichen eines akademischen Titels – also dem Ingenieurstitel bzw. einer Position als Ingenieur (mKe 30; mKe 149-150).

Schließlich beschreiben die Interviewten auch persönliche Entwicklungsmotive wie den Anspruch sich weiterzuentwickeln (fFb 40; aDd 14; aWe 39-40), etwas lernen bzw. weiterlernen zu wollen (fFb 40; jRa 31-32; 36; aPc 50).

## 4 Diskussion

Aus den Ergebnissen über Barrieren und Bedenken beruflich Qualifizierter wird deutlich, dass sowohl auf Seiten der hochschulischen Bildung sowie der beruflichen Bildung als auch auf Seiten der Arbeitgeber Handlungsbedarf besteht, um Durchlässigkeit in noch stärkerem Maße zu ermöglichen und um eine freie Verwirklichung von Bildungs- und Karrierezielen sicherzustellen:

Besonders die Vereinbarkeit eines Studiums mit dem Beruf sowie zwischen Studium und Privatleben, aber auch finanzielle Gründe können davon abhalten, ein Studium aufzunehmen. Hier könnten Maßnahmen auf Seiten der Hochschulen durch Flexibilisierung von Studienmodellen weitere Potentiale erschließen. Doch gerade auch finanzielle Förderungen bedürfen eines weiteren Ausbaus. Insbesondere an den Aussagen der beruflich qualifizierten Studierenden in der Interviewstudie zeigt sich, dass diese einen Weg gefunden haben, ihr Studium zu finanzieren – sei es durch Ersparnisse, Unterstützung durch Eltern, Bafög oder ein Stipendium. Diejenigen, die jedoch nicht oder nicht in ausreichendem Maße auf solche Ressourcen zurückgreifen können, entscheiden sich schlichtweg gegen ein Studium. Interessant ist hier die Äußerung eines Interviewten, der anmerkt, dass er sich für ein Studium entschieden hat, bevor (finanzielle, berufliche oder private) Verpflichtungen zunehmen (jFd 30). Darin zeigt sich, dass nicht nur der Aspekt einer finanziellen Förderung an sich, sondern auch deren Höhe für beruflich Qualifizierte eine bedeutsame Rolle spielen kann – der „Finanzbedarf“ beruflich Qualifizierter kann somit ein anderer sein als der von Normalstudierenden.

Offensichtlich wird aber auch, dass nur ein geringer Teil der Befragten eine finanzielle Förderung oder andersgeartete Unterstützung durch den Arbeitgeber erhält (oder eventuell auch nicht sucht?). Um einer größeren Zahl beruflich Qualifizierter ein Studium zu ermöglichen, zeigt sich eine wichti-

<sup>6</sup> Die Formulierung der Items erfolgte in Anlehnung an Braendle et al. (2015): Studierende ohne Abitur in der Studiengangphase. Ergebnisse der Befragung von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. Universität Hamburg.

<sup>7</sup> (1=trifft nicht zu, 4=trifft zu).

ge Stellschraube hierfür in der Verbesserung der finanziellen Förderung. Eine genauere Erforschung der Förderbedarfe dahingehend, wie viele beruflich Qualifizierte ein Studium unter der Bedingung einer ausreichenden finanziellen Absicherung abstreben würden, wäre an dieser Stelle hilfreich. Zusammengenommen zeigen die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen, welche Wege beruflich Qualifizierte nutzen, um aufgezeigte Studienbarrieren zu umgehen. Um diese Barrieren und Hürden auf hochschulischer Seite zu vermindern, können die vorgestellten Ergebnisse sicherlich Unterstützung bieten, um zum einen akademische Angebote derart zu gestalten, dass sie besser mit der Lebenswelt beruflich Qualifizierter vereinbar sind. Zum anderen wird aber auch der Bedarf nach übergreifenden Maßnahmen – beispielsweise zum Thema finanzielle Förderung – die die Kooperation mit hochschulexternen Partnern notwendig machen, offensichtlich.

Aufschlussreich ist zudem, dass sich viele beruflich Qualifizierte nicht für ein Studium interessieren, da sie vermuten, dass ihnen ein Studium keinen Karrierevorteil bietet. Darin äußert sich die Auffassung einer Vielzahl beruflich Qualifizierter in der quantitativen Befragung, dass eine rein berufliche Bildungsbiographie ihnen genau die Karrieremöglichkeiten bietet, die sie sich wünschen – ein Studium würde ihnen somit keine neuen oder besseren Möglichkeiten erschließen.

Vor dem Hintergrund des politischen Strebens nach einer Öffnung der Hochschulen und der Diskussion um einen möglichen Akademisierungswahn erscheinen die Sorge einer Befeuerung des Fachkräftemangels in technischen bzw. handwerklichen Berufen auf der einen Seite und die Befürchtung einer unkalkulierbaren Zunahme der Studierendenzahlen beruflich Qualifizierter an den Hochschulen auf der anderen Seite deutlich geschmälert. Gerade Kammern und anderen beruflichen Interessensvertretungen können diese Ergebnisse aufzeigen, welche Attraktivität ein rein beruflicher Bildungsweg gegenüber einem Studium für viele Fachkräfte besitzt.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Interviewstudie eindrucklich, dass diejenigen, die ein Studium anstreben, ihre persönlichen Ziele in einem handwerklichen Beruf oder einzig über die berufliche Bildung jedoch nicht erreichen können bzw. der Meinung sind, dies nicht zu können. Die in den Ergebnissen von Jürgens und Zinn (2012) angeregte Information beruflich Qualifizierter über Studienmöglichkeiten kann daher nur für die Gruppe hilfreich sein, denen ein Studium potentiell neue berufliche Möglichkeiten bietet. Hier wird eine gewisse Grenze einer weiteren Öffnung der Hochschulen sichtbar, selbst wenn – wie gefordert (vgl. Wolter, Banscherus, Kamm, Otto & Spexard, 2014) – weitere Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit umgesetzt werden.

Die Beweggründe beruflich Qualifizierter, ein Studium aufzunehmen, sind sehr vielfältig, ähnlich wie die Ergebnisse

von Jürgens und Zinn (2015) aufzeigen. Besonders in der Interviewstudie schildern sie differenziert ihre unterschiedlichen Motive: häufig geht es nicht schlicht um „Geld“ oder „Aufstieg“ – also verwertungsorientierte Motive bzw. soziale oder berufliche Mobilität –, sondern um das Eröffnen anderer Möglichkeiten. So zeigen die Aussagen der Interviewten, dass gerade persönliche Verwirklichung im Beruf durch eine verantwortliche, sinnhafte Tätigkeit ein durchaus starker Antriebsgrund ist.

Zudem zeigt sich in den Studienmotiven der beruflich Qualifizierten ein Unterschied zu Normalstudierenden: Vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrungen wählen sie das Studium bewusst als eine weiterbildende, qualifizierende Maßnahme, um konkrete (Karriere-)Ziele erreichen zu können (vgl. Jürgens & Zinn, 2015). Damit hat ein Studium für diese Gruppe einen in erster Linie weiterbildenden Charakter – ganz anders als bei dem Gros der Normalstudierenden, für die ein Studium eine erste berufliche Qualifizierung darstellt. Umso deutlicher wird hier allerdings der Handlungsbedarf von Arbeitsgebern und der beruflichen Bildung, wenn eine Abwanderung von Fachkräften, deren Studienmotiv das Ermöglichen eines beruflichen Fortkommens oder ein Verlassen unattraktiver Arbeitsbedingungen ist, in hochschulische Bildung vermindert werden soll: Eine Ausweitung der Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten in der beruflichen Tätigkeit kann helfen, Attraktivität zu steigern und beispielsweise die „Verantwortungslücke“ zu einer Ingenieurstätigkeit zu verkleinern. Diese Bildungsbedarfe könnte eine nachfrageorientierte, modulare Weiterbildung auf akademischem, ingenieurwissenschaftlichem Niveau decken.

## Literatur

- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten* (CHE Nr. AP 177). Gütersloh.
- Elsholz, U. (2016, Juni). *Zwischen Fachsystematik und Handlungssystematik. Ein altes neues Thema für die berufliche Bildung und die wissenschaftliche Weiterbildung*. Berlin.
- Faulstich, P. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung (S. 1-30). In C. Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Online: Beltz Juventa. Abgerufen am 27. April 2017 von [http://www.beltz.de/de/fachmedien/erziehung\\_und\\_sozialwissenschaften/enzyklopaedie\\_erziehungswissenschaft\\_online\\_eeo.html?tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Barticle%5D=10093&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=10&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=0cc2ba3bf30e426b083af6edb3625c2c](http://www.beltz.de/de/fachmedien/erziehung_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Barticle%5D=10093&tx_beltz_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=10&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=0cc2ba3bf30e426b083af6edb3625c2c).
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Auflage). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen - Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34 (4), 34-53.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland - Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35-56). Bielefeld: wbv.
- Kamm, C., Spexard, A. & Wolter, A. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 165 - 196). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schnurer, K. (2016). *Gesamtüberblick über das Vorgehen „Quantitative Befragungen zur Erfassung des regionalen Weiterbildungsbedarfs“*. OTH mind Methodenbericht. Regensburg: OTH Regensburg.
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung: Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Abgerufen am 26. September 2016 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf>
- Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A. & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36 (4), 8-39.

## Autorinnen

Susanne Knörl, M.A.  
susanne.knoerl@oth-regensburg.de

Susanne Herdegen, M.A.  
susanne\_herdegen@web.de

# Studierbarkeit

## Wesen und Bedeutung für die Akteure im berufsbegleitenden Fernstudium

BIRGIT CZANDERLE

### Kurz zusammengefasst ...

*Studierbarkeit – das (un)bekannte Wesen – Ist das wirklich so? Ist der Begriff der Studierbarkeit tatsächlich (un)bekannt? Wie lässt sich dieser Begriff im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung verstehen und welchen Einfluss hat Studierbarkeit auf die Gestaltung der Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext von Fernstudium? Gerade die Zielgruppe der beruflich begleitend Studierenden im Fernstudium ist eine besondere Gruppe im Bereich der nicht-traditionellen Studierenden und damit der wissenschaftlichen Weiterbildung. Welchen Einfluss hat diese besondere Zielgruppe auf Gestaltungsmöglichkeiten der Studierbarkeit und welche Handlungsempfehlungen lassen sich für Anbieter, Lehrende und Lernende ableiten? Ein Forschungsprojekt an der Wilhelm Büchner Hochschule befasst sich mit diesen Fragen, um Studierbarkeit nicht mehr nur als Begriff sondern als Qualitätskriterium im berufsbegleitenden Fernstudium zu etablieren.*

### 1 Einleitung

Der Begriff der „Studierbarkeit“ ist im deutschen Hochschulbereich gerade im Rahmen von Akkreditierungsverfahren in aller Munde. Schon bei der Erstakkreditierung von Studiengängen muss aufgrund des Studiengangdesigns eine theoretische Studierbarkeit nachgewiesen werden. Spätestens im Reakkreditierungsverfahren muss diese Studierbarkeit dann aber durch Evaluationen validiert sein. Doch wie lässt sich Studierbarkeit überhaupt evaluieren? Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es einer schrittweisen Annäherung an den Begriff der Studierbarkeit sowie eine Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie „Studienerfolg“ und „Studienqualität“.

Schlägt man nun die Brücke zu Studiengängen der wissenschaftlichen Weiterbildung und betrachtet in diesem Kontext die besondere Zielgruppe der berufsbegleitenden Studierenden im Fernstudium, so wird rasch klar, dass Studierbarkeit hier vielmehr sein muss als die bloße Darstellung und Erhebung von Workload.

Im vorliegenden Artikel und dem zugrundeliegenden Forschungsprojekt an der Wilhelm Büchner Hochschule soll über die Herleitung der Begrifflichkeit und die Abgrenzung zu verwandten Begriffen ein einheitliches Begriffsverständnis geschaffen werden. Darauf aufbauend werden die besonderen Merkmale der berufsbegleitend Studierenden im Fernstudium dargestellt, um im Anschluss deren besondere Bedarfe an eine Studierbarkeit herzuleiten. Daraus lassen sich wiederum Handlungsempfehlungen für Anbieter, Lehrende und Lernende als wesentliche Akteure generieren, die den Begriff der Studierbarkeit zum Teil eines Qualitätsmanagementsystems machen.

### 2 Studierbarkeit – das (un)bekannte Wesen

Für die Qualitätssicherung innerhalb des Bereiches Studium und Lehre haben sich u.a. durch den Bologna-Prozess neue Impulse ergeben. Dabei ist der Begriff der „Studierbarkeit“ in den Fokus der Betrachtung gerückt. Seitens des Akkreditierungsrates wird Studierbarkeit als „das entscheidende Kriterium für die Gestaltung von Studiengängen“ betrachtet und ist im Rahmen der Akkreditierung von Bildungsangeboten an Hochschulen regelmäßig zu überprüfen (Burck & Grendel, 2011). Der Akkreditierungsrat hat hierzu die erforderlichen Kriterien zusammengefasst und definiert Studierbarkeit durch folgende Merkmale, welche im Rahmen einer jeden Akkreditierung kritisch geprüft werden:

- die Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikation,
- eine geeignete Studienplangestaltung,
- die auf Plausibilität hin überprüfte (bzw. im Fall der Erstakkreditierung nach Erfahrungswerten geschätzte) Angabe der studentischen Arbeitsbelastung,
- eine adäquate und belastungsangemessene Prüfungsdichte und -organisation,
- entsprechende Betreuungsangebote,
- fachliche und überfachliche Studienberatung (Akkreditierungsrat, 2013).

Der vehementen Thematisierung der Studierbarkeit als das „entscheidende Kriterium für die Gestaltung von Studi-

engängen“ (Akkreditierungsrat, 2013) zum Trotz ist bisher nicht klar, wie dieses Kriterium überprüft werden soll. Dabei bleibt auch ein aktuellerer Beschluss des Akkreditierungsrates (Nr. 20/2013, S. 12) unkonkret. Betrachtet man indes die einschlägige Literatur, lässt sich feststellen, dass hier bislang ein einheitliches Begriffsverständnis von Studierbarkeit fehlt und in Folge dessen Fehlen auch eine konsistente Operationalisierung der Begrifflichkeit nicht existiert (Krempkow & Bischof, 2010; Kuhlee, van Buer & Klinke, 2009). Auch finden sich hierzu bislang nur wenige konzeptionelle Arbeiten. Zu nennen wäre hier vorrangig die Arbeit von Richter (2000) angelehnt an die Empfehlungen der Wijnen-Kommission. Dieser fasst den Begriff der Studierbarkeit eher weit, indem er unter Studierbarkeit die Abwesenheit von Faktoren, die das Studium behindern, versteht. Das Studienprogramm ist dann so zu gestalten, dass ein optimales Resultat erzielt werden kann. Dieser Ansatz beherbergt sowohl ein qualitatives Element, das Lernresultat (die erworbenen Kompetenzen), als auch ein quantitatives Element, das Lehrresultat (Studienleistungsquote). Dieser weit gefasste Begriff der Studierbarkeit steht jedoch in direkter Abhängigkeit zu den Ausgangs- und Studienbedingungen (Richter, 2000). In diesem Sinne ist unter einem optimalen Resultat der Studierbarkeit, also ein in der dafür vorgesehenen Zeit erfolgreich abgeschlossenes Studium zu verstehen (Ramm, Multrus & Bargel, 2011; Krempkow & Bischof, 2010).

Im engeren Sinne bezieht sich Studierbarkeit jedoch lediglich auf den zeitlichen Aspekt eines Studiums und meint damit den benötigten studentischen Arbeitsaufwand zur Bewältigung eines Studienprogramms. Hier schließen sich die diversen Workload-Erhebungen an, welche inzwischen in vielen deutschen Hochschulen Einzug gehalten haben (Burck & Grendel, 2011). Studierbarkeit wird häufig verstanden als eine Konsistenz zwischen theoretischen, konstruierten Studienverläufen und der empirischen Studienrealität. Deren Messung wird mitunter noch immer lediglich anhand des Workloads vorgenommen. Bei solchen Messverfahren, welche sich auf die reine Arbeitsbelastung der Studierenden fokussieren, bleiben individuelle Dispositionen der Studierenden außer Acht (Oppermann, 2011).

Burck und Grendel (2011) schlagen aufgrund der Vielschichtigkeit der anzuführenden Definitionen vor, Studierbarkeit als „strukturelle Studierbarkeit“ zu verstehen. Dabei lehnen sie sich an Ansätze Kuhlees et al. (2009) sowie Kamphans und Wixfort (2009) an. Hier definieren Kuhlee et al. (2009, S. 23) wie folgt: „Der Begriff der strukturellen Studierbarkeit trifft primär die formale Struktur der institutionellen Angebotsseite und die institutionell realisierten Angebotsbedingungen“. Dagegen sprechen Kamphans und Wixfort (2009, S. 29) nicht direkt von Studierbarkeit. Sie verwenden den Begriff der Studienstruktur und verknüpfen damit die Umsetzung der Bologna-Vorgaben an den Universitäten. In diesem Verständnis ist strukturelle Studierbarkeit als ein institutionelles Arrangement zu verstehen, welches studentische Handlungen (wie z.B. das überschneidungsfreie Besuchen von Veranstaltun-

gen oder die reibungslose Organisation eines Auslandsaufenthaltes) ermöglicht oder behindert. Dabei folgt der Begriff der „strukturellen Studierbarkeit“ der Logik des Akkreditierungswesens und beschäftigt sich mit der Frage, wie eine wissenschaftliche Weiterbildung in Form eines Hochschulstudiums zu gestalten ist, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Im Gegensatz dazu fragen Qualitätsmodelle nach einer möglichst hohen Qualität eines Studiengangs. Betrachtet man also Studierbarkeit im Rahmen eines umfassenden Qualitätsmodells, so lassen Hinweise für die Weiterentwicklung von Strukturen der Studierbarkeit ableiten (Burck & Grendel, 2011).

Eine häufig vorgenommene Reduktion von Studierbarkeit auf die Workload der Studierenden kann nicht befürwortet werden, da nicht zu unterschätzende Determinanten der Studierbarkeit bei dieser Sichtweise außer Acht gelassen werden. Nichtsdestotrotz spiegelt sich in der Workloaderhebung eine gewichtige Determinante von Studierbarkeit (Blüthmann, 2012).

Der Verbund Norddeutscher Universitäten hat in seinem Projekt „Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“ sowohl formale als auch inhaltliche Kriterien von Studierbarkeit herausgearbeitet, die Abbildung 1 zu entnehmen sind (Verbund Norddeutscher Universitäten, 2012):

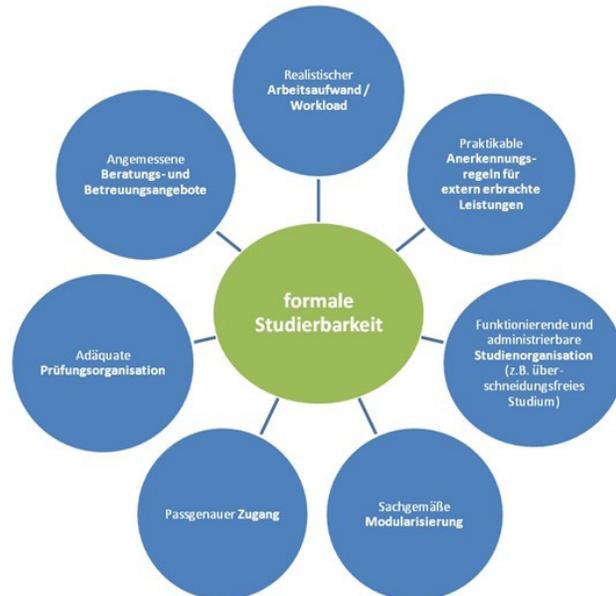


Abb. 1: Kriterien zur Untersuchung von Studierbarkeit (Verbund Norddeutscher Universitäten, 2012)

Ansätze zur Operationalisierung von Studierbarkeit lassen sich auch aus benachbarten Operationalisierungsverfahren im Hinblick auf Studienqualität und Studierfolg ableiten. Dabei geht auch aus der theoretischen Herleitung der Begrifflichkeit hervor, dass diese in drei Ebenen gegliedert werden kann:



Abb. 2: Ebenen von Studierbarkeit (Eigene Darstellung)

Die in Abbildung 2 aufgezeigten Ebenen von Studierbarkeit sind dabei in ihrer Ausprägung eng miteinander verzahnt. So zieht eine hohe Strukturqualität eine hohe Prozessqualität nach sich und führt so zu guten Ergebnissen. Arnold (2003) bestätigt dies, indem sie formuliert, dass ein günstiges Zahlenverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden (Strukturqualität) dazu beiträgt, dass die Studierenden intensiver beraten und betreut werden und dadurch differenziertere Leistungsrückmeldungen erhalten (Prozessqualität), was sich in der Ergebnisqualität in einem verbesserten Kompetenzerwerb niederschlägt. Somit lässt sich eine kausal, lineare Verknüpfung zwischen den Strukturvariablen sowie den Prozess- und Outputvariablen feststellen (Donabedian, 1980). Entsprechend garantiert die alleinige Bereitstellung gelungener didaktischer Arrangements nicht automatisch das Erreichen der Lernziele durch die Studierenden, da Lernergebnisse neben der Qualität des Angebots in nicht unerheblichem Maße auch von den Entscheidungen und Fähigkeiten der Lernenden beeinflusst werden (in Anlehnung an das Angebots-Nutzenmodell von Fend, 1998). Aus diesem Zusammenhang lässt sich folgern, dass Studierbarkeit nicht automatisch Studienerfolg bedeutet, da Studienerfolg auch von den individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Studierenden abhängt.

Auch der Begriff der Studienqualität ist eng verzahnt mit den Begrifflichkeiten „Studierbarkeit“ und „Studienerfolg“. Auch die Studienqualität lässt sich in die in Abbildung 2 dargestellten Prozessebenen aufgliedern und differenziert sich dann analog in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Dabei bezieht sich die Strukturqualität auf die ressourcenbedingten Kapazitäten einer Hochschule sowie auf die geltenden gesetzlichen Rahmenbedingungen. Im Gegensatz dazu fokussiert die Prozessqualität die makrodidaktische Ausgestaltung der Studienangebote und beschreibt damit die „Organisation und Verwaltung der Lehr- und Lernprozess im engeren Sinne“. Die dritte Prozessdimension der Ergebnisqualität bezieht sich auf die Lehr- und Lernresultate, wofür Kompetenzen und Studienerfolg sowie Berufseinstiege und beruflicher Verbleib als Outputindikatoren anzusehen sind (Grotheer & Kerst, 2011).

Setzt man die drei eingeführten Begrifflichkeiten miteinander in einen Kontext, so könnte folgende Abbildung entwickelt werden:

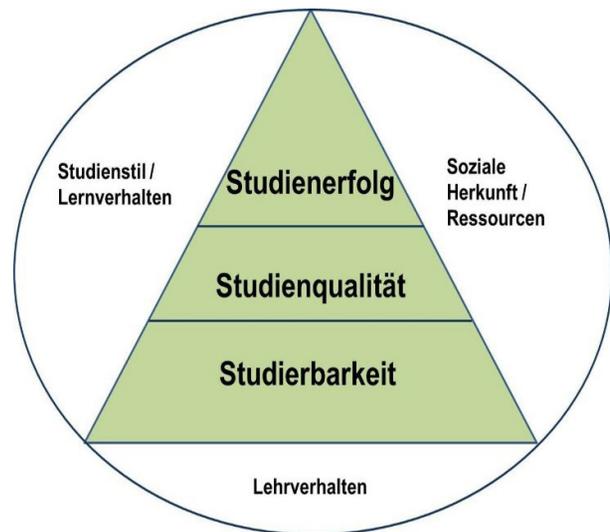


Abb. 3: Kontext von Studierbarkeit, Studienqualität und Studienerfolg (Eigene Darstellung)

Abbildung 3 verdeutlicht, dass durch die Sicherstellung von Studierbarkeit Studienqualität erreicht werden kann, welche unter Berücksichtigung externer Faktoren wie Lehrverhalten, sozialer Herkunft / Ressourcen und Studienstil / Lehrverhalten zu Studienerfolg führen kann.

### 3 Besonderheiten der Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden im Fernstudium

Das Fernstudium als berufsbegleitende Möglichkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung spricht historisch gesehen eine besondere Zielgruppe an. Sie stellen sich vorrangig als sehr heterogene Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden dar. Im Gegensatz zu traditionellen Studierenden, die ihren akademischen Abschluss unmittelbar bzw. kurz nach dem Erwerb des Hochschulzugangs in Angriff nehmen, finden sich in der Gruppe nicht-traditioneller Studierender unterschiedlichste Gruppen, die unter verschiedenen Voraussetzungen und Ressourcen die hochschulische Weiterbildung im Sinne eines Fernstudiums anstreben (Präßler, 2015).

In Anlehnung an Schütze und Slowey (2012) lassen sich grundsätzlich folgende Typen von „lifelong learners“ an Hochschulen differenzieren:

- „second chance learners“ sind zu verstehen als Studierende des Zweiten oder Dritten Bildungsweges.
- „deferrers“ sind beispielsweise Studierende, die nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erst eine berufliche Laufbahn einschlagen und später einen akademischen Abschluss anstreben.
- „recurrent learners“ charakterisieren sich durch den angestrebten Erwerb eines weiteren akademischen Grades. Dieser Teil der Lernenden ist durch die Einführung gestufter Studiengänge gerade im Master-Bereich stark angestiegen.

- „returners“ sind Studierende, die ihr Studium ab- bzw. unterbrochen haben und es zu einem anderen Zeitpunkt oder in einer anderen Form fortsetzen.
- „refreshers“ sind Studierende, die ihr Wissen / ihre Kompetenzen an der Hochschule erweitern oder „auffrischen“ wollen.
- „learners in later life“ sind beispielsweise Seniorenstudierende (Wolter, 2011).

Im Kontext des Fernstudiums fällt auf, dass nahezu alle dargestellten Typen des lifelong learnings erwartet werden können. Aus der Erfahrung der Verfasserin ist die Gruppe der „learner in later life“ allerdings nahezu vernachlässigbar.

Die genannten Typen in einem Fernstudium „unter einen Hut“ zu bekommen, stellt Anbieter, Lehrende und Lernende vor nicht unerhebliche, aber auch zu überwindende Hindernisse. Doch sollten wir vor dem Blick auf die Herausforderungen und den daraus resultierenden Handlungsempfehlungen für Anbieter, Lehrende und Lernende die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden im Fernstudium im Kontext von Studierbarkeit noch einmal näher beleuchten.

Welche Determinanten von Studierbarkeit sind für Fernstudierende von besonderer Wichtigkeit?

Rückblickend auf Abbildung 1 lassen sich hierzu folgende Aussagen treffen:

- **Workload**  
Der Workload hat selbstredend nicht nur für Fernstudierende eine besondere Bedeutung. Allerdings trifft dies die Studierenden im Fernstudium härter als klassische Präsenzstudierende. Fernstudierende verfügen in der Regel bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. sind berufstätig. Einerseits ist intuitiv im Kontext des Workloads davon auszugehen, dass das Zeitbudget der Studierenden durch die Berufstätigkeit belastet wird und daher weniger Zeit in ein Fernstudium investiert werden kann. Andererseits lassen sich durch die Berufstätigkeit auch positive Effekte feststellen. So ist davon auszugehen, dass der bzw. die typische Fernstudierende bereits zu Beginn seines / ihres Studiums über ein bestimmtes Maß an fachrelevantem Vorwissen verfügt. Dieses Vorwissen ermöglicht es, den Lernprozess zu optimieren und kann daher der Workload an verschiedenen Stellen positiv beeinflussen. Außerdem wird durch die Anwendbarkeit der Lerninhalte eine direkte Vernetzung von Theorie und Praxis hergestellt. Sie erhöht wiederum das Lernergebnis und die individuelle Motivation. Hier entsteht also ein positiver Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit und Lernzeit (Behm & Beditsch, 2013).

- **Praktikable Anerkennungsregeln für extern erbrachte Leistungen**

Wie bereits beschrieben verfügen Fernstudierende i.d.R. über eine erste Ausbildung oder sogar einen ersten akademischen Abschluss. In diesem Kontext ist es umso wichtiger, die Möglichkeiten einer praktikablen Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen auch außerhalb der Hochschule entsprechend auszuschöpfen, ohne diese „mit der Gießkanne“ zu verteilen. Allerdings gebietet es sich in Zusammenarbeit mit dieser Zielgruppe gerade nicht, aus Fachtradition und falschem akademischen Stolz berechnete Anrechnungen zu verwehren

- **Studienorganisation**

Die Studienorganisation muss auf die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten werden. So sollten Zeiten der Erreichbarkeit sowohl telefonisch als auch persönlicher Natur abgestimmt werden auf die Belange der Zielgruppe. Eine Kultur der kurzen Wege innerhalb der Hochschule kann dabei Unterstützung geben. Ein entsprechendes Campus Management System ist ebenso empfehlenswert.

- **Sachgemäße Modularisierung**

Die sachgemäße Modularisierung ist für Präsenz- wie Fernstudierende von gleicher Wichtigkeit. Im besonderen Kontext des Fernstudiums sollte aber in jedem Falle auf die zu große und umfangreiche Gestaltung einzelner Module verzichtet werden. Da die Studierenden hier autodidaktisch mit den jeweiligen Unterlagen der Hochschule arbeiten müssen, ist es notwendig, die Struktur der Lerninhalte klar zu gliedern und nicht zu verkomplizieren.

- **Passgenauer Zugang**

Der passgenaue Zugang ist ebenso für Präsenz- wie für Fernstudierende wichtig und notwendig, um den angestrebten Kompetenzaufbau und damit den akademischen Abschluss erfolgreich zu erlangen. Während jedoch der bzw. die klassische Präsenzstudierende direkt nach dem Erwerb des Hochschulzugangs durchaus Bereitschaft zeigt, ein Studienfach zu probieren und evtl. auch noch zu wechseln, können sich Fernstudierende dies in der Regel nicht erlauben, da die Doppelbelastung durch Beruf und Studium nicht unerheblich ist und meist auch eine zusätzliche finanzielle Belastung durch die wissenschaftliche Weiterbildung hinzukommt.

- **Prüfungsorganisation**

Gerade für Studierende im Fernstudium ist eine angepasste Prüfungsorganisation von enormer Wichtigkeit. Während im klassischen Fernstudium „Prüfungsblöcke“ am Ende eines Semesters zur Regel gehören, ist dies im Umgang mit berufsbegleitend Studierenden in Modellen, die u.U. ohne Semesterbindung gestaltet sind, vergleichsweise

schwierig. Hier verlangt es nach einer möglichst flexiblen Prüfungsorganisation, die den Studierenden die Möglichkeit gibt, Prüfungen dann abzulegen, wenn sie ein Modul entsprechend bearbeitet haben. Dies bedingt die Einrichtung einer Vielzahl an Prüfungsterminen im Jahr mit entsprechenden vorbereitenden Veranstaltungen, um die Studierenden in ihrem Studienerfolg bestmöglich zu unterstützen.

- **Beratungs- und Betreuungsangebote**

Auch dem Sektor der Beratung und Betreuung wird eine erhöhte Bedeutung zugewiesen. Berufsbegleitend Studierende sind – nicht nur im Fernstudium – darauf angewiesen, dass ihre Fragen zur Studienorganisation aber auch inhaltlicher Natur schnell und unkompliziert beantwortet werden. Insofern muss an dieser Stelle ein besonderes Konzept installiert werden, das die Belange dieser Zielgruppe erfüllt und eine bestmögliche Erreichbarkeit gewährleistet.

#### 4 Ableitung von Handlungsempfehlungen für Anbieter, Lehrende und Lernende

Das diesem Artikel zugrundeliegende Forschungsprojekt an der Wilhelm Büchner Hochschule hat das Ziel, Handlungsempfehlungen zu erarbeiten, die sich aus den besonderen Rahmenbedingungen für die wesentlichen Akteure im berufsbegleitenden Fernstudium ergeben.

Schlägt man aus den gewonnen Erkenntnissen nun die Brücke zu den Akteuren der wissenschaftlichen Weiterbildung und insbesondere des Fernstudiums, lassen sich je nach Gruppe der Akteure unterschiedliche Handlungsempfehlungen ableiten. Als Akteure lassen sich in diesem Kontext neben den institutionellen Akteuren (Ministerium, Akkreditierungsrat, Gesetzgeber) – die hier nicht betrachtet werden sollen – folgende Akteursgruppen anführen:

- Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung und insbesondere von Fernstudiengängen,
- Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung und insbesondere im Fernstudium,
- Lernende / Studierende im berufsbegleitenden Fernstudium.

Für die Gruppe der Anbieter lässt sich festhalten, dass der Begriff der Studierbarkeit unbedingt Einzug halten muss in das Qualitätsmanagementsystem, da Studierbarkeit als ein wesentliches Qualitätsmerkmal gerade, aber nicht nur in Fernstudiengängen angesehen werden sollte. Ebenso ist es von besonderer Bedeutung, dass Anbieter bedarfsgerechte Infrastrukturen schaffen, die der Zielgruppe gerecht werden. Eine bloße Adaption vorhandener Strukturen an Präsenzhochschulen wird der Zielgruppe ebenso nicht gerecht werden können wie die Umstellung von traditionellen Präsenzstudiengängen auf das Fernstudienformat allein durch die Reduzierung von Präsenzzeiten.

Auch für Lehrende, die sich im Fernstudium engagieren, ist es wichtig, sich der Zielgruppe der Studierenden sehr genau bewusst zu werden. Aufgrund des bildungsbiographischen Hintergrunds der Studierenden sind auch die Lehrenden in besonderem Maße zu Reflexivität während ihrer Lehre aufgefordert. Eine Zielgruppe, die in besonderer Weise heterogen und mit einer entsprechenden (praktischen) Vorbildung ausgestattet ist, bedarf einer reflektierten und ansprechenden Lehre. Dieser Anforderung müssen sich Lehrende im berufsbegleitenden Fernstudium bewusst sein und dahingehend ihre eigene Haltung stetig reflektieren.

Und last but not least lassen sich auch für die Lernenden im berufsbegleitenden Fernstudium Handlungsempfehlungen ableiten. So ist es für diese wichtig, ein eigenes Selbstverständnis zu entwickeln. Sie sind nicht nur Kunden der Einrichtung „Hochschule“, die alles auf dem „Silbertablett“ serviert. Die Hochschule kann als Institution lediglich die Voraussetzungen für eine gute Studierbarkeit und damit einen Studienerfolg schaffen. Die Studierenden haben es letztlich selbst in der Hand, wie sie mit diesen Rahmenbedingungen in Kombination mit ihrer eigenen Bildungsbiographie umgehen. So fordert das berufsbegleitende Fernstudium von seinen Studierenden eine aktivierte Lernrolle und ein hohes Maß an Autonomie (Arnold & Milbach, 1999). Neben diesen fordert das Fernstudium weiterhin ein hohes Maß an selbstgesteuertem Lernen (Arnold, 2010) und von den Individuen eine Selbstorganisation, die als Anforderung an alle Studierenden, unabhängig von biographischen Hintergründen und lernbiografischen Voraussetzungen, im Rahmen des angeleiteten Selbststudiums gestellt wird (Arnold & Milbach, 1999)

#### Literatur

Akkreditierungsrat (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Abgerufen am 07. Mai 2017 von [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Regeln\\_Studiengaenge\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf)

Arnold, E. (2003). *Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre: Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche*. Hamburg.

Arnold, R. (2010): Fernstudium. In S. Nolda, E. Nuißl & R. Arnold (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. überarb. Aufl.; o.S.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Abgerufen am 10. Oktober 2016 von [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Fernstudium&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bentry%5D=78&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Baction%5D=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=c050307d8263da1d59d4ea98b35eff46](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Fernstudium&tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=78&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=c050307d8263da1d59d4ea98b35eff46)

- Arnold, R. & Milbach, B. (1999). *Didaktik des Erwachsenenlernens im Fernstudium - ein Forschungsbericht. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern*. Heft 5.
- Behm, W. & Beditsch, C. (2013). Workloaderfassung im berufsbegleitenden Fernstudium. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 23-29.
- Blüthmann, I. (2012). *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Burck, K. & Grendel, T. (2011). Studierbarkeit - ein institutionelles Arrangement? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 99-105.
- Donabedian, A. (1980). *Explorations in Quality - Assessment and Monitoring*. Volume I, The Definition of Quality And Approaches to its Assessment. Michigan: Health Administration Press, Ann Arbor.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. bereinigte Aufl.). Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Grotheer, M. & Kerst, C. (2011). *Studienqualität in system- und hochschulbezogener Perspektive. Auswertungen mit Daten des Studienqualitätsmonitors und des Konstanzer Studierenden-surveys*. HIS Projektbericht. Hannover.
- Kamphans, M. & Wixfort, J. (2009). Wie und wodurch gelingt ein Studium? Faktoren des Studienverlaufs und Studien-erfolgs auf der Spur... *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (1), 28-30.
- Krempkow, R. & Bischof, L. (2010). Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In P. Pohlenz (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Eine Einführung*. (Qualität - Evaluation - Akkreditierung, 4; S. 123-136). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.
- Kuhlee, D., van Buer, J. & Klinke, S.t (2009). *Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen. Band 1, Berlin.
- Nolda, S., Nuissl, E. & Arnold, R. (Hrsg.). (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oppermann, A. (2011). Zeitmessung und Zeiterleben - was der studentische Workload (nicht) aussagt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 47-60.
- Präßler, S. (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. Erwerbstätige, Bachelorabsolvent\_innen, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (S. 61-187). Wiesbaden: Springer VS.
- Ramm, M., Multrus, F. & Bargel, T. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Richter, R. (2000). Studierbarkeit des Studiums herstellen - Ein Auftrag für die Studienreform. *Das Hochschulwesen*, 48 (5), 158-162.
- Schütze, H. G. & Slowey, M. (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Verbund Norddeutscher Universitäten (2012). *Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre. Ein Projekt im Verbund Norddeutscher Universitäten*. Bremen. Abgerufen am 09. Juli 2015 von [http://www.uni-nordverbund.de/fileadmin/user\\_upload/Projektplan\\_Studierbarkeit.pdf](http://www.uni-nordverbund.de/fileadmin/user_upload/Projektplan_Studierbarkeit.pdf)
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8-34.

**Autorin**

Birgit Czanderle, M.A.  
Birgit.Czanderle@wb-fernstudium.de

# Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

## Eine empirische Analyse auf Basis von Studierendendaten

ANITA SCHWIKAL

BASTIAN STEINMÜLLER

### Kurz zusammengefasst ...

Zu Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung werden u.a. Personen gezählt, die einer Berufstätigkeit nachgehen, die Familienpflichten haben oder arbeitslose Akademiker sind. Diese Typisierungen spiegelt die mögliche Vielfalt von Studierenden nur bedingt wider. So können auf Basis der Beschreibung kaum Rückschlüsse für eine Angebotsentwicklung gewonnen werden, die den zukünftigen Anforderungen und Bedürfnissen der Zielgruppen gerecht werden. Das Projekt E<sup>B</sup> hat es sich zur Aufgabe gemacht, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf Basis von Daten evidenzbasiert zu entwickeln. Zu den Zielgruppenanalysen zählt u.a. eine Studierendenbefragung, deren Ergebnisse Gegenstand des vorliegenden Beitrages sind. Konkret wird die Zusammensetzung der Fernstudierenden der TU Kaiserslautern analysiert sowie deren Bewertung des Studiums dargestellt. Übergeordnetes Projektziel ist es, auf Basis unterschiedlicher Datenquellen Aussagen für eine bedarfs- und nachfrageorientierte Gestaltung von Studienangeboten zu treffen.

### 1 Zielgruppenanalysen als Instrument der Bedarfs- und Nachfrageorientierung

Im Bereich der Erwachsenenbildung ist bei der Entwicklung von Bildungsangeboten grundsätzlich zwischen einer angebots- und einer nachfrageorientierten Vorgehensweise zu unterscheiden (Faulstich & Zeuner, 1999; Schiersmann, 1999; Schlutz, 2010; Arnold, 2015). Im Hochschulbereich ist überwiegend eine angebotsorientierte Studiengangentwicklung zu beobachten (Hanft, 2014). Dabei entscheiden einzelne Personen, einer „wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik“ (Seitter, 2014, S. 143) folgend, über die Entwicklung von Studienangeboten, wobei Anforderungen und Gestaltungsaspekte auf Basis von antizipierten Bedarfen abgeleitet werden (Hanft, 2014). Auf Grund des verstärkten Ausbaus wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sind Hochschulen jedoch zunehmend mit der Herausforderung konfrontiert, sich systematisch mit den Anforderungen und Bedürfnissen

der zu adressierenden Zielgruppe auseinanderzusetzen, um die mit der Entwicklung und dem Angebot verbundenen Kosten zu rechtfertigen. Daneben etablieren sich Hochschulen mit diesen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in einem Markt, in dem sie in Konkurrenz zu anderen Bildungsanbietern stehen (u.a. Faulstich, Graefßner & Schäfer, 2008). Um darin zu bestehen, wird das bis heute an Hochschulen praktizierte Vorgehen einer allein angebotsorientierten Entwicklung von Studiengängen und Zertifikaten zugunsten der nachfrage- und bedarfsorientierten Vorgehensweise zunehmend in Frage gestellt, wobei eine konkrete Abgrenzung zwischen den Begriffen noch aussteht. Im Projekt E<sup>B</sup> wird bewusst zwischen einer nachfrage- und einer bedarfsorientierten Vorgehensweise unterschieden (Schwikal, Steinmüller & Rohs, im Druck). So impliziert Nachfrageorientierung einen „sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegendem Abstimmungsprozess“ (Seitter 2014, S. 143) zwischen Zielgruppen und Anbietern. Diese Abstimmungsprozesse sind kommunikativ und miteinander vernetzt (Arnold, 2015; Gieseke, 2000). Dieser Planungsstrategie kommt dabei eine effektivere Marktpositionierung und Marktprofilierung der Angebote zu Gute (Schlutz, 2010). Das Ziel der Bedarfsorientierung ist die „Ermittlung derjenigen Kenntnisse, Fähigkeiten, und Verhaltensweisen, über die das Personal in der Zukunft bis zu einem festzulegenden Planungshorizont verfügen muss“ (Drumm, 1995, S. 185). Gleichzeitig liegt eine eindeutige Beschreibung des Bedarfsbegriffs nicht vor. Vielmehr kann der Terminus hinsichtlich „unterschiedlicher Formen der Bewusstheit über und der Artikulation von Bedarfen“ (Schwikal et al., im Druck) differenziert werden.<sup>1</sup> Darüber hinaus ist diese Vorgehensweise der Nachfrageorientierung zeitlich vorangeschaltet (ebd.). Kritik wird gegenüber der aufwendigen Bedarfsprognose sowie der nur bedingt standardisierbaren Gestaltung von Angeboten geäußert (Arnold & Lermen, 2004; Schlutz, 2010).

Dieser Herausforderung nimmt sich das Verbundprojekt „Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung – Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte

<sup>5</sup> Diese begriffliche Differenzierung ist in Schwikal et al. (im Druck) einzusehen.

Kompetenzentwicklung“ (kurz „E-hoch-B“) an,<sup>2</sup> welches durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in der Wettbewerbslinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ finanziert wird. Ziel des Projektes ist eine systematische Analyse empirischer Daten zum Bedarf und zur Nachfrage<sup>3</sup> von wissenschaftlicher Weiterbildung, um Rückschlüsse für eine evidenzbasierte Studiengangentwicklung zu gewinnen (Weber & Neureuther, 2017). Unter dem Begriff „evidenzbasiert“ wird in dem Zusammenhang eine auf empirischen Daten basierende Angebotsentwicklung verstanden (Rohs, Vogel & van de Water, im Druck), wobei der Prozess der Angebotsentwicklung in Planung, Entwicklung und Umsetzung gegliedert ist (Hanft, 2014). Im Rahmen des Projektes sind in der Phase der Angebotsplanung drei unterschiedliche Analyseebenen von Bedeutung: die Arbeitsmarkt-, die Zielgruppen- und die Bildungsmarktanalyse (ausführlich in Rohs et al., im Druck). Folgend wird genauer auf die Zielgruppenanalysen eingegangen.

## 2 Zielgruppenanalysen im Projekt E-hoch-B

Ein Ziel des Projektes ist, Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung in der erweiterten Region Westpfalz<sup>4</sup> zu beschreiben. Dazu ist in Tabelle 1 eine Auswahl an Merkmalen aufgelistet, welche Auskunft über zielgruppenseitige Voraussetzungen, Anforderungen und Bedürfnisse geben. Gleichzeitig können auf Basis dieser Daten Rückschlüsse für die Entwicklung der inhaltlichen, organisatorischen und didaktischen Gestaltung gewonnen werden (Schwikal/Riemer 2015). In diesem Zusammenhang werden mit ‚Anforderungen‘ Aspekte verbundenen, die erforderlich sind, um Teilnehmende zu gewinnen. Demgegenüber umfassen ‚Bedürfnisse‘ Wünsche, die nicht notwendigerweise umzusetzen sind, jedoch u.a. einen Marktvorteil sicherstellen oder die Zufriedenheit der Teilnehmenden steigern.

Um den Anspruch des Projektes zu erfüllen, Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung in der Region zu beschreiben, werden mit der „Zielgruppenanalyse“ unterschiedliche Ebenen adressiert: regionale Unternehmen, Studierende der beteiligten Hochschulen sowie die Bevölkerung der Region. Die Ergebnisse dieser Analysen werden in Beziehung zueinander gesetzt und münden schließlich in die Entwicklung konkreter Angebote. Diese berücksichtigen die Bedarfe der Unternehmen in der Region Westpfalz und greifen die individuellen Anforderungen an ein Studium auf. Um einen möglichst vielseitigen Blick auf den genannten Forschungsebenen zu erhalten, werden neben der Analyse amtlicher Daten (wie z.B. des Mikrozensus) auch eigene Erhebungen durchgeführt. Hervorzuheben sind dabei eine Studierenden- und eine Bevölkerungsumfrage in der Region Westpfalz sowie Befragungen von Unternehmen vor Ort.

Leitfragen der Angebotsplanung (nach Schlutz, 2006)	Kriterien
Verwendungssituation (Wofür?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensziele</li> <li>• Bildungsinteresse für ein Themengebiet</li> <li>• Verwertungsinteresse</li> <li>• (Weiter-)Bildungsbiografie</li> <li>• Studien- und Weiterbildungsmotive</li> <li>• Angestrebter Abschluss bzw. Qualifikationsniveau</li> </ul>
Zielgruppe (Für wen?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• soziodemografische Merkmale</li> <li>• Sozialstrukturelle Merkmale</li> <li>• Hochschulzugangsberechtigung</li> <li>• Barrieren</li> </ul>
Lern- und Qualifizierungsziele (Wozu?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwerbs- und Berufstätigkeit</li> <li>• selbsteingeschätzte Kompetenzen</li> <li>• (Weiter-)Bildungsmotive</li> </ul>
Inhalt (Was?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsinteresse für Themenbereiche</li> <li>• Bildungs- und Berufsbiografie</li> </ul>
Organisationsform (Wie?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dauer</li> <li>• Erwartung an Lernformate, Lernumgebung und Medien</li> <li>• Flexibilität (Zeit, Ort)</li> </ul>

**Tab 1:** Kriterien zur Beschreibung von Zielgruppen (eigene Darstellung, Schwikal & Riemer, 2015)

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die Ergebnisse der Studierendenbefragung, die an den Hochschulen Kaiserslautern und Ludwigshafen am Rhein sowie der Technischen Universität Kaiserslautern durchgeführt wurde. Um zu verstehen, warum neben einer Bevölkerungsumfrage auch eine Studierendenbefragung notwendig war, werden folgend die Forschungsinteressen der Erhebungsinstrumente gegenübergestellt.

Sowohl konzeptionell als auch methodisch ist bei der Studierenden- und Bevölkerungsbefragung zwischen zwei Gruppen zu unterscheiden, denen ein je spezifisches Aussagenpotential zugesprochen wird und die unterschiedlich zu erreichen sind. Zum einen werden mit der Studierendenbefragung Teilnehmende befragt, die u.a. Auskunft zu Verpflichtungen neben dem Studium, (Weiter-)Bildungserwartungen und -erfahrungen sowie damit zusammenhängenden Schwierigkeiten im Studium geben können (Nachfrageorientierung). Zum anderen rücken mit der Bevölkerungsumfrage in der erweiterten Region Westpfalz Personen in den Fokus, die potentiell an Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen und Auskunft zur aktuellen Berufs- und Lebenssituation, zu vergangenen Weiterbildungsbeteiligung sowie zu zukünftigen Weiterbildungsbedarfen und Weitebildungshemmnissen geben können (Bedarfsorientierung).

Die Herausforderung der Bevölkerungsumfrage besteht darin, gezielt Personen zu befragen, die entweder noch nicht mit wissenschaftlicher Bildung in Berührung gekommen sind, bzw. nicht über die erweiterten Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulbildung über den Dritten Bildungsweg informiert sind.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Am Verbund beteiligt sind die Hochschule Kaiserslautern, die Technische Universität Kaiserslautern und die Hochschule Ludwigshafen am Rhein (im Folgenden „Verbundhochschulen“).

<sup>3</sup> Für eine tiefere Auseinandersetzung siehe u.a. Schwikal et al. (im Druck), Arnold und Lermen (2004) oder Arnold (2015).

<sup>4</sup> Die im Forschungsprojekt betrachtete Region begrenzt sich im Kern auf die Westpfalz (Marks, 2015).

<sup>5</sup> Die Durchführung der regionalen Bevölkerungsbefragung ist für Ende 2016 geplant. Die konkrete Umsetzung wird in einem separaten Arbeits- und Forschungsbericht beschrieben.

Die Aussagen der Studierendenschaft gehen mit besonderer Bedeutung in die Analyse ein, da sie als aktiv Lernende ihr bisheriges Studium reflektieren und bewerten können. Dabei umfasst das Forschungsinteresse dieser Befragung zwei Aspekte: Zum einen wird nach der Heterogenität der Studierendenschaft an den Verbundhochschulen gefragt, um Rückschlüsse über die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studierenden zu gewinnen. Zum anderen wird der Frage nachgegangen: wie die Studienformate zu gestalten sind, um den individuellen Anforderungen der Studierenden gerecht zu werden und zukünftig mehr potentielle Studierende für ein Studium zu gewinnen (Schwikal & Riemer, 2015).

Bevor die Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die Zusammensetzung der Studierenden und deren Bewertung des Studiums erfolgt, wird zunächst das methodische Vorgehen kurz beschrieben.

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Instrument

Die Befragung der Studierenden wurde an den Verbundhochschulen des Projektes mittels einer schriftlichen Online-Erhebung durchgeführt. Entwickelt wurde das Instrument im Rahmen des Teilprojektes der Technischen Universität Kaiserslautern. Dabei erfolgte die Konzeption theoriegeleitet und ist inhaltlich in 13 Themenblöcke gegliedert.<sup>6</sup> Diese erfragen u.a. den aktuellen Studienstatus, den Weg zur Hochschule, Studienunterbrechungen und die Bewertungen der Studienorganisation sowie die Studienzufriedenheit. Überwiegend wurde auf bereits bestehende Instrumente zurückgegriffen, wie zum Beispiel den 12. Studierenden survey (Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt, 2014), die 20. Sozialerhebung (Middendorff, Apolinarski & Poskowsky, 2013) sowie die Studierendenbefragungen der Projekte HET LSA (Trautwein, 2015) und Stu+Be (Kerres & Wilkesmann, 2009). Ein besonderes Augenmerk lag auf der Verwertung bestehender Instrumente, um einerseits deren Reliabilität und Validität zu gewährleisten und andererseits die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Da sich bspw. die Studienorganisation der Präsenz- und Fernstudierenden unterscheidet, wurden die Fragen auf hochschul-, studienmodell- und zielgruppenspezifische Besonderheiten hin angepasst und weiterentwickelt.

#### 3.2 Datenerhebung, Stichprobe und Auswertung

Der Durchführungszeitraum der Studierendenbefragung lag zwischen dem 18. Januar und dem 14. Februar 2016. Dabei konnte an der Hochschule Kaiserslautern und an der Technischen Universität Kaiserslautern sowohl Präsenz- als auch Fernstudierende befragt werden. An der Hochschule Lud-

wigshafen am Rhein erfolgte die Befragung ausschließlich in den berufsbegleitenden MBA-Studiengängen. Insgesamt wurden die Antworten von 1185 Studierenden erfasst. Davon sind 578 Studierende in den Fernstudienangeboten des Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern eingeschrieben gewesen. Die Responserate der Fernstudierenden lag bei 14,14 Prozent. Ob, bemessen an der Studierendenzahl zum Wintersemester 2015/2016, für die Gruppe der Fernstudierenden an der Technischen Universität Kaiserslautern von einer ‚repräsentativen‘ Erhebung ausgegangen werden kann, kann nicht festgestellt werden. Dies zu beurteilen ist aufgrund fehlender Kenntnisse über relevante Stichprobengrößen aufgrund von Datenschutzrichtlinien nicht möglich. Die deskriptive Datenanalyse wurde mit dem Statistikprogramm SPSS vorgenommen.

Ein Teil der Ergebnisse nimmt auf den Unterschied der Angaben bestimmter Gruppen innerhalb der Fernstudierenden Bezug (z.B. Studierende mit Beeinträchtigung). Dabei werden gruppenspezifische Antwortverhalten anhand von Mittelwerten innerhalb der Stichprobe verglichen. Ob sich deren Verteilung signifikant von der Grundgesamtheit aller Fernstudierenden unterscheidet, konnte aufgrund methodischer Erschwernisse<sup>7</sup> nicht getestet werden.

### 4 Ergebnisse

#### 4.1 Zusammensetzung der Fernstudierenden

Von den Fernstudierenden nahmen an der Befragung etwas mehr Frauen teil, als Männer. So konnten Daten von etwa 56 Prozent weiblichen und 40 Prozent männlichen Fernstudierenden erfasst werden. Vier Prozent der Teilnehmenden gaben kein Geschlecht an. Das durchschnittliche Alter aller Befragten betrug 38 Jahre. Dabei reichte die Altersspanne der Fernstudierenden von 24 bis 74 Jahren. Eine Behinderung und/oder chronische Krankheit liegt bei etwa sieben Prozent der Fernstudierenden vor, wobei die meisten Fernstudierenden angaben, dass sich diese Beeinträchtigung auf ihr Studium auswirkt. Die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen 89 Prozent der Fernstudierenden, einen Migrationshintergrund haben 18 Prozent. Einen regionalen Bezug zur Technischen Universität Kaiserslautern haben die wenigsten Fernstudierenden. So kommen nur vier Prozent aus einem Umkreis von 50 Kilometern. Die meisten Fernstudierenden (42 Prozent) wohnen zwischen 200 und 500 Kilometer vom Hochschulstandort entfernt, 30 Prozent mehr als 500 Kilometer. Darüber hinaus haben 40 Prozent der Fernstudierenden mindestens ein Kind. Der Anteil der Fernstudierenden, die mindestens ein Kind im Alter zwischen null und 16 Jahren betreuen, beträgt etwa 27 Prozent. Aus einem

<sup>6</sup> Die theoretische Fundierung wie auch das Erhebungsinstrument kann in Schwikal, Helbig und Steuerwald (2017) eingesehen werden.

<sup>7</sup> Zu diesen zählen u.a. fehlende Informationen über die Verteilung relevanter Stichprobengrößen aufgrund von Datenschutzrichtlinien am DISC (wie den Bildungsabschluss oder soziodemographische Einflussfaktoren innerhalb der Grundgesamtheit). Da jene Variablen gerade im Bildungsbereich als besonders einflussreich angesehen werden können, ihre Verteilung jedoch unbekannt ist, lässt sich die Güte der vorliegenden Stichprobe nicht belastbar bestimmen. Daher sehen wir von Signifikanztests bzw. statistischen Gruppenvergleichen ab.

nicht-akademischen Elternhaus stammt die Hälfte der Fernstudierenden (48 Prozent). Gleichzeitig verfügen mit 86 Prozent die meisten Fernstudierenden über einen höheren Schulabschluss, der einer allgemeinen- oder fachgebunden Hochschulzugangsberechtigung entspricht. Eine Hochschulzugangsberechtigung über den Dritten Bildungsweg haben 3 Prozent der Studierenden erworben. Jeder dritte Fernstudierende hat vor dem jetzigen Studium bereits eine Ausbildung abgeschlossen. Elf Prozent verfügen über einen beruflich qualifizierten Abschluss einer Aufstiegsfortbildung, bspw. zum Meister, Techniker oder Fachwirt. Einen Studienabschluss haben 86 Prozent der Studierenden vor der Aufnahme ihres Fernstudiums absolviert. Dieser hohe Anteil an Fernstudierenden lässt sich dadurch begründen, dass ein erster Hochschulabschluss bei einigen Studiengängen vorausgesetzt wird. Einer akademisch qualifizierten Tätigkeit gingen vor dem Studium sieben von zehn Fernstudierenden nach, vier Prozent einer nicht-akademisch qualifizierten Tätigkeit. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit umfasst 38 Stunden, wobei die meisten Fernstudierenden zwei Stunden mehr arbeiten. Eine Unterscheidung nach Studiengängen wurde nicht vorgenommen, obgleich von einer differenzierten Zusammensetzung der Studierenden zwischen den einzelnen Studiengängen auszugehen ist.

#### 4.2 Passung von Voraussetzungen und didaktischer Gestaltung

Die Studienorganisation wird durch die Studierenden generell positiv eingeschätzt (vgl. Abbildung 1).

Dies drückt sich unter anderem dadurch aus, dass im Durchschnitt die Anzahl der Module, die Anzahl an Teilnehmenden im Seminar, die Anzahl der Prüfungen pro Semester sowie die Vielfalt an Lehrmaterialien als „genau richtig“ eingeschätzt werden. Lediglich die Hilfe zur individuellen Planung des Studiums wird durch die Fernstudierenden im Mittel als „gering“ bewertet; wobei anzumerken ist, dass der zeitliche Ablauf sowie die Studienorganisation in der Regel vorgegeben sind. Gleichzeitig befinden sich die Ergebnisse aber noch im Bereich der Zufriedenheit. Mit Blick auf Studiengruppen, die sich aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen unterscheiden, sind es vor allem Fernstudierende mit einer körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigung (N=34) die hier Unterstützungspotential sehen ( $\bar{x} = 1,19$ ). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass diese Gruppe ggf. auf eine intensivere Betreuung angewiesen ist. Gruppenunterschiede zwischen Fernstudierenden mit Kind(ern), mit Migrationshintergrund, einem nicht-akademischen Elternhaus, einer Hochschulzugangsberechtigung auf dem Dritten Bildungsweg oder einer körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigung bestehen hinsichtlich der weiteren Merkmale nicht; im Gegenteil, die Mittelwerte sind nahezu identisch. Dies ist ggf. auf den hohen Anteil der Selbstlerneinheiten und der flexiblen Struktur der Studienangebote zurückzuführen,

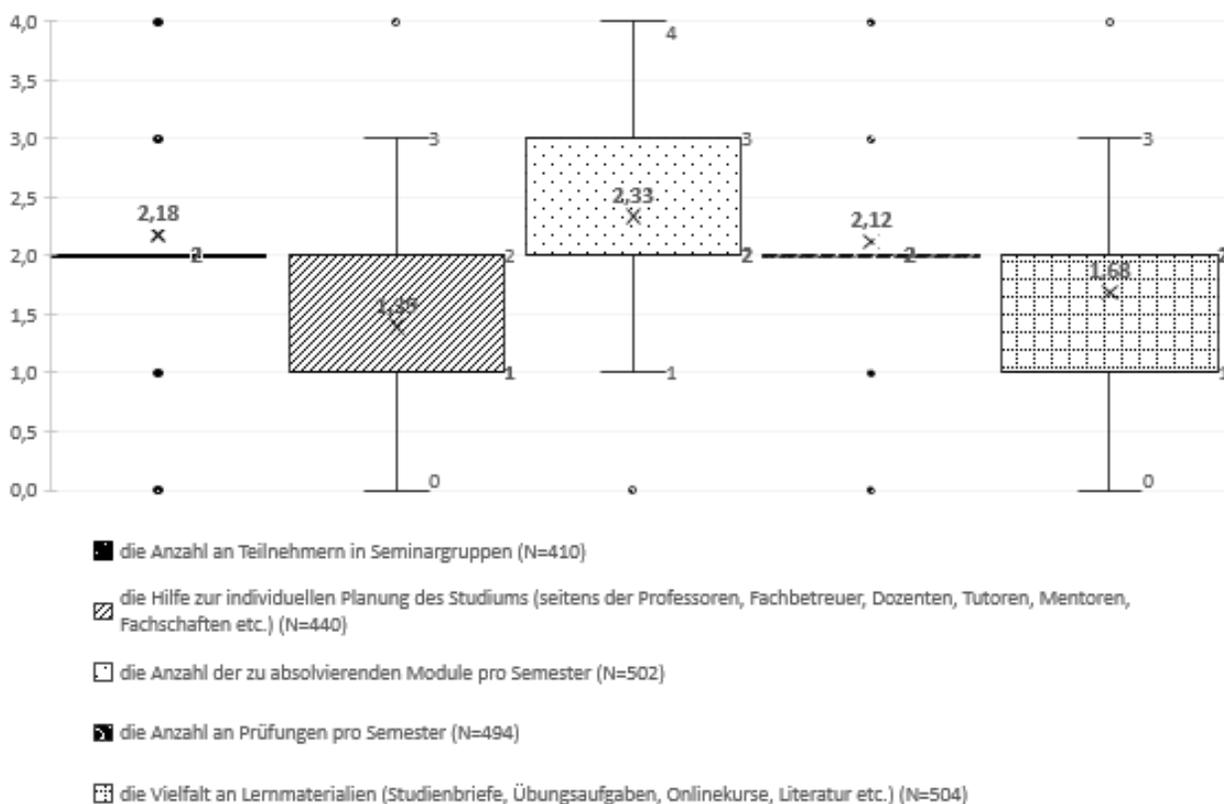
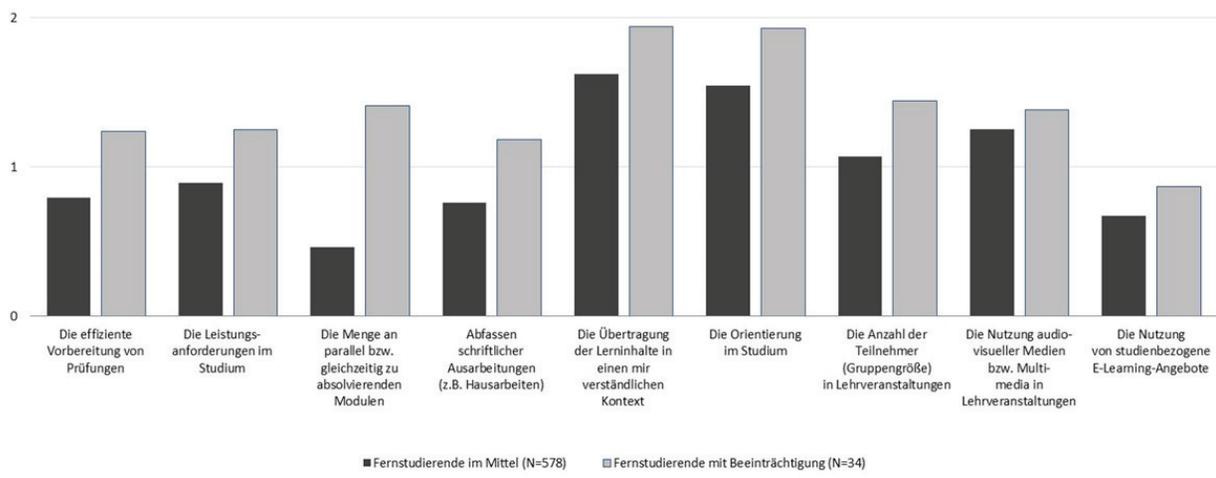


Abb. 1: Bewertung der organisatorischen Aspekte im Studium (0= zu gering; 2=genau richtig; 4=zu hoch; eigene Darstellung)



**Abb. 2:** Schwierigkeiten im Studium (0=keine Schwierigkeiten; 4=große Schwierigkeiten; eigene Darstellung)

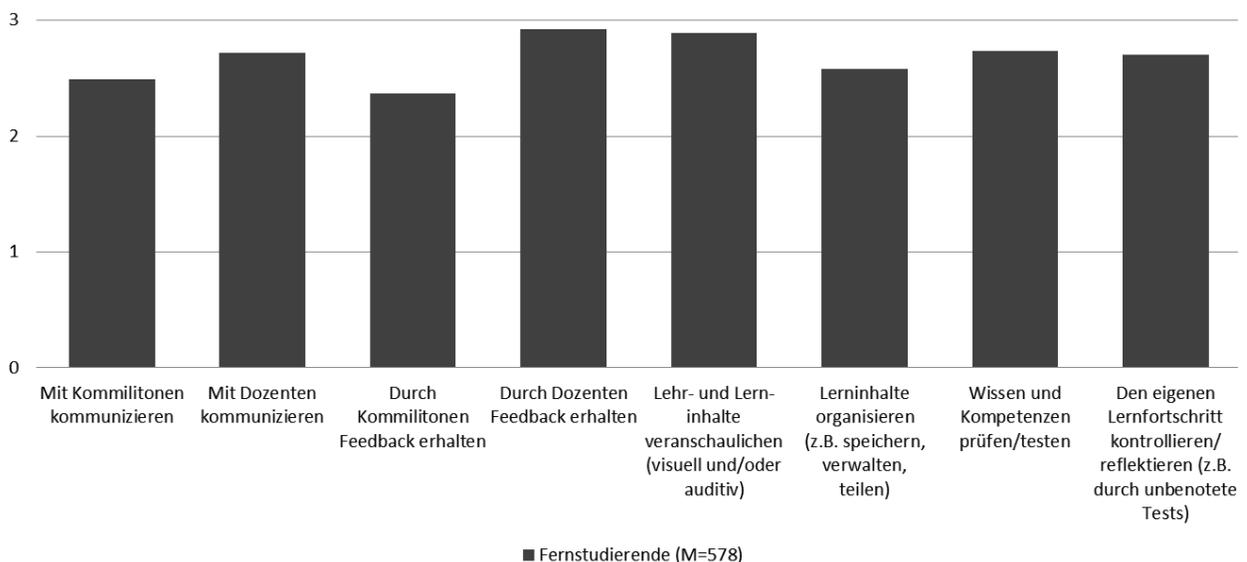
die den unterschiedlichen Anforderungen der Zielgruppen entsprechen.

Mit weiteren studienbezogenen Aspekten, wie der Aufarbeitung schulischer Wissenslücken, dem Anteil der Selbstlerneinheiten und der Nutzung von E-Learning Angeboten während des Studiums haben die Studierenden eher keine bis leichte Schwierigkeiten. Die Übertragung der Lerninhalte in einen verständlichen Kontext sowie die Orientierung im Studium sind die Aspekte, bei denen die Studierenden die größten Probleme haben. Auf einer Skala von null (keine Schwierigkeiten) bis vier (große Schwierigkeiten), lagen die Mittelwerte bei  $\bar{x} = 1,62$  und  $\bar{x} = 1,54$  Punkten (vgl. Abbildung 2).

Zwischen den bereits genannten Studierendengruppen ist kein Mittelwertunterschied feststellbar, allerdings haben körperliche und/oder geistig beeinträchtigte Studierende hinsichtlich aller erfassten Merkmale im Durchschnitt höhere Schwierigkeiten als die anderen Gruppen.

Eine weitere Frage erfasste die wahrgenommene sowie die ideale Mischung unterschiedlicher Vermittlungsformate (Studienbriefe, Präsenzlehre und E-Teaching). Dabei entfällt im Fernstudium der größte zeitliche Aufwand (80%) auf die Beschäftigung mit Studienbriefen, gefolgt von den Präsenzphasen mit 12,6 Prozent. Der restliche Zeitumfang entfällt auf den Besuch von Online-Lehrformaten. Ein Abgleich zu den gewünschten Vermittlungsformaten zeigt, dass sich die Fernstudierenden auch zukünftig die Studienbriefe als zentrales didaktisches Format wünschen. Gleichzeitig bevorzugen einige Studierende einen etwas höheren Anteil an E-Learningeinheiten.

Darüber hinaus bewerten die Fernstudierenden die meisten E-Learning-Funktionen als hilfreich. Dies betrifft einerseits die Kommunikation zu Dozierenden oder Kommilitonen aber auch die damit verbundene Möglichkeit, Feedback zu erhalten. Dabei wird die Kommunikation mit und das Feedback von Dozierenden als etwas hilfreicher bewertet als das durch



**Abb. 3:** E-Learning-Funktionen (0=überhaupt nicht hilfreich; 4=sehr hilfreich; eigene Darstellung)

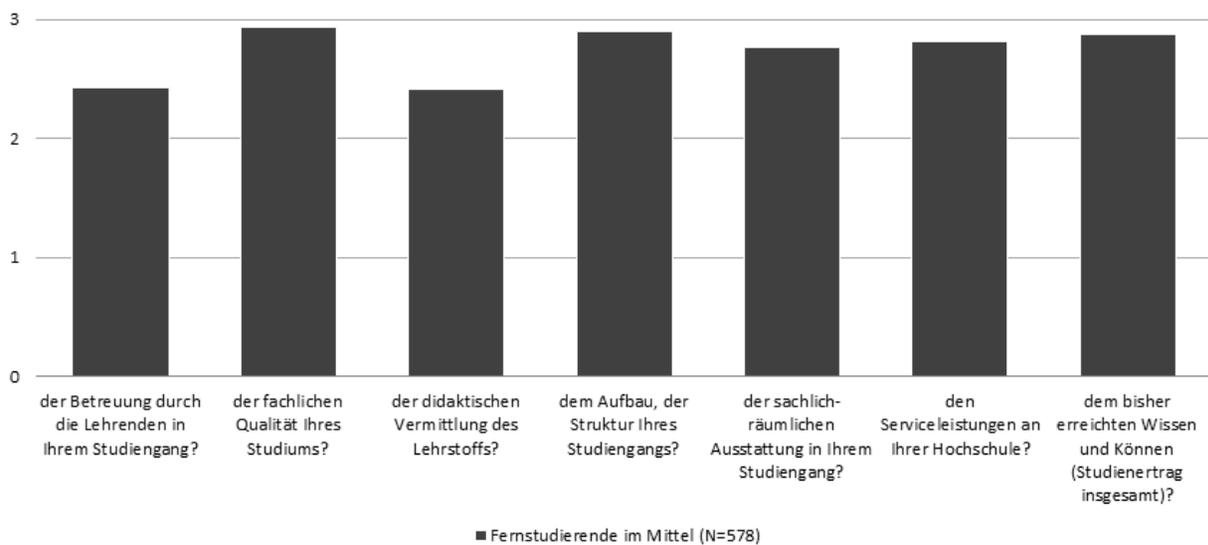


Abb. 4: Studienzufriedenheit (0=überhaupt nicht zufrieden; 4=sehr zufrieden; eigene Darstellung)

Kommilitonen. Darüber hinaus werden ebenso die Präsentation und die Organisation von Lehr- und Lerninhalten sowie die Kontrolle von Wissen und Kompetenzen als hilfreiche Funktionen des E-Learnings wahrgenommen (vgl. Abbildung 3). Gruppenunterschiede, zwischen Studierenden mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen, Studierenden mit Kind(ern), Studierenden die über den Dritten Bildungsweg an die Hochschule gekommen sind, aus nicht-akademischen Elternhaus stammen oder einen Migrationshintergrund haben, sind hinsichtlich der idealen Mischung unterschiedlicher Vermittlungsformate sowie hinsichtlich der E-Learning-Funktionen nicht auszumachen.

Schließlich wurden die Fernstudierenden nach ihrer Studienzufriedenheit gefragt. Sie sind im Durchschnitt sowohl mit der fachlichen Qualität, dem Aufbau und der Struktur des Studiums als auch mit dem bisher erreichten Wissen und Können zufrieden. Ebenso zufrieden sind sie mit den Teilnehmerzahlen innerhalb der Veranstaltungen, der sachlich-räumlichen Ausstattung sowie mit den Serviceleistungen an der Hochschule. Leichte Verbesserungsmöglichkeiten sehen die Studierenden in der Betreuung durch die Lehrenden sowie in der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs, wobei die Ergebnisse im Bereich der „Zufriedenheit“ liegen. Bei beiden Aspekten betragen die Mittelwerte bei  $\bar{x} = 2,4$  Punkten auf einer Skala von null (überhaupt nicht zufrieden) bis vier (sehr zufrieden) (vgl. Abbildung 4).

Eine Auswertung nach Gruppen zeigt, dass die Fernstudierenden, die über den Dritten Bildungsweg an das DISC gekommen sind, mit der sachlich-räumlichen Ausstattung sowie mit den Serviceleistungen an der Technischen Universität Kaiserslautern weniger zufrieden sind, als die anderen Gruppen. Eine Vermutung könnte ggf. sein, dass sie auf keine studienbezogenen Erfahrungswerte zurückgreifen können und die Erwartungen vor Studienbeginn andere waren. Im Gegensatz dazu sind die Studierenden mit einer körperlichen

und/oder geistigen Beeinträchtigung etwas zufriedener mit den Serviceleistungen. Eine Erklärung dafür sind ggf. die unterschiedlichen Anlaufstellen auf dem Campus der Technischen Universität Kaiserslautern, die sich den Anforderungen der Studierenden mit Beeinträchtigung annehmen.

## 5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Heterogenität der Fernstudierenden bezüglich einiger Merkmale sehr ausgeprägt ist, bezüglich anderer Merkmale aber sehr gering. So betreffen manche Merkmale, wie „körperliche und/oder geistige Beeinträchtigung“, „internationale Staatsangehörigkeit“ und „Hochschulzulassungsberechtigung auf dem Dritten Bildungsweg“ und „Entfernung zum Hochschulstandort“ nur sehr wenige Fernstudierende, die einer großen Gruppe gegenüberstehen, die dieses Merkmal nicht haben. Darauf bezugnehmend ist die Frage aufzuwerfen, ob diese unter repräsentierten Gruppen durch das Fernstudium noch nicht ausreichend erreicht werden. So wird bspw. die Erforschung des Zugangs für beruflich Qualifizierte ohne ersten Studienabschluss, der in Rheinland Pfalz seit 2010 die Aufnahme eines weiterbildenden oder postgradualen Studiums auch für Personen ohne einen ersten Studienabschluss ermöglicht (Hochschulgesetz in der Fassung vom 19. November 2010, §35(1)), in weiteren Forschungsarbeiten des Projektes näher untersucht.

Demgegenüber wurde deutlich, dass die Fernstudierenden vornehmlich nicht aus der Region der Westpfalz kommen, sondern mindestens 50 Kilometer entfernt wohnen. Um diejenigen, die nah an den Hochschulen wohnen für eine wissenschaftliche Weiterbildung besser ansprechen zu können, sollen die Ergebnisse der Bevölkerungsumfrage eine Grundlage bieten. Dazu wird in dieser Erhebung der Frage nachgegangen, welche Anforderungen und Bedürfnisse (neue) Zielgruppen in der Region, zu denen auch Randgruppen zählen, mit der Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung

verbinden und welche Gründe genannt werden, keine solche Weiterbildung aufnehmen zu wollen.

Eine Heterogenität der Fernstudierenden lässt sich hinsichtlich Alter, Kindern, Migrationshintergrund und akademischer Sozialisation durch die Eltern ausmachen. Hier zeichnet sich ab, dass die flexible Struktur und Organisation des Fernstudiums gleichermaßen Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Anforderungen gerecht wird.

Darüber hinaus sind bezüglich vergleichbarer Studien, die Auskunft über die Zusammensetzung von Fernstudierenden in Deutschland geben, (Forschungs-)Desiderate auszumachen. Zu nennen ist u.a. die Längsschnittstudie „Trendstudie Fernstudium“, die neben aktuellen Trends auch soziodemografische Angaben von Fernstudierenden aller (Fern-)Hochschulen erfasst (Sommerfeldt & Höllermann, 2016), oder öffentliche Statistiken unterschiedlicher Fernstudienanbieter, wie bspw. der Fernuniversität Hagen (Homepage: <http://www.fernuni-hagen.de/arbeiten/statistik/index.shtml>).

Ein Vergleich zu den Ergebnissen des Trendberichtes zeigt, dass Unterschiede zwischen den Fernstudierendengruppen hinsichtlich des Durchschnittsalters sowie der Bildungsbiografie bestehen. Dabei ist der um acht Jahre höhere Altersdurchschnitt der Fernstudierenden am DISC dadurch zu begründen, dass nur Studienangebote mit Masterabschluss angeboten werden. Darauf zurückzuführen ist ebenso der vergleichsweise höhere Anteil der DISC-Studierenden, die einen ersten Studienabschluss besitzen. So haben 75 Prozent der Fernstudierenden laut Trendbericht eine Ausbildung vor dem Studium absolviert und 30 Prozent besitzen einen ersten Studienabschluss (Sommerfeldt & Höllermann, 2016). Darüber hinaus sind weitere Merkmale zur Zusammensetzung der Studierendenschaft nur bedingt vergleichbar. Einerseits liegt dies in den unterschiedlichen Studienformaten begründet, die z.T. nicht mit denen des DISC vergleichbar sind, was zu einer Verzerrung der Interpretation führen würde. Andererseits werden in der Trendstudie nur sehr wenige Merkmale ausgewiesen, die Aufschluss über die Zusammensetzung der Fernstudierenden geben. Ferner zeigen die Ergebnisse der Trendstudie und der Studierendenbefragung, dass die Fernstudierenden ein Potential in der Vermittlung von Inhalten durch E-Learning-Angebote sehen (ebd.). Dieses Potential wurde am DISC bereits erkannt, so dass zukünftig ein Großteil der Fernstudienangebote durch die Lernmanagementplattform OLAT unterstützt wird, in der neben E-Teaching auch die unterschiedlichen E-Learning-Funktionen umgesetzt werden können.

Schließlich ist sowohl die Bewertung der organisatorischen Aspekte, als auch die der Schwierigkeiten im Studium sowie der Gesamtzufriedenheit sehr positiv ausgefallen. Auch die Gruppenvergleiche haben gezeigt, dass keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Studienbewertung bestehen. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass das Fernstudium am DISC den Anforderungen und Bedürfnissen den Berufs-

tätigen entgegenkommt. Gleichzeitig sind die Fernstudierenden mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen, aber auch Studierende ohne ersten Studienabschluss, durch weitere Analysen näher in den Blick zu nehmen, um ihren Studienanforderungen noch besser gerecht zu werden und mehr Studierende aus diesen Gruppen für ein Fernstudium zu gewinnen.

## Literatur

- Arnold, R. (2015). Die vier Seiten des Bedarfs. In K. Kraus & M. Weil (Hrsg.), *Berufliche Bildung. Historisch-Aktuell-International*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon (S. 219-228). Detmold: Eusl.
- Arnold, R. & Lermen, M. (2004). Die Systematik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes“. *REPORT -Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 27 (2), 9-16.
- Faulstich, P., Graefßner, G. & Schäfer, E. (2008). Weiterbildung an Hochschulen. Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. *REPORT -Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (1), 9-18.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (Hrsg.). (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim, München: Juventa.
- Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. EB-Buch, Bd. 20. Recklinghausen: Bitter.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement*, Bd. 13. Münster, Westf: Waxmann.
- Kerres, M. & Wilkesmann, U. (2009). *Fragebogen des Projektes Stu+Be: Studium und Beruf. Erfolgsfaktoren für Lifelong Learners an Hochschulen*. Unveröffentlicht.
- Marks, S. (2015). *Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung. Regionsdefinition für das Projekt EB* (Wolf, K., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.). Kaiserslautern und Ludwigshafen: TU Kaiserslautern.
- Middendorff, E., Apolinarski, B. & Poskowsky, J. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS - Institut für Hochschulforschung* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) (Wissenschaft). Bonn: Deutschland.

- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung* (Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Hrsg.). Abgerufen am 02. Mai 2017 von [http://www.bmbf.de/pub/12.\\_Studierenden\\_survey\\_Kurzfassung\\_bf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/12._Studierenden_survey_Kurzfassung_bf.pdf)
- Rohs, M., Vogel, C. & van de Water, D. (im Druck). *Strategische Weiterbildungsplanung an Hochschulen - Evidenzbasierte Angebotsentwicklung als Grundlage nachfrageorientierter Studienangebote* (in der wissenschaftlichen Weiterbildung).
- Schiersmann, C. (1999). Zielgruppenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 501-509). Opladen.
- Schlutz, E. (2010). Programmplanung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch der Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 247-248). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Schwikal, A., Helbig, A. K. & Steuerwald, T. (2017). *Erfassung von Anforderungen zur zielgruppenorientierten Gestaltung hochschulischer Bildungsangebote. Erhebungsinstrumente der Studierendenbefragungen im Projekt EB* (Schmidt, H.-J., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.), Kaiserslautern und Ludwigshafen: TU Kaiserslautern.
- Schwikal, A. & Riemer, E. (2015). *Kriterien zur Identifikation und Beschreibung von Zielgruppen. Die Zielgruppe als Planungsdimension für eine evidenz-basierte Angebotsentwicklung im Projekt E-hoch-B* (Wolf, K., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.). Kaiserslautern und Ludwigshafen: TU Kaiserslautern.
- Schwikal, A., Steinmüller, B. & Rohs, M. (im Druck). Bedarfsorientierte Entwicklung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschulmanagement* 2 +, 2017(3).
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141-150). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Sommerfeldt, H. & Höllermann, P. (2016). *Trendstudie Fernstudium 2016. Ergebnisse der Fernstudienumfrage 2016 zu aktuellen Trends und Entwicklungen in Deutschsprachigen Fernstudienprogrammen*. Bonn: Internationale Hochschule Bad Honnef. Abgerufen am 07. Oktober 2016 von <http://www.trendstudie-fernstudium.de/download/>
- Trautwein, P. (2015). *Heterogenität als Qualitäts herausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*. HoF-Arbeitsberichte, Bd. 2015,1. Lutherstadt Wittenberg: Institut f. Hochschulforschung Wittenberg.
- Weber, C. & Neureuther, J. (2017). *Prozessschritte einer evidenzbasierten Angebotsentwicklung. Am Beispiel wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote der TU Kaiserslautern* (Schmidt, H.-J., Rohs, M. & Arnold, D., Hrsg.). Kaiserslautern Ludwigshafen: TU Kaiserslautern.

### Autorin und Autor

Anita Schwikal, M.A.  
anita.schwikal@sowi.uni-kl.de

Bastian Steinmüller, M.A.  
bastian.steinmueller@sowi.uni-kl.de

# Alumni von Hochschulen als heterogene Zielgruppe akademischer Weiterbildung

JOHANNES KOPPER

## Kurz zusammengefasst ...

*Alumni sind eine bedeutende Zielgruppe der Hochschulen für ihre Weiterbildungsangebote. Ein Großteil der Alumni bleibt nach dem Studium in der Hochschulregion wohnhaft, oder nimmt im näheren Umfeld der Hochschule eine Erwerbstätigkeit auf. Zudem besteht aufgrund ihres Studiums eine gewisse Verbindung zwischen Alumni und Hochschule. Die Gruppe ‚Hochschulalumni‘ ist jedoch keinesfalls homogen. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand einer Befragung der Alumni der Hochschule Niederrhein, dass mit der Heterogenität dieser Gruppe unterschiedliche Bedarfslagen einhergehen. Möchte eine Hochschule bei der Vermarktung ihrer Angebote möglichst viele Alumni gemäß ihrer spezifischen Interessen ansprechen, lohnt sich daher eine Segmentierung der Zielgruppe. In der Gestaltung der Angebote sowie in deren Kommunikation gilt es diese differenzierten Interessen zu berücksichtigen. Hierfür leitet der vorliegende Beitrag Empfehlungen ab.*

## 1 Einleitung

Weiterbildung gewinnt innerhalb der Bildungslandschaft mehr und mehr an Bedeutung. Dies liegt zum einen daran, dass Wissen immer schneller veraltet. Zum anderen hat der demografische Wandel zur Folge, dass Belegschaften altern und mittelfristig weniger Schul- und Hochschulabsolvent\_innen in Beschäftigungsverhältnisse nachrücken werden (Sievert, Berger, Kröhnert & Klingholz, 2013; Teichert, 2009). Sowohl für Arbeitgeber als auch für Beschäftigte entsteht so ein gewisser Weiterbildungsdruck. Beschäftigte müssen – sofern sie auf dem aktuellen Stand des Wissens bleiben wollen – häufiger Maßnahmen zur Wissensauffrischung ergreifen. Arbeitgeber müssen darauf Bedacht sein, die Leistungsfähigkeit ihrer Mitarbeiter\_innen möglichst lange zu erhalten, da es zunehmend schwieriger wird, entsprechende Kompetenzen durch junge Arbeitskräfte zu ersetzen (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF, 2015a).

Für die Bildungslandschaft gilt es, sich auf die sich ändernden Gegebenheiten einzustellen. Dies gilt auch für den akademischen Sektor, zumal der zusätzliche Bedarf an Weiter-

bildung doch die Chance für Hochschulen bietet, sich ein neues Aufgabenfeld zu erschließen (Henke, Höhne, Pasternack, & Schneider, 2014). Vor dem Hintergrund zahlreicher Hochschulneubauten innerhalb der letzten 10 Jahre und dem Abebben der Abiturientenflut des doppelten Jahrgangs werden Hochschulen mittelfristig mit stark sinkenden Einschreibungszahlen rechnen müssen (Gärtner, 2010). Werden freie Kapazitäten nicht in anderen Tätigkeitsfeldern eingesetzt, kann es zu Schrumpfungen der Hochschulen oder sogar in Extremfällen zur Infragestellung der Daseinsberechtigung einzelner Hochschulen kommen. Dies bezieht sich insbesondere auf ländlich gelegene Hochschulen – oftmals Fachhochschulen (Fritsch & Piontek, 2015). Hochschulen stehen also vor einem gewissen Anpassungsdruck. Auch von Seiten der Politik wird ein hochschulisches Engagement in der Weiterbildung immer stärker erwartet. So formuliert etwa der Wissenschaftsrat:

„Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen, muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Bildungsangebote der Universitäten künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesen Rechnung tragen zu können“ (Wissenschaftsrat, 2006).

Inzwischen ist dieses Engagement zum einen in Hochschulgesetzen festgeschrieben, zum anderen wird es durch öffentliche Förderprojekte wie etwa dem Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Alumni sind eine bedeutende Zielgruppe der Hochschulen für ihre Weiterbildungsangebote. Ein Großteil der Alumni bleibt nach dem Studium in der Hochschulregion wohnhaft, oder nimmt im näheren Umfeld der Hochschule eine Erwerbstätigkeit auf; dies gilt insbesondere für Absolventen und Absolventinnen von Fachhochschulen. Im Falle der Hochschule Niederrhein wohnen etwa 70 % der Alumni nach ihrem Studium in einem 50 km Umkreis um die

Hochschulstandorte.<sup>1</sup> Somit sind diese zumeist in der Lage, Präsenzveranstaltungen der Hochschule ohne allzu großen Fahraufwand in Anspruch zu nehmen. Zudem verfügt diese Zielgruppe grundsätzlich über den erforderlichen Qualifikationshintergrund. Aufgrund ihres Studiums besteht eine gewisse Verbindung zwischen den Alumni und der Hochschule. Etwa kennen sie Dozenten und Dozentinnen der Hochschule bereits persönlich; da sie ein Studiengang des Angebotsportfolios der Hochschule absolviert haben, ist die Wahrscheinlichkeit vergleichsweise hoch, dass auch Weiterbildungsangebote, die an der Hochschule profilbezogen realisiert werden können, den Bedarf der Alumni bedienen.

Die Gruppe ‚Hochschulalumni‘ ist jedoch keinesfalls homogen. Zwar haben alle Alumni gemein, dass ein Hochschulstudium an derselben Hochschule absolviert wurde, dies kann jedoch an völlig unterschiedlichen Fachgebieten geschehen sein, es kann lange oder erst kurz zurückliegen, die Absolventen und Absolventinnen können in der Hochschulregion eine Stelle angenommen haben, oder die Region nach dem Studium verlassen haben, und schließlich werden sie unterschiedliche Positionen bei ihrem jeweiligen Arbeitgeber innehaben, um nur einige Determinanten zu nennen, die sich von Alumnus zu Alumnus unterscheiden können.

Der vorliegende Beitrag zeigt anhand einer Befragung der Alumni der Hochschule Niederrhein, dass mit der Heterogenität dieser Gruppe unterschiedliche Bedarfslagen einhergehen. Zwar bieten Ergebnisse einer solchen Befragung keine Basis für eine bedarfsdeckende Ressourcenplanung (Banscherus, 2013), jedoch können Hochschulen die gewonnenen Erkenntnisse sowohl für ihre Angebotsentwicklung als auch für ihr Hochschulmarketing nutzen. Möchte eine Hochschule bei der Vermarktung ihrer Angebote möglichst viele Alumni gemäß ihrer spezifischen Interessen ansprechen, lohnt sich daher eine Segmentierung der Zielgruppe. In der Gestaltung der Angebote sowie in deren Kommunikation gilt es diese differenzierten Interessen zu berücksichtigen.

Die zentralen Fragestellungen des Beitrags lauten:

- Wie unterscheiden sich die Bedarfe unterschiedlicher Teilgruppen der Alumni der Hochschule Niederrhein?
- Wie können diese Bedarfsunterschiede in der Angebotsentwicklung berücksichtigt werden?
- Wie können diese Bedarfsunterschiede im Weiterbildungsmarketing der Hochschule berücksichtigt werden?

## 2 Datenbasis

Um das Bild ihrer Zielgruppe ‚Alumni‘ zu schärfen, führte die Hochschule Niederrhein im September 2015 eine Online-Befragung durch.<sup>2</sup> Der Fokus der Befragung lag auf der Abfrage des Weiterbildungsinteresses und der Wünsche bezüglich Inhalt und Format. Die Alumni-Datenbank der Hochschule Niederrhein umfasste zum Zeitpunkt der Befragung 7.231 Datensätze, denen eine E-Mail-Adresse zugeordnet werden konnte. Die entsprechende Anzahl von Alumni wurde angeschrieben. Es kann auf 1.420 verwendbare Antworten zurückgegriffen werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 19,6 %. Jedoch verteilen sich die Antworten der Alumni nicht gleichmäßig auf alle zehn Fachbereiche der Hochschule. Dies liegt in erster Linie an der stark nach Fachbereich differierenden Anzahl der in der zugrundeliegenden Datenbank vorhandenen Alumnidaten. Mit 3.013 Adressdaten ist etwa der Fachbereich Textil- und Bekleidungstechnik deutlich überproportional vertreten. Die 348 ausgewerteten Rückmeldungen des Fachbereichs machen 26,1 % des Gesamtsamples aus. Durch die Abfrage von persönlichen Determinanten wie etwa der beruflichen Tätigkeit, dem Wohnort und dem fachlichen Hintergrund der Alumni konnte eine differenzierte Auswertung der Ergebnisse erfolgen. Es wird deutlich, dass sich die Weiterbildungsinteressen der Alumni systematisch unterscheiden.

## 3 Analyseergebnisse

### 3.1 Weiterbildungsziele

Innerhalb der durchgeführten Befragung wurden die Alumni aufgefordert, ihre mit einer potentiellen Weiterbildungsaktivität verbundenen Ziele anzugeben. Am häufigsten wurden solche genannt, die sich nicht vornehmlich auf ein konkretes und direktes Ziel beziehen, sondern die in Verbindung mit einer allgemeinen Aktualisierung/Ergänzung des Wissens oder der Kompetenzen stehen. Dieses Ergebnis deckt sich mit Ergebnissen vorheriger Hochschulabsolventenstudien wie der Studie CHEERS oder denen des DZHW Absolventenpanels<sup>3</sup>, in denen jedoch im Unterschied zur vorliegenden Studie nach den Zielen bereits absolvierter Weiterbildungsprogramme (nicht nur wissenschaftliche Weiterbildung) gefragt wird. Auch hier wird die Ergänzung bzw. Aktualisierung der fachlichen Kompetenzen als zentrales Weiterbildungsziel herausgearbeitet (Grotheer, Isleib, Netz & Briedis, 2012; Schaeper, Schramm, Weiland, Kraft & Wolter, 2006). Auf Rang 4 und 5 der Nennungen folgen in der vorliegenden Studie dann Motive, die jeweils von knapp 40 % der Alumni genannt wurden, und einen konkreten Karrierefortschritt als Ziel beschreiben (Gehaltssteigerung, Aufstieg im Unternehmen). Hier ist eine deutliche Abweichungen

<sup>1</sup> Die Daten basieren auf einer Alumni-Befragung im Jahre 2015.

<sup>2</sup> Als Alumni werden hier ehemalige Studierende oder im Einzelfall auch aktuelle Studierende bezeichnet, die bereits einen Studiengang an der Hochschule Niederrhein erfolgreich abgeschlossen haben. Innerhalb der Gruppe der Alumni wurde für die Befragung keine Vorauswahl vorgenommen. Es ist davon auszugehen, dass sich in der Befragung eine gewisse Selbstselektion dadurch ergibt, dass an Weiterbildung interessierte Alumni eher an der Umfrage teilnehmen, als nicht Interessierte.

<sup>3</sup> CHEERS steht für Careers After Higher Education - an European Research Study. In dieser Studie wurden mitunter in Deutschland Hochschulabsolventen und -absolventen des Jahres 1995 drei bis vier Jahre nach Abschluss u.a. zu ihrem Weiterbildungsverhalten befragt. Im DZHW Absolventenpanel wird jeder vierte Prüfungsjahrgang mehrmals nach dem jeweiligen Hochschulabschluss u.a. zu weiterbildungsspezifischen Themen befragt.

von den Ergebnissen des Absolventenpanels zu erkennen, bei dem Fachhochschulabsolventen und -absolventinnen karriereorientierte Ziele deutlich wichtiger eingeschätzt hatten. Die Ergebnisse der CHEERS-Studie wiederum bestätigen die der vorliegenden Arbeit (Grotheer et al., 2012; Schaeper et al., 2006). Auffallend wenig Hochschulalumni geben ‚Erwartungen seitens des Arbeitgebers‘ als Grund für eine potentielle Weiterbildungsaktivität an. Der Adult Education Survey des Bundesinstituts für Berufsbildung, der jedoch die gesamte Weiterbildungsteilnahme (nicht nur wissenschaftliche Weiterbildung) aller Erwachsenen (und nicht nur der von Hochschulabsolventen und -absolventinnen) untersucht, 63 % der befragten Personen gaben an, eine Weiterbildung aufgrund von betrieblicher Anordnung oder auf Vorschlag des Vorgesetzten durchgeführt zu haben (BMBFb, 2015). Offensichtlich besuchen Akademiker und Akademikerinnen Weiterbildung im Verhältnis sehr viel stärker aus eigener Initiative heraus als Nicht-Akademiker und Nicht-Akademikerinnen.

Unterscheidet man die angegebenen Weiterbildungsziele nach der Höhe der Berufserfahrung der Alumni, ergeben sich ähnliche Differenzierungen wie in der Abbildung 2 dargestellt. Mit zunehmender Berufserfahrung sinkt die Bedeutung von Zielen wie Gehaltssteigerung oder Aufstieg im Unternehmen. Auch die Ergänzung des beruflichen Profils steht nicht mehr im Vordergrund. Das sich ähnelnde Bild ist mitunter damit zu begründen, dass sich die Alumni mit hoher Berufserfahrung gleichzeitig vergleichsweise häufig in höheren Positionen befinden (Die Angaben ‚Berufserfahrung‘ und ‚Position im Unternehmen‘ korrelieren auf einem 1 % Signifikanzniveau mit einem Korrelationskoeffizienten nach Pearson von 0,357).

Je nach fachlichem Hintergrund unterscheiden sich die mit einer Weiterbildungsaktivität verbundenen Ziele ebenfalls. Alumni der Fachbereiche Design, Oecotrophologie und Textil- und Bekleidungstechnik gaben vergleichsweise selten

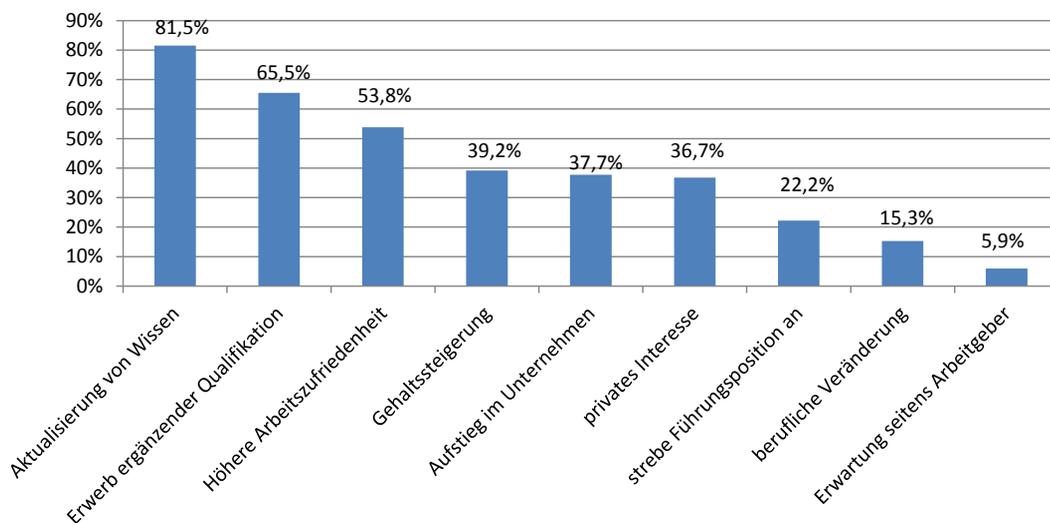


Abb. 1: Weiterbildungsziele (Alumnibefragung, 2015, n=1222)

Die Weiterbildungsmotivation unterscheidet sich jedoch je nach Position der Alumni innerhalb ihres Unternehmens. Für Erwerbstätige in der Geschäftsführung spielen Beweggründe wie Aufstieg im Unternehmen oder Gehaltssteigerung – vermutlich wegen ihres bereits erreichten Status – eine eher untergeordnete Rolle. Des Weiteren steht auch die Vollständigung des beruflichen Profils durch den Erwerb ergänzender Qualifikationen nicht im Vordergrund. Weniger als 40 % geben dies als Beweggrund an, während dies bei Erwerbstätigen ohne Führungsposition für über 60 % relevant ist. Für Erwerbstätige ohne Führungsverantwortung spielen vergleichsweise viele Weiterbildungsgründe eine wichtige Rolle. Gerade für diese Gruppe spielt es eine Rolle, im Unternehmen aufzusteigen und das Gehaltsniveau zu verbessern. Offensichtlich sind diese Erwerbstätigen weniger stark an den Arbeitgeber gebunden und somit spielt die Vorbereitung für eine potentielle neue Stelle für knapp 20 % dieser Erwerbstätigen eine Rolle.

Weiterbildungsmotive wie eine potentielle Gehaltssteigerung, Aufstieg im Unternehmen oder – wie nachfolgend dargestellt – das Anstreben einer Führungsposition an. Besonders häufig wurden diese Rubriken von Absolventen und Absolventinnen der technischen Fachbereiche angegeben. Diese wiederum sehen vergleichsweise selten die Vorbereitung auf eine berufliche Veränderung als Weiterbildungsgrund. Spiegelbildlich ist dies insbesondere für Absolventen und Absolventinnen des Fachbereichs Oecotrophologie vergleichsweise relevant. Diese Beobachtungen werden auch vom DZHW-Absolventenpanel bestätigt.

### 3.2 Finanzierungsbereitschaft

Etwa 33 % der Alumni der Hochschule Niederrhein, die einer Beschäftigung nachgehen, gehen davon aus, dass sich ihr Arbeitgeber an der Finanzierung einer tätigkeitsbezogenen Weiterbildungsaktivität beteiligen würde. Weitere

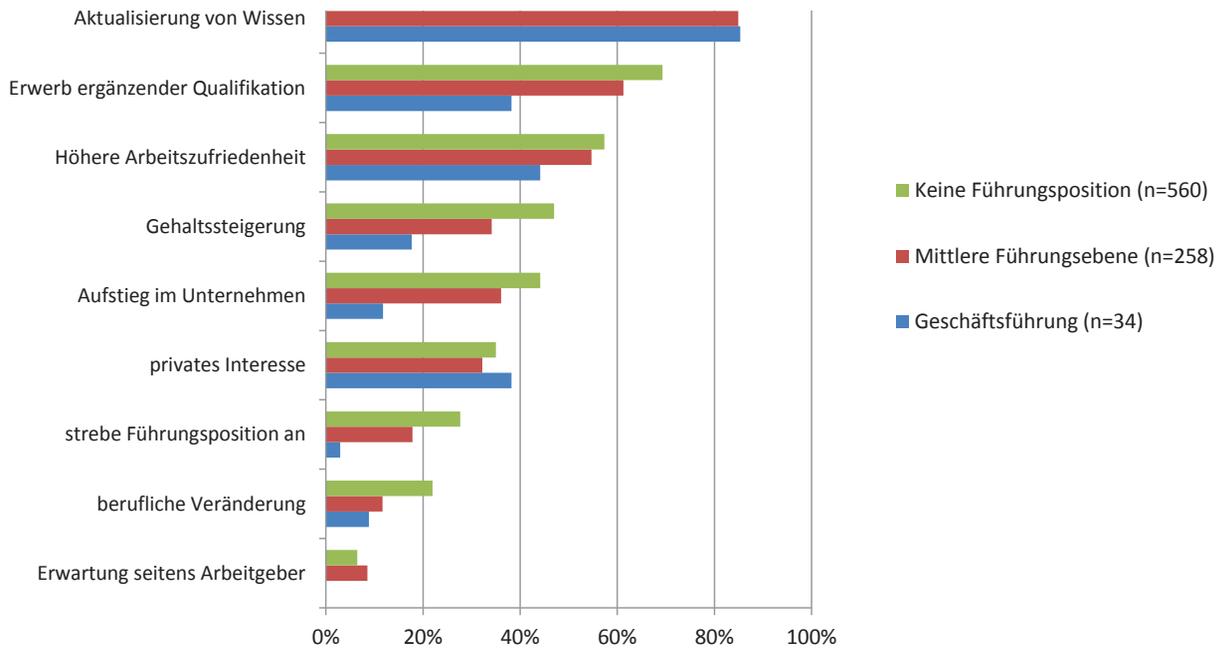


Abb. 2: Weiterbildungsziele differenziert nach Position im Unternehmen (Alumnibefragung, 2015)

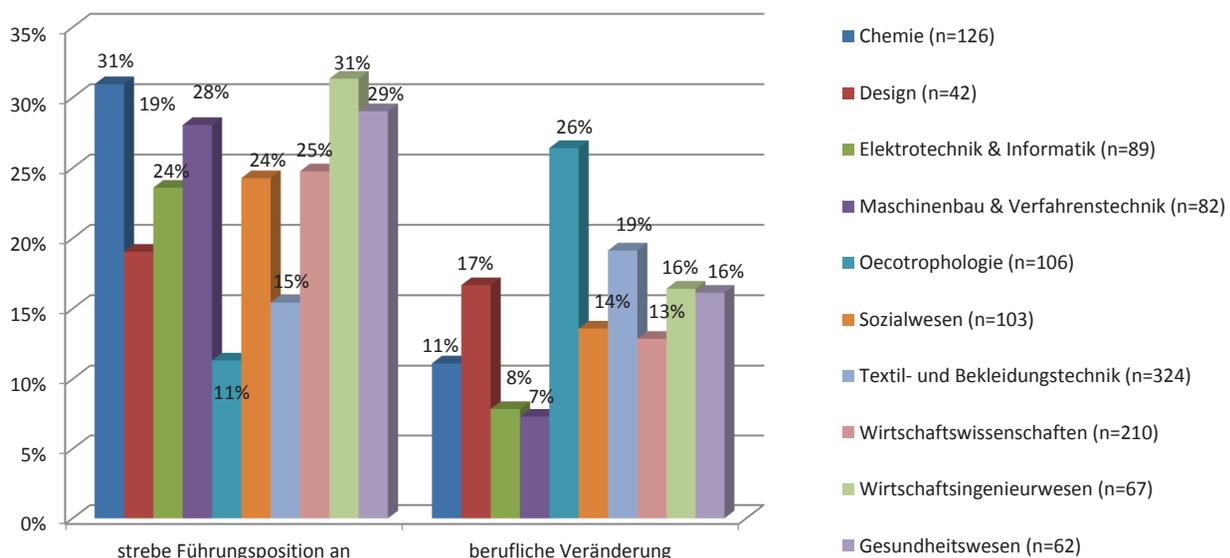


Abb. 3: Weiterbildungsziele nach Fachbereich (Alumnibefragung, 2015)

47,4 % sind sich unsicher (siehe Abbildung 4). Die Ergebnisse der CHEERS-Studie zeigen, dass nur 32 % der wissenschaftlichen Weiterbildungen von Hochschulabsolventen und -absolventinnen hauptsächlich vom Arbeitgeber finanziert werden. Auffallend ist, dass demgegenüber Weiterbildungen abseits der Hochschule zu 67 % hauptsächlich vom Arbeitgeber finanziert werden. Für Weiterbildungen an Hochschulen müssen Hochschulabsolventen und -absolventinnen also deutlich häufiger selbst aufkommen (Schaeper et al., 2006).

Die Finanzierungsbereitschaft des Arbeitgebers hängt jedoch stark von der Position der Beschäftigten im Unternehmen ab. Während etwa 63 % der Alumni in Geschäftsfüh-

rerposition davon ausgehen, dass sich ihr Arbeitgeber an den Kosten Ihrer Weiterbildung beteiligt (womöglich können sie darüber selbst entscheiden), beträgt der Wert für Alumni in der mittleren Führungsebene knapp 41 % sowie bei denjenigen ohne Führungsaufgaben lediglich 28,3 %. Möchte man als Hochschule Alumni ohne Führungsposition in die Weiterbildung einbinden, sollte man bei diesen tendenziell eher auf eine mögliche Eigenfinanzierung der Weiterbildungsinteressierten setzen. Die Bereitschaft zur Finanzierung aus eigenen Mittel ist mit 56 % etwa doppelt so hoch, jedoch auch hier geringer als bei den Alumni in mittlerer Führungs- oder Geschäftsführerposition (68 und 70 %).

Die Finanzierungsbereitschaft der Arbeitgeber unterscheidet sich auch nach fachlicher Herkunft der Alumni. Arbeitgeber der Alumni des Fachbereichs Gesundheitswesen finanzieren Weiterbildungen vergleichsweise häufig. Absolventen und Absolventinnen der Oecotrophologie oder der Textil- und Bekleidungstechnik sind häufig auf Eigenfinanzierung angewiesen.

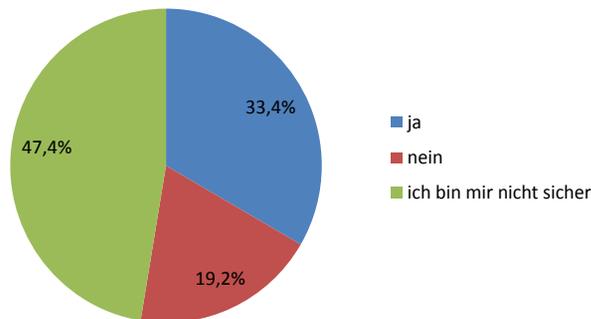


Abb. 4: Finanzierungsbereitschaft des Arbeitgebers (Alumnibefragung, 2015, n=1100)

Überraschenderweise unterscheidet sich die Bereitschaft des Arbeitgebers, sich an der Finanzierung der Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu beteiligen, nicht systematisch nach der Größe der beschäftigenden Unternehmen. 35 % der Unternehmen würden sich an der Finanzierung der Weiterbildungsmaßnahmen ihrer Beschäftigten beteiligen - dies gilt sowohl für Unternehmen mit 7-49 Beschäftigten als auch für Unternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten. Zwischen den Unternehmen mit 50-199 Beschäftigten (28 %) und den Unternehmen mit 200-499 Beschäftigten (42 %) besteht jedoch ein gewisser Unterschied bezüglich der Finanzierungsbereitschaft.

### 3.3 Weiterbildungsformate

Im Rahmen der Befragung konnten die Alumni wählen, welche der ihnen zur Auswahl gestellten Veranstaltungsformate sie bevorzugen. Dabei präferierten knapp 60 % der Befragungsteilnehmenden eine Kombination aus internet-basiertem Lernen und Präsenzveranstaltungen. Für jeweils über 40 % der Alumni sind an Samstagen und Sonntagen stattfindende Blockveranstaltungen oder Veranstaltungen, die abends an Wochentagen stattfinden, interessant. Weniger interessant sind über eine ganze Woche verlaufende Blockveranstaltungen. Präsenzzeit scheint den Alumni bei Weiterbildungsveranstaltungen wichtig zu sein, denn nur rund 22 % der Alumni interessieren sich für rein internet-basiertes Lernen.

Es ist gut nachvollziehbar, dass sich die Präferenzen für einzelne Veranstaltungsformate nach Wohnort der befragten Alumni bzw. der Entfernung des Wohnortes zur Hochschule unterscheiden. Im folgenden Diagramm sind die Alumni in zwei Gruppen aufgeteilt, je nachdem, ob sie innerhalb eines 50 km Radius um einen der Hochschulstandorte wohnen oder nicht. Bezüglich der ersten beiden Formattypen in dem Diagramm unterscheiden sich die Präferenzen der Gruppen nur gering. Kombiniertes Lernen mit Präsenz- und Onlineeinheiten wird von beiden Gruppen häufig als passend eingestuft. Auch Blockpräsenzen an Freitagen und Samstagen sind für beide Gruppen eher interessant, überraschenderweise sogar für knapp 40 % der Alumni, die weiter als 50 km entfernt von den Hochschulstandorten wohnen. An ein bis zwei Wochentagen an die Hochschule zu kommen, ist für Alumni, die nah an der Hochschule wohnen, vergleichsweise interessant. Für die Gruppe der entfernt wohnenden Alumni kommt dieses Format - wohl wegen des hohen Fahraufwandes - kaum in Frage. Ganz auf Präsenztermine verzichten möchte aber auch diese Gruppe zum großen Teil nicht. Nur etwa 31 % können sich ein rein internetbasiertes Lernen für sich vorstellen. In der Gruppe der regional wohnenden Alumni sind dies sogar nur 18%. Eine Präsenzwoche ist insbeson-

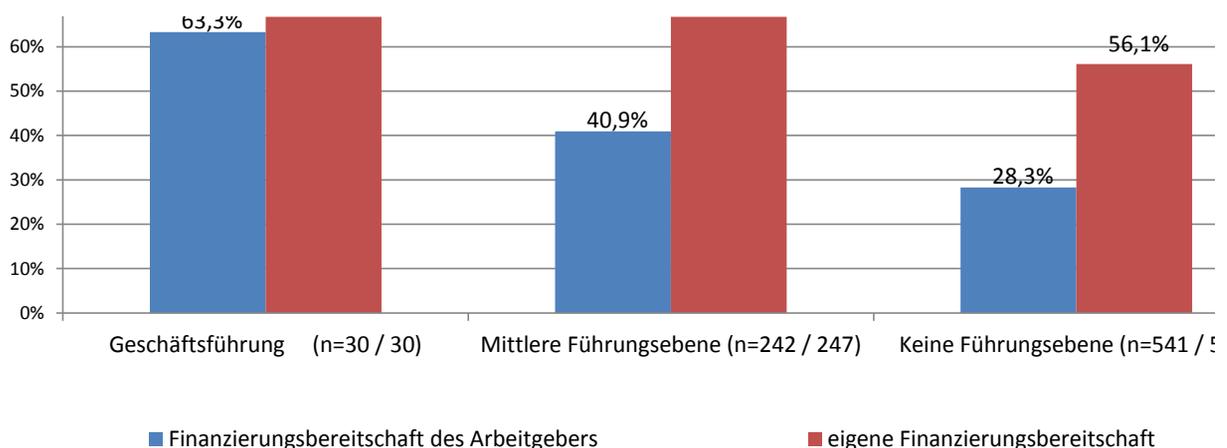


Abb. 5: Finanzierungsbereitschaft differenziert nach Position der Beschäftigten (Alumnibefragung, 2015)

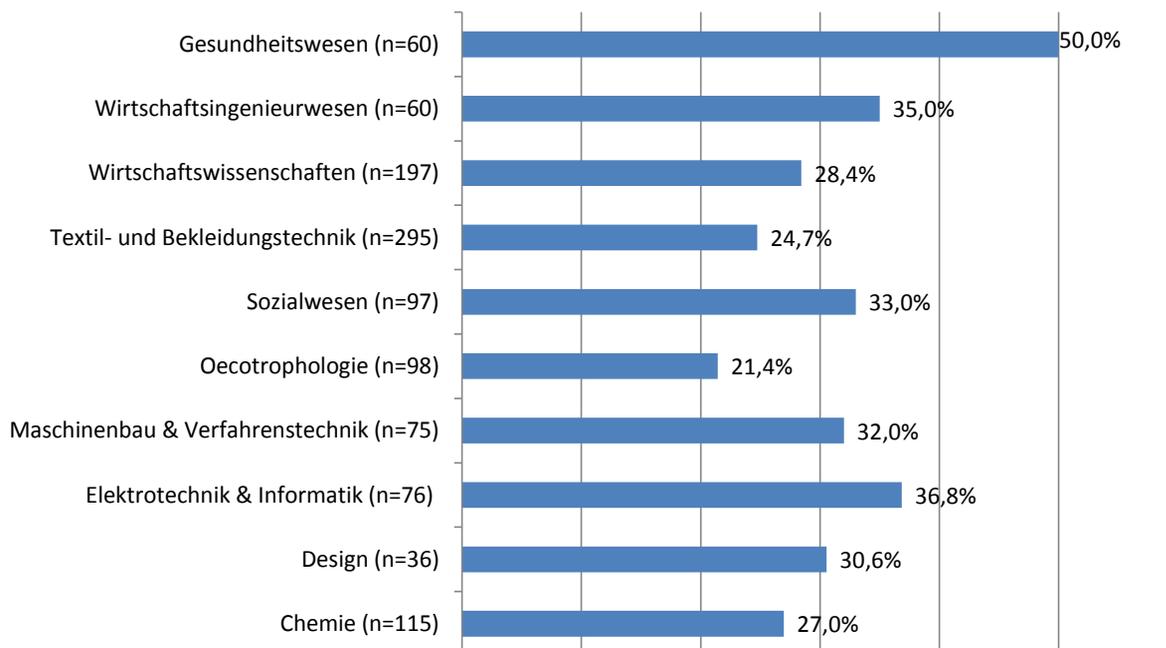


Abb. 6: Finanzierungsbereitschaft des Arbeitgebers differenziert nach Fachbereich (Alumnibefragung, 2015)

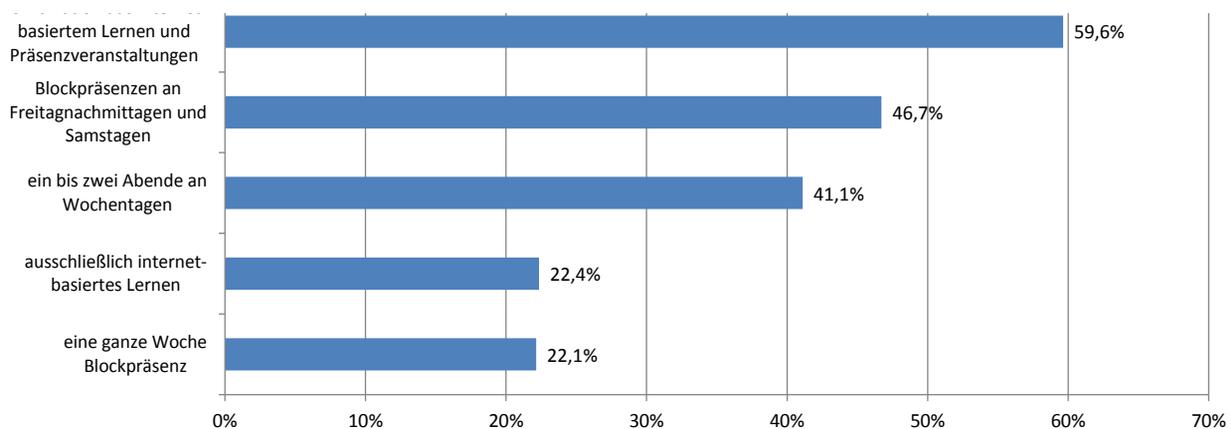


Abb. 7: Gewünschte Weiterbildungsformate (Alumnibefragung, 2015, n=1143)

dere für diese Gruppe ebenfalls eher uninteressant. Für die entfernt wohnenden Alumni kommt das Format mit knapp 33 % fast doppelt so häufig in Frage. Dies ist durchaus nachvollziehbar, da hier der Fahraufwand vergleichsweise gering ist.

Bezüglich der Bewertung des rein internet-basierten Lernens ist das Alter der Alumni - wie intuitiv erwartbar - ein weiteres Differenzierungsmerkmal. Nur etwa 10 % der über 50jährigen Alumni können sich dieses Format für eine Weiterbildungsaktivität vorstellen. In der Gruppe der 31-40jährigen ist der Anteil derer, die einem solchen Format positiv gegenüberstehen, mit knapp 27 % am höchsten. Letztendlich

ist das Format des rein internet-basierten Lernens aber auch für diese Gruppe eher wenig interessant.

### 3.4 Gründe für die Alma Mater als Weiterbildungsanbieter

Für die Hochschule Niederrhein als Anbieter von Weiterbildung spricht aus Sicht der Alumni insbesondere die Nähe zum Wohn-, oder Arbeitsort sowie das Renommee der Hochschule. Für knapp 37% der Alumni spricht auch für die Hochschule Niederrhein, dass Dozenten und Dozentinnen bereits persönlich bekannt sind. Die Kompetenz dieser scheint jedoch kein starkes Argument für die Hochschule zu sein. Auch die Interdisziplinarität oder Exklusivität des Lehrange-

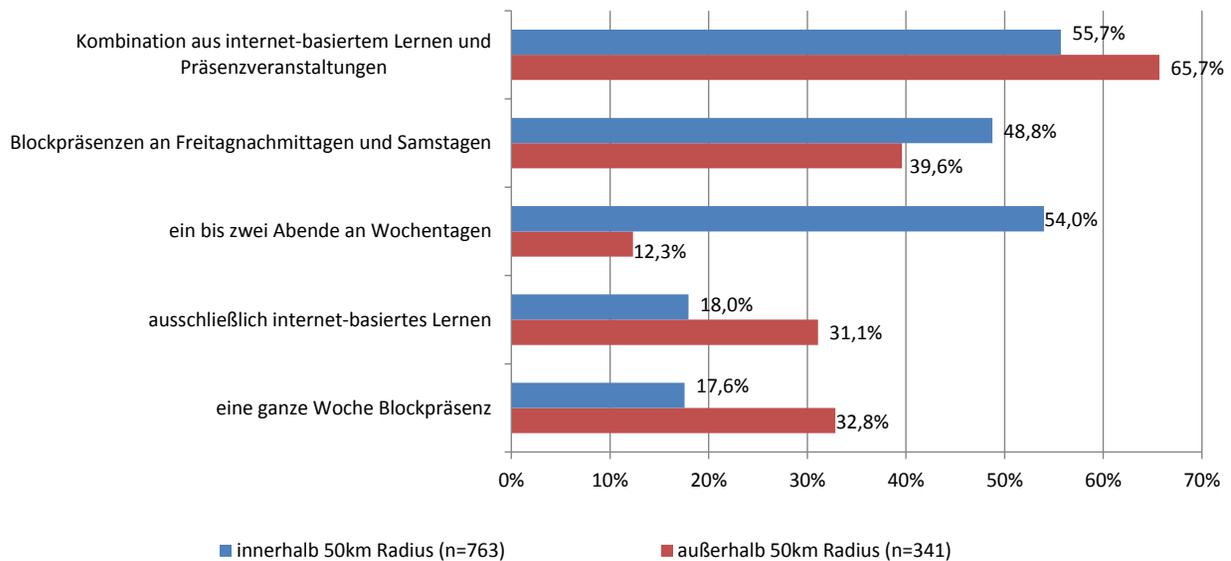


Abb. 8: Gewünschte Formate differenziert nach Entfernung des Wohnortes zur Hochschule (Alumnibefragung, 2015)

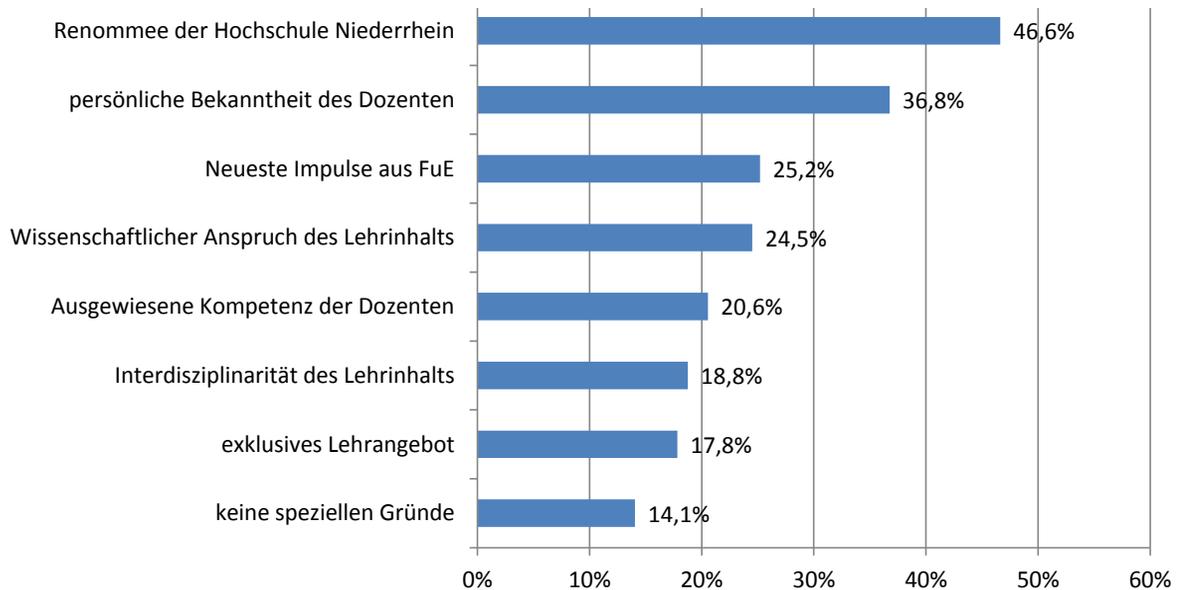


Abb. 9: Gründe für die Alma Mater als Weiterbildungsanbieter (Alumnibefragung, 2015, n=1046)

botes ist für viele Alumni kein relevanter Grund zu sein, die Hochschule Niederrhein für Weiterbildungen zu besuchen.

Je nachdem, an welchem Fachbereich die Alumni ihren Abschluss gemacht haben, variieren die Gründe, warum die Hochschule Niederrhein als Anbieter von Weiterbildungen interessant ist. In dem folgenden Diagramm sind die Rubriken aufgeführt, in denen sich die Nennungen nach Fachbereich am deutlichsten unterscheiden. Das Lehrangebot scheint für die Alumni der meisten Fachbereiche - insbesondere Elektrotechnik und Informatik sowie Maschinenbau und Verfahrenstechnik - wenig exklusiv zu sein oder aber die Exklusivität spielt bei der Entscheidung für eine Weiterbildung eine untergeordnete Rolle. Davon ausgenommen ist der Fachbereich Textil- und Bekleidungstechnik. Mehr als

32 % der Alumni gaben hier die Exklusivität des Angebotes als Argument für die Hochschule Niederrhein an. Die Alumni desselben Fachbereiches sind es, die von Weiterbildungsaktivitäten an der Hochschule Niederrhein am häufigsten neueste Impulse aus Forschung und Entwicklung erwarten. Insbesondere die Alumni der Fachbereiche Design und Wirtschaftswissenschaften erwarten dies deutlich seltener. Der wissenschaftliche Anspruch des Lehrinhaltes spielt vor allem für Oecotrophologen und Oecotrophologinnen eine Rolle. Für dieselbe Gruppe sowie für Wirtschaftsingenieure und Wirtschaftsingenieurinnen sowie Alumni des Fachbereichs Gesundheitswesen stellt die Interdisziplinarität der Angebote vergleichsweise häufig ein Grund dar, an Weiterbildungen der Hochschule Niederrhein teilzunehmen.

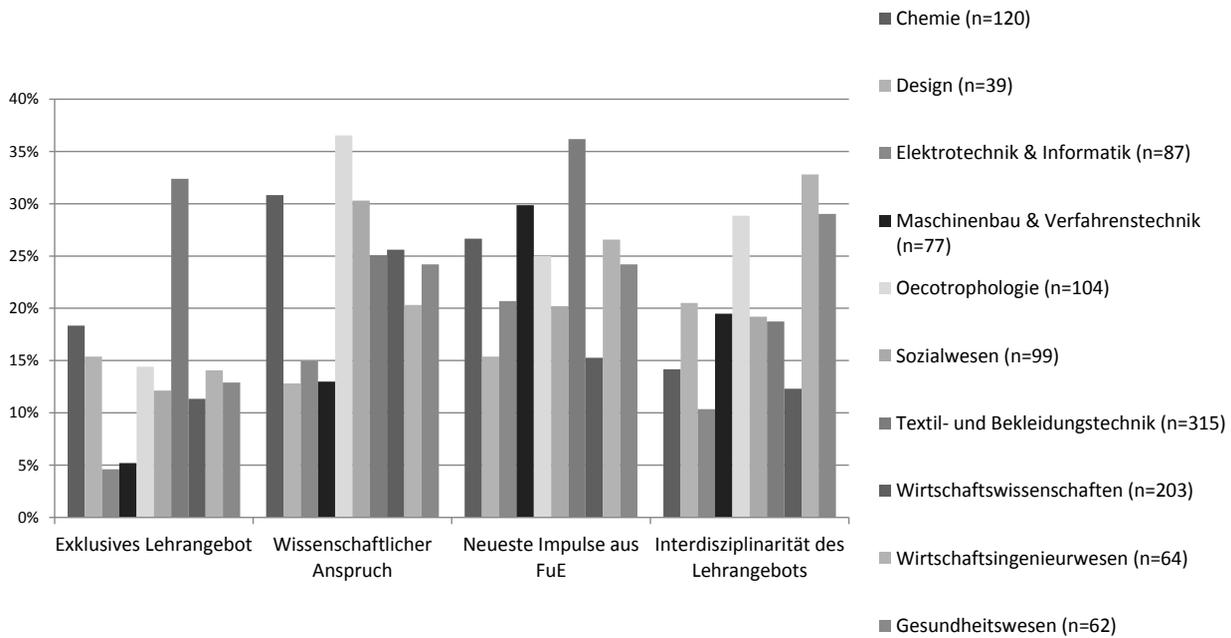


Abb. 10: Gründe für die Alma Mater differenziert nach Fachbereichen (Alumnibefragung, 2015)

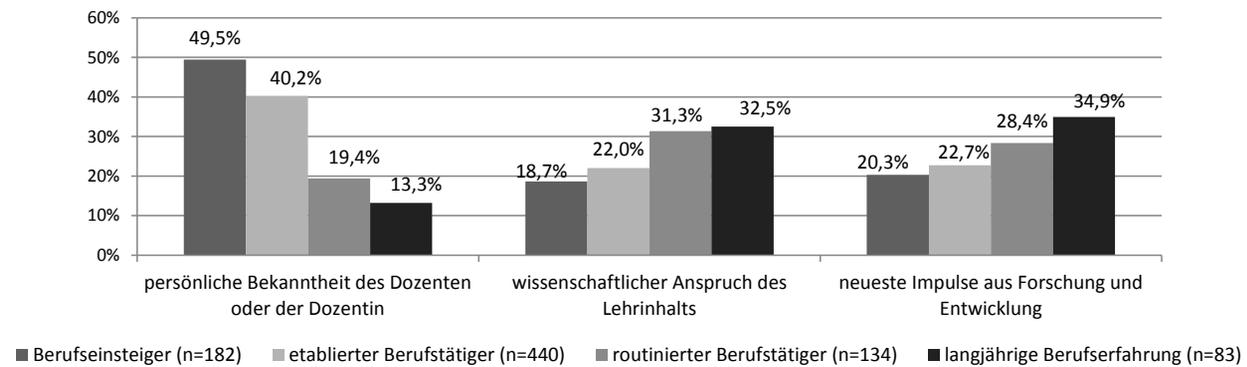


Abb. 11: Gründe für die Alma Mater differenziert nach Berufserfahrung (Alumnibefragung, 2015)

Alumni, die schon lange im Berufsleben stehen, haben andere Gründe, Weiterbildungen an der Hochschule Niederrhein zu besuchen, als Berufseinsteiger und Berufseinsteigerinnen. Bei diesen ist der persönliche Kontakt zu den potenziellen Dozenten und Dozentinnen einer Weiterbildung noch relativ frisch; entsprechend häufig (bei 49,5 % der befragten Berufseinsteiger und Berufseinsteigerinnen) taucht dies als Argument für die Hochschule Niederrhein auf. Je länger die Absolventen und Absolventinnen im Beruf stehen, desto weniger Bedeutung hat das Argument. Eine entgegengesetzte Entwicklung ist bezüglich der Aspekte ‚wissenschaftlicher Anspruch des Lehrinhalts‘ und ‚neueste Impulse aus Forschung und Entwicklung‘ zu erkennen. Diese spiegeln die hochschulspezifische Wissensvermittlung dar. Es ist zu vermuten, dass mit Dauer der Berufstätigkeit bezüglich des hochschulischen Lernens ein gewisser Auffrischungsbedarf entsteht, und daher beide Weiterbildungsargumente an Bedeutung gewinnen. Betrachtet man die Angaben der Alumni

differenziert nach deren Position im Unternehmen, so fällt auf, dass - anders als aufgrund der oben beschriebenen Korrelation zwischen Berufserfahrung und Position im Unternehmen zu erwarten wäre - die Angaben kaum voneinander abweichen.

#### 4 Zusammenfassung und Implikationen

Im Rahmen des Beitrages wurden beispielhaft für die Alumni der Hochschule Niederrhein Weiterbildungsbedarfe und deren Determinanten herausgearbeitet. Darüber hinaus wurde gezeigt, wie sich Weiterbildungsinteressen in einer heterogenen Zielgruppe systematisch unterscheiden lassen.

Alumni von Hochschulen wollen - sofern an wissenschaftlicher Weiterbildung grundsätzlich interessiert - mit einer Weiterbildungsaktivität in erster Linie ihr Wissen aktualisieren. Alumni, die in einer Beschäftigung ohne Führungs-

position nachgehen und/oder wenig Berufserfahrung besitzen, bilden sich vergleichsweise häufig deswegen weiter, weil sie ihr berufliches Profil ergänzen möchten oder einen beruflichen Aufstieg anstreben. Auch nach fachlichem Bildungshintergrund unterscheidet sich die Motivationslage. Während etwa Absolventen und Absolventinnen der Fachbereiche Oecotrophologie Weiterbildungsaktivitäten überdurchschnittlich oft als Vorbereitung auf eine berufliche Veränderung und selten mit dem Ziel eines beruflichen Aufstiegs nutzen wollen, ist dies etwa bei Absolventen und Absolventinnen der Fachbereiche Chemie sowie Elektrotechnik und Informatik entgegengesetzt.

Beschäftigte ohne Führungsposition müssen die Kosten für eine Weiterbildung häufig selbst tragen; dies gilt für Beschäftigte kleiner und großer Unternehmen gleichermaßen. Ihre eigene Finanzierungsbereitschaft ist jedoch deutlich höher als die ihrer Arbeitgeber. Die Finanzierungsbereitschaft der Arbeitgeber unterscheidet sich auch nach fachlichem Hintergrund der Beschäftigten. Arbeitgeber von Alumni des Fachbereichs Gesundheitswesen beteiligen sich besonders häufig an der Finanzierung von Weiterbildungsaktivitäten.

Als Weiterbildungsformat wird häufig eine Kombination von internetbasiertem Lernen und Präsenzphasen gewünscht. Alumni, die weiter als 50 km von den Hochschulstandorten entfernt wohnen, wünschen sich vergleichsweise häufig internetunterstützte Formate. Ganz auf Präsenzen verzichten möchte ein großer Teil dieser Gruppe jedoch nicht; lediglich regelmäßig Abendtermine an Wochentagen kommen für diesen Teil der Alumni nicht in Frage. Aus Sicht der befragten Alumni spricht für die Almer Mata als Weiterbildungsanbieter insbesondere deren regionale Nähe zum Wohn-/Arbeitsort, deren Renommee sowie persönliche Beziehungen zu potentiellen Dozenten und Dozentinnen der Hochschule. Das letztere Argument verliert mit zunehmender zeitlicher Entfernung zum Studienabschluss an Bedeutung. Die Argumente, die aus Alumnisicht für die Almer Mater – in diesem Fall die Hochschule Niederrhein – sprechen, unterscheiden sich teils sehr deutlich nach dem Fachbereich, an dem die Befragten studiert haben. Aus der Perspektive eines Großteils der Absolventen und Absolventinnen des Fachbereichs Textil- und Bekleidungswesen spricht das aus deren Sicht exklusive Weiterbildungsangebot für die Hochschule. Auch erhoffen sie sich, neueste Impulse aus Forschung und Entwicklung zu erhalten. Absolventen und Absolventinnen des Fachbereichs Oecotrophologie schätzen den wissenschaftlichen Anspruch des Lehrangebots, Absolventen und Absolventinnen des Fachbereichs Wirtschaftsingenieurwesen schätzen vergleichsweise häufig die Interdisziplinarität des Lehrangebots der Hochschule Niederrhein.

Für den Vertrieb der Weiterbildungsangebote einer Hochschule lassen sich aus den Erkenntnissen einige Schlussfolgerungen ziehen. Sollen Alumni, die erst kürzlich eine Beschäftigung aufgenommen haben, für Weiterbildungsprogramme geworben werden, sollten diese aufgrund ihrer im Vergleich

höheren eigenen Zahlungsbereitschaft im Zweifel eher direkt kontaktiert werden anstatt indirekt über deren Arbeitgeber. In der Ansprache könnte die persönliche Bekanntheit potentieller Dozenten und Dozentinnen sowie der berufliche Aufstieg als mögliche Weiterbildungsziele herausgestellt werden. Sollen Alumni in Führungspositionen geworben werden, bietet sich auch die Ansprache der beschäftigenden Unternehmen an. Hier könnten den Unternehmen gegenüber personalpolitische Ziele wie die Mitarbeiterbindung in der Kommunikation in den Vordergrund gestellt werden.

Sollen entfernt wohnende Alumni geworben werden, könnten internetunterstützte Weiterbildungsformate und wenig fahrintensive Blockpräsenzzeiten konzipiert und speziell dieser Gruppe kommuniziert werden, um Interesse für Weiterbildungsangebote zu wecken.

Bietet sich die Möglichkeit, Alumni fachbereichsspezifisch anzusprechen, könnte auch hier die Kommunikation differenziert werden. So könnte bei der Ansprache der Alumni einiger Fachbereiche wie etwa Oecotrophologie die Vorbereitung für eine berufliche Umorientierung als mögliches Ziel einer Weiterbildung in den Vordergrund werden, während etwa bei Alumni der Fachbereiche Chemie oder Elektrotechnik & Informatik die Vorbereitung auf eine Führungsposition als Ziel betont werden könnte. Dabei sollte auch die Auswahl der den Alumni vorzustellenden Angebote entsprechend angepasst sein.

## Literatur

- Banscherus, U. (2013). Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung - Ein Überblick.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2015a). Berufsbildungsbericht 2015. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2015b). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014, AES 2014 Trendbericht. Bonn.
- Fritsch, M. & Piontek, M. (2015). Regionaler demografischer Wandel und Hochschulentwicklung. In M. Fritsch, P. Pasternack & M. Titze, (Hrsg.), *Schrumpfende Regionen - dynamische Hochschulen* (S.59-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Gärtner, M.-A. (2010). *Auswirkungen des demographischen Wandels auf die Hochschullandschaft in Deutschland*. Arbeitspapiere zur Regionalentwicklung. Band 7. Selbstverlag: Kaiserslautern.
- 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.
- Henke, J., Höhne, R., Pasternack, P. & Schneider, S. (2014). *Mission possible - Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*. Hof-Handreichungen 6. Halle-Wittenberg.
- Schaeper, H., Schramm, M., Weiland, M., Kraft, S. & Wolter, A. (2006). *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung*, Projektbericht.
- Sievert, S., Berger, U., Kröhnert, S. & Klingholz, R. (2013). *Produktiv im Alter - Was Politik und Unternehmen von anderen europäischen Ländern lernen können*. Berlin.
- Teichert, N. (2009). *Der Bedarf an Personalentwicklung/-führung als wissenschaftliche Qualifizierung durch Unternehmen in der Region*. IBBP-Arbeitsbericht Nr. 71.
- Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Berlin.

**Autor**

Dr. Johannes Kopper  
johannes.kopper@hs-niederrhein.de

# Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung?

OLE ENGEL  
ANDRÄ WOLTER

## Kurz zusammengefasst ...

*Der Beitrag geht der Frage nach, ob Flüchtlinge eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung darstellen. Nach einer Eingrenzung dieser Gruppe und einem Überblick über die zurzeit verfügbaren Datenquellen beschreibt er zunächst die Qualifikationsstruktur dieser Gruppe. Die Analysen zeigen eine deutliche Polarisierung: Während es eine große Gruppe von Flüchtlingen ohne Schul- und Berufsabschluss gibt, besteht auf der anderen Seite eine Gruppe von 20-25 %, die grundsätzlich ein Studium aufnehmen könnte, und von um die 10 %, die bereits studiert oder einen tertiären Bildungsabschluss erworben hat. Zugleich zeigt sich bei der Arbeitsmarktintegration akademisch qualifizierter Flüchtlinge, dass lediglich eine kleine Teilgruppe tatsächlich in hochqualifizierten Berufen tätig ist, während der Großteil Hilfstätigkeiten nachgeht. Auf dieser Grundlage werden zunächst die aktuellen Angebote der Hochschulen im Flüchtlingsbereich kurz zusammengefasst, um dann Möglichkeiten und Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu diskutieren, eine adäquate Arbeitsmarktintegration für akademisch qualifizierte Flüchtlinge zu fördern.*

## 1 Einleitung

Migration ist nicht nur in Deutschland, sondern weltweit eine der wichtigsten Dimensionen des demographischen Wandels mit weitreichenden Herausforderungen auch für das Bildungssystem. Unter Migration verstehen wir länderübergreifende Wanderungen, die dauerhafte oder zeitweilige Verlagerung des Lebensortes in einen anderen Staat. Migration ist für Deutschland alles andere als eine neue Herausforderung. Vielmehr ist die gegenwärtige Zusammensetzung der deutschen Bevölkerung in hohem Maße das Ergebnis früherer Migrationsbewegungen. Von historisch weiter zurückliegenden Migrationswellen abgesehen - z.B. in der Zeit der Religionskriege oder der Industrialisierung - lassen sich in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg mehrere Zuwanderungsphasen unterscheiden, die deutlich machen, dass es nicht

nur unterschiedliche Migrationswellen, sondern auch ganz unterschiedliche Typen von Migration gab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). So ist die internationale Mobilität von Hochqualifizierten kaum mit Armutsmigration vergleichbar, obgleich beides unter den Migrationsbegriff fällt. Gerade Hochqualifizierte bezeichnen ihre internationale Mobilität oft nicht mit dem aus ihrer Sicht negativ konnotierten Begriff der Migration (Neusel & Wolter, 2016).

In der deutschen Statistik wird Migration formal definiert als alle Personen, die nach 1949 nach Deutschland eingewandert sind einschließlich aller Personen, die in Deutschland mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit geboren wurden oder deren Eltern (bzw. mindestens ein Elternteil) mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit geboren wurden. In der Regel wird zwischen erster Generation (mit eigener Zuwanderungserfahrung) und zweiter Generation (Eltern sind zugewandert) unterschieden. Im Jahr 2013, also vor der aktuellen Fluchtbewegung, lebten in Deutschland 16,5 Millionen Personen mit Migrationshintergrund (= 20,5 %), davon 6,8 Millionen Personen mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit (= 41,2 % aller Migrant\_innen).

Im Jahr 2015 sind 2,1 Millionen Personen nach Deutschland zugewandert - so viele wie nie zuvor. Die Konzentration auf Zuwanderungsdaten übersieht, dass in allen Jahren ein nicht unerheblicher Teil das Land verlässt. In einzelnen Jahren gab es sogar mehr Ab- als Zuwanderung (vgl. dazu die Abbildung H 1-1 in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 164). Im Jahr 2015 haben 997,5 Tausend Personen Deutschland verlassen, so dass die Netto-Zuwanderung gut 1,1 Millionen Personen beträgt. Nur bei einem Teil der Zugewanderten handelt es sich um „Flüchtlinge“ (Migration gemäß Asylrecht oder der Genfer Flüchtlingskonvention)<sup>1</sup>. Bis 2014 kam mehr als die Hälfte der Zugewanderten aus den EU-Staaten. Der starke Anstieg der Zuwanderung im Jahr 2015 ist primär auf Flüchtlinge zurückzuführen, aber auch 2015 kamen noch ca. 45 % der Zugewanderten aus EU-Staaten.

<sup>1</sup> Wissenschaftlich wird hier von Gewalt-/Konflikt- und Armutsmigration gesprochen.

Flüchtlinge werden in Deutschland zunächst über das sogenannte EASY-Verfahren registriert (Erstverteilung der Asyl-begehrenden). Nach dieser Erstregistrierung kann der individuelle Asylantrag beim Bundesamt für Flüchtlinge und Migration (BAMF) gestellt werden. Im EASY-System wurden 2015 1,1 Millionen Personen erfasst, de facto handelt es sich aufgrund Mehrfach- und Fehlerfassungen um 890.000 Personen, von denen 477.000 Personen einen Asylantrag stellten. Im Jahr 2015 wurde knapp die Hälfte der Anträge (überwiegend aus den Vorjahren) anerkannt, stark variierend zwischen den Herkunftsstaaten. Bei einem Teil der abgelehnten Anträge gibt es subsidiären Schutz oder Abschiebeverbote.

Eine Betrachtung der Asylantragszahlen seit den 1950er Jahren zeigt, dass seit Bestehen der Bundesrepublik kontinuierlich eine Zuwanderung von Flüchtlingen stattgefunden hat. Die größte Flüchtlingszuwanderung in Deutschland fand bisher zwischen 1992 und 1994 statt, als im Zuge des Jugoslawien-Krieges jährlich zwischen 256.000 und 438.000 Anträge (1992) eingingen. Zwischen 1995 und 2013 variiert die jährliche Anzahl zwischen 28.000 und 167.000. In den letzten drei Jahren hat sich die Zahl der Asylanträge von 200.000 (2014) über 477.000 (2015) auf 658.000 in den ersten 9 Monaten im Jahr 2016 – Nachholeffekt aus dem Jahr 2015 – erhöht (Lederer, 2016).

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die Gruppe der Flüchtlinge. Im Rahmen dieses Beitrages wird der Terminus Flüchtling als Sammelbegriff für diejenigen verwendet, deren Asylantrag anerkannt wurde oder deren Asylverfahren noch läuft. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag Hochschulen hinsichtlich der Flüchtlingszuwanderung leisten können. Dabei geht es nicht primär um die akademische Erstausbildung, sondern um den Beitrag, den die wissenschaftliche Weiterbildung leisten kann, eine qualifikationsadäquate Beschäftigung von Flüchtlingen zu unterstützen. Alles in allem ist die wissenschaftliche Weiterbildung bislang noch eher am Rande mit dieser Zielgruppe befasst.

## 2 Qualifikationsstruktur und Qualifikationsadäquanz von Flüchtlingen

### 2.1 Datenbasis

Zunächst ist die Frage wichtig, über welche schulischen und beruflichen Qualifikationen Flüchtlinge überhaupt verfügen und welche Daten es dazu gibt. Bei der Erfassung der Qualifikationsstruktur der Flüchtlinge ist zu berücksichtigen, dass sich die Bildungs- und Berufsbildungssysteme der Herkunftsländer zum Teil sehr stark nicht nur untereinander, sondern auch vom deutschen Modell unterscheiden, insbesondere bei der beruflichen Bildung. Generell gab es bis vor kurzem noch keine belastbaren Daten hinsichtlich der schulischen und beruflichen Bildung oder der Arbeitsmarktinte-

gration von Flüchtlingen. Inzwischen gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die erste Einblicke eröffnen. Diese Untersuchungen beruhen überwiegend auf Selbstauskunft. In den folgenden Ausführungen werden die zentralen Ergebnisse derjenigen vier Untersuchungen präsentiert, die zu diesem Thema derzeit verfügbar sind und auf größeren Datenerhebungen beruhen:

1. Befragung des BAMF bei der Asylantragstellung 2015 (SoKo-Datenbank),
2. BAMF-Flüchtlingsstudie 2014,
3. Auswertung der Statistik der Bundesagentur für Arbeit zu Personen aus Asylzugangsländern sowie Kriegs- und Krisenländern sowie
4. die IAB-SOEP-BAMF-Befragung von Geflüchteten in Deutschland, die methodisch bislang elaborienteste Untersuchung.<sup>2</sup>

Auf der Grundlage der Soko-Daten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) lassen sich Aussagen über die Schulbildung, Sprachkenntnisse und berufliche Erfahrungen von Asylbewerber\_innen treffen. Diese Daten sind freiwillige Angaben, die bei der Asylerstantragstellung 2015/16 vom BAMF erfragt werden. Es liegen Angaben von 303.064 Personen vor, die Teilnahme lag bei mehr als 70 %. Die zehn häufigsten Herkunftsländer sind Syrien, Albanien, Kosovo, Irak, Afghanistan, Eritrea, Serbien, Pakistan, Mazedonien und Iran. Aus diesen zehn Ländern kommen 79 % aller Asylbewerber\_innen, dabei stellt Syrien mit 47 % mit Abstand den größten Anteil innerhalb dieser Gruppe. Über die Hälfte der volljährigen Befragten (51 %) sind zwischen 18 und 27 Jahren alt, lediglich 12 % der Befragten sind älter als 42. Zudem gibt es eine deutlich größere Zahl von männlichen Asylbewerbern, der Frauenanteil liegt bei 26 % (Brücker, 2016; Rich, 2016). Gewalt- und Armutsmigration ist also deutlich „jung“ und „männlich“.

In der BAMF-Flüchtlingsstudie 2014 wurden Personen befragt, die zwischen 2008-2012 als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind und einen Asylantrag gestellt haben und z.T. bereits anerkannt wurden. Dabei wurden Flüchtlinge der sechs Herkunftsländer befragt, die in diesem Zeitraum die höchste Zahl an Anerkennungen bekamen: Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Sri Lanka und Syrien. Die Ergebnisse basieren auf den Antworten von insgesamt 2.805 Personen (Rücklauf 53 %). Zentrale Zielsetzung der Studie war es, die Entwicklung der Lebenssituation in Deutschland für Menschen zu untersuchen, die eine Anerkennung als Flüchtling erhalten haben. Die Befragten sind relativ gleichmäßig über die sechs Herkunftsländer verteilt. Der Frauenanteil liegt bei 35 %; 60 % der Befragten sind zwischen 18 und 35 Jahren, 30 % zwischen 35 und 49 Jahren und 10 % sind 50 Jahre oder älter (Worbs, 2016; Worbs, Bund & Böhm, 2016; Worbs & Bund, 2016). Ein weiterer Zugang zur Untersuchung der Bildungsqualifi-

<sup>2</sup> BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge; SoKo: Soziale Komponente; IAB: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit; SOEP: Sozio-ökonomisches Panel des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung.

kation und Arbeitsmarktintegration bei Flüchtlingen ist die amtliche Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Flüchtlinge können im Rahmen der Statistik nicht umfassend, sondern nur näherungsweise aufgrund der Staatsangehörigkeit identifiziert werden. Für die Analyse wurden 15 Länder ausgewählt, die in den vergangenen Jahren zu den zehn häufigsten Herkunftsländern bei den Asylanträgen zählten. Zudem betrachten die Autoren die Personen aus Kriegs- und Krisenländern<sup>3</sup> (Brücker, Hauptmann & Vallizadeh, 2015).

Im Rahmen der sogenannten IAB-BAMF-SOEP-Flüchtlingsstichprobe findet eine Längsschnittuntersuchung von Flüchtlingen statt, die zwischen 2013 und Januar 2016 zugewandert sind und einen Asylantrag gestellt haben, unabhängig von ihrem gegenwärtigen Rechtsstatus. Zentrale Themen der Studien sind unter anderem die Lebenssituation der Geflüchteten, ihre schulische und berufliche Bildung sowie die aktuelle berufliche Situation. Zwischen Juni und Oktober 2016 wurden 2.349 Personen befragt (Brücker, Fendel et al., 2016; Brücker, Kunert et al., 2016).

## 2.2 Bildung und Qualifikation bei Flüchtlingen

Die verschiedenen Untersuchungen kommen zu sehr ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich des Bildungsstandes und der Qualifikationsstruktur von Flüchtlingen, wobei wesentliche Unterschiede auf das Herkunftsland und die jeweilige nationale Zusammensetzung der Stichproben zurückzuführen sind. In den Ergebnissen zeichnet sich eine deutliche Polarisierung in der schulischen Qualifikationsstruktur ab: neben Höherqualifizierten (nach Maßstäben der Herkunftsländer) steht ein hoher Anteil Geringqualifizierter, die kaum mehr als eine vierjährige Schulzeit vorweisen können.

Die neuesten Daten der IAB-SOEP-BAMF-Befragung zeigen diese Polarisierung für Personen, die zwischen 2013 und 2016 einen Asylantrag gestellt haben. Über ein Drittel (37 %) hat eine weiterführende Schule besucht, 32 % haben einen weiterführenden Schulabschluss erworben. Die durchschnittliche Schulbesuchsdauer bei den Absolvent\_innen lag bei 12 Jahren und der Großteil verweist auf eine allgemeine Ausrichtung, die in etwa vergleichbar zur allgemeinen Hochschulreife in Deutschland ist. Demgegenüber haben 9 % keine Schule und 10 % lediglich eine Grundschule besucht. Insgesamt hat ca. ein Viertel (26 %) keinen allgemeinen Schulabschluss (Brücker, Rother & Schupp, 2016; Brücker, Rother, Schupp et al., 2016). Die anderen drei Studien bestätigen dieses Muster mit nur geringfügig abweichenden Daten (vgl. Tab. 1).

Nach der SoKo-Befragung haben 18 % der volljährigen Asylbewerber\_innen eine Hochschule besucht, 21 % haben eine sekundäre Schulbildung von 11 oder mehr Jahren durchlaufen, 32 % haben eine Mittelschule oder Fachschule besucht,

22 % verweisen auf einen Schulbesuch von bis zu 4 Jahren (Grundschule) und 7 % haben keine Schule besucht (vgl. Tab. 1). Dabei ist zu beachten, dass lediglich der Besuch (nicht der Abschluss) der Bildungseinrichtung erfragt wurde. Bei den 18 % der Asylsuchenden, die eine Hochschule besucht haben, kann somit nicht beantwortet werden, wie viele diese auch erfolgreich abgeschlossen haben (Rich, 2016). Männliche Asylsuchende weisen etwas häufiger höhere Bildungsabschlüsse auf.

Brücker (2016) gewichtet die Bildungsabschlüsse nach Bleibewahrscheinlichkeit (auf Grundlage der Schutzquote). Danach steigt der Anteil der Personen mit hohem Bildungsniveau (Besuch von Gymnasium oder Hochschule) auf 46 %<sup>4</sup>. Deutliche Differenzen zeigen sich zwischen den Alterskohorten. Während 49 % der 18-24jährigen und 48 % der 25-34jährigen eine Hochschule oder ein Gymnasium besucht haben, liegt der Anteil der 35-64jährigen nur bei 39 % (Brücker, 2016). Das Polarisierungsmuster zeigt sich ebenfalls in der BAMF-Flüchtlingsstudie, wonach der relativ großen Gruppe mit geringer Bildungsqualifikation (ca. 23 % bis maximal vier Jahre Schulbesuch) zugleich eine große Gruppe mit hoher Bildungsqualifikation gegenübersteht (52 % 10 oder mehr Jahre) (Worbs & Bund, 2016) (vgl. Tab.1).

Große Unterschiede zeigen sich je nach Herkunftsland: Während 35 % der Iraner\_innen und 27 % der Syrer\_innen eine Hochschule besucht haben, liegt dieser Anteil bei Menschen aus Mazedonien, Serbien oder Afghanistan unter 6 %. Dies spiegelt sich auch auf der anderen Seite: Während 27 % der Flüchtlinge aus Afghanistan keinen Schulabschluss aufweisen kann, darunter sehr viele Frauen, beträgt dieser Anteil bei Menschen aus dem Iran oder Syrien weniger als 3 %. Diese auffallenden Unterschiede zwischen den Herkunftsstaaten sind wohl weniger auf gruppenspezifisches Fluchtverhalten als auf erhebliche nationale Differenzen in den Bildungsstrukturen und im Inklusionsgrad der Bildungsinstitutionen zurückzuführen. Während Syrien und Iran offensichtlich über ein relativ gut ausgebautes Bildungssystem verfügen, ist in Afghanistan der Anteil der Analphabeten mit mehr als 30 %, bei den Frauen sogar mit mehr als zwei Dritteln sehr hoch (Rich, 2016).

Die Polarisierung tritt noch deutlicher hervor, wenn man die Daten zur beruflichen Qualifikation betrachtet. Nach der BAMF-Flüchtlingsstudie sind 62 % der Befragten (noch) nicht beruflich qualifiziert. 38 % haben schon berufliche Ausbildungsgänge oder ein Studium durchlaufen; insgesamt 24 % verweisen auf eine abgeschlossene berufliche Qualifikation. In etwa jeder Neunte (11 %) gab an, einen Studienabschluss zu besitzen. Allerdings ist diese Zahl eher als Obergrenze zu bewerten, da ein Teil abweichende Angaben zur

<sup>3</sup> Die Asylantragsländer sind Albanien, Bosnien-Herzegowina, Kosovo, Mazedonien, Montenegro, Serbien, Ukraine und Russland, sowie die zusätzlich als Kriegs- und Krisenländer klassifizierten Staaten Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Nigeria, Pakistan, Somalia und Syrien.

<sup>4</sup> Der höhere Anteil mit hohem Bildungsniveau erklärt sich dadurch, dass Personen aus Ländern mit hoher Schutzquote (z.B. Syrien) höhere Bildungsabschlüsse aufweisen als Personen aus Ländern mit geringer Bleibesetzungsquote (z.B. Länder aus der Balkanregion).

Datenquellen zur schulischen Bildung bei Flüchtlingen	Hochschulreife / Hochschul- erfahrung	Sekundäre Schulbildung	Fach- und Mittelschule	Kein Schulabschluss	Sonstige/ Keine Angabe
SoKo Datenbank (Asylbewerber 2015)	18	21	32	29	0
SoKo Datenbank (Asylbewerber 2015 hohe Bleibewahrscheinlichkeit)	46		26	25	3
BAMF-Flüchtlingsstudie 2014	52		23	23	2
BA Statistik 2015 (Personen aus Asylozugangsländern)	20	15	23	15	27
BA Statistik 2015 (Personen aus Kriegs- und Krisenländern)	20	9	17	22	32
IAB-SOEP-BAMF Befragung 2016	37		31	26	6

*Hinweise:* Hochschulreife/Hochschulerfahrung: 18% verweisen nach der SoKo-Datenbank auf Hochschulerfahrung, dies können sowohl Personen mit aktuellem, abgebrochenem oder abgeschlossenem Studium sein. Nach der BA-Statistik haben 20 % eine Hochschulreife erworben. Sekundäre Schulbildung: Bei der SoKo-Datenbank mindestens 11 Schuljahre, bei der BAMF-Flüchtlingsstudie mindestens 10 Schuljahre. Für Asylbewerber\_innen mit hoher Bleibewahrscheinlichkeit (SoKo-Datenbank), in der BAMF Flüchtlingsstudie und in der IAB-SOEP-BAMF Befragung wurden Personen mit Hochschulreife nicht gesondert ausgewiesen. Fach- und Mittelschule: Bei der SoKo-Datenbank 5-10 Schuljahre, in der BAMF-Flüchtlingsstudie 5-9 Schuljahre, in der BA-Statistik Hauptschulabschluss. Kein Schulabschluss: Bei der SoKo-Datenbank, der BAMF-Flüchtlingsstudie und der IAB-SOEP-BAMF Befragung bis zu 4 Schuljahre oder kein Schulbesuch, in der BA-Statistik kein Hauptschulabschluss.

**Tab. 1:** Schul-/Hochschulbildung von Flüchtlingen im Vergleich (in %)

(Quelle: Worbs et al., 2016; Brücker et al., 2015; Brücker, Rother, Schupp et al., 2016; Eigene Darstellung)

Schulbildung oder fehlende/unplausible Angaben zur Art des Studiums gemacht hat. Ohne diese Teilgruppe ergibt sich ein Mindestanteil von Flüchtlingen mit Hochschulabschluss von 8 % (Worbs et al., 2016) (vgl. Tab. 2).

Diese Spanne ist weitgehend deckungsgleich mit den Zahlen der Bundesagentur für Arbeit. Hier variiert der Anteil mit Hochschulabschluss zwischen 8 % bei Personen aus Kriegs- und Krisenländern und 10 % aus Asylozugangsländern. Zugleich hat über die Hälfte in beiden Gruppen keine abgeschlossene Berufsbildung aufzuweisen (Brücker et al., 2015). Geringfügig höher fallen die Daten der IAB-SOEP-BAMF-Befragung aus. Danach hat knapp ein Fünftel (19 %) der Flüchtlinge eine Hochschule besucht. Der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss liegt bei 13 %. An einer betrieblichen Ausbildung haben 12 % der Befragten teilgenommen, davon hat die Hälfte einen Abschluss erworben; aber 70 % verfügen über keinen Berufsabschluss (Brücker, Rother et al., 2016) (vgl. Tab. 2).

Mit Unterschieden nach Herkunftsstaaten verfügen also etwa 20 bis 25 % der Flüchtlinge über eine Qualifikation, die es ihnen grundsätzlich ermöglichen würde, ein Studium aufzunehmen. Ein kleiner Teil davon, insgesamt wohl um die

10 % aller Flüchtlinge, scheint im Herkunftsland bereits ein Studium abgeschlossen zu haben, wobei dieser Anteil - wie bereits ausgeführt - extrem zwischen den Herkunftsstaaten schwankt. Nach herkömmlichem Verständnis von akademischer Erstaus- und Weiterbildung wäre die erste Gruppe eine Zielgruppe für ein akademisches Erststudium, die zweite für ein akademisches Weiterbildungsprogramm in Deutschland (bei sicher fließenden Übergängen). In beiden Gruppen dürfte allerdings ein ganz erheblicher Nachqualifizierungsbedarf vorhanden sein, der zum Teil wieder in das Aufgabenfeld wissenschaftlicher Weiterbildung fällt.

Bildungs-, insbesondere Berufsabschlüsse aus dem Ausland bedeuten nicht automatisch, dass diese in Deutschland anerkannt werden. Nach den Daten der BAMF-Flüchtlingsstudie wurden 90 % der Bildungsabschlüsse im Ausland erworben, von denen lediglich 14 % vollständig und 13 % teilweise anerkannt wurden, bei 11 % läuft das Anerkennungsverfahren noch. Nicht anerkannt wurde der Abschluss bei 7 % der Befragten. Auffällig ist, dass über die Hälfte der Flüchtlinge mit ausländischem Berufsabschluss (52 %) keinen Antrag auf Anerkennung gestellt hat. Mögliche Erklärungsansätze könnten mangelnde Informationen und Unterstützung, aber auch Umständlichkeit, Kosten und Dauer des Anerkennungsver-

Datenquellen zur beruflichen Bildung bei Flüchtlingen	Hochschulabschluss	Betriebliche/schulische Ausbildung	Ohne abgeschlossene Berufsausbildung	Sonstige/Keine Angabe
BAMF-Flüchtlingsstudie 2014	8-11*	13	62	14-17
BA Statistik 2015 (Personen aus Asylzugangsländern)	10	22	53	15
BA Statistik 2015 (Personen aus Kriegs- und Krisenländern)	8	8	71	13
IAB-SOEP-BAMF Befragung 2016	13	6	69	12**

*Hinweise:* \*Insgesamt haben 11 % der Befragten angegeben, über einen Hochschulabschluss zu verfügen. Ein Teil dieser Gruppe (3 %) hat dabei abweichende Angaben zur Schulbildung oder fehlende/unplausible Angaben zur Art des Studiums gemacht. Zudem ist bei der BAMF Flüchtlingsstudie zu berücksichtigen, dass 90 % der Hochschulabschlüsse im Ausland erworben wurden, von denen lediglich 14 % der Abschlüsse vollständig und 13 % teilweise anerkannt wurden, bei 11 % läuft das Anerkennungsverfahren noch. \*\*Unter den 12 % haben 6 % bereits eine Hochschule besucht (ohne Abschluss), 3 % haben im Ausland an einer Ausbildung teilgenommen und ebenfalls 3 % sind aktuell in Deutschland in einer beruflichen Ausbildung.

**Tab. 2:** Berufliche Qualifikation von Flüchtlingen im Vergleich (in %)

(Quelle: Worbs et al., 2016; Brücker et al., 2015; Brücker, Rother, Schupp et al., 2016; Eigene Darstellung)

fahrens sein. Ein möglichst schneller Einstieg in den Arbeitsmarkt scheint für viele Befragte die größere Priorität zu haben als die formale Anerkennung (Worbs et al., 2016).

Seit dem Inkrafttreten des sogenannten Anerkennungs-gesetzes 2012 gibt es einen allgemeinen Rechtsanspruch auf die Überprüfung der Gleichwertigkeit eines ausländischen Berufsabschlusses mit dem deutschen Referenzberuf. Dabei wird zwischen reglementierten Berufen (z.B. Arzt bzw. Ärztin, Krankenpfleger\_in, Rechtsanwalt bzw. Rechtsanwältin, Lehrer\_in, Erzieher\_in und Ingenieur\_in), bei denen zwingend eine Anerkennung nötig ist, und nicht reglementierten Berufen unterschieden. Akademische Abschlüsse, die nicht zu einem reglementierten Beruf hinführen (z.B. Ökonom\_in), fallen nicht unter das Gesetz. Hier gibt es die Möglichkeit der Zeugnisprüfung bei der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB). Durch das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung“ werden bundesweit 40 Erstanlaufstellen gefördert zur Beratung der Anerkennungssuchenden<sup>5</sup>. Zudem wurde 2011 ein Gesetz verabschiedet, um die Gleichwertigkeit der Qualifikation durch andere Verfahren festzustellen, falls Flüchtlinge aus nicht selbstverschuldeten Gründen im Kontext ihrer Fluchtumstände keine Nachweise

liefern können (Kreienbrink & Gößmann, 2016). Die KMK hat für Fälle, in denen Dokumente fehlen, ein Evaluations- und Anerkennungsverfahren entwickelt.

In der BAMF-Flüchtlingsstudie wurden Personen, die ein Studium oder eine Ausbildung absolvieren oder absolviert haben<sup>6</sup>, nach ihrer fachlichen Qualifikation befragt<sup>7</sup>. Worbs et al. (2016) differenziert diese Qualifikation auf der Grundlage der Berufsklassifikation der deutschen Arbeitsagentur (2010). Die Flüchtlinge lassen sich 36 der 37 Berufshauptgruppen zuordnen. Die fünf größten Berufsgruppen sind nichtmedizinische Gesundheitsberufe (11 %), medizinische Gesundheitsberufe (9 %), Mechatronik-, Energie-, Elektroberufe und Maschinen-, Fahrzeugtechnikberufe (jeweils 6 %) sowie Informatik und Kommunikationstechnologie (5 %). Nichtmedizinische Gesundheitsberufe sind insbesondere Friseurhandwerk, Kosmetik, Altenpflege und Zahntechnik. Medizinische Gesundheitsberufe sind sowohl Ärzte bzw. Ärztinnen und Apotheker\_innen als auch medizinisch-technische Assistent\_innen und Krankenpfleger\_innen (Worbs et al., 2016).

Die qualitative Erhebung im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP-Stichprobe zeigt, dass die Unterschiede in den Bil-

<sup>5</sup> Siehe Details unter: <https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/>

<sup>6</sup> Es werden auch Personen mit abgebrochener/m Ausbildung/Studium berücksichtigt.

<sup>7</sup> „Bei einer Betrachtung der dabei genannten Berufe bzw. Studiengänge muss berücksichtigt werden, dass die Studienteilnehmenden aus Herkunftsländern mit teilweise völlig anders aufgebauten Schul- und Berufsbildungssystemen kommen, sofern eine formalisierte Berufsausbildung mit Zertifikaten überhaupt üblich ist“ (Worbs, 2016, S. 46).

dungsqualifikationen und -biographien in einem sehr engen Zusammenhang damit stehen, wie lange die jeweiligen Herkunftsländer bereits Kriegs- und Krisenregionen darstellen. Krieg und Verfolgung führten dann häufig zum Abbruch der Bildungslaufbahn. Flüchtlinge aus Syrien, dem Irak und dem Iran können größtenteils auf eine relativ stringente Bildungsbiographie verweisen. Minderheiten aus diesen Ländern wie Kurd\_innen oder Jesid\_innen weisen allerdings häufig ein geringeres Bildungsniveau auf, da sie beim Zugang zu Bildungseinrichtungen häufig Restriktionen und Diskriminierungen bis hin zur vollständigen Exklusion erleben, ebenso Mädchen in manchen (aber nicht allen) islamischen Regionen. Geflüchtete aus Ländern wie Afghanistan, Pakistan und Somalia befinden sich zum Teil schon in der zweiten Generation auf der Flucht, was häufig dazu führt, dass Personen keinen Bildungsabschluss aufweisen (Brücker, Fendel et al., 2016).

### 2.3 Qualifikationsadäquanz der Arbeitsmarktintegration

Asylbewerber\_innen haben zunächst eine dreimonatige Wartezeit, bevor sie Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten. Ab dem vierten Monat können sie (mit Ausnahme einiger Regionen) ohne Vorrangprüfung eine Arbeit aufnehmen.<sup>8</sup> Personen, die als Flüchtlinge anerkannt sind, haben gleichrangigen Arbeitsmarktzugang wie Deutsche und EU-Bürger\_innen (Kreienbrink & Gößmann, 2016). In der SoKo-Befragung wurde auch nach der letzten beruflichen Tätigkeit gefragt. Insgesamt waren 65 % der Asylsuchenden zuletzt im Herkunftsland erwerbstätig. Tätigkeiten im Handwerk übten 13 % der Befragten aus; 10 % waren als Hilfskraft oder Privatangestellte tätig. Arbeit im Dienstleistungsgewerbe gaben 9 % der Befragten an. Im Groß- und Einzelhandel sowie in der Land-/Forstwirtschaft/Fischerei waren jeweils 6 % tätig. Im Baugewerbe, im Kraftfahrzeugbereich und in Lehrberufen haben zuletzt jeweils 5 % der Befragten gearbeitet. Straßenhändler oder Kleinselbständiger waren 4 % der Befragten<sup>9</sup> (Rich, 2016).

Bei der BAMF-Flüchtlingsstudie gaben 37 % der Befragten an, zurzeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Aktuell in Studium oder Ausbildung befinden sich 9 %. Zugleich ist aber auch fast jeder zweite Flüchtling auf Suche nach Arbeit/Ausbildung (23 %) oder nicht erwerbstätig (22 %). Grundsätzlich wollen 88 % aller Befragten in Deutschland erwerbstätig werden. Worbs und Bund (2016) identifizieren vier zentrale Tätigkeitsbereiche der Flüchtlinge in Deutschland: Gastronomie; Verpackung, Lagerung, Logistik und Transport; Reinigung; sowie Herstellung und Verkauf von Lebensmitteln.

Auf der Grundlage der IAB-SOEP-Migrantenstichprobe lässt sich die Arbeitsintegration von Flüchtlingen im Vergleich zu

den anderen Migrant\_innen untersuchen. Eine Betrachtung der Beschäftigungsquote in den 15 Jahren nach dem Zuzug zeigt, dass in den ersten 10 Jahren die Beschäftigungsquote deutlich unter dem Niveau der anderen Migrant\_innen verbleibt; nach 10 Jahren fällt die Beschäftigungsquote noch um 14 % geringer aus. Jedoch verringert sich die Quote in den folgenden Jahren, so dass der Anteil nach 15 Jahren weitgehend identisch ist. Deutliche Differenzen zeigen sich hinsichtlich des Einkommens. Flüchtlinge liegen deutlich (300-400€) unter dem Gehalt von anderen Migrant\_innen und stellen eine der am schlechtesten verdienenden Gruppen am Arbeitsmarkt dar (Brücker et al., 2015). Geschlechterunterschiede werden sowohl in der SoKo-Befragung als auch in der BAMF-Flüchtlingsstudie sichtbar. Schon hinsichtlich der letzten Erwerbstätigkeit im Herkunftsland gibt es große Unterschiede zwischen Frauen (33 %) und Männern (75 %) (Rich, 2016), aber auch hinsichtlich der aktuellen Berufstätigkeit in Deutschland. Während weniger als jede achte Frau (12 %) erwerbstätig ist, trifft dies unter männlichen Flüchtlingen auf jeden Zweiten (50 %) zu. Die Unterschiede werden noch deutlicher beim Erwerbsumfang (Worbs et al., 2016).

Abschließend geht es speziell um die Arbeitsmarktintegration bei Flüchtlingen mit akademischer Qualifikation und der Frage der qualifikationsadäquaten Beschäftigung. Die SoKo-Befragung verweist darauf, dass Asylantragsteller\_innen mit Hochschulerafahrung in ihren Herkunftsländern zumeist in Lehrberufen (18 %), im medizinischen Bereich (11 %) und in Ingenieurberufen (10 %) arbeiteten. Die Beschäftigungsquote im Herkunftsland lag bei Asylsuchenden mit Hochschulerafahrung ähnlich hoch wie bei Asylsuchenden ohne Hochschulerafahrung (66 % zu 64 %). Auffällig ist hier, dass Frauen und Männer mit Hochschulbesuch zu fast gleichen Teilen berufstätig waren (Rich, 2016).

Nach der BAMF-Flüchtlingsstudie sind Flüchtlinge mit Studienabschluss in Deutschland nur in Ausnahmefällen qualifikationsadäquat beschäftigt sind. Lediglich 2,8 % der Befragten geben an, in hochqualifizierten Berufen zu arbeiten (Worbs et al., 2016). Dies lässt sich auch damit belegen, dass akademische Berufe von den Flüchtlingen kaum genannt werden (von über 2.800 Befragten weniger als 20 Personen). Diese kleine Zahl von Flüchtlingen arbeitet in erster Linie in der Human- und Veterinärmedizin sowie als Lehrer\_innen oder Journalist\_innen. Setzt man diese Zahlen in Relation zu der vergleichsweise hohen Zahl von Flüchtlingen mit Hochschulabschluss, wird sichtbar, dass eine große Zahl von Personen unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt ist. Dies steht auch im Zusammenhang mit der geringen beruflichen Zufriedenheit. Weniger als die Hälfte der Flüchtlinge gibt an, mit ihrer beruflichen Situation (42 %) und dem Einkommen (48 %) zufrieden zu sein (Worbs & Bund, 2016).

<sup>8</sup> Vergleiche ausführlich <http://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Neustart-in-Deutschland/Neustart-Arbeitgeber/arbeitsmarktzugang-asylbewerber-geldete.html>

<sup>9</sup> 37% der Befragten waren in sonstigen Tätigkeitsbereichen tätig.

Die Interviews im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP-Stichprobe verweisen auf grundlegende Unterschiede zwischen jüngeren und älteren hochqualifizierten Flüchtlingen. Ältere Flüchtlinge mit mittlerer oder hoher Qualifikation beschreiben die Integration in den Arbeitsmarkt häufig als sehr frustrierend. Explizit wird häufig auf das Fehlen von Förderprogrammen für ältere Personen verwiesen. Wenngleich Bildungsabschlüsse auch bei jüngeren Flüchtlingen nicht immer anerkannt werden, so wird aus Sicht der befragten Expert\_innen viel getan, um jüngeren Flüchtlingen Zugang zum deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem zu ermöglichen. Demgegenüber zeigt sich gerade bei hochqualifizierten Flüchtlingen ab Mitte 30 häufig eine Verbitterung, dass ihr akademischer Abschluss und ihre berufliche Erfahrung in Deutschland nicht anerkannt werden. In den Interviews berichten sie, dass das Jobcenter ihnen fast ausschließlich unqualifizierte Erwerbstätigkeiten anbiete (Brücker, Kunert et al., 2016).

Durch die Befragung wird deutlich, dass für Flüchtlinge häufig ein Konflikt entsteht zwischen ihren Bildungsbestrebungen und schneller Arbeitsmarktintegration. Hier könnten berufsbegleitende Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen eine wichtige Rolle einnehmen. Fast jeder vierte Flüchtling (24 %) äußert den Wunsch nach einer Ausbildung, einem Studium oder einer Möglichkeit nach Weiterqualifizierung. Hauptgründe für die geringe Adäquanz von erworbener Qualifikation und ausgeübter Beschäftigung sind Wartezeiten, fehlende Anerkennung der Abschlüsse und die Priorität finanzieller Unabhängigkeit (Daumann, Dietz, Knapp & Strien, 2015).

### 3 Angebote der Hochschulen für Flüchtlinge

Hochschulen und Studentenwerke haben bereits seit langem Erfahrung mit der Integration von ausländischen (internationalen) Studierenden, die mit einer in einem anderen Staat absolvierten Schullaufbahn und dort erworbener Studienberechtigung zum Studium nach Deutschland kommen. Hier ist aus befristeter Zuwanderung für Zwecke des Studiums immer mehr eine aktive Politik der Rekrutierung von Fachkräften für den deutschen Arbeitsmarkt geworden („study and stay“, vgl. Dömling & Pasternack, 2015; Griesbeck & Heß, 2016). Die spezifische Migrationsgeschichte und der besondere aufenthaltsrechtliche Status von Flüchtlingen stellen Hochschulen allerdings häufig vor zusätzliche Herausforderungen. Die Hochschulen in Deutschland haben auf die starke Zuwanderung seit 2015 mit zahlreichen Initiativen und Maßnahmen reagiert. Fast alle Hochschulen bieten Informations- und Beratungsmaßnahmen, kostenlose Einschreibungen und Gasthörerschaft, Studienvorbereitung und Sprachkurse an. Der Schwerpunkt dieser Maßnahmen liegt im Bereich non-formaler Bildung. Die Maßnahmen und Programme dienen bisher primär der Vorbereitung auf das

Studium, nicht zum Erwerb regulärer Hochschulabschlüsse. An manchen Hochschulen werden aber Leistungen aus diesem Bereich auf das Studium anerkannt.

Grundsätzlich müssen Angebote und Maßnahmen auf mehreren Ebenen entwickelt werden<sup>10</sup>: im Vorfeld des Studiums, zum Beispiel über die Voraussetzungen des Hochschulzugangs, die Anerkennung vorhandener Qualifikationen, Möglichkeiten des nachholenden Erwerbs von Berechtigungen oder Kompetenzen, Wege der Studienfinanzierung; aber auch Beratungs- und Unterstützungsangebote während des Studiums. Bedeutsam sind ebenfalls Informations- und Beratungsangebote über Zugänge zum Arbeitsmarkt und generell zum Aufenthaltsrecht für Studierende und Hochschulabsolvent\_innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Deutschland.

Bei der Hochschulzulassung müssen Flüchtlinge wie andere internationale Studierende ihre Schul- und - wenn vorhanden - Hochschulabschlüsse anerkennen lassen und ausreichende Sprachkenntnisse nachweisen. Während das Asylverfahren läuft, können Schutzsuchende prinzipiell ein Studium aufnehmen. Allerdings ist dies in der Praxis aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen und ungeklärter Studienfinanzierung nur in Ausnahmefällen möglich. Grundsätzlich haben Flüchtlinge auch schon während ihres (Asyl-)Anerkennungsverfahrens die Möglichkeit BAföG zu beantragen, jedoch mit einer Wartezeit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Von Seiten der Politik und Hochschulen gibt es eine Reihe zusätzlicher Maßnahmen. Der Bund finanziert kostenlose Studierfähigkeits- und Sprachtests sowie Beratungsangebote (u.a. aus dem „Garantiefond Hochschulbereich“). Länder wie Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen und die Otto-Benecke-Stiftung bieten spezielle Stipendien an (Wissenschaftsrat, 2016).

Flüchtlinge und Asylbewerber\_innen unter den Studierenden werden bisher als eigene Gruppe nicht statistisch erfasst. Nach Erfahrungsberichten ist eine reguläre Immatrikulation bislang sehr selten, die Teilnahme an non-formalen Angeboten häufiger, aber nicht übermäßig hoch. Eine vergleichende Länderbefragung, die im August 2015 von der Friedrich-Ebert Stiftung durchgeführt wurde, zeigt große Unterschiede zwischen den Bundesländern (Borgwardt, John-Ohnesorg & Zöllner, 2015). Während Länder wie Berlin und Nordrhein-Westfalen an den Hochschulen bereits auf beachtliche Flüchtlingszahlen, Anfragen und Programme verweisen, gibt es insbesondere für Hochschulen in stärker ländlichen Bundesländern bisher keine große Zahl an Flüchtlingsanfragen. Mittelfristig rechnet der Wissenschaftsrat mit einem erheblichen Anstieg der Immatrikulationszahlen von Flüchtlingen (Wissenschaftsrat, 2016) insbesondere, wenn studienvorbereitende und sprachfördernde Maßnahmen stärker greifen.

<sup>10</sup> Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hat in diesem Jahr eine Handreichung veröffentlicht, in der sowohl Fragen zum asyl- und aufenthaltsrechtlichen Status als auch die Integration ins Hochschulstudium sowie finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten erläutert werden (BAMF, 2016).

Bundesregierung und DAAD nennen insgesamt vier zentrale Maßnahmen zur Unterstützung der Hochschulbildung bei Flüchtlingen. Erstens die Schaffung von Informationsportalen mithilfe des DAAD für studieninteressierte Flüchtlinge.<sup>11</sup> Zweitens stellt das BMBF über den DAAD Mittel zur Verfügung, um Hochschulen mit großen Flüchtlingszahlen im Rahmen von studentischen Mitarbeiterverträgen und Sachmitteln zu unterstützen. Drittens sollen, u.a. wenn Dokumente fehlen, Test- und Prüfverfahren zur Kompetenzfeststellung von Flüchtlingen angeboten werden. Viertens plant das BMBF gemeinsam mit dem DAAD, in den kommenden Jahren insgesamt 2.400 Plätze an Studienkollegs und vergleichbaren Einrichtungen an Hochschulen zu schaffen (DAAD, 2016; Deutscher Bundestag, 2015).

Nach Angabe des Bildungsberichts wird das BMBF insgesamt 100 Millionen Euro für Förderprogramme des DAAD bereitstellen. Aktuell werden bereits 300 Projekte an über 180 Hochschulen gefördert. Zusätzlich gibt es eigene Förderprogramme der Länder (Borgwardt et al., 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).<sup>12</sup> Insgesamt ist die Bereitschaft der Hochschulen hoch, zielgruppenspezifische Maßnahmen für Flüchtlinge zu implementieren. Beratung, vor allem im Blick auf Hochschulzulassung, Studierfähigkeitsdiagnose und Sprachkompetenzen, steht im Zentrum.

Am Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung wurde ein Forschungs-Interventions-Cluster gebildet mit insgesamt 14 Teilprojekten zum Thema Flucht und Solidarisierung. Das Teilprojekt „Institutionelle Anpassungsfähigkeit von Hochschulen“ aus dem Jahr 2016 zeigt, dass das Engagement für Flüchtlinge an vielen Hochschulen institutionell verankert wurde, wobei das Engagement an Fachhochschulen etwas geringer ausfällt als an Universitäten.<sup>13</sup> Es dominieren Sprachkurse, Beratungs- und fachspezifische Angebote, primär mit dem Ziel, einen Übergang ins Studium zu ermöglichen. Die Zuständigkeit liegt in beinahe 60 % der Hochschulen beim International Office, bei weiteren 20 % bei den Präsidien.

Neben diesen staatlichen Förderprogrammen gibt es auch eine Reihe von Initiativen nicht-staatlicher Akteure. Ein Beispiel bietet das Social Start-Up Kiron Open Higher Education. Flüchtlinge haben hier die Möglichkeit, sich direkt ohne Papiere einzuschreiben, und können innerhalb der ersten zwei Jahre alle Nachweise nachreichen. Die ersten beiden Studienjahre basieren auf dem Einsatz einer Kombination aus Online- und Präsenzlehre (Blended Learning). Teil des Konzepts sind sowohl Massive Open Online Courses als auch Sprach-

kurse, die von deutschen und internationalen Universitäten kostenlos angeboten werden. Nach erfolgreichem Nachweis der Sprachprüfung und der belegten Online-Kurse können sich Studierende im dritten Studienjahr an einer der 14 Partnerhochschulen regulär einschreiben und im Idealfall dort nach einem Jahr die Bachelorprüfung ablegen<sup>14</sup> (Stifterverband, 2015). Das Konzept des gleitenden Zugangs wird zum Teil auch von Hochschulen übernommen (Wissenschaftsrat, 2016).

#### 4 Flüchtlinge als neue Zielgruppe für die wissenschaftliche Weiterbildung

Abschließend soll die Frage diskutiert werden, inwieweit Flüchtlinge eine neue Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung darstellen. Zunächst ist dabei auffällig, dass sowohl Flüchtlinge als auch Migrant\_innen generell bisher im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildungsforschung nur wenig berücksichtigt wurden.<sup>15</sup> Migration ist ja keine neue Erscheinung, und die häufige nicht-adäquate Beschäftigung von Migrant\_innen mit Hochschulabschluss in Deutschland, die nicht immer, aber häufig auf die Nicht-Anerkennung im Ausland erworbener Hochschulabschlüsse zurückzuführen ist, warf schon in der Vergangenheit die Frage nach entsprechenden Nachqualifizierungsangeboten im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung auf. Das Thema Flüchtlinge verstärkt jetzt die Dringlichkeit und Relevanz dieser Frage.

Auslandsämter bzw. International Offices sind zurzeit die zentralen Akteure bei der Schaffung von Angeboten für Flüchtlinge an Hochschulen. Primäre Zielsetzung dieser Institutionen ist die Ermöglichung eines Erststudiums für Flüchtlinge. Zwar werden die früher üblichen Grenzziehungen zwischen akademischer Erstausbildung und Weiterbildung mehr und mehr fließend, und wissenschaftliche Weiterbildung erstreckt sich zum Beispiel in Form berufsbegleitender Studiengänge inzwischen in den Bereich des Erststudiums hinein. Unbeschadet dieser Diffusion wären Migrant\_innen und Flüchtlingen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen und bei denen ein Weiterbildungs- oder Nachqualifizierungsbedarf besteht, eine wichtige Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung.

Gegenwärtig existieren hier jedoch, vor allem aufgrund fehlender empirischer Evidenz, mehr offene Fragen als erprobte oder überhaupt vorhandene Lösungsmodelle. Der aktuelle Bildungsbericht verweist darauf, dass es trotz der vielfältigen Unterstützungsangebote bisher keine Informationen gibt, wie hoch der Bedarf an Nach- oder Anpassungsqualifizierung durch Hochschulen für Flüchtlinge mit Hochschul-

<sup>11</sup> Siehe <https://www.study-in.de/en/refugees/>

<sup>12</sup> Siehe <https://www.bmbf.de/de/anlaesslich-der-tagung-flucht-und-studium-eine-bilanz-des-daad-sagt-thomas-rachel-3603.html>

<sup>13</sup> Die Studie wird von Julia von Blumenthal und Steffen Beigang durchgeführt. Weitere Informationen: <https://www.bim.hu-berlin.de/de/projekte/2016/04/01/2016/12/31/institutionelle-anpassungsfahigkeit-von-hochschulen/>

<sup>14</sup> Weitere Informationen <https://kiron.ngo/>

<sup>15</sup> Im Frühjahr 2016 hat die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium eine Frühjahrstagung zum Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Migrationsbewegungen in europäischen und globalen Dimensionen“ veranstaltet.

abschluss eigentlich ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Eine zentrale Frage ist dabei die nach der Anerkennung des Hochschulabschlusses, insbesondere in den regulierten Berufen. Aber einen Nachqualifizierungsbedarf kann es auch in den nichtregulierten Berufen geben. Bislang sind jedoch nur vage Daten über Zusammensetzung der Flüchtlinge nach Fachzugehörigkeit und Berufen verfügbar.

Wie bereits dargestellt, haben Flüchtlinge nach der IAB-BAMF-SOEP Befragung zu 13 % und nach der BAMF-Flüchtlingsstudie zu 8-11 % einen Hochschulabschluss. Je nach Bezugsgruppe (bewilligte oder gestellte Asylanträge, potenzielle Antragsteller\_innen) handelt es sich allein für das Jahr 2015 um eine Gruppe, die ungefähr zwischen 50.000 und 90.000 Personen umfasst. Abhängig von der Anerkennung ihres Abschlusses lassen sie sich in vier Gruppen unterteilen: Flüchtlinge mit anerkanntem Hochschulabschluss (14 %), mit teilweise anerkanntem Hochschulabschluss (13 %), mit nicht anerkanntem Hochschulabschluss (7 %) bzw. noch laufendem Anerkennungsverfahren (11 %) und die weitaus größte Gruppe: Personen ohne Antrag auf Anerkennung (52 %) (Brücker, Rother, Schupp et al., 2016; Worbs et al., 2016). Offensichtlich gibt es eine große Gruppe von Personen, die gar keinen Antrag auf Anerkennung ihrer Abschlüsse stellen, aber potenziell eine Zielgruppe von wissenschaftlicher Weiterbildung sein könnten. Ein Teil aus dieser Gruppe ist nicht auf eine formale Anerkennung angewiesen (z.B. Ökonom\_innen), könnte aber dennoch einen Weiterbildungsbedarf haben. Ein anderer Teil ist vermutlich vorrangig auf Information und Beratung angewiesen.

Die anderen drei Gruppen stellen unterschiedliche Anforderungen an die wissenschaftliche Weiterbildung. Bei Personen ohne Anerkennung und mit teilweiser Anerkennung sollte geklärt werden, in welcher Form für diese Personen eine weitere Qualifizierung sinnvoll gestaltet werden kann. Zu klären wäre zudem, wie eine Arbeitsmarktintegration von Personen mit anerkanntem Hochschulabschluss gelingen kann. Die sehr kleine Zahl hochqualifizierter Berufsfelder bei Flüchtlingen deutet darauf hin, dass selbst diese Gruppe häufig keine qualifikationsadäquate Beschäftigung findet. Insbesondere für diese Gruppe könnte wissenschaftliche Weiterbildung ein wichtiges Unterstützungsangebot bieten, um eine qualifikationsadäquatere Beschäftigung zu erlangen. Hierzu gibt es einzelne Modellprojekte für zugewanderte Akademiker\_innen, etwa an der Bauhaus-Universität Weimar. Denkbar könnte eine stärkere Koppelung des Anerkennungsprozesses mit Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung sein. Sinnvoll wäre in jedem Fall eine bedarfs- und nachfrageorientierte überregionale Abstimmung solcher Angebote.

Eine Untersuchung von Schamann und Younso (2016) vergleicht die Angebote für Flüchtlinge an sieben Universitäten und zwei Fachhochschulen. Abschließend formulieren sie eine Reihe von Empfehlungen, die auch im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung relevant sind. Eine Forderung

ist die genauere Reflexion der Zielgruppen. Hochschulen fokussieren in erster Linie darauf, jüngere Flüchtlinge mit Hochschulzugangsberechtigung für ein reguläres Studium zu gewinnen. In den Ergebnissen der Flüchtlingsbefragungen wurde jedoch sichtbar, dass gerade ältere akademisch qualifizierte Flüchtlinge besonders selten ihren Hochschulabschluss für eine qualifikationsadäquate Beschäftigung nutzen können. Hier könnte wissenschaftliche Weiterbildung ansetzen. Am Beispiel der Gasthörer\_innen stellen Schamann und Younso die Frage, inwieweit auch Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung einbezogen werden sollten und diese Gruppe auch in Form von Bildungsberatung zu unterstützen wäre. Hier sind die Hochschulen in Deutschland bereits äußerst aktiv, allerdings eher selten die für Weiterbildung zuständigen Stellen, obgleich sowohl das Gasthörerstudium wie auch die Angebote zur Studienvorbereitung (z.B. für nicht-traditionelle Studierende) an vielen Hochschulen zum Aufgabenfeld der Weiterbildung gehören.

Eine zweite Forderung ist, die Koordination mit externen Akteuren insbesondere der Arbeitsmarktpolitik zu intensivieren. In der Studie zeigt sich, dass viele Hochschulen und insbesondere Universitäten sich nicht als ein Teil der lokalen Flüchtlings- und Integrationsarbeit verstehen und sich selbst eher als Solitär betrachten (Schamann & Younso, 2016). Die Studie von Schamann und Younso (2016) zeigt zudem, dass viele Angebote für Flüchtlinge an Hochschulen zu einem großen Teil durch freiwilliges Engagement von Studierenden und Mitarbeiter\_innen entstanden sind. Angebote reichen über Buddy-, Tandem- oder Mentoren-Programme, über Nachhilfeunterricht für geflüchtete Kinder bis hin zu sozialen Leistungen wie Essensausgabe oder medizinischen Sprechstunden. Die letzte Forderung der Studie, die hier benannt werden soll, ist die stärkere Einbeziehung der Betroffenen selbst in die inhaltliche Entwicklung der Gestaltung der Angebote. Denkbar wäre beispielsweise, die Erfahrungen von Flüchtlingen, die bereits länger studieren oder ihr Studium abgeschlossen haben, in die Gestaltung der Angebote einfließen zu lassen (Schamann & Younso, 2016).

Für alle Flüchtlinge mit akademischem Abschluss sollte zudem eine zentrale Erkenntnis berücksichtigt werden, die durchgehend in allen Studien angeführt wurde. Für Flüchtlinge, insbesondere diejenigen mit Familie, ist es zunächst von zentraler Bedeutung, einen Arbeitsplatz zu finden und sich selbst versorgen zu können. Es stellt sich auch für diese spezielle Zielgruppe die bekannte Frage, inwieweit das „klassische“ Hochschulangebot in grundständigen Studiengängen in Vollzeit für den Großteil der Flüchtlinge überhaupt in Frage kommt oder hier nicht eher flexible Angebotsformate erforderlich sind, wie sie gerade für wissenschaftliche Weiterbildung charakteristisch sind. Der zentrale Akteur an Hochschulen für Flüchtlingsarbeit ist zurzeit das International Office. Aus Sicht der wissenschaftlichen Weiterbildung wäre zu prüfen, inwieweit eine Institution, die bisher primär für internationale Studierende im Erststudium zuständig war, der spezifischen Lebenssituation von älteren und bereits

qualifizierten Flüchtlingen gerecht werden kann oder es hier nicht der spezifischen Expertise der wissenschaftlichen Weiterbildung bedarf.

Zwei konkrete Reformansätze sollten dabei berücksichtigt werden. Erstens sollten auch für diese Zielgruppe primär berufsbegleitende Angebote geschaffen werden. Wissenschaftliche Weiterbildung bietet hier einen zentralen Gestaltungs- und Erfahrungsraum. Zweitens sollte ein größeres Kursangebot in englischer Sprache geschaffen werden. Die SoKo-Befragung zeigte, dass zum Zeitpunkt des Asylantrages lediglich 2 % über Deutschkenntnisse, aber ein Drittel über Englischkenntnisse verfügen. Teilhabe an Hochschulbildung wäre somit in englischer Sprache deutlich einfacher möglich (Rich, 2016; Vogel & Schwikal, 2015). Zugleich zeigt der hohe Anteil von über 60 % ohne (hinreichende) Deutsch- und Englischkenntnisse, welche zentrale Bedeutung der Sprachförderung überhaupt zukommen muss. Neben beruflicher Qualifizierung ist Sprachbeherrschung im Land des Aufenthalts ein Schlüssel zur Integration in Arbeitsmarkt und Beschäftigung.

In letzter Zeit stehen bei der Integration von Flüchtlingen in Deutschland häufig Themen wie Residenzpflicht oder die Verteilung der Flüchtlinge hinsichtlich freistehenden Wohnraums im Vordergrund. Es sollte jedoch nicht vergessen werden, welche Relevanz ein Zugang zu Hochschulen für Flüchtlinge hat, wenn ein integrations- und arbeitsmarktpolitisches Interesse an langfristig stärker qualifikationsadäquater Beschäftigung von Flüchtlingen besteht. Brücker verweist darauf, dass sich die Beschäftigungsquoten von Flüchtlingen in längerer Zeitperspektive vermutlich dem Beschäftigungsniveau von anderen Migrant\_innen angleichen (Brücker et al., 2015). Die zentrale Frage ist somit weniger, ob eine Integration in den Arbeitsmarkt gelingt, sondern ob sich Erwerbstätigkeit wie derzeit weiterhin größtenteils auf Hilfstätigkeiten beschränken oder es gelingt, für den qualifizierten Teil der Flüchtlinge auch Beschäftigung in hochqualifizierten Tätigkeitsfeldern zu finden. Um dieses Ziel zu erreichen, spielen Hochschulen und wissenschaftliche Weiterbildung eine wichtige Rolle.

Neben der unmittelbaren Arbeit mit Flüchtlingen kommt wissenschaftlicher Weiterbildung durch Bildungsangebote für Personen, die in der Flüchtlingsarbeit aktiv sind, noch ein weiteres wichtiges Aufgabenfeld zu. Flüchtlingssozialarbeit wird an einigen Hochschulen bereits als wissenschaftliche Weiterbildung angeboten (u.a. in Kooperation der (Fach-) Hochschulen Bremen und Münster). Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass Sozialarbeit in diesem Bereich zu einem ganz beträchtlichen Teil ehrenamtlich geleistet wird.

## 5 Schlussbemerkungen

Das Thema Migration und Flüchtlinge stellt zurzeit eines der brisantesten und kontroversesten gesellschaftspolitischen Themen in Deutschland dar. Während gewisse Gruppen Zuwanderung primär als Bedrohung und Gefahr für die soziale Kohäsion sehen, so gibt es auf der anderen Seite eine Vielzahl von Menschen, die diese Formen von Migration primär als eine humanitäre Aufgabe und langfristig auch als ökonomische und kulturelle Ressource betrachten. Die Hochschulen haben insgesamt relativ schnell auf diese Herausforderung reagiert und ein breites Angebot an überwiegend non-formalen Maßnahmen für Flüchtlinge entwickelt.

Der Beitrag zeigt, dass die vorhandenen Daten zur schulischen und beruflichen Qualifikationsstruktur der Flüchtlinge primär auf einen erheblichen Nachqualifizierungsbedarf im Bereich der schulischen und beruflichen Grundbildung hindeuten – ein Feld, das die Hochschulen nicht betrifft. Die vorliegenden Daten lassen Zweifel aufkommen, in welchem Umfang Flüchtlinge ohne massive Qualifizierungsmaßnahmen dazu beitragen können, einen befürchteten Fachkräftemangel zu verringern.

Am „oberen Ende“ gibt es jedoch einen Anteil von etwa einem Fünftel, der bereits über Hochschulerfahrungen verfügt. Soweit diese Gruppe zwar studiert, aber noch keinen Abschluss erworben hat, liegt hier in erster Linie eine Aufgabe für die akademische Erstausbildung. Mit dem Gasthörerstudium und studienvorbereitenden Maßnahmen sind jedoch auch Grenzbereiche zur wissenschaftlichen Weiterbildung betroffen. Die vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass ein Anteil zwischen 8 und 13 % der Flüchtlinge bereits einen Hochschulabschluss erworben hat. Angesichts der großen Unterschiede zwischen den nationalen Bildungssystemen ist jedoch weithin unklar, inwieweit die Abschlüsse bzw. die damit erworbenen Kompetenzen gleichwertig sind und den Anforderungen des Arbeitsmarktes in Deutschland entsprechen.

Es ist bekannt, dass es im Bereich der regulierten Berufe nicht geringe Anerkennungsprobleme gibt. Zugleich belegen zahlreiche Studien, dass akademisch qualifizierte Flüchtlinge häufig nicht qualifikationsadäquat beschäftigt sind. Hier bestünde im Bereich der Anpassungs- und Nachqualifizierung für Flüchtlinge mit Studienabschluss sowohl bei den regulierten wie bei den nicht-regulierten Berufen ein wesentliches Aufgabenfeld für die wissenschaftliche Weiterbildung – im Übrigen auch für Anrechnungsexpert\_innen, die hier ein neues Feld erschließen könnten. Allerdings müssten die Datenlage und der Kenntnisstand noch erheblich verbessert werden, da über die fachliche Zusammensetzung und die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen noch wenig bekannt ist.

Das Konzept „Öffnung der Hochschule“ für neue Zielgruppen ist in den letzten Jahren primär im Kontext der Debatte über Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf Berufstätige (mit oder ohne herkömmliche

schulische Studienberechtigung) fokussiert worden. Migrant\_innen mit oder ohne Hochschulabschluss, die schon länger in Deutschland leben, sind dabei allenfalls eine indirekte, implizite Zielgruppe gewesen, Flüchtlinge bislang nur ganz am Rande oder gar nicht. Von daher wäre es ein wichtiges hochschulpolitisches Anliegen, das Öffnungskonzept um diese Zielgruppe zu erweitern.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld.
- Borgwardt, A., John-Ohnesorg, M. & Zöllner, J. (2015). *Hochschulzugang für Flüchtlinge – aktuelle Regelungen in den Bundesländern*. Ergebnisse einer Umfrage unter den für Hochschulen zuständigen Landesministerien. Friedrich Ebert-Stiftung, Hrsg..
- Brücker, H. (2016). *Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand*. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Aktuelle Berichte 06/2016.
- Brücker, H., Fendel, T., Kunert, A., Mangold, U., Siegert, M. & Schupp, J. (2016). *Geflüchtete Menschen in Deutschland: Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen*. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung Aktuelle Berichte 15/2016.
- Brücker, H., Hauptmann, A. & Vallizadeh, E. (2015). *Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015*. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung Aktuelle Berichte 14/2015.
- Brücker, H., Kunert, A., Mangold, U., Kalusche, B., Siegert, M. & Schupp, J. (2016). *Geflüchtete Menschen in Deutschland: eine qualitative Befragung*. IAB-Forschungsbericht 9/2016.
- Brücker, H., Rother, N. & Schupp, J. (2016). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Hrsg..
- Brücker, H., Rother, N., Schupp, J., Babka von Gostomski, C., Böhm, A., Fendel, T., Friedrich, M., Giesselmann, M., Holst, E., Kosyakova, Y., Kroh, M., Liebau, E., Richter, D., Romiti, A., Schacht, D., Scheible, J. A., Schmelzer, P., Siegert, M., Sirries, S., Trübswetter, P. & Vallizadeh, E. (2016). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration*. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung Aktuelle Berichte 24/2016.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – BAMF (2016). *Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen. Eine Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Abgerufen am 28. Februar 2017 von [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/handreichung-hochschulzugang-gefluechtete.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/handreichung-hochschulzugang-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile).

- DAAD (2016). *Flüchtlinge an Hochschulen: So engagiert sich der DAAD - DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst. Flüchtlinge an Hochschulen: So engagiert sich der DAAD.* Abgerufen am 28. Februar 2017 von <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/infos/de/43153-fluechtlinge-an-hochschulen-so-engagiert-sich-der-daad/>.
- Daumann, V., Dietz, M., Knapp, B. & Strien, K. (2015). *Early Intervention - Modellprojekt zur frühzeitigen Arbeitsmarktintegration von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern: Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung.* Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung Aktuelle Berichte 03/2015.
- Deutscher Bundestag (2015). *Maßnahmen der Bundesregierung zur Unterstützung nicht mehr schulpflichtiger Geflüchteter bei der Bildungsteilnahme im Jahr 2016 auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Beate Walter-Rosenheimer, Brigitte Pothmer, Kai Gehring, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN.* Drucksache 18/6955 -.
- Dömling, M. & Pasternack, P. (2015). *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland.* HoF-Handreichungen, Bd. 7. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg.
- Griesbeck, M. & Heß, B. (2016). „Study and stay“- Entwicklung und aktuelle Fragestellungen der rechtlichen Grundlegung der Zuwanderung und des Aufenthalts von Studenten und Absolventen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, (1), 43-55.
- Kreienbrink, A. & Gößmann, B. (2016). *Unterstützungsmaßnahmen für Schutzberechtigte. Die Förderung der Integration in den Arbeitsmarkt. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).* Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Hrsg.
- Lederer, H. (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl.* Bundesamt für Migration und Flüchtlinge., Hrsg., Nürnberg.
- Neusel, A. & Wolter, A. (2016). Auf dem Weg zur Transnationalität? Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 64 (1/2), 3-15.
- Rich, A.-K. (2016). *Asylerstantragsteller in Deutschland im Jahr 2015: Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit.* Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hrsg., Nürnberg.
- Schammann, H. & Younso, C. (2016). *Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung.* Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Stifterverband (2015). *Hochschulperle digital des Monats: Kiron Open Higher Education.* Abgerufen am 28. Februar 2017 von <https://www.stifterverband.org/hochschulperle-digital/kiron>.
- Vogel, C. & Schwikal, A. (2015). *Bildungschancen für Geflüchtete Herausforderungen und Lösungsansätze bei der Öffnung von Hochschulen für Asylsuchende und Flüchtlinge.* Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt EB - Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung (2). Technische Universität Kaiserslautern.
- Wissenschaftsrat. (2016). *Empfehlungen zur Gewinnung, Integration und Qualifizierung internationaler Studierender* (Drs. 5437-16), Juli 2016, Köln. Abgerufen am 28. Februar 2017 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5437-16.pdf>.
- Worbs, S. (2016). Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge: Soziodemographie, berufliche Qualifikation und Erwerbsbeteiligung in Deutschland. In C. Pfeffer-Hoffmann (Hrsg.), *Profile der Neueinwanderung 2016: Analysen zum Wandel der Flucht- und Arbeitsmigration nach Deutschland* (S. 41-54). Berlin: Mensch und Buch Verlag.
- Worbs, S. & Bund, E. (2016). *Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarkt-beteiligung und Zukunfts-orientierungen. Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland.* Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (1), 1-11.
- Worbs, S., Bund, E. & Böhm, A. (2016). *Die Lebenssituation von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen in Deutschland BAMF-Flüchtlingsstudie 2014.* Forschungsbericht 28, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Hrsg..

## Autoren

Ole Engel, M.A.  
ole.engel@hu-berlin.de

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

# Arbeitslose Ingenieur\_innen

## Weiterbildung als Chance zur Integration in den Arbeitsmarkt

SIMONE SIX

### Kurz zusammengefasst ...

*Im Rahmen des Projektes „OTH mind: modulares innovatives Netzwerk für Durchlässigkeit“ wurde das Phänomen „Arbeitslosigkeit bei Ingenieur\_innen“ durch zwei qualitative und eine quantitative Befragung untersucht. Die Erhebung sowie deskriptive Auswertungen stellen u.a. das Klientel „Arbeitslose Ingenieur\_innen“, Gründe von Arbeitslosigkeit, Anforderung der Unternehmen sowie die Relevanz von Weiterbildung bei arbeitslosen Ingenieur\_innen dar. Dabei ist festzustellen, dass die Gründe für Arbeitslosigkeit nicht durch mangelnde Qualifikation bedingt sind. Vielmehr sind strukturelle Gründe, z.B. persönliche Lebensumstände, dafür verantwortlich. Weiterbildung, vor allem im technischen Bereich, scheint kein probates Mittel zur Re-Integration arbeitsloser Ingenieur\_innen in das Berufsleben.*

## 1 Einleitung

### 1.1 Ausgangssituation und Problemstellung

Den Oberpfälzer Arbeitsmarkt prägen namhafte Konzerne sowie Hidden Champions, die in ihrer Branche die Marktführerschaft innehaben. Durch ihre technische Ausprägung stellen die Unternehmen vor allem für Ingenieur\_innen attraktive Berufsperspektiven dar, die sich geografisch unterschiedlich verteilen (vgl. Cluster Offensive Bayern, 2016). Der Maschinenbau sowie die Informations- und Kommunikationstechnologie sind schwerpunktmäßig in der Stadt Regensburg zu finden. Die Landkreise Amberg und Cham konzentrieren die Elektrotechnikbranche (vgl. Beck, 2011). Während die Wirtschaft Arbeitsplätze anbietet, bilden die OTH Regensburg und Amberg-Weiden durch ihre technische Ausrichtung Ingenieur\_innen aus.

Bayernweit lag im Jahr 2015 insgesamt ein Bedarf von 134.000 Ingenieur\_innen vor. Dem entgegen steht das Arbeitskräfteangebot, das im Jahr 2015 rund 118.000 betrug (vgl. Bayerischer Industrie- und Handelskammertag BIHK e. V., 2015). Diese Arbeitsmarktnachfrangelücke in Höhe von 16.000 entspricht 11,9%. In der Oberpfalz liegt zwischen dem Angebot an Arbeitskräften (8.600), und der Arbeitsnachfrage (10.200) eine Diskrepanz von 1.600 Arbeitsplätzen, was 15,7% entspricht.

Erstaunlich erscheint, dass der Arbeitskräftebedarf trotz 1.325 arbeitslosen Ingenieur\_innen in der Oberpfalz besteht (vgl. Statistik-Service Südost, 2016). Es stellt sich die Frage, welche Gründe gegen eine Anstellung der Ingenieur\_innen sprechen.

### 1.2 Motivation und Zielsetzung der Erhebung

Mit dem Projekt „OTH mind“, gefördert durch das Programm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)“, verfolgen die OTH Regensburg und Amberg-Weiden das Ziel, akademische und berufliche Bildung zu verzahnen. In den sechs Forschungsteilbereichen stehen unterschiedliche Zielgruppen bzw. Maßnahmen, wie neue Lehr- und Lernformen sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote, im Fokus.

Der Forschungsteilbereich „Modulare Qualifizierung von (erwerbslosen) Ingenieur\_innen“ zielt auf die Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten, aufbauend auf einer Analyse von Weiterbildungsbedarfen, ab. Besonderes Augenmerk des Forschungsteilbereichs liegt auf Berufsrückkehrer\_innen sowie arbeitslosen Ingenieur\_innen, die im Rahmen dieser Publikation Beachtung finden. Die vorliegende Publikation stellt die zentralen Ergebnisse der durchgeführten Erhebungen bei arbeitslosen Ingenieur\_innen, Vermittler\_innen der Bundesagentur für Arbeit und Personalverantwortlichen in Oberpfälzer Unternehmen dar. Es sollen Gründe für das Paradoxon Arbeitslosigkeit bei einer gleichzeitigen Arbeitsmarktnachfrangelücke in der Oberpfalz aufgezeigt werden. Hierzu ist es erforderlich, die Anforderungen des Arbeitsmarktes mit den Gründen der Arbeitslosigkeit von Ingenieur\_innen zu vergleichen, um soziodemografische Merkmale von arbeitslosen Ingenieur\_innen zu schlussfolgern. Des Weiteren soll die Frage beantwortet werden, ob bzw. inwieweit Weiterbildung ein probates Mittel zur Re-Integration ins Berufsleben ist.

Der Darstellung der Motivation und Zielsetzung der vorliegenden Erhebung folgen Erkenntnisse zum Forschungsstand zu (arbeitslosen) Ingenieur\_innen. Das 3. Kapitel beinhaltet die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise der durchgeführten Befragungen.

Das Kernstück des Berichts bildet Kapitel 4 mit der Darlegung der Ergebnisse aus den Erhebungen. Abschließend werden Handlungsfelder sowohl für arbeitslose Ingenieur\_innen als auch für Unternehmen diskutiert.

## 2 Forschungsstand zu (arbeitslosen) Ingenieur\_innen

### 2.1 Arbeitslose Ingenieur\_innen – Zahlen, Daten, Fakten

Im Jahr 2014 waren in Deutschland rund 1.380.000 Ingenieure und ca. 280.000 Ingenieurinnen erwerbstätig, wovon etwa 20 % einen nicht sozialversicherungspflichtigen Beruf ausübten, wie beispielsweise Selbstständige. Knapp 40 % der Ingenieur\_innen sind als sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nicht im Berufsfeld des Ingenieurs tätig, wie beispielsweise Geschäftsführer\_innen (vgl. Koppel, 2014). Die Zahl der Ingenieur\_innen wird voraussichtlich sinken, was einerseits an den rücklaufenden Absolventenzahlen liegt, andererseits sind bis 2029 rund 710.000 Ingenieur\_innen zu ersetzen, die altersbedingt ausscheiden (vgl. Dadomo, 2015). Zu den Ingenieurwissenschaften zählen Maschinen- und Fahrzeugtechnik, Mechatronik, Energie- und Elektrotechnik, Forschung, Entwicklung und Konstruktion. Architektur und Bauingenieurwesen sind von den klassischen Ingenieurwissenschaften ausgenommen (vgl. Beckmann, Seth & Wüllerich, 2014).

Laut dem Fachkräftemonitor der Industrie- und Handelskammer liegt in der Oberpfalz im Jahr 2016 voraussichtlich ein Bedarf von 9.730 Ingenieur\_innen vor, dem eine Arbeitskräftenachfrage von 8.520 gegenübersteht (vgl. Bayerischer Industrie- und Handelskammertag BIHK e. V., 2016). Besonders gefragt sind in der Oberpfalz die Branchen Energie- und Elektrotechnik sowie Maschinen- und Fahrzeugbau. Diese Arbeitsmarktlücke in Höhe von 1.210, was 12,4 % entspricht, lässt sich durch arbeitslose Ingenieur\_innen scheinbar nicht schließen (vgl. Statistik-Service Südost, 2016).

Bei Ingenieursberufen herrscht zum Stand des 3. Quartals 2015 mit einer Arbeitslosenquote von 2,2 % bundesweit Vollbeschäftigung (vgl. Koppel, 2015). Als arbeitslos gelten laut Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch § 16 „Personen, die ... vorübergehend nicht in einem Beschäftigungsverhältnis stehen, eine versicherungspflichtige Beschäftigung suchen und dabei den Vermittlungsbemühungen der Bundesagentur für Arbeit zur Verfügung stehen und sich bei der Bundesagentur für Arbeit arbeitslos gemeldet haben“ (§ 16 SGB III). Dauert die Arbeitslosigkeit länger als 1 Jahr, ist von Langzeitarbeitslosigkeit zu sprechen (vgl. § 18 SGB III).

Einer Statistik des Statistik-Service Südost zu arbeitslosen Ingenieur\_innen ist zu entnehmen, dass im August 2016 bayernweit 25.320 Ingenieur\_innen arbeitslos gemeldet waren. Dies sind rund 3,17 % mehr als im Vergleichszeitraum des Vorjahres. 16 % der arbeitslos gemeldeten Ingenieur\_innen zählen zu den Langzeitarbeitslosen, was 4.055 Personen entspricht. In der Oberpfalz sind 1.472 Ingenieur\_innen arbeitslos, bzw. 178 langzeitarbeitslos gemeldet (vgl. Statistik-Service Südost, 2016).

### 2.2 Klientel arbeitsloser Ingenieur\_innen

Die Vorstellungen der Betriebe über ihren „idealen Mitarbeiter“ seien: ungebunden, jünger als 35 und männlich (vgl. Kaufmann, 2007). Biersack, Kettner und Schreyer (2007) weisen auf eine überproportional hohe Arbeitslosigkeit von Frauen, Migrant\_innen und älteren Personen hin.

Ingenieurinnen sind häufiger arbeitslos als Ingenieure (vgl. Gorlov, 2009). Schreyer (1999) zeigt auf, dass neben der gemeldeten Arbeitslosigkeit familiäre Verpflichtungen eine „stille Reserve“ der Arbeitslosigkeit darstellen, die häufig bei Frauen zum Tragen kommt und in den Statistiken der Bundesagentur für Arbeit nicht erscheint. Als Gründe für deren Arbeitslosigkeit nennt Kaufmann das negativ behaftete Klischee der Unvereinbarkeit von „Frauen und Technik“, was sich durch die Abschlussnoten der Akademikerinnen im Vergleich zu deren männlichen Kollegen widerlegen lässt. Weiterhin kommt hinzu, dass die Betriebe wenige Teilzeitstellen anbieten, die für Arbeitnehmerinnen eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern (vgl. Kaufmann, 2007).

Die Arbeitslosenzahlen verlauten beispielsweise, dass mehr als 50 % der arbeitslosen Ingenieur\_innen älter als 50 Jahre sind (vgl. Biersack, Kettner & Schreyer, 2007, S. 1). Einerseits besteht bei älteren Arbeitnehmer\_innen eine geringere Wahrscheinlichkeit arbeitslos zu werden, andererseits dauert der berufliche Wiedereinstieg doppelt so lange (vgl. Achatz et al., 2015).

### 2.3 Gründe für Arbeitslosigkeit

Als Gründe für die Arbeitslosigkeit bei Ingenieur\_innen sind zu geringe Berufserfahrung, mangelnde Flexibilität und unpassende Qualifikation der arbeitslosen Ingenieur\_innen auf die ausgeschriebene Stelle zu nennen (vgl. Koppel, 2015). Zudem erschweren mangelnde Sprachkenntnisse bei Migrant\_innen eine Integration in den Arbeitsmarkt und stellen den Hauptgrund der Arbeitslosigkeit dieser Personengruppe dar (vgl. Achatz et al., 2015). „Regionale Starrheiten“, die im internationalen Vergleich verstärkt bei deutschen Arbeitnehmer\_innen festzustellen sind, bedingen Arbeitslosigkeit (vgl. Schulz, 2013). Diese regionale Gebundenheit liegt häufig in der familiären Situation begründet.

Dieses Ergebnis deckt sich auch mit einer Umfrage des Vereins Deutscher Ingenieure, wonach 12,7 % der befragten Young Professionals nicht bereit sind, für eine interessante Stelle umzuziehen. Für knapp ein Drittel der Befragten kommt ein Umzug innerhalb der Region in Frage. Jedoch erweist es sich als schwierig, im Umkreis eine passende Stelle zu finden, zumal die Unternehmen ein gewisses Maß an Mobilität, z.B. Dienstreisen ins Ausland, voraussetzen (vgl. Verein Deutscher Ingenieure, 2014).

„Fast alle wissenschaftlichen Wirkungsanalysen der letzten Jahre zeigen, dass berufliche Weiterbildung die Arbeitsmarktchancen von Arbeitslosen verbessert“ (vgl. Achatz et al., 2015, S. 23). Dieser Aussage widerspricht Straubhaar, indem

er den Mismatch zwischen den Qualifikationen der Bewerber\_innen und dem geforderten Qualifikationsprofil der Unternehmen aufzeigt. Ein\_e Maschinenbauer\_in könne keine Aufgaben im Bauingenieurwesen durchführen (vgl. Schulz, 2013). Es bestehe eher „formale Überqualifizierung“ bzw. „verstecktes Fachkräftepotential“ als Unterqualifizierung. Bewerber\_innen übertreffen die Anforderungen des Arbeitsmarktes bzw. üben eine berufliche Tätigkeit aus, die „unterhalb ihres formalen Qualifikationsniveaus liegt“ (Achatz et al. 2015, S. 12).

Qualifikationsbedarf scheint jedoch in den betriebswirtschaftlichen bzw. sozialen/überfachlichen Kompetenzen vorzuliegen. Eine Studie des Vereins Deutscher Ingenieure weist auf die Relevanz der Qualifikationen im Bereich Projektmanagement und Personalführung hin. Diese Kompetenzen werden im Studium nicht bzw. nicht ausreichend vermittelt, sind jedoch für die Berufstätigkeit von Ingenieur\_innen wichtig (vgl. Verein Deutscher Ingenieure, 2014).

### 3 Methodische Vorgehensweisen

#### 3.1 Befragung von Teamleitungen der Beratungs- und Vermittlungsstelle für arbeitslose Akademiker\_innen der Bundesagentur für Arbeit

Durch die Befragung von Teamleitungen der Beratungs- und Vermittlungsstelle für arbeitslose Akademiker\_innen der Bundesagentur für Arbeit sollen einerseits soziodemografische Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht, absolvierte Studiengänge etc.) arbeitsloser Akademiker\_innen sowie Gründe für die Arbeitslosigkeit der genannten Zielgruppe identifiziert werden. In diesem Zusammenhang wurden zur Befragung die drei Teamleitungen der Bundesagenturen für Arbeit in Amberg, Regensburg und Weiden herangezogen. Die Befragungen fanden in Form eines Leitfadenterviews statt und erstreckten sich über einen Zeitraum von Januar bis April 2015. Ergänzend zu den Interviews fanden im gleichen Zeitraum Sondierungsgespräche mit Leitungen des Arbeitgeberservices der Standorte Regensburg und Amberg statt. Diese dienten dazu, die Anforderungen der Unternehmen an Akademiker\_innen zu definieren.

#### 3.2 Befragung arbeitsloser technischer Akademiker\_innen

Die Interviews mit den arbeitslosen technischen Akademiker\_innen verfolgten das Ziel, inhaltliche, didaktische, zeitliche und räumliche Anforderungen zur passgenauen Ausgestaltung von Weiterbildungsmodulen zu identifizieren. Neben den Anforderungen an Weiterbildungsmodule sollten die Sinnhaftigkeit von Weiterbildungsangeboten als Türöffner für den beruflichen Wiedereinstieg und die individuelle Motivation zur Weiterbildungsteilnahme ermittelt werden. Zur Zielgruppe der Befragung zählten technische Akademiker\_innen, die langzeitarbeitslos, d.h. länger als 1 Jahr ohne Anstellung, waren. Der Zugang zur Zielgruppe erfolgte über die Agentur für Arbeit in Regensburg, die im Rahmen von Beratungsgesprächen mit der definierten Zielgruppe den

Interviewaufruf kommunizierte. Als Anreiz zur Teilnahme an der Befragung erhielten die Interviewpartner\_innen die Möglichkeit zur kostenfreien Teilnahme an einem im Rahmen des Projektes entwickelten Weiterbildungsmodul der OTH im Jahr 2017. Bei der Auswahl der zwei weiblichen und drei männlichen Gesprächspartner wurde auf eine soziodemografisch-heterogene Zielgruppe geachtet. Die persönlichen Befragungen wurden im September 2015 mit einer Gesprächsdauer von durchschnittlich 1,5 Stunden durchgeführt.

#### 3.3 Befragung personalverantwortlicher Personen Oberpfälzer Unternehmen

Die quantitative Befragung personalverantwortlicher Personen Oberpfälzer Unternehmen soll Aufschluss darüber geben, welche Rolle arbeitslose Akademiker\_innen als potenzielle Arbeitskräfte bei Unternehmen spielen. Die Online-Befragung wurde in Kooperation mit der IHK-Forschungsstelle Bildung Bayern „ForBild“ durchgeführt. Die Ansprache der Oberpfälzer Unternehmen erfolgte aus Datenschutzgründen auf postalischem Weg über ForBild, nachdem keine verlässlichen Mailadressen in entsprechendem Umfang verfügbar waren. Die Anschreiben wurden im Januar 2016 an 3.213 relevante Unternehmen jeweils „An die Personalabteilung“ geschickt. Die allgemein gehaltene Adressierung überlässt den Unternehmen die Entscheidung, wer an der Befragung sinnvollerweise teilnehmen sollte, d.h. die Beantwortung des Bogens kann, je nach Unternehmensgröße und -struktur, sowohl durch die Geschäftsführung als auch auf Sacharbeiterbene erfolgt sein. Nach dem geringen Rücklauf von 1,65 % (= 53 Fragebögen), wurde beschlossen, die Agenturen für Arbeit in Amberg, Regensburg und Weiden als weitere Partner in den Versand des Fragebogenlinks einzubeziehen und hierbei ein Anschreiben per E-Mail vorzunehmen. Von dem E-Mail-Verfahren erhoffte man sich eine höhere Antwortbereitschaft. Anfang März 2016 wurden 890 Betriebe durch den Arbeitgeberservice der jeweiligen Agenturen via E-Mail mit einem Teilnahmelink auf die Online-Befragung verwiesen, woraus ein Rücklauf von 3,93 % (= 35 Fragebögen) resultierte. Insgesamt betrug der Rücklauf 2,15 %, was 88 Fragebögen entspricht. Durch die relativ niedrige Rücklaufquote sowie die regionale Eingrenzung der Zielgruppe ist die Aussagekraft der Daten beschränkt und spiegelt nur die Sichtweise bzw. Erfahrungen der beteiligten Oberpfälzer Unternehmen wider.

### 4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Erhebungen beziehen sich auf die in Kapitel 3 beschriebenen Befragungen. Die Bedeutung arbeitsloser Ingenieur\_innen für den Arbeitsmarkt leitet sich aus der Befragung personalverantwortlicher Personen Oberpfälzer Unternehmen ab. Die Auswertungsergebnisse zu den Anforderungen der Unternehmen an technische Akademiker\_innen und der soziodemografischen Merkmale arbeitsloser technischer Akademiker\_innen beziehen sich ausschließlich auf die durchgeführten qualitativen Erhebungen. Im Ge-

genzug dazu resultieren Erkenntnisse zu den Gründen von Arbeitslosigkeit sowie die Relevanz von Weiterbildung der genannten Zielgruppe sowohl aus der qualitativen als auch aus der quantitativen Datenerhebung.

#### 4.1 Bedeutung arbeitsloser Ingenieur\_innen für den Arbeitsmarkt

Bei den befragten regionalen Unternehmen (n=64) herrscht geteilte Meinung, ob arbeitslose Ingenieur\_innen als Arbeitnehmer\_innen in Frage kommen (vgl. Abbildung 1): Rund 55 % der Befragten können sich vorstellen, arbeitslose Ingenieur\_innen in ihrem Unternehmen zu beschäftigen. Davon erachten rund 10 bzw. 45 % der Befragungsteilnehmer\_innen die Zielgruppe als sehr relevant bzw. relevant. 39 % der Befragten, was 25 Teilnehmer\_innen entspricht, bedienen sich zur Stellenbesetzung anderweitig am Arbeitsmarkt, 6 % wollen sich zur genannten Frage nicht äußern.

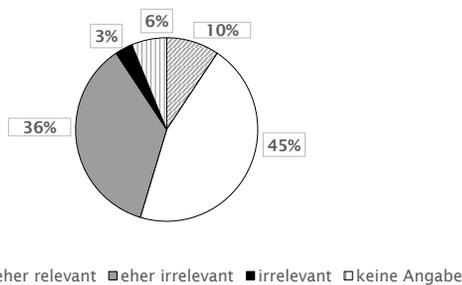


Abb. 1: Relevanz arbeitsloser Ingenieur\_innen für den Arbeitsmarkt (n=64, eigene Darstellung)

Die Einschätzung der befragten Unternehmen zur Relevanz arbeitsloser Ingenieur\_innen für den Arbeitsmarkt ist gespalten. Regionale und branchenspezifische Unterschiede lassen sich bei der vorgenommenen Auswertung ebenso wenig ableiten wie Differenzen bezogen auf die Unternehmensgröße. Vermutlich liegen die unterschiedlichen Einschätzungen in den Vorerfahrungen mit arbeitslosen Bewerber\_innen begründet.

#### 4.2 Gründe von Arbeitslosigkeit von Ingenieur\_innen

Die befragten Unternehmen, die arbeitslose Ingenieur\_innen für den Arbeitsmarkt (eher) als irrelevant erachten (n=25), erhielten Gelegenheit die Gründe dafür zu nennen (vgl. Abbildung 2). Unter einer unpassenden Qualifikation versteht sich die Art eines Studienabschlusses bzw. -gangs, der nicht dem Anforderungsprofil einer Stelle entspricht. Im Gegenzug dazu unterschreiten bei einer unzureichenden Qualifikation die erbrachten Leistungen des Bewerbers in der gesuchten Fachrichtung das Stellenprofil des Unternehmens.

Es scheint für die jeweiligen Unternehmen nicht nur einen Grund für die Arbeitslosigkeit von Ingenieur\_innen zu geben. Die Befragungsteilnehmer\_innen nannten durchschnittlich zwei Gründe.

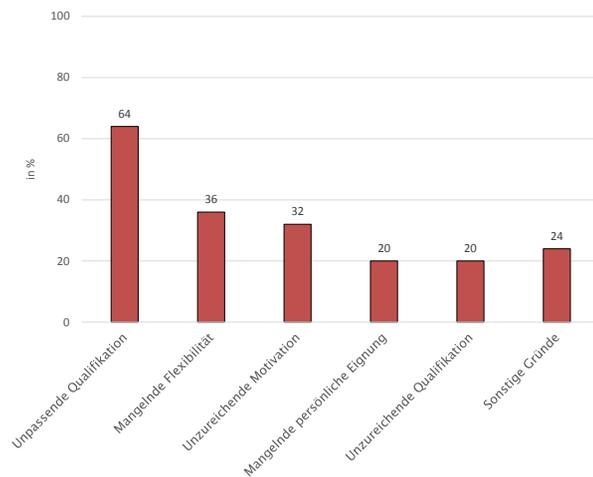


Abb. 2: Gründe für Arbeitslosigkeit (Mehrfachnennungen möglich, n=25, eigene Darstellung)

Keine Anstellung zu finden, scheint nicht an mangelnder (20%), sondern an unpassender Qualifikation (64%) zu liegen. Nahezu zwei Drittel der Befragten sehen eine unpassende Qualifikation als einen Grund für Arbeitslosigkeit bei Ingenieur\_innen, was sich mit der Einschätzung aller interviewten Vermittler\_innen der Agentur für Arbeit deckt. Eine Vermittlerin sieht das Problem bei den Hochschulen. Diese schaffen durch ein vielfältiger werdendes Angebot an neuen Studiengängen und Studienabschlüssen Intransparenz. Personalrekrutierende wissen durch das unüberschaubare Angebot an Studiengängen häufig nicht, welche Kompetenzen hinter welchem Studienabschluss stehen. Vor allem Studierende mit „Nischenstudienabschlüssen“ oder neuen Abschlüssen, deren Berufsfelder noch nicht erschlossen sind, wie beispielsweise Regenerative Energien, haben Probleme eine Anstellung zu finden.

Mangelnde zeitliche und räumliche Flexibilität sehen 36% der befragten Unternehmen. Die Vermittler\_innen der Agentur für Arbeit in Weiden und Amberg konkretisieren die mangelnde Flexibilität, die verstärkt in ländlichen Landkreisen vorzuherrschen scheint: Die familiäre Situation, wie beispielsweise zu betreuende Kinder oder pflegebedürftige Angehörige, schränken die zeitliche und räumliche Flexibilität arbeitsloser Ingenieur\_innen ein, was eine Anstellung häufig verhindert.

Zur räumlichen Bindung kommt häufig noch erschwerend hinzu, dass ein Pendeln vom Wohn- zum Arbeitsort für einige arbeitslose Ingenieur\_innen nicht in Frage kommt. Der Arbeitsort sollte maximal 50 km vom Wohnort entfernt sein, um keine zeitlichen Ressourcen durch die Wegstrecke zu verschwenden. Vermittler\_innen der Agentur für Arbeit in Regensburg beobachten, dass vor allem junge Absolvent\_innen relativ rasch die Jobsuche regional ausweiten, ihren Wohnort verlagern bzw. versuchen, in anderen Berufsfeldern eine Anstellung zu finden.

Unzureichende Motivation benennen 32% der befragten Unternehmen als Grund für Arbeitslosigkeit. Vermittler\_innen der Bundesagentur für Arbeit sehen diesen Grund nicht: „99% der arbeitslosen Ingenieur\_innen sind motiviert, schnellstmöglich wieder eine Anstellung zu finden.“

Mangelnde persönliche Eignung sind für 20% der befragten Unternehmen ein Grund, eine Anstellung von arbeitslosen Ingenieur\_innen nicht in Betracht zu ziehen. Die Vermittler\_innen sprechen hierbei von Einzelfällen.

Ein Fünftel der Befragten geben unzureichende Qualifizierung als Grund für Arbeitslosigkeit an. Dies widerspricht der Aussage der Interviewpartner\_innen sowie zweier Unternehmensvertreter\_innen, die von einer Überqualifizierung sprechen. Die Vermittler\_innen zeigen auf, dass viele der arbeitslosen Ingenieur\_innen zwei Studienabschlüsse sowie zahlreiche Weiterbildungszertifikate vorweisen können. Daher wird angezweifelt, ob zusätzliche Weiterbildungen das Problem „Akademische Arbeitslosigkeit“ beheben.

Nach Aussage eines Vermittlers der Agentur für Arbeit sind mangelnde Deutschkenntnisse ein absolutes K.O.-Kriterium für die Anstellung bei Unternehmen. Ein\_e interviewte\_r arbeitslose\_r Ingenieur\_in mit Migrationshintergrund, gebürtig im Ausland und nach Deutschland zugewandert, bestätigt die Schwierigkeiten, eine Anstellung zu erhalten. Deutsch zu lernen sei demnach „the first priority“.

Sechs der befragten Unternehmensvertreter\_innen präzisieren „Sonstige Gründe“ (24%) für Arbeitslosigkeit von Ingenieur\_innen:

- Überqualifizierung (n=2)
- mangelnde praktische Erfahrung/Schnellebigkeit (n=2)
- zu hohe Gehaltsvorstellungen (n=1)
- kein Bedarf (n=1).

#### **4.3 Anforderungen der Unternehmen an Ingenieur\_innen**

Unternehmen wollen die „eierlegende Wollmilchsau“ und setzen demnach laut den interviewten Beschäftigten der Agentur für Arbeit hohe Anforderungen an akademische Bewerber\_innen. Vor allem größere Unternehmen haben die Ressourcen, Bewerber\_innen deutschland- bzw. weltweit zu akquirieren, sofern die regionalen Bewerber\_innen die im Folgenden genannten Anforderungen nicht erfüllen:

##### **Berufserfahrung**

Unternehmen legen großen Wert auf Berufserfahrung oder innerbetriebliche Kenntnisse von Ingenieur\_innen. Häufig erleichtern Praktika oder Werkstudententätigkeiten die Übernahme in eine Festanstellung.

##### **Zeitliche und räumliche Flexibilität**

Eine Vermittlerin der Agentur für Arbeit weist darauf hin, dass 99% der ausgeschriebenen Stellen in Vollzeit zu besetzen sind. Ein\_e arbeitslose\_r Ingenieur\_in weiß zu berichten, dass Teilzeitstellen für Ingenieur\_innen bzw. familienfreundliche Arbeitsbedingungen, wie z.B. Homeoffice, bei Unternehmen durchaus möglich sind, jedoch meist erst, wenn sich der / die Angestellte bereits im Unternehmen etabliert hat.

##### **Spezielle Qualifikation**

Ein K.O.-Kriterium zur Anstellung sind für Unternehmen mangelnde Deutschkenntnisse und entsprechende Qualifikationsnachweise. Darüber hinaus gestalten sich die Anforderungen der Unternehmen äußerst spezifisch, wie eine Vermittlerin durch Bezugnahme auf eine Stellenanzeige verdeutlicht: Ein Unternehmen sieht „Vertriebserfahrung im Bereich Nutzfahrzeugsitze ... als Grundlage für die Tätigkeit“ sowie „Kenntnisse im Bereich Truck-Interior ... wünschenswert“. Bei der Erfüllung des Anforderungsprofils zeigen sich die Unternehmen wenig kompromissbereit. Es mangelt an der Bereitschaft die Arbeitnehmer\_innen einzuarbeiten.

#### **4.4 Soziodemografische Merkmale arbeitsloser Ingenieur\_innen**

Folgende soziodemografische Merkmale arbeitsloser Ingenieur\_innen resultieren aus den Interviews:

##### **Berufseinsteiger\_innen**

Es ist festzustellen, dass einige Absolvent\_innen ihre Stellensuche zunächst branchenspezifisch und regional begrenzt vornehmen. Zudem verfügen Berufseinsteiger\_innen meist über geringe Berufserfahrung, was zu einer unmittelbaren Arbeitslosigkeit nach dem Studium führen kann. Die Berufseinsteiger\_innen zählen jedoch tendenziell zu den Kurzzeitarbeitslosen, da sie nach Flexibilisierung ihrer Stellensuche innerhalb eines Jahres Anstellung finden.

##### **Ältere Arbeitnehmer\_innen**

Vor allem im IT-Bereich herrscht ein rascher technologischer Wandel. Unternehmen fehlt das Zutrauen in ältere Arbeitnehmer\_innen, d.h. Personen, die das 50. Lebensjahr überschritten haben, mit diesem Wandel Schritt zu halten. „Mit 60 hat man keine Chance mehr“, so die Erfahrung eines/einer Langzeitarbeitslosen. Nicht selten befürchten die Unternehmen mangelnde Leistungsbereitschaft sowie krankheitsbedingten Ausfall.

##### **Migrant\_innen**

Wie bereits erwähnt sind für viele Unternehmen ausreichende Deutschkenntnisse für eine Anstellung von Ingenieur\_innen von großer Bedeutung. Ein Vermittler der Agentur für Arbeit verdeutlicht die Schwierigkeiten, die vor allem Migrant\_innen - abhängig vom Herkunftsland und der Aufenthaltsdauer - haben, diese Voraussetzung nachzuweisen bzw. im Ausland erworbene Studienabschlüsse anerkannt zu bekommen. Unter Migrant\_innen verstehen sich in diesem

Zusammenhang zugewanderte, nicht in Deutschland geborene Personen.

### Frauen

Vor allem arbeitslose Frauen „im gebärfreudigen Alter“ haben Schwierigkeiten, eine Anstellung zu finden. Dies liegt laut den interviewten Vermittler\_innen weniger an der Befürchtung der Unternehmen, die Phase des Mutterschutzes und der Elternzeit personell überbrücken zu müssen, sondern an dem Vorurteil, dass Mütter zeitlich und räumlich weniger flexibel sind als Väter.

Folgende Tabelle stellt zusammenfassend die Anforderungen der Unternehmen und die Gründe der Arbeitslosigkeit gegenüber (vgl. Tabelle 1). Daraus leitet sich die Klientel „des arbeitslosen Ingenieurs bzw. der arbeitslosen Ingenieurin“ ab. Vor allem hinsichtlich der Gründe der Arbeitslosigkeit und dem Klientel decken sich die Ergebnisse aus den Befragungen mit dem Forschungsstand:

ten sind ein breites Feld und Unternehmen verlangen in Stellenausschreibungen „ganz spezifisches Fachwissen“, das nicht durch allgemeine Weiterbildungen abgedeckt werden kann. Eine grundlegende Qualifizierung im Bereich Ingenieurwissenschaften sei ohnehin durch den Studienabschluss erreicht. Vielmehr kommt es auf unternehmensspezifische Weiterbildung bzw. Einarbeitung an, um den geforderten Anforderungen zu genügen: „Wenn ich gar nicht weiß, in welcher Richtung ich arbeite, was soll ich da für eine Weiterbildung machen.“ Beispielsweise eigne ich mir in kosten- und zeitintensiven Weiterbildungen eine bestimmte Programmiersprache an, die jedoch nicht jedes Unternehmen verwendet.

Ein ingenieurwissenschaftliches Studium umfasst, abgesehen von Wahlfächern, keine bzw. wenige verpflichtende betriebswirtschaftliche und soziale/überfachliche Vorlesungen. Die Interviewpartner\_innen sehen hierbei Kompetenzlücken von Ingenieur\_innen. Die Relevanz dieser Themen ist unumstritten und unabhängig von der beruflichen

Anforderungen von Unternehmen	Gründe der Arbeitslosigkeit	Klientel
Spezielle Qualifikation	Unpassende Qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berufseinsteiger_innen</li> <li>▪ Ältere Arbeitnehmer_innen</li> <li>▪ Migrant_innen</li> </ul>
Zeitliche und räumliche Flexibilität	Mangelnde zeitliche und räumliche Flexibilität	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Frauen</li> <li>▪ Ältere Arbeitnehmer_innen</li> </ul>
Berufserfahrung	Unzureichende Qualifikation / Erfahrung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berufseinsteiger_innen</li> <li>▪ Migrant_innen</li> </ul>

Tab. 1: Zusammenhang zwischen den Anforderungen der Unternehmen, Gründen der Arbeitslosigkeit und dem Klientel des/der Arbeitslosen (Eigene Darstellung)

### 4.5 Relevanz von Weiterbildung für arbeitslose Ingenieur\_innen

Wie bereits in Kapitel 4.2 aufgezeigt, zählt unzureichende Qualifikation nicht zu den Hauptgründen von Arbeitslosigkeit bei Ingenieur\_innen. Es ist tendenziell eher eine Über- als eine Unterqualifizierung vorhanden, was dem Gedanken, dass Weiterbildung relevant zum beruflichen Wiedereinstieg ist, widerspricht. Die Interviews mit den arbeitslosen Ingenieur\_innen bestätigen diese Einschätzung teilweise:

Während die Interviewpartner\_innen Weiterbildungen im sozialen/überfachlichen und betriebswirtschaftlichen Bereich als sinnvoll erachten, stehen sie Formaten mit technischen Inhalten skeptisch gegenüber: Ingenieurwissen-

schaftliche Tätigkeit. Projektmanagement sei beispielsweise bei einem Softwareunternehmen ebenso von Nöten wie bei einem Maschinenbauer. Im Berufsleben, vor allem in Positionen mit Führungsverantwortung, „sollte man sich schon damit auskennen“.

Hinsichtlich der Ausgestaltung bevorzugen die arbeitslosen Ingenieur\_innen Blockveranstaltungen. Präsenzveranstaltungen sind E-Learning Kursen vorzuziehen, „weil man da mehr mitnimmt“. Als Lernort sind Hochschulen ideal.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Erhebungen kurz zusammengefasst:

- 55% der befragten Unternehmen erachten arbeitslose Ingenieur\_innen für den Arbeitsmarkt als (sehr) relevant.
- Unpassende Qualifikation (64%) scheint aus Sicht der Unternehmen der Hauptgrund für Arbeitslosigkeit zu sein, während unzureichende Qualifizierung (20%) eher eine untergeordnete Rolle spielt.
- Unternehmen fordern Berufserfahrung, eine spezielle Qualifikation sowie zeitliche und räumliche Flexibilität von den Ingenieur\_innen.
- Ältere Arbeitnehmer\_innen, Migrant\_innen sowie Frauen zählen besonders häufig zum Klientel der langzeitarbeitslosen Ingenieur\_innen.
- Akademische technische Weiterbildung scheint kein probates Mittel für eine Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt zu sein.
- Betriebswirtschaftliche und soziale/überfachliche Kompetenzen sind nicht branchen- bzw. berufsspezifisch und für Ingenieur\_innen im Berufsleben relevant.

## 5 Diskussion/ Ausblick

Aus den Ergebnissen der Befragung resultiert, dass die Anforderungen der Unternehmen an Ingenieur\_innen nicht mit der Art der Qualifikation sowie mit persönlichen Umständen arbeitsloser Ingenieur\_innen konform sind. Es stellt sich die Frage, durch welche nachhaltigen Maßnahmen ein Wiedereinstieg in das Berufsleben gelingt bzw. Arbeitslosigkeit gar verhindert werden kann.

Hierzu gilt es Unternehmen, arbeitslose Ingenieur\_innen und die Hochschulen gleichermaßen in die Verantwortung zu ziehen:

Die Unternehmen könnten als potenzielle Arbeitgeber arbeitnehmerfreundliche Rahmenbedingungen schaffen, die eine flexiblere Gestaltung der Arbeitszeit und des Arbeitsortes ermöglichen. Teilzeitmodelle, Arbeitszeitkonten oder Home Office sind nur einige Beispiele wie sich das Berufsleben mit den privaten Lebensumständen leichter vereinen lässt.

Ein akademischer Ingenieursabschluss geht mit verantwortungsvollen, vergleichsweise hoch dotierten Arbeitsstellen einher. Häufig sind damit Leitungsfunktionen verbunden, die Flexibilität oder Mobilität der Arbeitnehmer\_innen erfordern, um als Unternehmen auf dem Markt konkurrenzfähig zu werden bzw. bleiben. Diesen Anforderungen des Arbeitsmarktes sollen sich die Ingenieur\_innen nicht erst nach Abschluss des Studiums, sondern bereits bei der Weichenstellung ihres beruflichen Werdegangs, d.h. zu Beginn oder während des Studiums bewusst sein. Für regional (Oberpfalz) gebunden bzw. verbundene Personen macht beispielsweise ein Bauingenieurstudium mit Schwerpunkt Erdbebenforschung wenig Sinn.

Die Hochschulen erzeugen durch die Schaffung heterogener Bachelorstudiengänge und Schwerpunkte Intransparenz für Unternehmen. Ebenso sind die Studiengänge der einzelnen Hochschulen schwer miteinander vergleichbar. Verständlicherweise haben die Unternehmen häufig wenig Vorstellung davon, welche Inhalte und Kompetenzen sich hinter den jeweiligen Abschlüssen und Studiengängen der Bewerber\_innen verbergen. Unter anderem verhindern Zeitdruck sowie eine hohe Anzahl an Bewerbungen sich über die erworbenen Abschlüsse ein genaueres Bild von den Kompetenzen der Bewerber\_innen zu machen. Die Hochschulen sind, im Sinne ihrer Absolvent\_innen in die Pflicht zu ziehen, Transparenz über die vermittelten Inhalte und erwerbbareren Kompetenzen zu schaffen. Eine zentrale Informationsplattformen, die über das Studienangebot informiert, sowie regelmäßige Austauschtreffen zwischen den Personalverantwortlichen in Unternehmen und Ansprechpersonen der Hochschule tragen zu einem besseren Verständnis bei. Es wäre sinnvoll, an Hochschulen, beispielweise in der Einrichtung „Career Service“, eine derartige Transferstelle zu institutionalisieren.

## Literatur

- Achatz, J. et al. (2015). *Zentrale Befunde zu aktuellen Arbeitsmarktthemen* (S. 5-23). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.). Nürnberg.
- Bayerischer Industrie- und Handelskammertag BIHK e.V. (2015). *Fachkräftemonitor 2015*. Umgesetzt durch: WifOR GmbH, Darmstadt.
- Bayerischer Industrie- und Handelskammertag BIHK e.V. (2016): *Fachkräftemonitor 2016*. Umgesetzt durch: WifOR GmbH, Darmstadt.
- Beck, W. (2011). *Ostbayern konkret: IHK-Industriestandortkarte 2010: Oberpfalz-Kelheim – ein Industriestandort mit Zukunft* (S. 3-10). IHK Regensburg für Oberpfalz / Kelheim (Hrsg.). Regensburg.
- Beckmann, R., Seth, S. & Wüllerich, J. (2013). *Gute Bildung – gute Chancen, Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland* (S. 38-54). Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), Nürnberg.
- Biersack, W., Kettner, A. & Schreyer F. (2007). *Der Arbeitsmarkt für Ingenieure*. In Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.), Materialsammlung – Fachkräftebedarf der Deutschen Wirtschaft.
- Cluster Offensive Bayern (2016). *Cluster Datenbank der Cluster Offensive Bayern*. Abgerufen am 28. Januar. 2016 von <https://www.cluster-bayern.de/cluster/>
- Dadomo, M. (2015). *Arbeitsmarkt: Bis 2029 müssen rund 700.000 Ingenieure altersbedingt ersetzt werden*. Abgerufen am 15. Oktober 2015 von <https://www.vdi.de/wirtschaftspolitik/arbeitsmarkt/artikel/arbeitsmarkt-bis-2029-muessen-rund-700000-ingenieure-altersbedingt-ersetzt-werden/>
- Gorlov, V. (2009). *Warum gibt es kaum Ingenieur\_innen? Gründe für eine geschlechts(un)spezifische Berufswahl. Deutschland und Schweden im Vergleich. Bamberger Beiträge zur Soziologie*, Band 4. Bamberg, 19.
- Kaufmann, M. (2007). *Hausgemachte Krise. managermagazin.de*. Abgerufen am 13. September 2016 von <http://www.managermagazin.de/koepfe/artikel/0,2828,491065,00.html>
- Koppel, O. (2014). *Ingenieure auf einen Blick – Erwerbstätigkeit, Migration, Regionale Zentren* (S. 1-4). In Verein Deutscher Ingenieure (Hrsg.), *2014: Ingenieure auf einen Blick – Erwerbstätigkeit, Migration, Regionale Zentren*. Düsseldorf.
- Koppel, O. (2015). *Ingenieurmonitor 2015 / III* (S. 1-4). In Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), *2014: Ingenieurmonitor 2015 / III – Der regionale Arbeitsmarkt in Ingenieurberufen*. Köln.
- Schreyer, F. (1999). *Studienfachwahl und Arbeitslosigkeit: Frauen sind häufiger arbeitslos – gerade wenn sie ein „Männerfach“ studiert haben*. IAB – Kurzbericht Nr. 14. Abgerufen am 13. September 2016 von <http://doku.iab.de/kurzber/1999/kb1499.pdf>
- Schulz, H. (2013). *Arbeitslose Ingenieure „Auch wer spezialisiert ist, kriegt nicht immer einen Job“*. *Spiegel Karriere*, 16.10.2013. Abgerufen am 20. September 2016 von <http://www.spiegel.de/karriere/arbeitsmarkt-fuer-ingenieure-arbeitslos-trotz-fachkraeftemangel-a-927750.html>
- Statistik-Service Südost (2016). *Bestand an Arbeitslosen mit akademischer Berufsausbildung nach Dauer der Arbeitslosigkeit und ausgewählten Zielberufen der KldB 2010, und Bestand an gemeldeten Arbeitsstellen nach ausgewählten Zielberufen der KldB 2010*. Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), Nürnberg.
- Verein Deutscher Ingenieure (2014). *Wege auf den Ingenieur-arbeitsmarkt – ausgewählte Ergebnisse einer Befragung unter Studierenden und Young Professionals im VDI*. Abgerufen am 20. September 2016 von [https://www.vdi.de/fileadmin/vdi\\_de/redakteur\\_dateien/dps\\_dateien/SK/Ingenieurmonitor/VDI-Befragung\\_Wege-auf-den-Ingenieur-arbeitsmarkt.pdf](https://www.vdi.de/fileadmin/vdi_de/redakteur_dateien/dps_dateien/SK/Ingenieurmonitor/VDI-Befragung_Wege-auf-den-Ingenieur-arbeitsmarkt.pdf)

§ 16 Drittes Buch Sozialgesetzbuch - Arbeitsförderung - Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594

§ 18 Drittes Buch Sozialgesetzbuch - Arbeitsförderung - Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594

**Autorin**

Simone Six, M.A.  
simone.six@oth-regensburg.de

# Betriebliche Unterstützung von beruflich qualifizierten Beschäftigten bei berufsbegleitenden Bachelorprogrammen

Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung

SANDRA WOLF  
ANDREA DELLIT  
ELEONORE DANZ

*Kurz zusammengefasst ...*

*Hochschulen bieten vermehrt berufsbegleitende Bachelorangebote für beruflich Qualifizierte an. Da diese Zielgruppe in der Regel berufstätig ist, kann von einem Einfluss der wahrgenommenen Unterstützung durch die Arbeitgeberin bzw. den Arbeitgeber auf die Teilnahmeentscheidung ausgegangen werden. Die Unterstützungsbereitschaft setzt wiederum einen unternehmensseitig vorhandenen Bedarf an entsprechenden Qualifikationen voraus. In einer qualitativen Untersuchung, die im Rahmen des BMBF-Projektes zur Einrichtung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen für beruflich Qualifizierte und Berufstätige an der Hochschule Schmalkalden durchgeführt worden ist, wurde dieser Bedarf analysiert. Ferner wurden von kleinen und mittelständischen Unternehmen nachgefragte Themen, Anforderungen an berufsbegleitende Studiengänge sowie Formen der Unterstützung ermittelt.*

## 1 Berufsbegleitende Bachelorprogramme für beruflich Qualifizierte und Bedeutung der Unterstützung durch Vorgesetzte

Seit einigen Jahren bieten Hochschulen vermehrt Weiterbildungsprogramme für Berufstätige an, die mit einem Hochschulzertifikat oder mit einem akademischen Abschluss beendet werden können. Diese richten sich aktuell nicht mehr nur an Akademikerinnen und Akademiker, die nach einem ersten Hochschulabschluss und erster berufspraktischer Tätigkeit ihr Wissen erweitern bzw. vertiefen und einen weiteren Abschluss erwerben möchten, sondern auch an beruflich Qualifizierte. Für diese große und heterogene Zielgruppe bauen immer mehr Hochschulen die Kategorie der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge auf bzw. aus.

Vor dem Hintergrund eines befürchteten Fachkräftemangels im Bereich der Hochqualifizierten wird diese Öffnung

weiterbildender Studienangebote für neue Zielgruppen von Seiten der Hochschulpolitik aktiv unterstützt (Banscherus, Neumerkel & Feichtenbeiner, 2016). So wurden sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene Programme veranlasst, um die Hochschulen stärker für Berufstätige und beruflich Qualifizierte zu öffnen. Das bedeutendste Förderprogramm ist dabei der 2011 gestartete Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, mit welchem das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) insbesondere Projekte fördert, in denen zielgruppenspezifische Studienangebote entwickelt und erprobt werden (Hanft, Pellet, Cendon & Wolter, 2016).

### 1.1 Projekt zur Einrichtung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen für Berufstätige und beruflich Qualifizierte an der Hochschule Schmalkalden

Das Projekt zur Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge für beruflich Qualifizierte und Berufstätige an der Hochschule Schmalkalden wird im Rahmen des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert. Mit diesem Vorhaben möchte die südthüringische Hochschule neben dem Masterstudiengangs- und dem Zertifikatsstudienbereich ein weiteres Standbein im Bereich der Weiterbildung aufbauen.

Ein Masterstudium können an der Hochschule Schmalkalden nur Personen mit einem abgeschlossenen Erststudium aufnehmen, während ein Zertifikatsstudium auch Personen ohne ersten akademischen Abschluss und auch ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung offensteht – was etwa 50 Prozent der Zertifikatsstudierenden nutzen. Etwa 85 Prozent der aktuell an einem Zertifikatsstudium teilnehmenden Personen verfügen nicht über einen ersten akademischen Abschluss. Sie haben nach dem Schulabschluss eine Ausbildung absolviert, sind direkt in einem Unternehmen eingestiegen und dort (je nach Unternehmen) zum Team- oder Abteilungs-

leiter aufgestiegen - der Aufstieg in die oberste Führungsebene bleibt ihnen jedoch aufgrund des nicht vorhandenen Studienabschlusses oftmals verwehrt. Daher wünschen sie sich über den Zertifikatsabschluss hinaus einen akademischen Abschluss. Diesen Bedarf möchte die Hochschule aufgreifen und künftig auch berufsbegleitende Studiengänge mit Bachelorabschluss für beruflich Qualifizierte und Berufstätige anbieten.

Im Projektverlauf werden unter anderem Zielgruppen- und Arbeitsmarktanalysen durchgeführt und inhaltliche sowie organisatorische Aspekte für eine geeignete Studiengestaltung ermittelt. Dabei zielen organisatorische Aspekte auf die Studierbarkeit neben der Berufstätigkeit und inhaltliche Aspekte auf das bereits erworbene Wissen in einer vorangegangenen Ausbildung bzw. auf bereits vorhandene Berufserfahrung ab. Ziel ist letztendlich die Entwicklung eines geeigneten Rahmenkonzeptes für berufsbegleitende Studienangebote mit Bachelorabschluss an der Hochschule Schmalkalden, welches im Rahmen eines konkreten Pilotstudiengangs erprobt werden soll.

Dieser Pilotstudiengang soll nach Projektlaufzeit fortgeführt und nachhaltig installiert werden. Zur Realisierung einer kostenneutralen Durchführung soll der laufende Studienbetrieb aus Studiengebühren finanziert werden. Das erfordert, dass die potenziellen Studierenden bereit sind, für ein akademisches Weiterbildungsstudium zu bezahlen - was deren Teilnahmeentscheidung entsprechend beeinflussen wird. Die Hochschule muss demzufolge professionelles Marketing betreiben, um regelmäßig eine kritische Masse an Studierenden zu akquirieren. Auch deshalb ist es wichtig, die Zielgruppen und ihre Entscheidungskriterien für ein akademisches Weiterbildungsstudium zu kennen.

Hauptzielgruppen des Weiterbildungsvorhabens der Hochschule Schmalkalden sind Berufstätige und beruflich Qualifizierte, was voraussetzt, dass die Weiterbildungsdefinition nicht über Art bzw. Abschluss des Studiengangs, sondern über die einzelnen Bildungsbiographien der potenziellen Studierenden erfolgt. Da der Begriff „beruflich Qualifizierte“ eine sehr heterogene Zielgruppe umfasst, erscheint eine Kategorisierung zielführend. Wolter (2016) nennt hier zunächst die Gruppe der Abiturientinnen und Abiturienten, die zunächst eine Berufsausbildung absolviert und erste Berufserfahrungen gesammelt haben. Darüber hinaus kategorisiert er Absolventinnen und Absolventen eines Schulabschlusses ohne Hochschulzugangsberechtigung, die erst nach einer absolvierten Berufsausbildung und erster Berufstätigkeit eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben - sei es über einen schulischen Weg (Abendgymnasium, Kolleg), über berufliche Fortbildungsprüfungen (Meister\_innen, Techniker\_innen, Fachwirt\_innen oder über ein Eignungsfeststellungsverfahren an einer Hochschule. Anerkannte Möglichkeiten für Letztgenanntes stellen je nach Voraussetzungen das erfolgreiche Ablegen einer Eignungsprüfung oder ein erfolgreich absolviertes Studium auf Probe dar.

Unabhängig vom konkreten bisherigen Werdegang kann beim Großteil der beruflich Qualifizierten eine aktuelle Berufstätigkeit unterstellt werden. Damit kann der Anstoß zur Teilnahme an einem berufsbegleitenden Bachelorstudium sowohl von der Mitarbeiterin bzw. dem Mitarbeiter als auch von der bzw. von dem Vorgesetzten kommen. Letztendlich ist die Teilnahmeentscheidung jedoch eine individuelle Entscheidung, die von verschiedenen Faktoren und Rahmenbedingungen abhängig ist (Banscherus, 2013) und die Motivation bzw. Intention einer Person voraussetzt. Schließlich muss diese im Teilnahmefall über einen längeren Zeitraum höhere Lernanstrengungen auf sich nehmen (Wolf, 2011).

Die meisten Untersuchungen zu den Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung fokussieren die potenziellen Studierenden. Im Hinblick auf die notwendige Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie erscheint jedoch auch eine ausführliche Betrachtung des betrieblichen und des privaten Umfeldes als zielführend. Bei den von der Hochschule Schmalkalden adressierten Zielgruppen der Berufstätigen und der beruflich Qualifizierten kann davon ausgegangen werden, dass die betriebliche Unterstützung eine besondere Rolle bei der Teilnahmeentscheidung spielt. Aus diesem Grund soll die soziale Unterstützung durch die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber detailliert analysiert werden. Dabei gilt es herauszufinden, ob insbesondere kleine und mittelständische Unternehmen die Teilnahme ihrer Beschäftigten an berufsbegleitenden Studiengängen unterstützen - und wenn ja, in welcher Form.

## 1.2 Einfluss der wahrgenommenen sozialen Unterstützung auf die Teilnahmeintention

Die einzelnen motivationalen Einflussvariablen werden im Erklärungsmodell der Teilnahmeintention an wissenschaftlicher Weiterbildung (Wolf, 2011) detailliert betrachtet. Darin wird - aufbauend auf der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985, 1991, 2008) - die Teilnahmeintention von der Teilnahmeeinstellung, den Selbstwirksamkeitserwartungen, den wahrgenommenen Teilnehmerrestriktionen, der subjektiven Karrierenorm sowie von der wahrgenommenen sozialen Unterstützung beeinflusst.

Im Folgenden soll insbesondere das in der wissenschaftlichen Weiterbildungsliteratur diskutierte Konstrukt der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (Switzer, Nagy & Mullins, 2005; Kupritz, 2002; Facticeau, Dobbins, Russell, Ladd & Kudisch, 1995) näher betrachtet werden. Mit der wahrgenommenen sozialen Unterstützung wird im Erklärungsmodell der Teilnahmeintention die Annahme einer Person darüber angegeben, wie verschiedene Bezugspersonen bzw. -gruppen ihres Umfeldes reagierten, wenn sie an einem akademischen Weiterbildungsstudium teilnahm. Es wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung einer hohen sozialen Unterstützung die Herausbildung einer positiven Teilnahmeintention fördert und umgekehrt.

Nach einer Untersuchung von Jütte und Kastler (2005) finden sich Bezugspersonen bzw. -gruppen in Betracht auf die Teilnahme an akademischer Weiterbildung sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld. Bezugspersonen des privaten Umfelds stellen insbesondere die Lebenspartnerinnen bzw. -partner und die Familie sowie Freunde und Bekannte dar. Insbesondere die erstgenannte Gruppe kann durch die Abnahme von Alltagsarbeiten, die Übernahme der Kinderbetreuung, Verständnis und emotionale Unterstützung, intellektuelle Hilfestellung bei der Vor- und/oder Nachbereitung von Lehrveranstaltungen sowie durch die Abnahme gesellschaftlicher Verpflichtungen während einer Weiterbildungsteilnahme zur Seite stehen (Jütte & Kastler, 2005).

Den Bezugspersonen des beruflichen Umfelds sind hauptsächlich Arbeitskolleginnen bzw. -kollegen und Vorgesetzte zuzuordnen. Während Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit haben, durch die Abnahme von Alltagsarbeiten, entsprechende Terminkoordination und emotionale Unterstützung bei einer Weiterbildungsteilnahme behilflich zu sein, können Vorgesetzte die Teilnahme an einem akademischen Weiterbildungsstudium durch (Mit-)Finanzierung bzw. Übernahme der Studiengebühren, Reduzierung der Arbeitsmenge, zeitliche Entlastung, bezahlte oder unbezahlte Freistellungen bzw. die Bewilligung von Bildungsurlaub, die Einrichtung von Gleitzeit- bzw. Arbeitszeitkonten oder die Gewährung von Bildungskrediten bzw. von Stipendien unterstützen (Jütte & Kastler, 2005; Bartsch, Hardinghaus, Holz & Kundolf, 2014).

In einer empirischen Untersuchung wurde die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die einzelnen Bezugspersonen bzw. -gruppen näher analysiert (Wolf, 2012). Diese zeigt, dass die Meinung der Vorgesetzten in Bezug auf die Teilnahme an einem weiterbildenden Studium keinesfalls unerheblich ist: 44 Prozent der insgesamt 468 Befragungspersonen geben bei der Frage nach der Wichtigkeit ihrer Vorgesetzten in Bezug auf eine Weiterbildungsteilnahme einen der beiden höchsten Bewertungswerte an. Weitere 36 Prozent wählen einen mittleren Wichtigkeitswert. Mit 20 Prozent vertritt nur ein Fünftel der befragten Personen die Meinung, dass ihnen der Beistand bzw. die Behinderung durch den Vorgesetzten (nahezu) egal wäre.

Die Untersuchung zeigt weiterhin, dass die erwartete soziale Unterstützung durch Vorgesetzte bei den Probandinnen und Probanden leicht negativ ausfällt. So gehen 39 Prozent der Befragungspersonen davon aus, dass sich ihre Vorgesetzten mehr oder weniger für die positive Absolvierung eines Weiterbildungsstudiums einsetzen würden. Dagegen glauben 41 Prozent, dass sie durch ihre Vorgesetzten keine Unterstützung erfahren würden, sondern dass diese eine Weiterbildungsteilnahme eher mehr oder weniger behindern würden. Weitere 20 Prozent der Befragten nehmen an, dass sie durch ihre Vorgesetzten weder unterstützt noch gehindert werden würden. Demnach empfinden insgesamt zwei Drittel der Probandinnen und Probanden die soziale Unterstützung

durch Vorgesetzte als negativ oder als weder positiv noch negativ.

Aktuelle Untersuchungen der Unternehmensseite widerlegen jedoch diese Vermutung: Nach einer Studie des Stifterverbandes und des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln hat im Jahr 2015 jedes dritte Unternehmen studierende Beschäftigte unterstützt und je studierendem Mitarbeitenden durchschnittlich 2.900 Euro an Studiengebühren sowie 3.200 Euro für Freistellungen übernommen (Konegen-Grenier, Winde & Placke, 2017). Laut Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) fördert sogar über die Hälfte der Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen, indem sie die Kosten hierfür zumindest teilweise übernehmen und/oder Beschäftigte zur Teilnahme freistellen (Janssen & Leber, 2015).

Grundsätzlich ist die Unterstützung jedoch von verschiedenen spezifischen Faktoren abhängig, wie beispielsweise von der Betriebsgröße und der Existenz eines Betriebsrates oder von dem Umstand, ob ein betrieblicher Qualifizierungsbedarf besteht oder es sich um das persönliche Weiterbildungsinteresse eines Mitarbeitenden handelt (Bartsch et al., 2014). Überdies investieren Unternehmen überwiegend in Hochschulen, die sich in ihrer regionalen Nachbarschaft befinden (Konegen-Grenier et al., 2017).

## 2 Gegenstand der Untersuchung und methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der als wichtig eingeordneten Unterstützungsbewertung erscheint eine Untersuchung der tatsächlichen betrieblichen Unterstützungsbereitschaft in der Region Südthüringen für die Ausgestaltung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge für beruflich qualifizierte und Berufstätige an der Hochschule Schmalkalden interessant.

Da kleine und mittelständische Unternehmen anzahlmäßig die größte Gruppe deutscher Unternehmen darstellen, in denen mehr als 60 Prozent aller erwerbstätigen Personen beschäftigt sind (Söllner, 2014), und die südthüringische Wirtschaft hauptsächlich durch solche Betriebe geprägt ist, widmet sich die folgende Betrachtung dieser Unternehmenskategorie.

### 2.1 Akademische Weiterbildung in der Personalentwicklung kleiner und mittelständischer Unternehmen

Ständig wechselnde Rahmenbedingungen durch Wettbewerb und Globalisierung führen zu einer steigenden Komplexität von beruflichen Aufgabenstellungen, was fortwährend neue Herausforderungen an Führungskräfte sowie Mitarbeitende von Unternehmen stellt. Diese Situation tritt verschärft in kleinen und mittelständischen Unternehmen auf, da hier erfahrungsgemäß mehrere Aufgaben- bzw. Verantwortungsbereiche in einer Personalstelle vereint sind. In Zeiten eines ansteigenden Fachkräftemangels werden per-

sonelle Engpässe speziell im Bereich des höherqualifizierten Personals zunehmend zur Herausforderung. Durch den demographischen Wandel und die angespannte konjunkturelle Situation sind Akademikerinnen und Akademiker vieler Fachrichtungen auf dem Arbeitsmarkt nur schwer zu finden. Ein Blick auf die Qualifikationsstruktur junger Menschen und die Entwicklung der Absolventenzahlen von Hochschulen verdeutlicht, dass sich der enorme Fachkräftemangel weiter verschärfen wird (Bruche, 2010; Koppel & Plünnecke 2009; BMBF, 2007). Es wird daher häufig empfohlen, dass sich die Unternehmen stärker auf die vorhandenen Beschäftigten fokussieren und mehr als bisher in Personalentwicklungsmaßnahmen investieren sollen.

Die Personalentwicklung umfasst alle „Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln“ (Mentzel, 1989, S. 15). Die in einer Erstausbildung erworbenen Qualifikationen reichen nicht mehr aus, um im gesamten Berufsleben bestehen zu können. Vielmehr fordert die globale Wissensgesellschaft lebenslanges Lernen, durch welches Kompetenzen kontinuierlich den beruflichen Anforderungen angepasst werden. Jedoch führen Freistellungsprobleme, mangelnde Professionalität und Motivationsdefizite im Weiterbildungsbereich kleiner und mittelständischer Unternehmen häufig dazu, dass das bestehende Personal nicht optimal gefördert wird (Achermann, 1997). Dabei resultieren Freistellungsprobleme hauptsächlich aus den begrenzten personellen Ressourcen, so dass insbesondere bei guter Auftragslage fehlendes Personal nur schwer zu verkraften ist. Die mangelnde Professionalität lässt sich ebenfalls mit Kapazitätsengpässen begründen, welche häufig zu einer „ehrenamtlichen“ Zuständigkeit ohne strategische Planung der Weiterbildungsaktivitäten führen. Gemäß Achermann (1997) existieren Motivationsdefizite sowohl auf Arbeitgeber- als auch auf Arbeitnehmerseite. Angst vor höheren Lohn- und Gehaltsforderungen oder vor Fluktuation treten bei Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern insbesondere dann auf, wenn die Beschäftigten die erworbenen Qualifikationen auch außerhalb des Unternehmens verwenden können – was bei den in einem Bachelorstudium vermittelten Kompetenzen der Fall sein sollte.

## 2.2 Untersuchungsdesign, Datenerhebung und Stichprobe

Ein wesentlicher Teil der im Rahmen des Projektes zur Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge für beruflich Qualifizierte und Berufstätige an der Hochschule Schmalkalden durchgeführten Zielgruppenanalyse widmet sich der Frage, ob und in welcher Form kleine und mittelständische Unternehmen Südthüringens ihre beruflich qualifizierten Beschäftigten bei der Teilnahme an einem berufsbegleitenden Bachelorstudium unterstützen.

Als Voraussetzung für die Unterstützungsbereitschaft von einzelnen Beschäftigten bei der Teilnahme an berufsbegleitenden Studiengängen kann ein vorhandener Bedarf für das Unternehmen an entsprechenden Qualifikationen unterstellt werden. Aus diesem Grund wurden in der im Rahmen des BMBF-Projektes an der Hochschule Schmalkalden durchgeführten Untersuchung neben verschiedenen Formen der Unterstützung auch der grundsätzliche Bedarf, nachgefragte Themen und Anforderungen an berufsbegleitende Studiengänge ermittelt. Zentrale Themen und wesentliche Anforderungen der Unternehmen sollen gezielt in die zu erarbeitenden Studienkonzepte einfließen.

Die Untersuchung erfolgte durch qualitative Interviews mit Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern bzw. mit Personalleiterinnen und Personalleitern kleiner und mittelständischer Unternehmen der Region Südthüringen auf Basis eines Interviewleitfadens. Über die Mittelstandsvereinigung Pro Südthüringen e. V. sowie über die Karrieremesse der Hochschule Schmalkalden konnte auf eine Datenbasis von 266 Unternehmen zurückgegriffen werden, aus welcher eine Stichprobe von 59 Betrieben gezogen worden ist. Im Zeitraum von Juli 2015 bis Oktober 2016 wurden insgesamt 24 Personen befragt.

Die generierte Stichprobe beinhaltet Unternehmen aus dem Bereich Maschinenbau/Werkzeugbau, Elektrotechnik/Elektronik, IT-Dienstleister/Softwareunternehmen, Handel, Ingenieurdienstleistungen, Konsumgüterindustrie und Versicherungen. Eine Übersicht über die Verteilung auf die einzelnen Branchen liefert Abbildung 1.

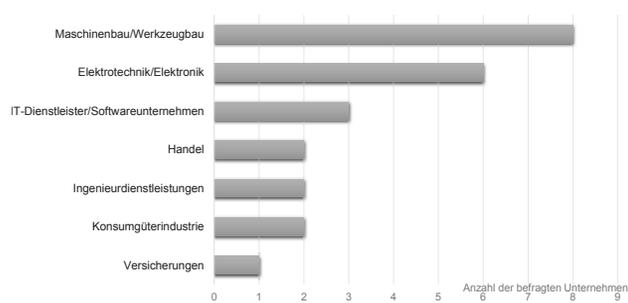
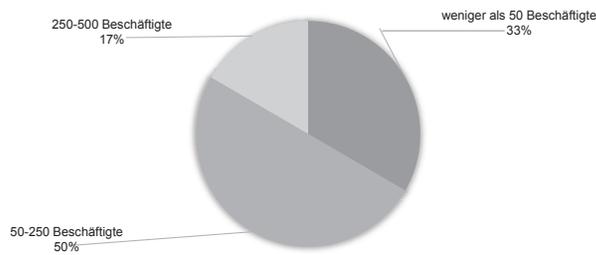


Abb. 1: Befragte Unternehmen nach Branchen

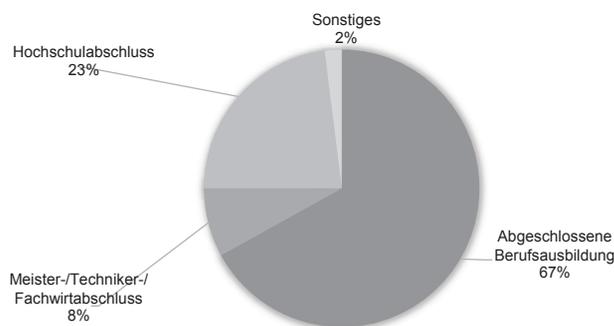
Der hohe Anteil an befragten Unternehmen aus den Bereichen Maschinen- und Werkzeugbau bzw. Elektrotechnik und Elektronik spiegelt die Unternehmensstruktur der Region Südthüringen wider.

Abbildung 2 zeigt, dass es sich im Hinblick auf die anhand der Beschäftigtenzahl gemessene Unternehmensgröße bei einem Drittel der befragten Firmen um kleine Unternehmen mit weniger als 50 Mitarbeitenden handelt. Die Hälfte der Unternehmen verfügt über eine Belegschaft von 50 bis 250 Mitarbeitenden, und weitere 17 Prozent haben einen Personalstamm von bis zu 500 Beschäftigten.



**Abb. 2:** Größe der befragten Unternehmen nach Beschäftigtenzahlen

Darüber hinaus wurden die befragten Personen gebeten, die Anteile ihrer Beschäftigten mit abgeschlossener Berufsausbildung, mit abgeschlossener Fortbildung in den Bereichen Meisterin bzw. Meister, Technikerin bzw. Techniker oder Fachwirtin bzw. Fachwirt sowie mit akademischem Hochschulabschluss als höchstem Ausbildungsabschluss anzugeben. Die Ergebnisse hierzu sind in Abbildung 3 dargestellt.



**Abb. 3:** Durchschnittliche Beschäftigtenanteile nach höchstem Bildungsabschluss

Die Übersicht zeigt, dass im Durchschnitt zwei Drittel der Beschäftigten als bisher höchstem Ausbildungsabschluss über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen – und dass das Potenzial an möglichen Studierenden für ein berufsbegleitendes Bachelorstudium groß ist. Die tatsächliche Teilnahme an einem berufsbegleitenden Bachelorstudium ist jedoch letztendlich von verschiedenen Faktoren abhängig – unter anderem vom Weiterbildungsbedarf der Arbeitgeberin bzw. des Arbeitgebers und von deren bzw. dessen Unterstützung.

### 3 Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargelegt. Dabei wird zunächst der Bedarf der kleinen und mittelständischen Unternehmen an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen aufgezeigt, bevor die Formen der Unterstützung dargestellt werden.

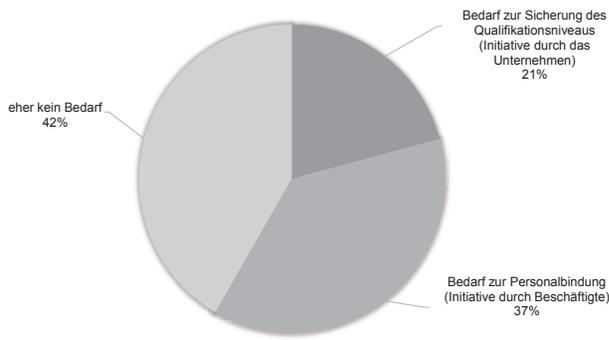
#### 3.1 Bedarf an berufsbegleitenden Bachelorprogrammen für beruflich qualifiziertes Personal

Der generelle Qualifizierungsbedarf ist in den befragten kleinen und mittelständischen Unternehmen sehr hoch. Jedoch besteht der Bedarf eher an arbeitsplatzbezogenen kürzeren Weiterbildungen in ganz speziellen Fachgebieten. Außerdem werden kurzfristige Qualifizierungen in den übergreifenden Themenbereichen Projektmanagement, Wirtschaftsentwicklungs- und soziale Kompetenzen nachgefragt. Darüber hinaus besteht ein Interesse an der Höherqualifizierung ausgewählter Mitarbeitender mit Berufsabschluss zur Technikerin bzw. zum Techniker oder zur Meisterin bzw. zum Meister. Einen Bedarf an berufsbegleitenden Bachelorprogrammen sehen die befragten Führungskräfte bisher nicht – weder für ihre Beschäftigten mit abgeschlossener Berufsausbildung noch für ihre Beschäftigten mit absolviertem Fortbildungsabschluss.

Im Gesprächsverlauf werden die beteiligten Führungskräfte über die aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf eine gesteigerte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie über das Angebot berufsbegleitender Bachelorprogramme für beruflich qualifizierte informiert. Einige der Befragten merken daraufhin an, dass es gegenwärtig zwar einen hohen Anteil an Akademikerinnen und Akademikern in ihrem Unternehmen gibt, sie aber mittelfristig einen Mangel an jungen Absolventinnen und Absolventen erwarten und dann durchaus einen steigenden Bedarf an akademischer Weiterbildung für ihr beruflich qualifiziertes Personal sehen.

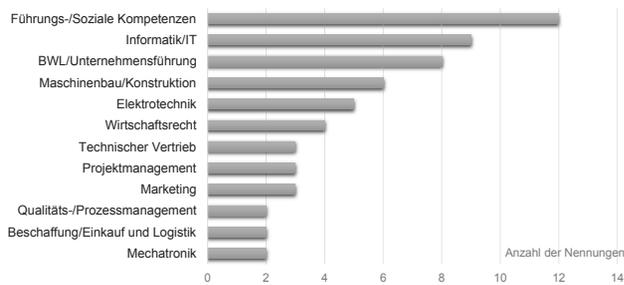
Während 42 Prozent der Befragten auch künftig keinen Bedarf an solchen Weiterbildungsprogrammen für ihr Unternehmen erwarten, gehen schließlich 21 Prozent der befragten Personen davon aus, dass in Zukunft ein Bedarf an Bachelorangeboten zur Sicherung des Qualifikationsniveaus im Unternehmen bestehen könnte. Weitere 37 Prozent der befragten Führungspersonen stünden einer Studienteilnahme offen gegenüber, wenn der Wunsch nach einer Höherqualifizierung im akademischen Bereich von einer befähigten Mitarbeiterin bzw. von einem befähigten Mitarbeiter ausgehen würde. Eine zusammenfassende Bedarfsübersicht liefert Abbildung 4.

Die Befragung zeigt, dass berufsbegleitende Bachelorstudiengänge – anders als berufliche Fort- und Weiterbildungsprogramme – bisher kein fester Bestandteil im Bereich der Personalentwicklung kleiner und mittelständischer Unternehmen sind. Ein Grund hierfür scheint allerdings auch die bisherige Unkenntnis in Bezug auf solche Hochschulangebote zu sein. So würden die meisten der befragten Führungskräfte eine akademische Weiterbildung unterstützen, wenn das betreffende Studienprogramm für den Arbeitsplatz bzw. für das Unternehmen von Nutzen wäre oder wenn es dazu beitragen würde, besonders geeignete Beschäftigte zu binden.



**Abb. 4:** Künftig erwarteter Bedarf an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen

Auf die Frage nach den künftig benötigten Kompetenzen wurden am häufigsten Führungs- und soziale Kompetenzen, aber auch Informatik- und IT-Kenntnisse, betriebswirtschaftliche Fähigkeiten sowie technisches Grundlagenwissen angeführt. Einen Überblick über sämtliche der genannten Themenbereiche liefert Abbildung 5.



**Abb. 5:** Inhaltliche Anforderungen an berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Unter dem Themenbereich der sozialen Kompetenzen sind sämtliche Angaben aus den Gebieten Kommunikation und Konfliktmanagement zusammengefasst und unter dem Themenbereich Wirtschaftsrecht die gewünschten Teilgebiete Unternehmens-, Vertrags-, Patent- und Arbeitsrecht.

Die befragten Unternehmen, die nicht der IT-Branche zuzuordnen sind, wünschen im informationstechnischen Bereich insbesondere Kenntnisse in den Bereichen Digitalisierung, Datenspeicherung und -sicherung, Datenschutz, Online-Marketing und Social Media sowie Wirtschaft 4.0. Die Unternehmen der IT-Branche haben darüber hinaus Bedarf an Themen wie Mobile Programmierung, IT-Sicherheit, Big Data, Cloud Computing sowie E-Commerce.

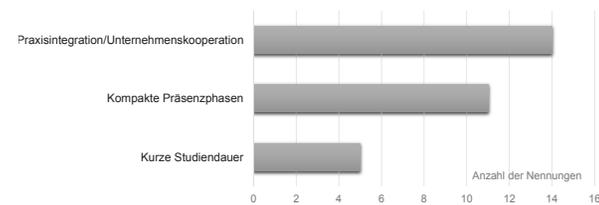
Die befragten Mittelständler aus der Maschinenbaubranche sehen einen großen Bedarf an der Schnittstelle zwischen technischen und kaufmännischen Inhalten, an Kompetenzen zur Bewältigung individueller Kundenwünsche sowie an den Themen Konstruktion, Qualitätssicherung, Vernetzung und hybride Verarbeitungsverfahren.

Sie wünschen sich darüber hinaus von Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiums ein breites technisches Grundlagenwissen.

Relevante Studieninhalte für die befragten Unternehmen der Elektrotechnik- und Elektronik-Branche sind vor allem die dezentrale Steuerung von Maschinen, Sensorik und Digitalisierung, Regenerative Energien sowie Regulierungs- und Energieeffizienzmanagement.

Die Befragten sind sich einig darüber, dass es sich bei einem Bachelorstudium um eine generalistische Ausbildung handeln sollte, die breites Grundlagenwissen vermittelt - und idealerweise Wahlangebote zur Spezialisierung anbietet.

Auf die Frage, wie ein berufsbegleitendes Bachelorprogramm organisatorisch ausgestaltet sein sollte, wurden die in Abbildung 6 dargestellten Anforderungen ermittelt.



**Abb. 6:** Organisatorische Anforderungen an berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Als wesentliche Anforderung wurde eine Praxisintegration durch eine enge Kooperation mit den Unternehmen, in denen die Studierenden tätig sind, identifiziert. Die enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Unternehmen wird nicht zuletzt gewünscht, um Unternehmerinteressen abzudecken.

Darüber hinaus wünschen die befragten Führungskräfte geringe Zeitkonflikte mit der Unternehmenstätigkeit durch das Studium. Wenige und kompakte Präsenzphasen würden eine gute Planbarkeit für die Arbeitgeberin bzw. den Arbeitgeber ermöglichen. Insgesamt ist eine Studiendauer von maximal drei Jahren von Unternehmensseite vorstellbar. Für ein berufsbegleitendes Bachelorprogramm mit einem Workload für 180 ECTS-Punkte ist diese Zeitvorgabe nur mit einer Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen möglich - was von den Unternehmen wiederum kritisch gesehen wird. Während die Anrechenbarkeit in der Regel das Interesse der potenziellen Studierenden erhöht, plädieren die befragten Führungskräfte für das Durchlaufen des kompletten Studienprogramms.

Einige der befragten Personen merken zusätzlich an, wie wichtig es ist, dass nur Lehrende eingesetzt werden, die auf dem aktuellen Wissensstand im betreffenden Fachgebiet sind, um den Nutzen für das Unternehmen sicherzustellen.

### 3.2 Formen der Unterstützung im Rahmen der Personalentwicklung

Da von einem positiven Einfluss der Unterstützung durch Vorgesetzte bei der Entscheidung für oder gegen ein berufsbegleitendes Studium ausgegangen werden kann (Jütte & Kastler, 2005; Switzer et al., 2005; Kupritz, 2002; Facticeau et al., 1995), wurden die Führungspersonen auch zu ihrer Bereitschaft befragt, ihre beruflich qualifizierten Beschäftigten im Falle einer Teilnahme an einem berufsbegleitenden Bachelorstudium finanziell und/oder zeitlich zu unterstützen.

Wie in Abbildung 7 dargestellt, ist für drei Viertel der Befragungspersonen eine finanzielle Unterstützung grundsätzlich vorstellbar, sofern das Studium im Interesse des Unternehmens ist.

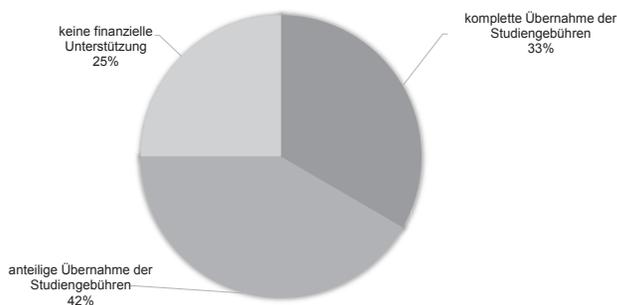


Abb. 7: Mögliche finanzielle Unterstützung

Ein Drittel der befragten Führungskräfte würde die anfallenden Studiengebühren sogar komplett übernehmen. Weitere 42 Prozent wären zu einer anteiligen Übernahme oder zumindest zu einem finanziellen Zuschuss bereit. Ein Großteil davon würde mit einer (anteiligen) Übernahme der Studiengebühren eine entsprechende vertragliche Bindung an das Unternehmen verknüpfen.

Ein Viertel der kleinen und mittelständischen Unternehmen würde ihre beruflich qualifizierten Beschäftigten für ein berufsbegleitendes Bachelorstudium nicht finanziell unterstützen (können). Dies deckt sich mit dem Ergebnis anderer Untersuchungen, nach denen Unternehmen bei einer Finanzierung weiterbildender Studiengänge für ihre Belegschaft generell eher zurückhaltend sind (Banscherus, 2013). Die Erfahrung vieler weiterbildende Studiengänge anbietenden Hochschulen zeigt jedoch, dass Berufstätige mittlerweile vermehrt bereit sind, für ihre persönliche Weiterentwicklung zumindest einen Teil der Kosten selbst zu tragen und ihre Freizeit zu investieren.

Bei voller Erwerbstätigkeit wird es für Studierende allerdings schwierig sein, die für ein akademisches Studium benötigte Zeit ausschließlich aus der persönlichen Freizeit zu generieren. Den Untersuchungen von Jütte und Kastler (2005) folgend muss ein gewisses Maß an Freizeit – und insbesondere an Partner- bzw. Familienzeit – stets gewahrt werden. Eine

zeitliche Unterstützung durch die Arbeitgeberin bzw. durch den Arbeitgeber ist daher von besonderer Bedeutung für die Teilnahmeentscheidung – sowie auch für eine zielgerichtete Organisation und den erfolgreichen Abschluss eines berufsbegleitenden Studiums (Bärtele, Gröger & Deimann, 2016).

Die im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung ermittelten, für die befragten Führungspersonen denkbaren Formen zeitlicher Unterstützung sind in Abbildung 8 aufgeführt.

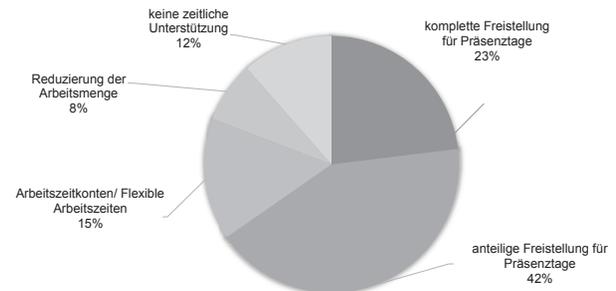


Abb. 8: Mögliche zeitliche Unterstützung

Fast zwei Drittel der befragten Unternehmen können sich vorstellen, die betreffenden Mitarbeitenden für Präsenztage freizustellen – 23 Prozent würden das sogar für alle im Rahmen des Studiums anfallenden Präsenzzeiten tun. Einige der Führungspersonen merken in diesem Zusammenhang an, hierfür den gesetzlichen Bildungsurlaub mit Nutzen zu wollen.

Für 15 Prozent der Befragten ist eine Einrichtung von Arbeitszeitkonten oder von flexiblen Arbeitszeiten denkbar. Eine zeitliche Entlastung durch eine Reduzierung der Arbeitsmenge ist für kleine und mittelständische Unternehmen eher schwierig umsetzbar. 12 Prozent der Befragungspersonen würden keine zeitliche Unterstützung anbieten (können). Letztendlich ist aber auch hier die Unterstützungsbereitschaft vom erwarteten Nutzen für das Unternehmen abhängig.

## 4 Resümee

Mit den geführten Interviews konnten wesentliche inhaltliche und organisatorische Aspekte für das Rahmenkonzept berufsbegleitender Bachelorangebote der Hochschule Schmalkalden identifiziert werden, welche bei entsprechender Ausgestaltung die Chancen auf eine betriebliche Unterstützung von beruflich qualifizierten Beschäftigten erhöhen können.

Grundsätzlich ist der Bedarf an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen für beruflich qualifiziertes Personal in kleinen und mittelständischen Unternehmen der Region Südhüringen (noch) recht gering. Das scheint unter anderem auch an einer Unkenntnis der betreffenden Angebote zu liegen. So werden in den meisten Unternehmen der berufliche Aus- bzw. Fortbildungsweg und der akademische

Bildungsweg bislang als zwei unabhängig voneinander existierende Bereiche gesehen. Es erscheint daher sinnvoll, die Unternehmen zunächst über die bestehende Durchlässigkeit dieser Wege zu informieren und gleichzeitig zielgruppenspezifische Bachelorprogramme vorzustellen. Die Hochschule Schmalkalden muss also im Rahmen der Vermarktung ihrer berufsbegleitenden Bachelorangebote nicht nur die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten erreichen, sondern auch die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber von diesen Angeboten überzeugen. Das kann beispielsweise auf Kontakt- oder Karrieremessen, über den vorhandenen Transferbereich der Hochschule oder über gezielte Werbemaßnahmen, die sich an die Führungskräfte in Unternehmen richten, erfolgen.

Neben dem Wissen über eine Durchlässigkeit des beruflichen und des akademischen Systems und der Kenntnis konkreter Bachelorprogramme muss für ein Unternehmen ein Nutzen erkennbar sein – sei es zur Bindung einer besonders befähigten Mitarbeiterin bzw. eines besonders befähigten Mitarbeiters oder durch die vermittelten Kompetenzen, die diese bzw. dieser erlangt und im Unternehmen anwenden kann. Branchenübergreifend werden Führungs- und soziale Kompetenzen, IT-Kenntnisse und betriebswirtschaftliche Fähigkeiten gewünscht, so dass die Hochschule eine Integration dieser Themen in ihre berufsbegleitenden Bachelorprogramme bedenken sollte.

Neben den Inhalten muss jedoch auch die organisatorische Ausgestaltung eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs überzeugen und eine unproblematische Weiterarbeit der betreffenden Beschäftigten ermöglichen. Den untersuchten Anforderungen folgend sollte das Rahmenkonzept der Hochschule die Praxisintegration durch Kooperation mit relevanten Unternehmen vorsehen. Das kann beispielsweise durch berufsintegrierende Studienelemente und zu bearbeitende Praxisaufgaben, durch den Einsatz von Lehrenden aus der Berufspraxis oder durch den Besuch ausgewählter Unternehmen nach Vorlesungs- bzw. Seminarschluss im Rahmen der Präsenzphasen erfolgen. Darüber hinaus fordern die befragten kleinen und mittelständischen Unternehmen (wenige) kompakte Präsenzblöcke. Auch eine kurze Studiendauer wird als wichtig genannt. Das Rahmenkonzept für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge muss daher auch Anrechnungsmöglichkeiten beinhalten, die den Studierenden das zeitlich umfangreiche Studium verkürzen können.

Die unter Südthüringer Unternehmen durchgeführte qualitative Untersuchung liefert Erkenntnisse zu Weiterbildungsbedarfen und Unterstützungsformen kleiner und mittelständischer Betriebe in einem regional begrenzten Raum. Interessant wären weiterführende Analysen in angrenzenden Regionen, da berufsbegleitende Studienangebote relativ ortsunabhängig absolviert werden können und deshalb ein erweitertes Einzugsgebiet unterstellt werden kann.

Mit dem betrachteten Einfluss der betrieblichen Unterstützung auf die Studienteilnahmeintention beruflich qualifizierter Beschäftigter legt der vorliegende Beitrag einen innovativen Ansatz der Zielgruppenanalyse zugrunde. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass Führungskräfte kleiner und mittelständischer Unternehmen eine Studienteilnahme finanziell und/oder zeitlich unterstützen, wenn sie die akademischen Weiterbildungsangebote der Hochschule kennen, diese Angebote einen Nutzen für ihr Unternehmen versprechen und organisatorisch bestmöglich ausgestaltet sind. Diese Unterstützungsbereitschaft wird bei potenziellen Studierenden mit beruflicher Qualifikation dazu führen, dass mögliche Teilnehmerrestriktionen als niedriger wahrgenommen werden, und dass die Herausbildung einer positiven Teilnahmeintention gefördert wird.

## Literatur

- Achermann, S. (1997). *KMU-Weiterbildungsförderung, Abschlussbericht*. Kommission für Technologie und Innovation, Muttenz.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behaviour. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control: From Cognition to Behavior* (S. 11-39). Berlin: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2008). Consumer attitudes and behaviour. In C. P. Haugtvedt, P. M. Herr & F. R. Cardes (Hrsg.), *Handbook of Consumer Psychology* (S. 525-548). New York: Lawrence Erlbaum.
- Banscherus, U. (2013). *Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung*. Ein Überblick. Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- 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 A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Band 1; S. 81-102). Münster: Waxmann.
- Bärtele, S., Gröger, G. & Deimann, M. (2016). Anforderungen an die Stakeholder in Hochschulweiterbildung und Beruf. *Hochschule und Weiterbildung*, 2016(1), 34-39.

- Bartsch, A., Hardinghaus, B., Holz, S. & Kundolf, S. (2014). *Weiterbildungsbedarf und Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung in der Mobilitätswirtschaft*. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Weiterbildungsbedarf von Unternehmen“ des Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft, Forschungsbericht. Garbsen: PZH Verlag.
- Bruche, G. (2010). Akademischer Fachkräftemangel in Deutschland und der Bildungsaufstieg Chinas und Indiens - Implikationen und Zusammenhänge. In S. Meyer & B. Pfeiffer (Hrsg.), *Die gute Hochschule: Ideen, Konzepte und Perspektiven*. Festschrift für Franz Herbert Rieger (S. 297-307). Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2007). *Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T. & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1-25.
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In A. Hanft, K. Brinkmann, S. Kretschmer, A. Maschwitz & J. Stöter (Hrsg.), *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 (S. 9-20). Münster: Waxmann.
- Janssen, S. & Leber, U. (2015). *Weiterbildung in Deutschland. Engagement der Betriebe steigt weiter*. IAB-Kurzbericht Nr. 13, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit
- Jütte, W. & Kastler, U. (2005). *Den Studierenden ein Gesicht geben... Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Teilnehmerstruktur an der Donau-Universität Krems*. Studies in Lifelong Learning 6, Krems.
- Kastler, U. (2004). *Weiterbildung im sozialen Kontext. Lebenslanges Lernen und Familie*. Donau-Universität Krems.
- Konegen-Grenier, C., Winde, M. & Placke, B. (2017). *Bildungsinvestitionen der Wirtschaft 2015. Ausgaben der Unternehmen für Studierende und Hochschulen*. Essen: Edition Stifterverband
- Koppel, O. & Plünnecke, A. (2009). *Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte*. Institut der deutschen Wirtschaft, Köln.
- Kupritz, V. W. (2002). The relative impact of workplace design on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 427-447.
- Mentzel, W. (1989). *Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung: Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden*. Freiburg.
- Söllner, R. (2014). Die wirtschaftliche Bedeutung kleiner und mittlerer Unternehmen in Deutschland. In Statistisches Bundesamt WISTA (Hrsg.), *Wirtschaft und Statistik* (S. 40-51). Wiesbaden.
- Switzer, K. C., Nagy, M. S. & Mullins, M. E. (2005). The influence of training reputation, managerial support, and self-efficacy on pre-training motivation and perceived training transfer. *Applied HRM Research*, 10(1), 21-34.
- Wolf, S. (2011). *Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages*. Wiesbaden: Gabler-Verlag.
- Wolf, S. (2012). Die Rolle der sozialen Unterstützung bei der Weiterbildung des akademischen Personals in KMU. In J. A. Meyer (Hrsg.), *Personalmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen, Jahrbuch der KMU-Forschung und -Praxis 2012* (S. 295-315). Lohmar: EUL-Verlag.
- Wolter, A. (2016). Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, 2016(1), 9-19.

### Autorinnen

Dr. Sandra Wolf  
s.wolf@hs-sm.de

Andrea Dellit, Dipl. Volkswirtin (FH)/Dipl. Betriebswirtin (FH)  
a.dellit@hs-sm.de

Eleonore Danz, Dipl. Betriebswirtin (FH)  
e.danz@hs-sm.de

# Soziale Anerkennung auf fremdem Terrain

## Strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung

CHRISTOPH DAMM

OLAF DÖRNER

### Kurz zusammengefasst ...

*Im Beitrag werden erste Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojektes zur Anerkennung außerhochschulisch erworbener Fähig- und Fertigkeiten (Kompetenzen) in der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgestellt. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass nicht-traditionell Studierende trotz formal-rechtlich guter Bedingungen für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums kaum Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Anspruch nehmen. Die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird gemeinhin als Instrument zur Verbesserung des Zugangs der nicht-traditionell Studierenden zur wissenschaftlichen Weiterbildung verstanden. In welcher Art und Weise Anerkennung in Hochschulen erfolgt, ist jedoch unklar. Anhand qualitativ-empirischer Ergebnisse stellen wir im Beitrag Praxen der Anerkennung dar und zeigen auf, inwieweit der Umgang mit Anerkennung im Rahmen von Orientierungen erfolgt, die jenseits der Logik formaler Reglements liegen.*

### 1 Nicht-traditionell Studierende auf fremdem Terrain

Wie für Erwachsenenbildung ist auch für wissenschaftliche Weiterbildung die Konstruktion von Zielgruppen ein konstitutives Merkmal. Es geht darum, jene Akteur\_innen möglichst genau in ihren sozialen Merkmalen, Bildungsinteressen, -motiven und -barrieren zu bestimmen, die mit Weiterbildung erreicht bzw. für sie gewonnen werden sollen. Die Konstruktion erfordert Wissen, welches vorzugsweise in der Adressaten- und Teilnehmerforschung und unter dem Paradigma der Teilnehmerorientierung (Tietgens, 1980) gewonnen wird. Nicht selten implizieren Zielgruppenkonstruktionen Defizitunterstellungen. Berufstätige, Ältere, Frauen, Arbeitslose, Bildungsferne, Migrant\_innen, Akademiker\_innen usw. bräuchten besondere Angebote. Ausdruck finden Zielgruppenkonstruktionen in je spezifischen Zielgruppenbezügen. Weiterbildungsinstitutionen beziehen sich auf ihre Zielgruppen aufgrund des Bildes, das sie sich von ihnen machen bzw. konstruieren. Für wissenschaftliche Weiterbildung ist der Zielgruppenbezug zunächst durch drei

Merkmale gekennzeichnet (Seitter, Schemmnnann & Vossebein, 2015): Berufstätigkeit der Studierenden, Heterogenität der Hochschulvoraussetzung und doppelter Adressatenbezug (Einzelpersonen und/oder Unternehmen).

Wir haben es hier mit theoretischen Konstruktionen zu tun, deren tatsächliche Relevanz im Alltag der Zielgruppen angenommen wird. Inwieweit sie tatsächlich relevant für Bildungsentscheidungen sind, bleibt unberücksichtigt. Relevant sind vielmehr Orientierungen in den Kontexten von Milieu, Geschlecht, Generation, Beruf, Betrieb u.ä. (Dörner, 2008; Dörner & Schäffer, 2014). Solche Regulative der Weiterbildungsbeteiligung (Wittpoth, 2010) sind in zweierlei Hinsicht zu unterscheiden: Auf der Ebene der adressierten und der Ebene der adressierenden Akteur\_innen. Das Zusammenspiel dieser Ebenen (aufgrund von Orientierungen) bringt Spannungen hervor, die mal mehr und mal weniger offensichtlich, dafür aber in ihren Auswirkungen spürbar sind. So können wir derzeit beobachten, dass nicht-traditionell Studierende trotz formal-rechtlich guter Bedingungen für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums kaum Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Anspruch nehmen. Ein Aspekt, der u.E. dabei von Bedeutung ist, sind organisationale Praxen der Anerkennung. Aktuell dreht sich die Diskussion vor allem um rechtlich-formale Voraussetzungen und Verfahren der Anerkennung und Anrechnung. Der Umgang mit diesen Regularien in den Hochschulen selbst ist unterschiedlich und unterliegt nicht nur der Anerkennung der Leistungen, sondern nicht unerheblich auch der sozialen Anerkennung der Zielgruppe selbst, in unserem Fall der nicht-traditionellen Studierenden. Oder anders: Nicht-traditionell Studierende, die sich mit ihrem Leistungsportfolio um Anrechnung für ein Studium bemühen, begeben sich in eine für sie fremde Welt bzw. auf „fremdes Terrain“ und stoßen auf unterschiedliche Habitus von Studiengangsmitarbeiter\_innen (Gatekeeper) (Alheit, 2013).

Im Folgenden gehen wir auf Anerkennungspraxen in deutschen Hochschulen ein, wie wir sie in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt empirisch rekonstruieren und fragen danach, inwieweit diese Praxen Möglichkeiten des Zugangs

zu Hochschulen (bzw. zu Studienprogrammen der wissenschaftlichen Weiterbildung) für die Gruppe der nicht-traditionell Studierenden eröffnen oder verschließen. Zunächst gehen wir kurz auf das Ausgangsproblem der Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ein (1) und skizzieren anschließend unser grundlagentheoretisches Verständnis von Anerkennung als konstitutives Element der wissenschaftlichen Weiterbildung (2). Anhand der Darstellung von Typen des Umgangs mit Anerkennung gehen wir dann auf Möglichkeiten und Grenzen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende ein (3) und beenden unsere Ausführungen mit drei Thesen zur Anerkennung (4).

## 2 Öffnung von Hochschule und Durchlässigkeit

In einem Forschungsprojekt im Rahmen der Initiative vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Offene Hochschulen, untersuchen wir<sup>1</sup> Praxen der Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Bechmann et al., 2016). Wir gehen bei unserer Forschung davon aus, dass sich die Art und Weise der Öffnung von Hochschulen für die Hauptadressatengruppe der nicht-traditionell Studierenden darin ausdrückt, in welcher Art und Weise ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen anerkannt werden und damit anrechenbar sind. Nicht-traditionell Studierende entsprechen nicht dem üblichen Verständnis eines Normal-Studierenden (beruflich unerfahrene Abiturient\_innen, die kurz nach der Schulzeit ein Vollzeitstudium aufnehmen). Vielmehr sind laut BMBF-Ausschreibung beruflich qualifizierte und erfahrene Personen gemeint, die nicht zwingend über eine herkömmlich-formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Zielgruppen sind (BMBF, 2016): Familienpflichtige, Berufsrückkehrer\_innen, Studienabbrecher\_innen, arbeitslose Hochschulabsolvent\_innen.

Anrechnung ist in den letzten Jahren vielfach Gegenstand bildungspolitischer Debatten und Programme sowie von Entwicklungsprojekten gewesen. Nach Wolter (2011) lassen sich diese Bemühungen als vierte Phase der Öffnung von Hochschule verstehen. Entscheidender Unterschied gegenüber der dritten Phase ist die Veränderung der Zielgruppe. Waren es um die 1970er Jahre – zu den Anfängen dessen, was wir heute als wissenschaftliche Weiterbildung verstehen – Hochschulabsolvent\_innen, die im Fokus der hochschulischen Weiterbildungsangebote standen, so sind es seit ungefähr zwei Jahrzehnten berufserfahrene Menschen, die als akademisch zu qualifizierende Fachkräfte interessant sind. Neben jenen mit einem ersten qualifizierenden Hochschulabschluss gehören dazu (zur Gruppe der nicht-traditionell Studierenden) berufsbegleitend Studierende mit und ohne Abitur, Meister\_innen und Absolvent\_innen von Aufstiegsfortbildungen. Eine große Herausforderung sind dabei die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch er-

worbenen Fähig- und Fertigkeiten (Kompetenzen) hinsichtlich Zulassung zum oder Leistungen im Studium. Mit Hilfe von hochschulrechtlichen Regelungen und Programmen wie „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (Freitag, 2015), wurde in den letzten Jahren die formale Durchlässigkeit erhöht.

Gleichwohl wissen wir noch zu wenig über die Frage, wie mit Anrechnungsfragen in Hochschulen umgegangen wird. Anschließend an Hanak und Sturm (2015) geht es formal bei der Anerkennung zunächst um die Frage, ob eine Vorleistung von den prüfenden Instanzen als gleichwertig angesehen wird, inhaltlich sowie im Niveau eine Studienleistung zu ersetzen. Bei der Anrechnung wird dann wiederum die Frage geklärt, wie eine Studienleistung ersetzt werden kann – Anerkennung ist also die Voraussetzung für Anrechnung. Unsere Beobachtung ist, dass trotz verschiedener Bemühungen zur Formalisierung und Regelung, Praxen der Anerkennung und Anrechnung in Hochschulen unübersichtlich und undurchsichtig sind. Für die Öffnung von Hochschulen ist dies insofern ein Problem, als dass Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen programmatisch als wichtiges Instrument der Öffnung gilt.

Die Herausforderung bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren liegt unseres Erachtens nur bedingt darin, formale Regelungen und Verfahren zu entwickeln. Wir gehen vielmehr davon aus, dass das Nadelöhr der Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen die anerkennenden Akteur\_innen in ihrer Eingebundenheit in organisationale Prozesse im Wertezusammenhang der Hochschule sind (Dörner, 2016). Dabei ist von verschiedenen Faktoren auszugehen, die den Umgang mit Anerkennung und Anrechnung bedingen: Hochschultyp, Fachkultur des Studiengangs, Größe der Hochschule sowie Studienangebote und – nicht zuletzt – Erfahrungen und organisationale Einbettungen der anerkennenden Akteur\_innen.

## 3 Anerkennung als konstitutives Element der sozialen Welt Wissenschaftliche Weiterbildung

Im grundlagentheoretischen Sinne betrachten wir den Bereich wissenschaftliche Weiterbildung und unseren Gegenstand Anerkennungs- und Anrechnungspraxen in der Perspektive sozialer Welten nach Anselm Strauss (1978). Soziale Welten sind demnach keine homogenen sozialen Einheiten, sondern Universen bzw. kulturelle Areale („cultural areas“), die über Kommunikation durch Aushandlungsprozesse („negotiations“) fortlaufend erzeugt, reproduziert und verändert werden. Ein wichtiges Merkmal ist ihre Ausrichtung an zentralen Problembereichen des jeweils thematischen Interaktionsfeldes und die Entwicklung definierbarer Kernaktivitäten (Schütze, 2002). In dieser Perspektive liegen die Foki auf

<sup>1</sup> Teilprojekt im Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ des BMBF ([www.weiterbildungscampus.de](http://www.weiterbildungscampus.de)), geleitet von Olaf Dörner und Johannes Fromme. Förderkennzeichen: 16OH21013 + 16OH21014.

Handlungsprozessen und auf Beziehungen von Akteur\_innen zueinander, einschließlich konflikt- und machtförmiger Beziehungen. Sichtbar werden soziale Welten nicht in ihrer Existenz an sich, sondern erst in ihren handlungspraktischen Ausprägungen und Konsequenzen. Wissenschaftliche Weiterbildung als soziale Welt verstanden bedeutet ganz allgemein, all jene Handlungsprozesse in den Blick zu nehmen, die sich auf die Kernaktivität der Schaffung von Angeboten für eine außerhochschulische Öffentlichkeit und deren Inanspruchnahme bzw. Nicht-Inanspruchnahme beziehen. Das möchten wir nicht in Gänze tun, sondern uns auf jene soziale Subwelt konzentrieren, die sich über die Kernaktivität Anerkennung und Anrechnung in den Hochschulen konstituiert. Wir beobachten Prozesse des Organisierens, Aushandelns und Innovierens in der Organisation Hochschule. Da es um Prozesse geht, richten wir unseren Blick weniger auf die *formale Anerkennung* selbst, sondern auf die *soziale Anerkennung*, die sich im Umgang der verantwortlichen Akteur\_innen mit Anrechnungsanfragen von nicht-traditionell Studierenden zeigt.

Eine Doppelstruktur alltäglichen Handelns (Mannheim, 1980) zugrunde legend gehen wir weiter davon aus, dass der Umgang nicht ausschließlich rational erfolgt, sondern auch einer impliziten Eigenlogik unterliegt. In diesem Sinne haben wir es mit zweierlei Modi der Anerkennung zu tun:

1. Im ersten Modus ist den handelnden Akteur\_innen reflexiv Wissen darüber zugänglich, warum außerhochschulische Vorleistungen im Studium anerkannt werden. Häufig liegt dieses Wissen in der Hochschule in Form von empfehlungsartigen Pflichten vor (Hanak & Sturm, 2015). Diese Empfehlungen wiederum fußen auf programmatischen Überlegungen, die im europäischen Bildungsraum richtungsweisend und mittlerweile in Deutschland in geltendes Recht übersetzt sind. In Hochschulen liegen sie als formalisiertes Reglement zur Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen vor, etwa in Form von Paragraphen in Studien- und Prüfungsordnungen, der Einrichtung von Prüfstellen und Verfahrensabläufen in Hochschulen.
2. Der Umgang mit diesen formalen Reglements erfolgt im Rahmen handlungsleitender Orientierungen (Bohnsack, 2012), die den Akteur\_innen nicht ohne weiteres reflexiv verfügbar sind. Diese Orientierungen sind gebunden an konjunktive Erfahrungsräume (Mannheim, 1980) von Geschlecht, Generation, Milieu, aber auch von Beruf, Freizeit oder Hochschule. Über Aushandlungsprozesse in sozialen Subwelten bilden sich so kollektive Handlungsmuster heraus, die als soziale Praxen der Anerkennung und Anrechnung rekonstruierbar sind. Hier setzen wir mit unserer Frage im qualitativ-empirischen Projekt an: *Wie gehen anrechnungsverantwortliche Akteur\_innen mit Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung um?*

## 4 Formen des Umgangs mit Anrechnung und Anerkennung

Im Folgenden stellen wir Ergebnisse unserer qualitativ-empirischen Analyse dar, die der Methodologie der Grounded Theory (Strauss, 1994) folgt. Für die Datenerhebung nutzen wir die Methode des Experteninterviews (Meuser & Nagel, 1991), für die Datenauswertung das Kodierparadigma der Grounded Theory (Strauss, 1994). Insgesamt haben wir sieben Interviews mit Akteur\_innen aus unterschiedlichen deutschen Hochschulen durchgeführt. Auf die Ergebnisse einer parallel durchgeführten quantitativ-empirischen Analyse gehen wir hier nicht ein.

### 4.1 Berufsbiografische Aspekte: Erstausbildung Studium und Erstausbildung Beruf

Die Analyse zeigt, dass es wesentlich für die Frage des Umgangs mit Anerkennung und Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist, welche Erstausbildung die verantwortlichen Akteur\_innen haben und ob sie selbst berufsbegleitend studiert haben. Daher unterscheiden wir zwischen denjenigen, die im Anschluss an ihre Schullaufbahn ein Studium aufgenommen haben (Erstausbildung Studium) und jenen, die zunächst eine Berufsausbildung absolviert haben (Erstausbildung Beruf).

Zur Gruppe „Erstausbildung Studium“ gehören folgende Interviewpartner\_innen (IP): *Herr Dr. Frankreich* ist Studienkoordinator eines berufsbegleitenden Masters in der Medizin. Er hat grundständig studiert und war kurze Zeit außerhalb der Hochschule als Lehrer tätig. *Herr Prof. Dr. Aluminium* ist an einer Fachhochschule als Leiter berufsbegleitender wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge tätig und hat selber grundständig studiert. *Herr Prof. Dr. Grau-Eiche* ist Studiendekan, Mitglied des Prüfungsausschusses und in dieser Funktion zuständig für berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge der Hochschule. *Herr Chrom* ist Studienkoordinator in einem Unternehmen, das von einer Hochschule den Auftrag zur Durchführung eines berufsbegleitenden Bachelor- und eines Masterprogramms erhalten hat.

Zur Gruppe „Erstausbildung Beruf“ gehören die folgenden beiden IP: *Frau Dachs* arbeitet als Studienkoordinatorin für einen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang im Bereich der Medizin an einer Hochschule. *Frau Eiche* ist bis kurz vor dem Interview Leiterin einer zentralen Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung einer Hochschule.

Und schließlich gehört zu unserem Sample *Frau Blei*, die an einer Hochschule Studienkoordinatorin für einen berufsbegleitenden Masterstudiengang ist und als einzige sowohl grundständig als auch berufsbegleitend studiert hat.

### 4.2 Wege in die wissenschaftliche Weiterbildung

Anhand der Daten aus den einzelnen Fällen haben wir Wege in die wissenschaftliche Weiterbildung und die Relevanz von Anrechnungsfragen rekonstruiert. Interessanterweise

lassen sich hier wiederum zwei Gruppen bilden, die sich mit den eben dargestellten Gruppen „Erstausbildung Studium“ und „Erstausbildung Beruf“ – mit Ausnahme von Frau Blei – decken. Hier kommt die Erfahrung des berufs begleitenden Studiums zum Tragen, die Frau Blei, Frau Dachs und Frau Eiche eint. Bei der einen Gruppe lässt sich wissenschaftliche Weiterbildung als eine Aufgabe der Hochschule rekonstruieren, der sich die IP angenommen haben. Anrechnung wird dabei als ein Aspekt wissenschaftlicher Weiterbildung gesehen, mit dem man mal mehr, mal weniger konfrontiert wird. Eine besondere Relevanz von Anerkennungs- und Anrechnungsfragen wird nicht deutlich und Anrechnung wird als Mittel zum Zweck gehandhabt. Bei der anderen Gruppe wird Anrechnung als primär relevante Aufgabe gehandhabt.

Gruppe 1: Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschule und Anrechnung als Mittel zum Zweck: Es gibt die Akteur\_innen mit einer eher klassischen Hochschulausbildung, für die wissenschaftliche Weiterbildung eine verantwortungsvolle Aufgabe in der Hochschule ist, nicht mehr und nicht weniger. Anrechnung ist dabei ein Mittel, das bei dieser Aufgabe einem bestimmten Zweck dient. Zu dieser Gruppe zählen Herr Chrom, Herr Prof. Dr. Aluminium, Herr Dr. Frankreich und Herr Prof. Dr. Grau-Eiche. Für alle vier sind äußere Umstände dafür maßgeblich, dass sie sich mit wissenschaftlicher Weiterbildung befassen. Herr Chrom spricht davon „an der Fakultät geblieben zu sein“, Herr Dr. Frankreich sei für die Tätigkeit geworben worden, Herr Prof. Dr. Grau-Eiche hingegen durch eine Unternehmenstätigkeit in den Bereich gekommen und Herr Prof. Dr. Aluminium habe die Studiengangsleitung „so als Erbe übernommen als die Kollegen dann ausgeschieden beziehungsweise gestorben sind.“

Für diese Gruppe können wir bisher drei Kategorien unterscheiden:

*Inszenierung des Besonderen:* Anrechnung dient vor allem dazu, die Besonderheit des speziellen Weiterbildungsangebotes hervorzuheben. Die Teilnehmer- und Adressatenschaft wird als nicht gewöhnliche Gruppe gesehen, die mit Besonderheiten bedacht werden müsse, bspw. mit dem Angebot, ein Zertifikat zu erwerben, das die Einkommensstruktur der Teilnehmer\_innen in ihrer beruflichen Praxis stark verbessert oder mit der Möglichkeit, Weiterbildungsveranstaltungen an exklusiven Orten durchzuführen, bspw. auf einer südeuropäischen Insel:

„...und ähm unsere Studenten sind ja älter und es sind auch zum Teil Prominente . das sind Klinikdirektoren . das sind (.) auf jeden Fall Ärzte und Apotheker zu über 80 Prozent die: meistens schon sehr erfolgreich sind und=eine große Praxis haben . viele Mitarbeiter und (.) genau wissen in der Regel was sie möchten und ähm ((schnalzt)) dann auch ihre Fragen haben...“ (Dr. Frankreich).

„Nachholbedarf“ – *Position am Markt verbessern:* Bei dieser Kategorie haben wir es mit Anrechnung als Mittel zu tun, etwa um die Position des eigenen Angebots auf dem Weiterbildungsmarkt verbessern zu können. In der Konsequenz geht es hier zwar auch um Teilnehmerakquise, aber mehr im Vergleich zu anderen konkurrierenden Weiterbildungsanbietern.

„Also, von der Sache her sehe ich andere Bildungsanbieter deutlich weiter vorne. Ähm ob das private sind, die am Markt sind, die sind natürlich ganz weit vorne, aber auch Fachhochschulen sind einfach schon auf Grund ihrer Grundstruktur viel, viel besser dafür geeignet eben offen für sowas zu sein. Universitäten haben da ganz starken Nachholbedarf“ (Chrom).

*Mehr und andere Studierende gewinnen:* Und drittens haben wir es mit Bezugnahmen auf Anrechnung zu tun, in deren Rahmen es um die Gewinnung von Teilnehmern überhaupt geht, verbunden mit der Hoffnung, Studierende zu bekommen, die sich von den regulär Studierenden qualitativ unterscheiden. Es zeigt sich ein Bild vom Studierenden, das dem Ideal von Freiwilligkeit und Interessiertheit entspricht und sich vor dem negativen Gegenhorizont des Bildes vom desinteressierten Studierenden entfaltet, der teilnehmen muss, weil es die Studienordnung verlangt. In Bezug auf Anrechnung wird eine Haltung offeriert, wonach es darum geht, nicht nur jenen ein Studium zu ermöglichen, die interessiert sind, sondern auch – durchaus im paternalistischen Sinne – darum, ihnen einen akademischen Abschluss zu ermöglichen.

„...nicht nur es Studierenden ermöglichen sondern generell Interessierten ähm es ermöglichen auch jetzt einen akademischen Abschluss äh zu erreichen“ (Prof. Grau-Eiche).

Auffällig ist, dass primär Zugang und akademischer Abschluss der Weiterbildungsstudierenden im Blick sind – weniger das eigentliche Studium mit seinen wissensvermittelnden Angeboten selbst.

Gruppe 2: Anrechnung als primär relevante Aufgabe in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Bei Frau Dachs, Frau Eiche und Frau Blei stellt Anrechnung eine primär relevante Aufgabe dar, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch entsprechende Rahmenbedingungen verfolgt werden kann. Alle drei haben – wie schon erwähnt – eigene Erfahrungen mit einem berufs begleitenden Studium und entsprechend mit der Vereinbarung von Beruf, Studium und Familie gemacht. Frau Eiche sagt beispielsweise:

„Na gut dann hab‘ ich das durchgezogen hab dann meinen Abschluss gemacht und bin danach erstmal auch auf Grund dessen das ähm das zwischendurch ich geheiratet habe und ,n Kind bekommen habe erstmal als Selbstständige Trainerin praktisch nach dem Studium“ (Eiche).

Die Relevanz von Anrechnung äußert sich dabei in allen drei Fällen auf unterschiedliche Art.

*Akademisierung des Fachs:* Frau Dachs ist für einen Studiengang tätig, der in einem Berufsfeld zu verorten ist, wo sich im Zuge von Professionalisierungsbestrebungen um die Akademisierung des Fachpersonals bemüht wird. Es lässt sich aus dem Datenmaterial rekonstruieren, dass es Frau Dachs um die Ermöglichung des Zugangs zum Studium für diejenigen Berufspraktiker\_innen geht, die vor dem Beginn der Akademisierungsbemühungen bereits praktisch tätig waren und entsprechend ein Angebot brauchen, dass ihnen die eigene Akademisierung während der Berufstätigkeit ermöglicht. Sie selbst war zunächst praktisch berufstätig und hat dann berufsbegleitend studiert.

„... wir möchten auch die Kolleginnen und Kollegen akademisieren, oder ihnen die Möglichkeit geben, die schon am Markt sind, also die schon ausgebildet sind und ähm haben dann gesagt wir möchten gerne zusätzlich eine berufsbegleitende Variante unseres Studienganges haben. ... Also unsere Berufsbegleitenden bringen praktisch schon Skills mit die sie auch als akademisierter [Berufspraktiker] benötigen. Und deshalb haben wir eben diese ähm diese Anrechnung oder diese Ausbildung praktisch in das Studium mit reingepackt“ (Frau Dachs).

*Ermöglichung des Studiums:* Ähnliches zeigt sich bei Frau Blei, die allerdings aus der Perspektive des Studiengangs spricht, mit dem sie sich stark identifiziert und sich als „Mutter des Studiengangs“ versteht. Anrechnung wird von ihr als primär relevante Aufgabe verstanden, um die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium zu verbessern. Gleichzeitig fehlen an der Hochschule das Wissen und die Ressourcen zur Umsetzung von Anrechnungsmöglichkeiten:

„Das hab' ich dann in der Hochschule mal angefragt wie denn da [in einem konkreten Anrechnungsfall] Verfahrensweisen sind oder Erfahrungen und das konnte mir niemand beantworten. (I: Ok.) Gar nich=. Weil es schon schlichtweg an solchen Dingen scheiterte wie ähm was machen=wer den der hat ja gar keine Note zum Beispiel. (I: Ja.) Ja? Also wie weisen wir das aus, die Erfahrung. Ja das is' halt sehr sehr schwierig“ (Frau Blei).

*Durchlässigkeit zwischen „den beiden Säulen“:* Während es in den ersten beiden Fällen dieser Gruppe um den Zugang zum und die Ermöglichung des Studiums geht, so zeichnet sich der dritte Fall durch eine andere Relevanzsetzung aus. Frau Eiche geht es um die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungsbereich, die sie als getrennte Säulen darstellt:

„Also dieses, diese Brücke diese Kluft zwischen diesen beiden Säulen in unserer Bildungslandschaft die können sie nur überbrücken wenn es Menschen gibt die sich sozusagen auch mal durch den Graben bewegen (..) aufeinander zu und zwar von beiden Seiten“ (Eiche).

Die „Menschen“, die Frau Eiche anspricht, stehen dabei stellvertretend für ihre eigene Erfahrung. Von der beruflichen Säule ausgehend hat sie sich durch einen „Graben“ hin zur akademischen Säule bewegt - sie weiß aus eigener Erfahrung um die Mühen - und arbeitet jetzt dafür, dass Brücken zwischen diesen Säulen gebaut werden.

#### 4.3 Organisationale Rahmen als Bedingung der Anerkennungspraxis

Wie hängt das Ganze nun aber mit der Frage der Anerkennung von außerhochschulischen Vorleistungen zusammen? Unsere bisherigen Analysen zeigen, dass die Organisation entscheidende Rahmenbedingungen für die Anerkennungspraxis konstituiert.

Damit möchten wir zu einem sich anschließenden Ergebnis kommen: Auf welche Art und Weise Vorleistungen anerkannt werden - wie sich also die Anerkennungspraxis konstituiert - wird durch die organisationalen Rahmen und die sich in ihnen konstituierenden Vorstellungen über die Zielgruppen bedingt. Wir können dabei zwei wesentliche Rahmen rekonstruieren: (1) Die Profession (verstanden als Zugehörigkeit der Studierenden bzw. Bewerber\_innen in Bezug auf die jeweilige wissenschaftliche Disziplin, für die Leistungen anerkannt werden sollen) und (2) die Hochschule. Beim ersten Rahmen der Profession ist sehr klar und bundesweit einheitlich geregelt, was anerkannt werden kann. Es gibt umfangreiche explizierte Anerkennungsregelungen. Herr Dr. Frankreich und Frau Dachs, die beide in diesem Rahmen verortet werden können, nehmen dies als selbstverständlich an. Fragen der Anerkennung werden nicht verhandelt und implizite Wissensbestände lassen sich im Hinblick auf Anerkennung kaum beobachten. Davon lassen sich die anderen fünf Fälle unterscheiden, bei denen die Grenzen des Rahmens deutlich durchlässiger und Anerkennungsfragen keineswegs einheitlich geregelt sind. Der Anteil explizierter Anerkennungsregelungen ist sehr viel geringer und entsprechend werden Anerkennungsentscheidungen stärker durch implizite kollektive Wissensbestände bedingt. Ein Beispiel aus den Interviews macht dies deutlich:

„... dieser äh (.) Fall mit dem [Handwerksmeister] weil der ja doch sehr (.) erst=einmal ein sehr guter Studierender also sehr vorbildlich auch Studierender (.) ist aber eben auch ein wunderbares exemplarisches Beispiel für eben na ja nicht-traditionelle (.) Studierender . ja und insofern haben wir den immer gern als @(.)@ Beispiel äh genommen der jetzt kurz vor dem Abschluss auch steht der hat jetzt grad seine Bachelorthesis abgegeben ...“ (Prof. Grau-Eiche).

Bei dem von Prof. Grau-Eiche angesprochenen Fall hat ein Student durch seinen Meisterabschluss den Zugang zum Bachelorstudium erhalten, ohne vorher ein Abitur abgelegt zu haben. Dass dies möglich ist, hat mit der expliziten Anerkennung von Meisterabschlüssen als Hochschulzugangsberechtigung zu tun (KMK, 2008), die in einigen Bundesländern sogar den Zugang zu einem Masterstudium ermöglicht. Der Meister- ist gleichwertig zum Bachelorabschluss. Prof. Graueiches Beispiel zeigt jedoch, dass es trotz des rechtlichen Anspruchs auf eine Hochschulzugangsberechtigung einer Art Vertrauensvorschuss erfordert, der sich an der gezeigten und nachgewiesenen Leistungsfähigkeit bewähren muss – oder wie der Professor sagt: „guter Studierender also sehr vorbildlich“ als „wunderbares exemplarisches Beispiel“. Der expliziten Anerkennungsregelung stehen implizite Praxen in der Hochschule entgegen, die eine Anerkennung des Meisterabschlusses als Hochschulzugangsberechtigung in Frage stellen. Die Fürsprache des Professors ist daher erforderlich, um die Anerkennungsentscheidung durch die Leistungsfähigkeit des Studierenden zu legitimieren.

## 5 Fazit und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen organisationale Praxen, die sich über den Umgang verantwortlicher Akteur\_innen mit formalen Reglements der Anerkennung konstituieren und mit denen es nicht-traditionell Studierende und Studienbewerber\_innen ‚zu tun bekommen‘, wenn sie sich um Anerkennung ihrer außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen bemühen. Anerkennung unterliegt demzufolge nur bedingt formalen Reglements, sondern ist vielmehr strukturell in Form von Praxen in den Hochschulen verankert. Inwiefern sich dieses Modell als konsistent erweist und wie es ggf. weiterentwickelt werden muss, wird sich in den weiteren empirischen Analysen zeigen.

Entsprechend unserer Annahme, dass sich die Öffnung der Hochschulen für die nichttraditionell Studierenden darin zeigt, wie außerhochschulische Vorleistungen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung anerkannt werden und damit anrechenbar sind, können folgende drei Thesen formuliert werden:

3. Wie außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anerkannt werden, wird zunächst bedingt durch den organisationalen Rahmen. Neben den rechtlichen Möglichkeiten der Anerkennung gilt es besonders die Eigenheiten der jeweiligen Organisation in den Blick zu nehmen. Inwieweit sind Hochschulen bereit, rechtliche Möglichkeiten in Form von Reglements und Verfahren zu installieren?
4. Die Anrechnungspraxis wird bedingt durch berufsbiografische Aspekte anrechnungsverantwortlicher Akteur\_innen. Eigene Erfahrungen mit berufsbegleitenden Studienphasen und der Vereinbarung von Familie, Beruf und Studium erhöhen das Engagement für Anrechnungsthemen immens. Fehlen diese Erfahrungen bzw. können

entscheidungsrelevante Personen nicht auf solche zurückgreifen, dient theoretisches Wissen – formales Regelwissen oder Wissen von Anderen – als Handlungshorizont. Und zwar dann, wenn Anrechnung und Anerkennung in den Handlungs- und Entscheidungsbereich dieser Akteure „eindringen“; man wird mit den Dingen neben vielen anderen Dingen konfrontiert.

5. Damit ist die organisationale Eingebettetheit („embeddedness“) der anrechnungsverantwortlichen Akteur\_innen ihren eigenen Erfahrungen und Befugnissen eine wesentliche Bedingung der gezeigten Praxen der Anerkennung und Anrechnung, die es bei der Gestaltung von Anrechnungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu berücksichtigen gilt.

Und schließlich wird noch etwas anderes deutlich: Unsere Interviewpartner\_innen haben je spezifische erfahrungsbundene Vorstellungen über nicht-traditionell Studierende und Studienbewerber\_innen sowie deren Wünsche und Motive. Hier stellt sich für uns die Frage, inwieweit milieuspezifische Ähnlichkeiten Anerkennung bedingen bzw. inwieweit wir es mit habituellen Passungsverhältnissen von anerkennenden und anzuerkennenden Akteur\_innen unter organisationalen Rahmenbedingungen zu tun haben. Oder anders, mit Blick auf soziale Anerkennung in Form von Solidarität (Honneth, 2014.): Inwieweit wirken die Mechanismen solidarischer Verbundenheit und sozialer Wertschätzung auf Entscheidungen zur Anerkennung von nicht-traditionell Studierenden überhaupt?

## Literatur

- Alheit, P. (2013). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken (Hrsg.), *Die Idee der Universität - revisited* (S. 195-208). Wiesbaden: Springer VS.
- Bechmann, M., Damm, C., Fredrich, H., Frosch, U., Krüger, S. & Vieback, L. (2016). Ein Blick auf und in die Magdeburger Weiterbildungsforschung. Forschungsbasierte Projektarchitekturen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 32-40.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2016). *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*. Abgerufen am 08. März 2016 von <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>.
- Dörner, O. (2008). Weiterbildungsbedeutungen. Ein Bedingungs-bereich pädagogischen Handelns in kleinen und mittleren Unternehmen. *Der pädagogische Blick*, 16 (3), 132-141.
- Dörner, O. (2016). Nadelöhr Anerkennung: Wissenschaftliche Weiterbildung als bedingte Möglichkeit für Berufstätige. *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 70 (161), 14-16.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2014). Babyboomer auf der Plateauphase - ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Sozialisation im Babyboom. Schwerpunktthema der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(2), 131-146.
- Freitag, W. K. (2015). Übergangsgestaltung als Zukunftsthema. Einführung und Überblick. In W. K. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 13-27). Münster, New York: Waxmann.
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Honneth, A. (2014). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz - KMK (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium* (II): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). Expertinneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welt. In I. Keim & W. Schütze (Hrsg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile* (S. 59-83). Tübingen: Narr.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (Hrsg.). (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Strauss, A. (1978). A Social Worlds Perspective. *Studies in Symbolic Interaction*, (1), 119-128.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Tietgens, H. (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In G. Breloer, H. Dauber & H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (S. 177-235). Braunschweig: Westermann.
- Wittpoth, J. (2010). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 771-788). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8-35.

## Autoren

Christoph Damm, M.A.  
christoph.damm@ovgu.de

Prof. Dr. Olaf Dörner  
olaf.doerner@unibw.de

# Zielgruppenspezifische didaktische Gestaltung von Weiterbildungsmodulen

Eine Befragung von Fachkräften und Alumni

KATHARINA KRIKLER

*Kurz zusammengefasst ...*

*Im Sommer 2015 wurde im Rahmen des Projekts „OTH mind: modulares innovatives Netzwerk für Durchlässigkeit“ eine onlinebasierte Befragung der Zielgruppen technische Fachkräfte, beruflich Qualifizierte mit Studieninteresse sowie Ingenieur\_innen an den beiden Ostbayerischen Technischen Hochschulen (OTH) Amberg-Weiden und Regensburg durchgeführt. Anhand standardisierter Erhebungen wurde versucht, zielgruppenspezifische didaktische Gestaltungswünsche abzuleiten. Die Resultate ergaben, dass die Unterschiede zwischen den verschiedenen Zielgruppen marginal sind. Über alle Zielgruppen hinweg zeigt sich in Hinblick auf eine Weiterbildungsteilnahme ein starker Wunsch nach Praxisnähe der Weiterbildungsinhalte sowie der Dozent\_innen. Der Theoriegedanke und wissenschaftliche Aspekte werden dagegen eher in den Hintergrund gerückt. Der Einsatz von virtuellen Lehrelementen scheint bisher nicht sehr verbreitet zu sein.*

## 1 Einleitung

Im Hochschulkontext hat eine enorme Expansion der Studierendenzahl stattgefunden, die eine stark heterogene Zusammensetzung der Studierenden befördert. Angeheizt wurde der Prozess unter anderem aus der Strukturveränderung im Hochschulwesen und der gesteigerten Auswahl an Studienangeboten. Dies gilt insbesondere auch für die Fokussierung auf das Lebenslange Lernen und das vermehrte Angebot an berufsbegleitenden Studiengängen sowie den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (Buchhaas-Birkholz, 2015; Seiler Schiedt, 2013; Wolter, 2010).

Seit der Öffnung der Hochschulen vor einigen Jahren ist zudem die Heterogenität der Studierenden enorm gestiegen (Duong & Püttmann, 2014). Diese Entwicklung war politisch durchaus gewollt. Allerdings resultiert daraus die Frage, was die Gruppe der nicht traditionell Studierenden an Vorwissen und Erfahrungen in ein Studium mitbringt und ob sich diese Ressourcen sinnvoll in den Weiterbildungsprozess integrieren lassen. Zudem ist zu vermuten, dass akademische Weiter-

bildung für diejenigen, die keine Hochschulerfahrung besitzen, eine besondere Herausforderung darstellt. Demzufolge müssen auch die Hochschulen ihre Angebote entsprechend ausrichten. Hier besteht allerdings noch Handlungsbedarf an den deutschen Hochschulen, die vornehmlich homogenitätsorientiert agieren und auf die traditionell Studierenden ausgerichtet sind (Hanft, 2015).

Es gilt daher einen Paradigmenwechsel zu vollziehen und neue didaktische Lernwege zu eröffnen, um den zielgruppenspezifischen Anforderungen gerecht werden zu können. Dabei sollte in Hinblick auf die nicht traditionell Studierenden mit beruflichen oder familiären Verpflichtungen in erster Linie eine zeitlich flexible und ortsunabhängige maximale Lernunterstützung erfolgen (Hanft & Kretschmer, 2014; Herzog, 2016).

Ziel des OTH mind Projekts ist die optimierte Studierbarkeit für alle adressierten Zielgruppen sowie eine stärkere Verzahnung von arbeitsplatzintegrierten Projekten in Unternehmen und hochschulischer Weiterbildung. Dabei muss die bestehende Expertise und Infrastruktur an den Hochschulen genutzt werden, um den hochschulpolitischen Aufwind voranzutreiben und der Heterogenität der Studierenden mit vielfältigen didaktischen Konzepten im Hochschulkontext gerecht zu werden. Im Fokus des Projekts stehen die verschiedenen MINT-Fächer in der Hochschullehre.

## 2 Forschungsstand zu zielgruppenspezifischen Lehr- und Lernformen

Die zunehmende Heterogenität unter den Studierenden fordert auch eine entsprechende Anpassung der Lehr- und Lernformen im Hochschulkontext und ein Überdenken der Normalitätserwartungen. Dazu müssen entsprechende Bedingungen geschaffen werden, die sich sowohl auf Studienstrukturen als auch auf Lehr-Lern-Prozesse beziehen. Die individuellen Ressourcen der Lernenden müssen stärker berücksichtigt werden. Es müssen mehr Wahlmöglichkeiten geboten werden, um einen optimalen Lernprozess für den

Einzelnen zu ermöglichen. Dabei sollten die Lernenden keine passive Rolle übernehmen, sondern aktiv neues Wissen aufnehmen und mit bestehendem verknüpfen. Die Beteiligung der Lernenden ist hierbei entscheidend (Bachmann, 2014), wodurch die Lernenden immer stärker in den Fokus rücken. Methoden, bei denen der Lernende nicht ausschließlich durch Frontalunterricht mit Informationen versorgt wird, sondern Inhalte eigenständig erarbeiten muss, stehen zunehmend im Vordergrund.

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, ist es hilfreich, die technologischen Möglichkeiten stärker mit einzubeziehen. Während traditionelle Lernsettings durch die Dominanz von Stift und Papier, durch vorgefertigte Wissenswelten der Lehrenden sowie durch passives Zuhören gekennzeichnet und weiterhin an unseren Hochschulen anzutreffen sind, verweist das mediale Alltagsverhalten der Studierenden auf das Potenzial neuer Medien. Es lassen sich nach Kerres (2012) drei Säulen identifizieren, welche die Eckpfeiler mediendidaktischer Konzepte bilden.

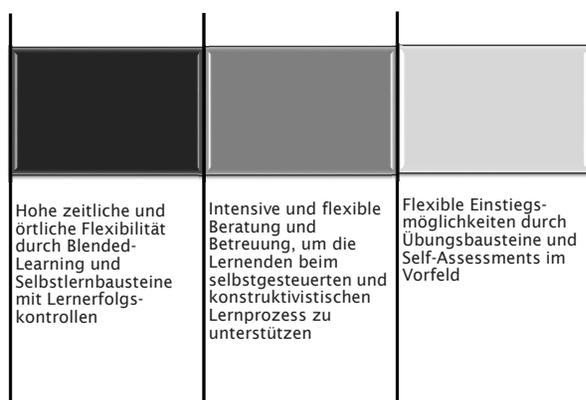


Abb. 1: Eckpfeiler mediendidaktischer Konzepte

Eine große Hemmschwelle beim Einsatz von E-Learning stellt der zu Beginn der Einführung teilweise hohe Aufwand dar (Grimmig, Sattler & Schiwy, 2014). Die Erstellung und Organisation von E-Learning Modulen erfordert von den Lehrpersonen zunächst starkes Engagement und die Bereitschaft, ausreichend Zeit zu investieren. Nur didaktisch durchdachte Module können auf Akzeptanz bei der Zielgruppe stoßen (Kerres, 2012). Entscheidend ist demzufolge die gewählte didaktische Gesamtkonzeption. Hier rückt der didaktische Mehrwert von E-Learning gegenüber traditionellen Lehrformen in den Fokus. An dieser Stelle können als Vorteile beispielsweise die zeitliche und örtliche Flexibilität sowie die Möglichkeit des selbstregulierten Lernens durch die Bereitstellung von digitalen Lehrmaterialien herausgegriffen werden.

Die Datenlage zu den Lernvoraussetzungen und individuellen Ressourcen der Zielgruppen ist bislang eher gering (Jürgens & Zinn, 2012; Hanft & Kretschmer, 2014; Wolter, 2010). Dennoch zeigt sich tendenziell ein positiver oder zumindest

kein negativer Einfluss der Berufserfahrung auf den Studien Erfolg (Grendl, Lübke & Hausmann, 2014).

Im Gegensatz zu traditionell Studierenden haben beruflich Qualifizierte häufig mit zeitlichen und örtlichen Einschränkungen zu kämpfen. Oftmals sind die Weiterbildungsinteressierten durch familiäre oder berufliche Pflichten gebunden (Hanft & Kretschmer, 2014). Deshalb gilt es flexible Angebote zu erstellen, die auch das Lernen von zu Hause aus ermöglichen.

Bisher ist die didaktisch-methodische Gestaltung für die untersuchten Zielgruppen empirisch und theoretisch noch nicht ausreichend erforscht (Dittmann, Kreutz & Meyer, 2014). Die Zielgruppen des OTH mind Projekts zeichnen sich durch spezifische Rahmenbedingungen aus. Gerade die Lebens- und Berufserfahrungen der nicht traditionell Studierenden können große Potenziale bergen und müssen stärker in den Hochschulkontext eingebunden werden. Deshalb wurden in der ersten Projektphase von OTH mind Befragungen dieser Zielgruppen durchgeführt. Mit Hilfe onlinebasierter Befragungen sollen didaktische Gestaltungswünsche von weiterbildungsinteressierten technischen Fachkräften, beruflich Qualifizierten mit Studieninteresse und Ingenieur\_innen identifiziert werden.

### 3 Methode

#### 3.1 Fragebogen

In den Befragungen konnten 216 Beruflich Qualifizierte mit Studieninteresse, 169 technische Fachkräfte sowie 216 Ingenieur\_innen als Proband\_innen gewonnen werden. Bei der Teilnehmerakquise wurde das Projekt von der Bundesagentur für Arbeit sowie dem Zentrum für Weiterbildung und Wissenschaft in Regensburg unterstützt. Die Auswahl der Stichprobe beschränkt sich dabei auf Personen aus der Oberpfalz.

#### 3.2 Stichprobe

Mittels standardisierter Online-Fragebögen, die durch vorab geclusterte Personengruppen zielgruppenspezifisch versandt werden konnten, wurden die spezifischen Vorstellungen hochschulischer Weiterbildungsangebote ermittelt. Dabei wurden unter anderem didaktische Gestaltungswünsche sowie die Erfahrung mit virtuellen Lernumgebungen erfragt. Die entsprechenden Items waren in allen drei Fragebögen identisch konzipiert. Die didaktischen Gestaltungswünsche wurden dabei mit Hilfe einer vierstufigen Likert-Skala erfragt. Bei dem Item zur Erfahrung mit virtuellen Lernumgebungen handelte es sich um eine dichotome ja/nein-Frage. Die Auswertung der Erhebungen erfolgte mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 22. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden die jeweiligen Erhebungen an den beiden Hochschulstandorten in aggregierter Form ausgewertet und dargestellt.

## 4 Ergebnisse

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung zunächst getrennt voneinander betrachtet und anschließend zueinander in Verbindung gesetzt sowie entsprechende didaktische Implikationen abgeleitet.

### 4.1 Befragung beruflich Qualifizierter

Hinsichtlich der Dozent\_innen halten die befragten beruflich Qualifizierten mit Studieninteresse besonders die Praxisnähe der Lehrpersonen für wichtig (75,9 %). Die Mehrheit der Befragten schätzt zudem den persönlichen Austausch mit den Dozent\_innen als bedeutsam ein (59,9 %). Lediglich 12 % der Befragten fordern Dozent\_innen aus der wissenschaftlichen Forschung.

Über die Hälfte der Befragten stimmt zu, dass eine Weiterbildungsveranstaltung den Transfer der Inhalte in die Arbeitswelt unterstützen sollte. Ebenfalls hohe Zustimmung gibt es für den Einsatz unterschiedlicher Methoden und Medien. Vergleichsweise weniger Befragte halten den Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmer\_innen für ausschlaggebend.

#### 4.1.1 Betrachtung beruflich Qualifizierter

Hinsichtlich der Dozent\_innen halten die befragten beruflich Qualifizierten mit Studieninteresse besonders die Praxisnähe der Lehrpersonen für wichtig (75,9%). Die Mehrheit der Befragten schätzt zudem den persönlichen Austausch mit den Dozent/innen als bedeutsam ein (59,9%). Lediglich 12% der Befragten fordern Dozent/innen aus der wissenschaftlichen Forschung.

Über die Hälfte der Befragten stimmt zu, dass eine Weiterbildungsveranstaltung den Transfer der Inhalte in die Arbeitswelt unterstützen sollte. Ebenfalls hohe Zustimmung gibt es für den Einsatz unterschiedlicher Methoden und Medien. Vergleichsweise weniger Befragte halten den Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmer\_innen für ausschlaggebend.



Abb. 2: Allgemeine Gestaltungswünsche Beruflich Qualifizierte

Auch bei der inhaltlichen und thematischen Gestaltung sticht der Praxisbezug hervor. Gerade das Arbeiten mit praktischen Beispielen wird von den beruflich Qualifizierten mit Studieninteresse gefordert. Ebenfalls die große Mehrheit stimmt der Aussage zu, dass die Weiterbildungsinhalte in Verbindung zur beruflichen Tätigkeit stehen sollten. Vergleichsweise unwichtig hingegen ist eine Forschungsnähe der Inhalte.

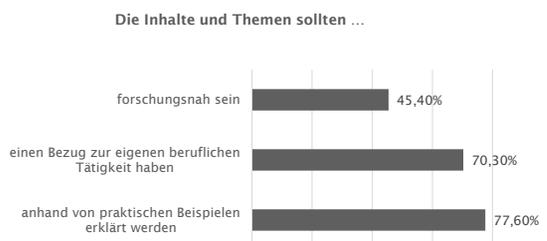


Abb. 3: Inhaltliche Gestaltungswünsche Beruflich Qualifizierte

Wirft man einen Blick auf die bisherigen Erfahrungen der beruflich Qualifizierten mit virtuellen Lernumgebungen so geben lediglich 37,7 % der Befragten an, bereits Erfahrung auf diesem Gebiet gesammelt zu haben.

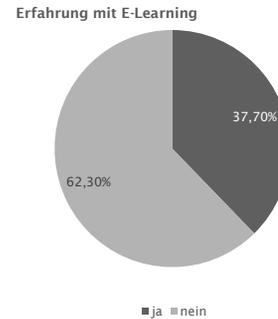


Abb. 4: Erfahrung E-Learning Beruflich Qualifizierte

Unter den bereits genutzten Formen finden sich in erster Linie Lernplattformen (25 %) und Selbstlernprogramme (24,1 %). Technologisch aufwendigere Formen wie App-basiertes Lernen, Simulationen oder Live-Onlinekurse wurden von lediglich 5-10 % bereits genutzt.

### 4.2 Befragung von Ingenieur\_innen

In Bezug auf die Dozent\_innen betonen die befragten Ingenieur\_innen besonders die Praxisnähe der Lehrpersonen (66,5 %). Die Mehrheit der Befragten schätzt zudem den persönlichen Austausch mit den Dozent\_innen als bedeutsam ein (56,7 %). Lediglich 8,7 % der Befragten fordern Dozent\_innen aus der wissenschaftlichen Forschung.

Für die befragten Ingenieur\_innen ist es besonders wichtig, sich im Rahmen einer Weiterbildung mit den anderen Teilnehmer\_innen austauschen zu können. Ebenfalls relevant sind der Transfer der Inhalte und eine methodische sowie mediale Abwechslung.

#### 4.2.1 Betrachtung von Ingenieur/innen

In Bezug auf die Dozent/innen betonen die befragten Ingenieur/innen besonders die Praxisnähe der Lehrpersonen (66,5%). Die Mehrheit der Befragten schätzt zudem den persönlichen Austausch mit den Dozent/innen als bedeutsam ein (56,7%). Lediglich 8,7% der Befragten fordern Dozent/innen aus der wissenschaftlichen Forschung.

Für die befragten Ingenieur\_innen ist es besonders wichtig, sich im Rahmen einer Weiterbildung mit den anderen Teilnehmer\_innen austauschen zu können. Ebenfalls relevant sind der Transfer der Inhalte und eine methodische sowie mediale Abwechslung.



Abb. 5: Allgemeine Gestaltungswünsche Ingenieur\_innen

Die Weiterbildungsinhalte und Themen sollten in erster Linie mittels praktischer Beispiele vermittelt werden und zudem einen Bezug zum beruflichen Alltag der Teilnehmer\_innen haben. Weniger wichtig ist dagegen eine forschungsnahe Ausrichtung der behandelten Inhalte.

Über die Hälfte der befragten Ingenieur\_innen gibt an, bereits Erfahrung mit virtueller Lernumgebung gemacht zu haben. Davon haben insgesamt 69,4 % Selbstlernprogramme, 62,1 % Lernplattformen, 53,2 % Wissensmanagement- und Kommunikationstools und 40,3 % Live-Onlinekurse genutzt. Simulation und App-basiertes Lernen ist dagegen weniger bekannt.

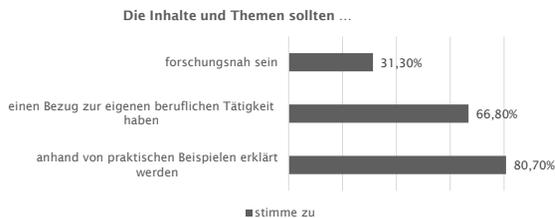


Abb. 6: Inhaltliche Gestaltungswünsche Ingenieur\_innen

### 4.3 Befragung technischer Fachkräfte

Hinsichtlich der Dozent\_innen halten die befragten technischen Fachkräfte besonders die Praxisnähe der Lehrpersonen für wichtig (82,6 %). Über die Mehrheit der Befragten empfindet zudem den persönlichen Austausch mit den Dozent\_innen als bedeutsam (58,9 %). Lediglich 11,7 % der Befragten fordern Dozent\_innen aus der wissenschaftlichen Forschung.



Abb. 7: Erfahrung E-Learning Ingenieur\_innen

Für rund die Hälfte der Befragten ist es wichtig, dass die vermittelten Inhalte am Arbeitsplatz angewandt werden können und diese methodisch sowie medial abwechslungsreich dargeboten werden. Etwas weniger technische Fachkräfte geben an, dass im Rahmen der Weiterbildung ein beruflicher Erfahrungsaustausch ermöglicht werden soll.

dem den persönlichen Austausch mit den Dozent\_innen als bedeutsam (58,9%). Lediglich 11,7% der Befragten fordern Dozent\_innen aus der wissenschaftlichen Forschung.

für rund die Hälfte der Befragten ist es wichtig, dass die vermittelten Inhalte am Arbeitsplatz angewandt werden können und diese methodisch sowie medial abwechslungsreich dargeboten werden. Etwas weniger technische Fachkräfte geben an, dass im Rahmen der Weiterbildung ein beruflicher Erfahrungsaustausch ermöglicht werden soll.



Abb. 8: Allgemeine Gestaltungswünsche Fachkräfte

Nahezu 80 % der Befragten wünschen sich die Nutzung von praktischen Beispielen zur Vermittlung der Weiterbildungsinhalte. Auch der thematische Bezug zum Arbeitsalltag ist für die meisten technischen Fachkräfte von Bedeutung. Vergleichsweise weniger wichtig empfindet die Zielgruppe eine Forschungsnahe der Inhalte.

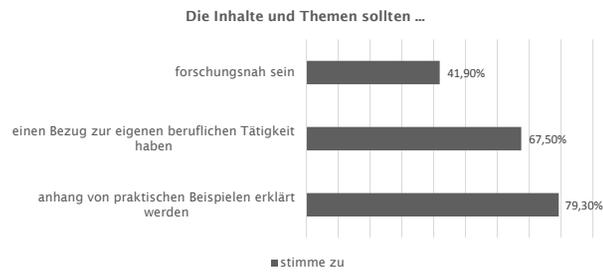


Abb. 9: Inhaltliche Gestaltungswünsche Ingenieur\_innen

Die Mehrheit der technischen Fachkräfte konnte bisher noch keine Erfahrung mit virtuellen Lernumgebungen sammeln.

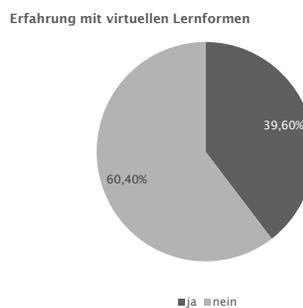


Abb. 10: Erfahrung E-Learning Fachkräfte

Diejenigen unter den Befragten, die bereits mit virtuellen Lehrformen gearbeitet haben, haben in erster Linie mit Lernplattformen (26 %) und Selbstlernprogrammen (24,3 %) gearbeitet. Eher wenige Erfahrungswerte zeigen die technischen Fachkräfte bei Wissensmanagement- und Kommunikationstools, App-basiertem Lernen, Simulationen und Live-Onlinekursen.

### 4.4 Vergleich der Zielgruppen und didaktische Implikationen

Stellt man die Forschungsergebnisse der drei Zielgruppen einander gegenüber, so zeigen sich überwiegend Gemeinsamkeiten. Nur in wenigen Aspekten können marginale Unterschiede aufgedeckt werden. Zwischen den beiden Geschlechtern konnten ebenfalls keine wesentlichen signifikanten Unterschiede gefunden werden ( $p > .05$ ).

Über alle Zielgruppen hinweg findet sich eine ausgeprägte Präferenz gegenüber praxisnahen Weiterbildungsinhalten und Dozent\_innen. Gerade vor dem Bildungshintergrund der technischen Fachkräfte und der beruflich Qualifizierten, der überwiegend praktisch ausgerichtet ist, verwundert dieses Ergebnis nicht. Alle Zielgruppen bevorzugen hierbei die Wissensvermittlung durch praktische Beispiele. Diesen

Wunsch gilt es bei der didaktischen Konzeption der Weiterbildungsmodule zu berücksichtigen.

Hier wäre es besonders sinnvoll, die beruflichen Vorerfahrungen der Zielgruppen aktiv in die Gestaltung der Beispiele miteinzubeziehen.

Hand in Hand mit diesem Praxiswunsch geht auch die Forderung nach Unterstützung des Transfers der Weiterbildungsinhalte in die Arbeitswelt einher. Alle befragten Zielgruppen wollen das Gelernte an ihrem Arbeitsplatz umsetzen können. In Zusammenspiel mit praktischen Beispielen lässt sich dieser Transfer leichter umsetzen. Zudem sollten im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltungen direkte Brücken zu den beruflichen Tätigkeiten der Teilnehmer\_innen geschlagen werden, beispielsweise in Form von Lerntagebüchern oder Lernportfolios.

In diesem Zusammenhang überrascht es auch nicht, dass sich alle Zielgruppen Dozent\_innen aus der Praxis wünschen. Der Wunsch nach methodischer und medialer Abwechslung ist über alle Zielgruppen hinweg eher mäßig stark ausgeprägt. Nichtsdestotrotz sollte bei der Weiterbildungskonzeption auf eine abwechslungsreiche Darbietung der Inhalte geachtet werden, um den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden.

Was die Bedeutung des Austausches mit anderen Teilnehmer\_innen im Rahmen der Weiterbildung betrifft, so gehen die Meinungen der Zielgruppen auseinander. Während dieser Austausch für technische Fachkräfte und beruflich Qualifizierte mit Studieninteresse keine besonders tragende Rolle spielt, nimmt er für die Ingenieur\_innen einen sehr hohen Stellenwert ein (Herzog, 2016). Für diese Zielgruppe ist demzufolge ein entsprechendes Angebot an Kommunikationsplattformen zu schaffen, die den Austausch – persönlich wie virtuell – ermöglichen. Zudem bietet sich für diese Zielgruppe der intensive Einsatz kooperativer Lehrmethoden an, die den gegenseitigen fachlichen Austausch fördern und fördern.

Ebenfalls Divergenzen zwischen den Zielgruppen zeigen sich hinsichtlich virtueller Lehrformen. Die Erfahrung mit verschiedenen E-Learning Formen erweist sich als unterschiedlich stark ausgeprägt. Dieser Unterschied ist allerdings nicht verwunderlich, da die befragten Ingenieur\_innen im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen bereits ein Studium absolviert haben. Daher sind die Werte hinsichtlich der Nutzung von Lernplattformen und Selbstlernprogrammen, die im Studium zum Einsatz kommen, wesentlich höher ausgeprägt. Zudem ist das bereits genutzte Spektrum an virtuellen Lehrformen breiter als bei technischen Fachkräften und beruflich Qualifizierten. Beim E-Learning Einsatz im Rahmen der Weiterbildungsmodule müssen die Zielgruppen entsprechend ihrer Vorerfahrung abgeholt werden, um Über- oder Unterforderungen zu vermeiden. Während bei den Ingenieur\_innen von einer Grundkenntnis bezüglich typischen hochschulischen Plattformen wie Moodle ausgegangen werden kann, müssen technische Fachkräfte und

beruflich Qualifizierte langsam an das Feld herangeführt werden. Für diese beiden Gruppen bieten sich beispielsweise Einführungsschulungen an.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die didaktischen Gestaltungswünsche der Weiterbildungsmodule für technische Fachkräfte, Ingenieur\_innen sowie beruflich Qualifizierte in eine ähnliche Richtung gehen. Entsprechend der vermittelten Lehrinhalte gilt es in erster Linie das Wissen möglichst praxisnah und anwendungsbezogen aufzubereiten.

## 5 Diskussion/Ausblick

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die didaktischen Gestaltungswünsche der technischen Fachkräfte, beruflich Qualifizierten mit Studieninteresse sowie der Ingenieur\_innen näher zu analysieren und daraus Implikationen für die didaktische Konzeption von Weiterbildungsmodulen abzuleiten. Ein Fokus lag dabei auch auf virtuellen Lehr-/Lernelementen.

Bei den statistischen Auswertungen muss bedacht werden, dass es sich in Bezug auf die Zielgruppe um recht kleine Fallzahlen handelt, wodurch die Aussagekraft begrenzt ist. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse zumindest in der Tendenz den Vorstellungen der untersuchten Zielgruppen entsprechen.

Berücksichtigt man ausschließlich die Vorstellungen der befragten Zielgruppen, so sollten die Weiterbildungsinhalte mit praktischen Beispielen von Dozent\_innen aus der Praxis anwendungsorientiert vermittelt werden. Neben diesem ausgeprägten Praxisgedanken darf aber der wissenschaftliche Anspruch der Hochschulen nicht vergessen werden. Hier gilt es trotz vergleichsweise geringem Interesse auf Seiten der künftigen Weiterbildungsteilnehmer\_innen dennoch für eine ausreichende wissenschaftliche Fundierung der Module zu achten. Zumal diese Wissenschaftlichkeit ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal gegenüber den Angeboten anderer Weiterbildungsträger ist. Zudem resultiert die Ablehnung von „Theorie“ oftmals auch aus einer falschen Vorstellung dieses Begriffs. In den Köpfen wird mit theoretischen Inhalten häufig ein nutzloses und praxisfernes Wissen in Verbindung gebracht. Dies muss aber keineswegs der Fall sein – im Gegenteil. Wer Wissen anwenden möchte, muss sogar zwingend den theoretischen Hintergrund verstanden haben (Anderson & Krathwohl, 2001). Zielführend ist es demzufolge den Weiterbildungsteilnehmer\_innen theoretisches Wissen anhand praktischer Beispiele näherzubringen. Dadurch können möglicherweise auch falsche Vorstellungen von „Theorie“ abgebaut werden.

Es scheint verwunderlich, dass der Prozentsatz der Ingenieur\_innen, die bereits mit virtuellen Lernumgebungen gearbeitet haben, nicht höher ist. Vor dem Hintergrund eines abgeschlossenen Studiums müssten eigentlich mehr der befragten Ingenieur\_innen bereits Erfahrung mit Moodle oder einem anderen Learning Management Tool gesammelt ha-

ben. Es liegt die Vermutung nahe, dass der Begriff „Virtuelle Lernumgebung“ nicht für alle Befragten eindeutig definiert war. Was die Befragten im Einzelnen unter dem Begriff „Virtuelle Lernumgebungen“ verstanden haben, bleibt unklar.

Bei allen Vorteilen und Möglichkeiten, die der Einsatz virtueller Lehr- und Lernformate bietet, darf aber nicht vergessen werden, dass die Vorerfahrung der technischen Fachkräfte und der beruflich Qualifizierten eher gering ist. Es bieten sich daher eher einfache E-Learning Elemente an. Da teilweise auch ein besonderes Augenmerk auf dem beruflichen Erfahrungsaustausch liegt, sollten zudem ausreichend Präsenzphasen vorhanden sein. In Anbetracht der geringen Vorerfahrung sollte mit Hürden beim E-Learning Einsatz gerechnet werden. Vermutlich wird die Integration der drei Eckpfeiler (siehe Abbildung 1) mediendidaktischer Konzepte noch einige Semester dauern.

Die beruflichen Vorerfahrungen der nicht traditionell Studierenden sind eine wichtige Ressource und sollten unbedingt genutzt werden (Jürgens & Zinn, 2012). Sie bilden den gemeinsamen Nenner der Lernvoraussetzungen. Ein Anwendungs- und Praxisbezug der Studieninhalte wäre demzufolge eine Erleichterung für diese Studierendengruppe, da sie dadurch Bezüge zu vorhandenem Wissen und zu anderen Lebensbereichen herstellen könnte. Dieser Transfer ist wichtig für den Lernerfolg (Meyer, 2012). Durch die kritische Reflexion von Praxisbezügen kann zudem die Innovationsfähigkeit im eigenen Arbeitsumfeld erhöht werden (Banscherus & Pickert, 2013). Mit dem beruflichen Erfahrungswissen geht oft auch ein arbeitsbezogenes Selbstbewusstsein einher, aus dem wiederum ein Effizienz- und Praxisanspruch resultiert. Im Studienalltag zeichnet sich diese Eigenschaft oftmals in der erfolgreichen Bewältigung von Motivationsproblemen aus.

Studentisches Praxiswissen in die Lehre zu integrieren, hängt auch in erheblichem Maße von der Praxiserfahrung der Dozent\_innen ab. Es gibt allerdings verschiedene Ansätze, mit Hilfe derer Lehrpersonen die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen stärker berücksichtigen können. Dazu zählen Projektbasiertes Lernen, Problemorientiertes Lernen und Forschendes Lernen (Seidl, 2015).

Eine weitere Herausforderung bei der didaktischen Konzeption der Weiterbildungsmodule bleibt die Heterogenität der Zielgruppe. Diese Heterogenität bezüglich des Bildungshintergrundes spiegelt sich zwar in den didaktischen Gestaltungswünschen größtenteils nicht wider, hat aber dennoch erheblichen Einfluss auf die Konzeption der Weiterbildungsmodule. Die heterogenen Ressourcen der Zielgruppen müssen entsprechend aufgegriffen und die daraus resultierenden Potenziale genutzt werden (Herzog, 2016). Dabei muss berücksichtigt werden, dass Lernformate, die sich an Kompetenzvermittlung orientieren und die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Weiterbildungsteilnehmer\_innen aufgreifen, mehr Zeit benötigen als eine frontale Wissensvermittlung (Bülow-Schramm, 2015). Hier würde sich der

Einsatz von Tutor\_innen anbieten, die den individuellen Lernprozess besser begleiten und unterstützen können.

Ziel des OTH mind Projekts wird es in den nächsten Monaten sein, passgenaue Weiterbildungsmodule für die Zielgruppen zu konzipieren, die den Vorstellungen der potenziellen Weiterbildungsteilnehmer\_innen ebenso gerecht werden wie dem hochschulischen Anspruch. Dabei gilt es interessierte Lehrpersonen zu engagieren, die bereit sind, die Potenziale virtueller Lehrelemente zu nutzen und in ihre Veranstaltungen zu integrieren. Dadurch rückt die Projektintention, zielgruppenspezifische Weiterbildung zu entwickeln, Stück für Stück in greifbare Nähe.

## Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).
- Bachmann, H. (2014). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1. Zürich: Der Bildungsverlag.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: Stand und Perspektiven. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 22. Februar 2016 von [http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18\\_OH\\_Thematischer%20Bericht\\_Unterst%C3%BCtzungsangebote\\_Formatiert.pdf](http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Unterst%C3%BCtzungsangebote_Formatiert.pdf)
- Buchhaas-Birkholz, D. (2015). Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Der wettbewerbliche Rahmen. In F. Bischoff & B. Prang (Hrsg.), *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen* (S. 6-9). Oldenburg: Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Bülow-Schramm, M. (2015). Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 53-68). Münster: Waxmann.
- Dittmann, C., Kreutz, M. & Meyer, R. (2014). Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 26. Abgerufen am 22. Februar 2016 von [http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann\\_et\\_al\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_et_al_bwpat26.pdf).

- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten*. Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 177, Gütersloh.
- Grendl, T., Lübke, H. & Haußmann, I. (2014). Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36 (4).
- Grimmig, S., Sattler, M. & Schiwy, M. (2014). E-Learning und Blended Learning – ein Blick auf den aktuellen Stand. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule* (S. 133-144). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. & Kretschmer, S. (2014). Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. *Das Hochschulwesen*, 6(3), 74-80.
- Herzog, K. (2016). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Bezugsrahmen der Bologna-Reform*. Bern, Schweiz: Peter Lang D.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(4).
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23. Abgerufen am 22. Februar 2016 von [http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf).
- Seidl, S. (2015). Wenn Vielfalt Chance sein soll. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 53-68). Münster: Waxmann.
- Seiler Schiedt, E. (2013). Digitale Medien als Brücke zwischen Forschung und Lehre: Wie unterstützen Informations- und Kommunikationstechnologien die Forschungsuniversität? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag* (S. 266-325). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2010). Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In K. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorf (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels* (S. 199-219). Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler.

**Autorin**

Katharina Krikler, M.A.  
katharina.krikler@oth-regensburg.de

# Zielgruppenorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Beispiel des Fernstudiengangs „Schulmanagement“ des Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern

EVA-MARIA GLADE  
JESSICA NEUREUTHER

## Kurz zusammengefasst ...

*In diesem Artikel wird die Entwicklung und Konzeption eines Angebots zur wissenschaftlichen Weiterbildung thematisiert. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf die Nachfrage- und auf die Zielgruppenorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung gelegt. Dazu werden Herausforderungen sowie Spannungsfelder aufgezeigt, die bei einer Nachfrageorientierung innerhalb einer Angebotskonzeption entstehen können. Anschließend sollen diese an einem Praxisbeispiel innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Technischen Universität (TU) Kaiserslautern vertieft und diskutiert werden. Ein Ausblick für die weitere Diskussion soll den Artikel schließlich abrunden.*

## 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Zielgruppenorientierung in der Angebotsentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung. In den letzten Jahren hat die wissenschaftliche Weiterbildung „einen deutlichen Aufschwung und institutionellen Ausbauschub erfahren“ (Seitter, 2015, S. 14), was verdeutlicht, dass sie stark an Bedeutung gewonnen hat. Die Ursache liegt unter anderem in der Bildungspolitik begründet, auf die noch näher eingegangen wird. Gleichzeitig ist in den nächsten Jahren mit einer stark expandierenden Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung unter anderem aufgrund des Fachkräftemangels in Folge des demografischen Wandels zu rechnen (Wolter, 2005, 2011, 2013). Die allgemeine Herausforderung der wissenschaftlichen Weiterbildung besteht einerseits darin, die bildungspolitischen Vorgaben zu erfüllen und andererseits sich auf dem Weiterbildungsmarkt zu positionieren. Letzteres führt dazu, dass marktorientierte Strukturen entstehen (Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016), die beispielsweise eine Ausrichtung der Angebote an Zielgruppen erfordern. Die Zielgruppenorientierung stellt für die wissenschaftliche

Weiterbildung eine besondere Aufgabe dar. Da die wissenschaftliche Weiterbildung vor allem in den 1990er Jahren initiiert durch den Bologna-Prozess an Bedeutung zugenommen hat, kann sie nicht auf langjährig bewährte Strukturen zurückgreifen. Deshalb befindet sie sich bis heute in einem Wandlungsprozess. Die Angebote müssen den bildungspolitischen Bestrebungen entsprechen und gleichzeitig diejenigen Personen ansprechen, die auf eine entsprechende Nachfrage des Angebots schließen lassen. Wie können also Angebote in der Art und Weise gestaltet werden, damit sie auch neue Zielgruppen – wie beispielsweise die Gruppe der Berufstätigen ohne ersten Hochschulabschluss (beruflich Qualifizierte) – erreichen, die bisher nicht bzw. kaum an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen?

Wie kann Nachfrageorientierung und gleichzeitige Fokussierung auf neue Zielgruppen in der Praxis gelingen? Dieser Frage wird im Folgenden am Beispiel des Master-Fernstudiengangs „Schulmanagement“ am Distance and Independent Studies Centers (DISC) der TU Kaiserslautern nachgegangen. Es wird aufgezeigt, welche Auswirkungen die BMBF-Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und die Gesetzesänderungen zur Erweiterung der Zielgruppen der beruflich Qualifizierten auf wissenschaftliche Weiterbildung haben. Im nächsten Schritt wird beleuchtet, welchen Stellenwert eine Zielgruppenorientierung in der Angebotsentwicklung bzw. -weiterentwicklung hat. Anschließend wird am Beispiel des Master-Fernstudiengangs „Schulmanagement“ dargestellt, welche Chancen sich daraus ergeben können. Schließlich werden allgemeine Rückschlüsse sowie mögliche Empfehlungen für die wissenschaftliche Weiterbildung generiert.

## 2 Bildungspolitische Entwicklungen

Im Jahr 2008 startete die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ des BMBF. In diesem Rahmen wurden

insbesondere die Hochschulen in den Blick genommen. Im Zeitraum von 2011 bis 2020 werden im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ Vorhaben gefördert, die sich der Entwicklung von innovativen, nachfrageorientierten und nachhaltigen Konzepten widmen. Um akademische Bildung zu fördern und damit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, soll unter anderem der Zugang für sogenannte „nicht-traditionell“ Studierende<sup>1</sup> ausgebaut werden. Zielgruppen, die im Rahmen der BMBF-Qualifizierungsinitiative in den Blick genommen werden sind:

- Personen mit Familienpflichten,
- Berufstätige, z.B. im Arbeitsleben stehende Bachelor-Absolventinnen und Absolventen und berufliche Qualifizierte – auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung,
- Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer,
- Studienabbrecherinnen und -abbrecher oder
- arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker

(BMBF, 2015; Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015). In der ersten Förderphase des ersten Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ konnten bereits 110 neue Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für diese neuen Zielgruppen entwickelt und implementiert werden, wodurch eine breitere Zielgruppe angesprochen wird (BMBF, 2015).

Die Qualifizierungsinitiative mündete unter anderem in einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom März 2009. Ziel dieses Beschlusses ist die Bildungsmobilität in Deutschland zu stärken sowie die Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu ebnen. In diesem Beschluss wurde festgehalten, dass Eignerrinnen und Eigner von beruflichen Aufstiegsfortbildungen (wie bspw. einer Meisterprüfung) sowie qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten sollen, sofern entsprechende Voraussetzungen erfüllt werden (KMK, 2009).<sup>2</sup>

Trotz Kulturhoheit der Länder haben im Ergebnis alle Länder entsprechende hochschulgesetzliche Regelungen getroffen, um beruflich Qualifizierten den Hochschulzugang zu ermöglichen, wobei sich diese in ihren konkreten, gesetzlichen Ausgestaltungen unterscheiden (KMK, 2014).

Im Jahr 2010 wurde das Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz für beruflich Qualifizierte für die wissenschaftliche Weiterbildung erweitert.

Im § 35 Abschnitt 1 heißt es hierzu:

„Die Hochschulen entwickeln für Personen mit Berufserfahrung und für Berufstätige Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung. Am weiterbildenden Studium und an sonstigen Weiterbildungsangeboten kann teilnehmen, wer ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen oder die erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben hat. Für das weiterbildende Studium ist dies insbesondere der Fall, wenn nach Vorliegen der Zugangsvoraussetzungen gemäß § 65 Abs. 1 oder Abs. 2 eine mindestens dreijährige einschlägige Berufstätigkeit absolviert und eine Eignungsprüfung der Hochschule bestanden wurde (...). Die Veranstaltungen sollen mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen“ (Landesrecht Rheinland-Pfalz, 2016).

Dies schafft die Möglichkeit, dass beruflich Qualifizierte über ein sogenanntes Eignungsprüfungsverfahren der Zugang zu einem weiterbildenden Masterstudiengang ermöglicht wird. Dadurch ist es möglich, beruflich Qualifizierte als eine neue Zielgruppe in den Blick zu nehmen und stärker als bisher aktuelle gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedarfe in die Angebots(weiter-)entwicklung einfließen zu lassen.

### 3 Zielgruppenorientierung in der Angebotsentwicklung

Banscherus et al. (2016, S. 105) sehen die wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend marktförmigen Strukturen unterworfen, wodurch sie sich immer stärker an betriebswirtschaftlichen Aspekten orientieren und sich an anderen Ansätzen ausrichten muss. Während Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher stärker dem angebotsorientierten Ansatz gefolgt sind, wird die Nachfrageorientierung daher als neuer Steuerungsmodus verstanden (Seitter, 2014). In der Folge bedeutet das nicht, dass der angebotsorientierte Ansatz seine Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung verliert. Nachfrageorientierung meint nach Seitter (2014, S. 141) „die konsequente Ausrichtung der Angebotsentwicklung und -umsetzung an den Bedarfen und Erwartungen der Adressatengruppen, die mit den Angeboten erreicht werden sollen“. Damit einher geht, dass die Bedarfe den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Wandlungstendenzen unterliegen. Das bedeutet jedoch gleichzeitig, dass die Aufgabe der reinen Weitergabe und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens (Wolter, 2011) für wissenschaftliche Weiterbildung hinfällig wird.

<sup>1</sup> Von nicht-traditionell Studierenden wird gesprochen bei im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z.B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, „first-nations“); Personen mit nicht-konventionellen, nicht-geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biografien auf dem Wege zur Hochschule; Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (meist durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen); Studienanfängerinnen und -anfänger in einem Lebensalter außerhalb der typischen Altersspanne des Studienbeginns (z.B. älter als 25) und schließlich Personen, die in flexiblen Studienformen (z.B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren (Zusammenstellung nach Wolter, 2013; Schuetze & Slowey, 2001, 2012; Teichler & Wolter, 2004).

<sup>2</sup> Im Folgenden werden sowohl Inhaberinnen und Inhaber von Fortbildungsabschlüssen als auch beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber als beruflich Qualifizierte zusammengefasst.

Im Sinne der Nachfrageorientierung ist es erforderlich, die Bedarfe zu ermitteln und die potenzielle Nachfrage adäquat zu analysieren. Die Herausforderung der Nachfrageorientierung besteht darin, dass selbst wenn ein Bedarf identifiziert wurde, der Prozess von der Angebotsplanung, -entwicklung und -umsetzung gewisse zeitliche Horizonte in Anspruch nimmt. Bei der Weiterentwicklung eines bestehenden Angebots können sich die Schritte von der Planung bis zur Implementierung des weiterentwickelten Angebots zeitlich verkürzen, da bereits auf bestehende Strukturen und Inhalte zurückgegriffen wird.

Schlutz (2006) hat ein Modell zur Angebotsentwicklung für Weiterbildungseinrichtungen entworfen. Dieses beinhaltet sechs Findungs- und Prüfkriterien:

- Erste Vorstellungen und Ideen zur Verwendungssituation: Wofür soll ein Angebot entwickelt werden?
- Zielgruppe/Bedarf: Für wen soll die Weiterbildung geplant werden und welcher spezielle Bedarf besteht für diese Gruppe?
- Lernziel/Qualifikation: Wozu soll das Angebot dienen?
- Inhalten: Was soll gelernt werden und wie?
- Medien/Lernort: Womit und wo werden Inhalte vermittelt?

Die einzelnen Kriterien werden im Modell als kreisförmig beziehungsweise phasenförmig dargestellt, wobei diese Kriterien als miteinander verschränkt und in einem gewissen Abhängigkeitsverhältnis zu denken sind. Dieses Modell lässt sich sowohl auf die Neuentwicklung als auch die Weiterentwicklung von Angeboten transferieren. Wie im Modell von Schlutz aufgezeigt, sollte die Zielgruppe und deren Bedarfe dabei nicht vernachlässigt werden.

Der Begriff der Zielgruppe wird in der wissenschaftlichen Literatur vielseitig zitiert. Schlutz (2006) definiert den Begriff der „Zielgruppe“ unter dem bildungspolitischen Aspekt als „eine Gruppe, um die sich der Weiterbildungsanbieter besonders bemüht, weil sie bisher wenig an Weiterbildung teilnimmt“ (S. 61). Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive definieren Faulstich und Zeuner (1999), dass Zielgruppen „durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können“ (S. 99). In der Weiterbildung allgemein werden Zielgruppen als „potenzielle Teilnehmende, die sich durch ein oder mehrere gemeinsame weiterbildungsrelevante Merkmale charakterisieren lassen“ (Reich-Claassen & Hipfel, 2011, S. 1007) verstanden. Die unterschiedlichen Definitionen verdeutlichen, dass die Orientierung an Zielgruppen zu einer Diskrepanz für wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen führen kann. So soll durch die Initiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ neuen Zielgruppen der Zugang zur wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglicht werden, weil die Gruppe der nicht-traditionell Studierenden (BMBF, 2017) bisher wenig an diesen Angeboten teilnimmt. Zudem sollte sich die Zielgruppe durch bestimmte

Merkmale beschreiben lassen, um daraus auch Lernziele und -inhalte ableiten zu können. Schlutz (2006) stellt zu Recht heraus, dass Zielgruppen in der Weiterbildung nicht nur durch sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können. Aus der Perspektive der Angebotsentwicklung wird die Zielgruppe eines Angebots damit heterogener. Folglich ist es schwieriger Lernziele, Inhalte und didaktischen Ausgestaltung festzulegen. Insbesondere die Weiterentwicklung von bereits bestehenden Angeboten, die auch neue Zielgruppen in den Blick nehmen, steht vor großen Herausforderungen. Zum einen muss das Angebot die ursprüngliche Zielgruppe ansprechen, und zum anderen auch neue Zielgruppen erreichen. Dabei sollte die Bedarfsermittlung im Sinne der Nachfrageorientierung nicht vernachlässigt werden. Daher ist die Beschreibung der Zielgruppe eng mit dem Bedarf verschränkt; denn nur wenn ein Bildungsbedarf vorhanden ist, kann eine entsprechende Ansprache der Zielgruppen erfolgreich sein (Schlutz, 2006).

Für die Weiterentwicklung eines Bildungsangebots bedeutet das vor allem die regelmäßige Evaluierung der Angebote; besonders hinsichtlich aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen. Die Beschaffenheit der Zielgruppe und deren Bedarfe – gerade auch im Hinblick auf persönliche oder berufliche Anforderungen – dürfen vor dem Hintergrund einer Angebotskonzeption beziehungsweise -verbesserung nicht außer Acht gelassen werden. Diese Grundgedanken sollen nun am Beispiel des Master-Fernstudiengangs „Schulmanagement“ verdeutlicht werden.

#### 4 Ein Blick in die Praxis

Der Master-Fernstudiengang „Schulmanagement“ wird am Distance and Independent Studies Center (DISC) angeboten. Das DISC ist eine zentrale Einrichtung unter anderem für berufsbegleitende, postgraduale Fernstudienangebote an der TU Kaiserslautern. Hier werden – in Kooperation mit den jeweiligen Fachbereichen – insgesamt 21 Studiengänge berufsbegleitend angeboten, welche mit wenigen Ausnahmen (Zertifikat) in einem 4- bis 6-semestrigen Masterprogramm absolviert werden. Die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung richten sich primär an Berufstätige mit einem ersten Hochschulabschluss (Wolter, 2011). Eine der Zugangsvoraussetzungen der postgradualen Fernstudiengänge am DISC ist die einschlägige Berufserfahrung der Interessentinnen und Interessenten sowie ein erster Hochschulabschluss. Der Zugang ohne einen ersten Hochschulabschluss ist beispielsweise im Fernstudiengang „Schulmanagement“ seit dem Wintersemester 2012/ 2013 an der TU Kaiserslautern, insbesondere am DISC, geübt. Bedingung ist hierbei neben dem Bestehen einer Eignungsprüfung eine mehrjährige Berufserfahrung. Die Eignungsprüfung bezieht einerseits die berufliche Qualifikation und die fachliche Voraussetzung sowie andererseits die durch die Berufspraxis gewonnenen Kompetenzen der Bewerberinnen und Bewerber mit ein.

Der Fernstudiengang „Schulmanagement“ hat sich bisher an der Zielgruppe der Pädagoginnen und Pädagogen bezie-

hungsweise dem pädagogischen Personal orientiert, die eine Funktionsstelle in einer Schule, Schulverwaltung oder anderen Bildungseinrichtung anstreben. Auch Personen, die bereits in der Schulleitung aktiv sind, können durch diesen Studiengang ein vertieftes Wissen zum Leiten einer Bildungseinrichtung erlangen. Durch das Angebot des Studiengangs Schulmanagement wurden primär Lehrpersonen angesprochen, die in der Regel einen ersten Hochschulabschluss vorweisen konnten. Der Fernstudiengang wurde im Wintersemester 2000/2001 erstmals angeboten und startete im letzten Turnus in den 17. Jahrgang. Im Vergleich zu anderen Studienangeboten war die Zielgruppe innerhalb des Angebots lange Zeit recht eindeutig und homogen.

Das Angebot, welches sich an (zukünftige) Leiterinnen und Leiter von Bildungseinrichtungen richtet, ist hauptsächlich darauf ausgerichtet, Führungskompetenzen zu vermitteln. Neben Inhalten wie Führung und Management gibt es zudem Studienmodule wie Schulentwicklung und Qualitätsmanagement sowie Personal- und Gesundheitsmanagement oder Teamentwicklung, etc. (DISC, 2017).

Schlutz (2006) beschreibt in seinem Modell zur Angebotsentwicklung für Weiterbildungseinrichtungen unter anderem auch die Festlegung von Lernzielen und Qualifikationen, die bei der Konzeption einer wissenschaftlichen Weiterbildung abgeleitet werden. Durch die Erstellung eines Kompetenzprofils wird genau das getan. Aus den entsprechenden Kompetenzen lassen sich Lernziele formulieren, die dem Studium eine inhaltliche Ausrichtung geben. Auch die Frage nach den Inhalten soll anschließend geklärt werden. Diese Schritte wurden in dem vorliegenden Praxisbeispiel schon während der Konzeptionsphase getätigt und anhand der ursprünglichen Zielgruppe des Fernstudiengangs Schulmanagement wurden Kompetenzziele definiert. Die Inhalte und Ziele werden regelmäßig evaluiert und überprüft, um die Qualität der Weiterbildung nachhaltig zu sichern. So ist Arnold (2013) der Ansicht, dass, um Schulentwicklung betreiben zu können, Bildung und damit auch Professionalität unverzichtbar sind. Unter Professionalität versteht er „die Fähigkeit zum sachverständigen, aber auch situationsangemessenen Handeln, wie sie in der Regel durch eine wissenschaftliche Ausbildung gestiftet wird“ (Arnold, 2013, S. 199). Zu dem von ihm entwickelten Kompetenzprofil der Schulentwicklung zählt er daher neben Fach- und Führungskompetenz, auch Steuerungs-, Vernetzungs- sowie Beziehungskompetenz.

Auch Buhren und Rolff (2012) beschreiben Schulentwicklung als einen Lernprozess, bei dem es letztlich um ein Erproben, Erfinden oder Erneuern geht. Die Lernprozesse müssen seiner Ansicht nach vom Arbeitsplatz ausgehen, die Akteure müssen neue Ansichten gewinnen und Routinen aufgeben. So haben Buhren und Rolff (2012) durch ihr Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung das Augenmerk vorrangig auf den Systemzusammenhang zwischen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung sowie Personalentwicklung gelegt. Diese Punkte sollen innerhalb des Studiengangs

Schulmanagement umgesetzt werden und finden sich in entsprechenden modularen Angeboten wieder.

Huber et al. (2015) haben daneben durch die Entwicklung eines Kompetenzprofils für Schulleiterinnen und Schulleiter tätigkeitsbezogene Kompetenzen formuliert, welche ebenfalls in Kaiserslautern entwickelt werden sollen. Sie nennen neben Unterrichtsentwicklung, Personalmanagement sowie Kooperation und Präsentieren auch Erziehung, Qualitätsmanagement sowie Organisation und Verwaltung. Alle diese Inhalte versucht das Studium des „Schulmanagement“ aufzugreifen und zu vertiefen. Des Weiteren wird aktuell auch durch das BMBF-Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ (OKWest) ein Kompetenzprofil für Schulmanagement entwickelt, welches sich augenmerklich auf den Studiengang an der TU Kaiserslautern konzentriert (OKWest, 2016). Dieses dient vor allem dazu, dass sich Interessierte bereits vor dem Studium nicht nur über die Inhalte, sondern auch über das angestrebte Kompetenzprofil eines ausgebildeten Schulmanagers bzw. einer ausgebildeten Schulmanagerin informieren können. Weiterhin kann es Dozentinnen und Dozenten des Studiengangs dabei helfen, Ihre eigene Lehre im Gesamtcurriculum zu verorten und kompetenzorientiert auszurichten.

## 5 Eine Zielgruppenerweiterung im Fernstudiengang Schulmanagement

Der Fernstudiengang Schulmanagement wurde in den letzten Jahren hauptsächlich von Lehrpersonen aus klassischen Schulformen wie Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien studiert. Die Studierenden bringen daher klassischerweise ein Staatsexamen, ein Diplom oder seit der Bologna-Reform einen Masterabschluss als ersten Hochschulabschluss mit. Doch dieses weitestgehend homogene Bild, welches durch bildungspolitische Vorgaben recht lange einheitlich war, hat sich in den letzten Jahren zunehmend verändert und heterogenisiert. Gerade im Bereich der schulischen Weiterbildung sind die durch den Föderalismus geprägten Unterschiede der Länder nicht zu vernachlässigen. So sind in vielen Bundesländern Hauptschulen fast völlig verschwunden, neue Schulformen, wie die „Realschule plus“ sind entstanden. Themen wie Inklusion und Heterogenität haben immer mehr an Bedeutung gewonnen und integrative Schulkonzepte entstehen lassen. Auch die Flüchtlingsproblematik, welche spätestens seit 2014 die Schullandschaft vor neue Herausforderungen stellt, muss in einer Lehrerfortbildung vertieft kommuniziert und behandelt werden. So wird im Fernstudium die Angebotspalette erweitert und neue bzw. aktualisierte Angebote geschaffen, welche sich an derzeitigen Bedarfen und Trends orientieren (KMK, 2016). So entstand vor zwei Jahren bspw. ein neues Modul, welches sich mit internationalen Entwicklungen der Schule beschäftigt.

Neben der Konzeption solcher neuer Inhalte wird zudem versucht, den individuellen Theorie-Praxis-Bezug des Einzelnen aufzugreifen. So ist es den Studierenden möglich, bei Prüfungsleistungen wie Portfolioarbeit, Haus- oder Master-

arbeiten selbst gewählte Themen zu bearbeiten. Auf diesem Weg können stets eigene Interessen und Erfahrungen aus der schulischen Praxis aufgegriffen und vertieft werden. Auch innerhalb der Präsenzphasen hat die individuelle Beratung und Begleitung der Teilnehmenden Priorität. Während den Präsenzwochenenden sind die einzelnen Seminare auf 20 Teilnehmende begrenzt, so dass die Dozentinnen und Dozenten die Möglichkeit haben, sich intensiv mit den Studierenden zu beschäftigen. Daher erhalten die Studierenden vor dem Besuch der Veranstaltung eine zum Inhalt des Seminars passende Aufgabe, die als Vorarbeit geleistet werden soll. Die Referenten und Referentinnen verschaffen sich dadurch frühzeitig ein Bild der Zusammensetzung der Gruppen und greifen die Ergebnisse in der Gruppe auf, um diese zu besprechen.

Auch im Bereich der nicht klassischen Schulformen ist eine deutliche Veränderung der Gesetzeslage und Ausbildungsorganisation zu erkennen. Betrachtet man die aktuellen Entwicklungen der Ausbildungen innerhalb der Gesundheitsfachberufe, findet man in den letzten Jahren zahlreiche Anpassungen zwischen den einzelnen Ausbildungen. So gibt es seit Januar 2016 die Verabschiedung des Pflegeberufsreformgesetzes, das eine einheitliche Ausbildung zur Pflegefachfrau bzw. Pflegefachmann fordert (Bundesregierung, 2016). Ab 2018 soll diese in Gesundheitsfachschulen umgesetzt werden, so dass Personen, die diese Ausbildung durchlaufen sowohl in Krankenhäusern, als auch anderen Pflegeeinrichtungen arbeiten können. Das alles bringt bedeutende Veränderungen in grundständigen Schulen und Gesundheitsfachschulen mit sich - Changemanagement wird hier notwendig. Diese Veränderungen kommen schließlich auch in wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen an, wenn sich vermehrt Schulleiterinnen und Schulleiter aus Gesundheitsfachschulen als neue Zielgruppe für ein Studium des Schulmanagements interessieren. Gerade diese Teilnehmenden haben oft keinen ersten Hochschulabschluss. Doch besonders Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Studiums, die die Leitung von Sanitäterschulen innehaben, bewerben sich zunehmend für den Studiengang. So erhalten die beruflich qualifizierten Interessenten die Möglichkeit einer hochschuldidaktischen Weiterbildung im Bereich Schulmanagement. Dazu gibt es bereits eine Kooperation zwischen dem DISC und dem Deutschen Roten Kreuz in Rheinland-Pfalz, welche besteht, um die Mitglieder aus den Sanitäterschulen über die organisatorischen Abläufe innerhalb des Studiums, wie z.B. Bewerbungsfristen zu informieren. Damit kann die neue Zielgruppe gezielt angesprochen und neue Bedarfe ermittelt werden, um eine potenzielle Nachfrage zu analysieren.

Eine weitere Herausforderung, vor welcher sich bereits zahlreiche Schulen befinden, ist der Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht. Smartboards ersetzen Kreidetafeln, Projekte wie Tablet-Klassen werden eingeführt, Smartphones sind bei Schülerinnen und Schülern ständig verfügbar. Durch den geplanten Digitalpakt#D, fordert die Bundesbil-

dungsministerin Johanna Wanka insgesamt 40.000 deutsche Schulen auf, innerhalb der kommenden fünf Jahre mit WLAN und den notwendigen technischen Geräten auszustatten (BMBF, 2016). Das bringt zahlreiche Veränderungen mit sich - nicht nur für den Unterricht. Auch die Lehreraus- und Weiterbildung muss daran anknüpfend Medienbildung und -kompetenzen fördern. Die Veränderungen beginnen also bereits frühzeitig in der Hochschule. Für Lehrerinnen und Lehrer, die bereits seit einiger Zeit in ihrer beruflichen Praxis tätig sind, bedeutet das, dass Medienkompetenz innerhalb geeigneter Weiterbildungen vermittelt werden müssen (Gómez Tutor, Menzer & Schiefner-Rohs, 2015). Im berufsbegleitenden Studium Schulmanagement soll ebenfalls darauf reagiert werden. Im kommenden Jahr soll daher ein neues Modul entstehen, welches wahlweise absolviert werden kann. Hierbei sollen neben den bereits existierenden Online Seminaren im Studium Medienkompetenzen gefördert werden. Daher wird momentan eine Bedarfserhebung durchgeführt, die sich an Präsenz-, Fernstudierende, Referendarinnen und Referendare richtet, um Erwartungen und Bedürfnisse an die Thematik der Medienbildung abzubilden. Auf Grundlage der Ergebnisse soll anschließend ein Onlinemodul entwickelt werden, das sich an Studierende und Interessierte aller Lehrerbildungsphasen richten soll. Dabei geht es inhaltlich um Aspekte der Schulverwaltung, der didaktischen Unterrichtsgestaltung, Medienerziehung, rechtliche Grundlagen und einigen mehr. Mit der Integration dieses Moduls kann auf einen weiteren Bedarf der Zielgruppe reagiert werden. Aufgrund der Forderungen der KMK und des Bundesbildungsministeriums hinsichtlich der Medienkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (BMBF, 2016) soll dahingehend das Weiterbildungsangebot angepasst werden.

Die Zielgruppe des Fernstudiengangs hat sich primär in Bezug auf den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Wandel verändert. Neben Lehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern aus klassischen Einzelschulformen kommen daher Personen aus verschiedenen Bildungseinrichtungen wie Gesundheitsfachschulen hinzu. Lehrkräfte aller Schulformen obliegen den Änderungen und Zwängen politischer Entscheidungen, sei es auf Bundes- oder Länderebene. So entsteht nicht nur zwischen den Studierenden einzelner Bundesländer, sondern auch zwischen verschiedener Schularten Heterogenität.

Neben den Veränderungen des Hochschulgesetzes 2010 entstanden zahlreiche Veränderungen, die zu einer Anpassung der Inhalte an eine neue Zielgruppe führen. Die Aufgabe der Leitung und des Programmmanagements einer Weiterbildungseinrichtung ist es, auf eben solche neuen gesellschaftlichen und politischen Anforderungen zu reagieren. Um den wechselnden persönlichen Bedürfnissen und den gesetzlichen Anforderungen gerecht zu werden, ist das Angebot stets entsprechend zu überarbeiten und anzupassen, dabei muss die Zielgruppe immer im Blick gehalten werden.

## 6 Fazit und Ausblick

In dem Beitrag wurde gezeigt, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung in einem Wandlungsprozess befindet. Insbesondere gilt es, aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen sowie gesetzliche Änderungen im Auge zu behalten und dabei jedoch den Wissenschafts- und Qualitätsanspruch nicht zu ignorieren, um die Angebotspalette zu erweitern bzw. bestehende Angebote entsprechend anzupassen. Das geschieht bei dem hier aufgeführten Beispiel durch die Schaffung neuer Inhalte innerhalb des Studienverlaufs sowie der Möglichkeit der individuellen Gestaltung von Lerninhalten. Auch durch Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen können Barrieren abgebaut und wichtige Informationsflüsse angestoßen werden.

In diesem Beitrag wurde ebenfalls thematisiert, dass die Zielgruppenorientierung auch eng mit dem Bedarf verbunden ist, gerade vor dem Hintergrund des verstärkten Einzugs der Nachfrageorientierung in die wissenschaftliche Weiterbildung. Als Herausforderung kann hier die Bedarfsermittlung gesehen werden, was unter anderem Fragen der strukturellen Ressourcen auf Seiten der Weiterbildungseinrichtungen aufwirft. Ein Ansatz wie wissenschaftliche Weiterbildung bedarfsorientiert ausgerichtet werden kann, wird im Verbundprojekt E-hoch-B erprobt. Dieses „Forschungs- und Entwicklungsprojekt untersucht die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungstendenzen der Region Westfal und entwickelt Bildungsangebote, die sich an dem prognostizierten Fachkräftebedarf orientieren“ (E-hoch-B, 2016).

Durch die bildungspolitische Bestrebung der Öffnung der Hochschule, als auch durch die stark expandierende Nachfrage neuer bzw. veränderter Zielgruppen, wandeln sich die Anforderungen an Hochschulen. Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, gilt es Studienformate zu konzipieren, die es den Studierenden (unterschiedlicher Zielgruppen) möglich macht, selbstgesteuert, berufsorientiert und flexibel zu studieren. Diese Studienformate sollen besonders den Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung ebnen. Das kann allerdings nur geschehen, wenn auf entstehende Bedarfe reagiert wird und bspw. durch Marketingmaßnahmen sowie strategischer Kooperationen eine Anpassung des Angebots an die Zielgruppe stattfindet. Diese umschließt u.U. eine Angleichung des Curriculums und der didaktischen Gestaltung der Studieninhalte an die veränderte Zielgruppe.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung stellte 2013 heraus, dass zukünftig Hochschulen ihre Angebote sehr viel stärker an heterogenen Gruppen ausrichten müssen (DIE, 2013). In der Folge bedeutet dies jedoch, dass die Öffnung für neue Zielgruppen sowie deren Heterogenität in die makro-, meso- und mikrodidaktische Planung einzubeziehen ist, um zum einen neue Zielgruppen anzusprechen und zum anderen auch den individuellen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden.

## Literatur

- Arnold, R. (2013). *Selbstbildung, oder: wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter., U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung, Band 1 (S. 105-135). Münster, New York: Waxmann.
- Buhren, C.G. & Rolff, H.G. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2015). *Wettbewerb offene Hochschulen*. Über 110 Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung nachhaltig implementiert. Abgerufen am 09. Oktober 2016 von <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/service/meldungen/ueber-110-angebote-der-wissenschaftlichen-weiterbildung-nachhaltig-implementiert>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2016). *Sprung nach vorn in der digitalen Bildung*. Bundesministerin Wanka stellt Bildungsoffensive des BMBF für die digitale Wissensgesellschaft vor: „Entscheidendes Zukunftsthema“. Pressemitteilung, 11/2016. Abgerufen am 15. Oktober 2016 von <https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2017). *Wissen über das Bildungssystem*. Aufstieg durch Bildung. Abgerufen am 03. Mai 2017 von <https://www.bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html>.
- Bundesregierung (2016). *Reform der Pflegeberufe im Bundestag*. Einheitliche Ausbildung für die Pflege. Abgerufen am 15. Oktober 2016 von <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/01/2016-01-13-reform-pflegeberufe.html>.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE (2013). *Trends der Weiterbildung*. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Abgerufen am 15. Oktober 2016 von [http://content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783763953141](http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783763953141).
- DISC TU Kaiserslautern (2016). *Das Master-Fernstudium Schulmanagement*. Abgerufen am 15. Oktober 2016 von <http://www.zfuw.uni-kl.de/fernstudiengaenge/human-resources/schulmanagement/>.

- E-hoch-B (2016). *E-hoch-B - Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung. Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung*. Abgerufen am 12. Oktober 2016 von <http://www.e-hoch-b.de/e-hoch-b/>.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Gómez Tutor, C., Menzer, C. & Schiefner-Rohs, M. (2015). *Lehrer.Bildung.Medien. Ein notwendiges Interdependenzverhältnis*. In M. Schiefner-Rohs, C. Gómez Tutor & C. Menzer (Hrsg.), *Lehrer.Bildung.Medien: Herausforderungen für die Entwicklung von Schule(n)* (S. 9-18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.). (2015). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 12. Oktober 2016 von <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere>.
- Huber, S. G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (2015). *Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung: Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Göttingen: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz - KMK (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Abgerufen am 09. Oktober 2016 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erfol-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erfol-qualifizierte-Bewerber.pdf).
- Kultusministerkonferenz - KMK (2014). *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen*. Abgerufen am 09. Oktober 2016 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2014/2014\\_08\\_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl\\_Qualifizierter.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf).
- Kultusministerkonferenz - KMK (2016). *Bildungswege und Abschlüsse*. Abgerufen am 15. Oktober 2016 von <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse.html>.
- Landesrecht Rheinland-Pfalz (2016). *Hochschulgesetz (HochSchG) des Landes Rheinland-Pfalz in der Fassung vom 19. November 2010, §35(1)*. Abgerufen am 15. Oktober 2016 von [1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1](http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psm?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1).
- Offene Kompetenzregion Westpfalz - OKWest (2016). *OK West. Offene Kompetenzregion Westpfalz*. Abgerufen am 15. Oktober 2016 von <https://www.sowi.uni-kl.de/berufs-und-erwachsenenpaedagogik/projekte/okw-offene-kompetenzregion-westpfalz/>.
- Reich-Claassen, J. & von Hippel, A. (2011). *Angebotsplanung und -gestaltung*. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1003-1015). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (4. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Schuetze, H.G. & Slowey, M. (2001). (Hrsg.). *Higher Education and Lifelong Learners*. London: Psychology Press.
- Schuetze, H.G. & Slowey, M. (2012). (Hrsg.). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London: Psychology Press.
- Seitter, W. (2014). *Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung*. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue* (S. 141-150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seitter, W. (2015). (Hrsg.). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Teichler, U. & Wolter A. (2004). *Zugangswegen und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende*. In *Die Hochschule* 13(2), 64-80.
- Wolter, A. (2005). *Profilbildung und universitäre Weiterbildung*. In W. Jütte (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 93-111). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2011). *Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen*. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8-35.
- Wolter, A. (2013). *Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule*. In E. Severing (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt? Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung*, Bonn, 13 (S. 191-212). Bielefeld: Bertelsmann.

**Autorinnen**

Eva-Maria Glade, M.A.  
e.glade@disc.uni-kl.de

Jessica Neureuther, M.A.  
Jessica.Neureuther@sowi.uni-kl.de

# Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)  
(Halbjahresauszug - Mitte November 2016 - Ende April 2017)

BANSCHERUS, ULF, BERNHARD, NADINE & GRAF, LUKAS (2016).  
**Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe: Bedingungen für flexible Bildungsübergänge.**  
Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

CAMPICHE, ROLAND J. & KUZEAWU, AFI SIKA (UNTER MITARB.  
VON LANARÈS, JACQUES, FELLAY, SANDRINE & BERTHIAUME,  
DENIS) (2017).  
**Die jungen Alten: vom Bildungssystem vergessen.**  
Zürich: Seismo Verlag.

EGGER, RUDOLF & BAUER, MARTIN HEINZ (HRSG.). (2017).  
**Bildungspartnerin Universität: tertiäre Weiterbildung für eine erfolgreiche Zukunft.**  
Wiesbaden: Springer VS.

EMKE, MARTINA & MANNIG, ANIKA (2016).  
**Herausforderung Studienvorbereitung beruflich Qualifizierter: ein kooperatives Blended-Learning-Angebot für eine heterogene Zielgruppe.**  
In Karin Dollhausen & Sonja Muders (Hrsg.), **Diversität und lebenslanges Lernen: Aufgaben für die organisierte Weiterbildung** (S. 143-157). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

ERPENBECK, JOHN & SAUTER, WERNER (HRSG.). (2017).  
**Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt.**  
Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

FISCHER, ANDREAS (2016).  
**Orientierungsrahmen zum Kontext der universitären Weiterbildung.**  
In Therese E. Zimmermann, Wolfgang Jütte & Franz Horvath (Hrsg.), **Arenen der Weiterbildung** (S. 67-77).  
Bern: hep.

GRUNAU, JANIKA (2017).  
**Habitat und Studium: Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen.**  
Wiesbaden: Springer VS.

HERMSTEIN, BJÖRN, BERKEMEYER, NILS & MANITIUS, VERONIKA (HRSG.). (2016).  
**Institutioneller Wandel im Bildungswesen: Facetten, Analysen und Kritik.**  
Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

HÖBARTH, ULRIKE (2016).  
**Konstruktivistisches Lernen mit Moodle: Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen (4. aktual. und erg. Aufl.).**  
Glückstadt: Hülsbusch.

HOPBACH, ACHIM (HRSG.). (2016).  
**Gutes Lernen und gute Lehre: Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung.**  
Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015.  
Wien: Facultas.

IFENTHALER, DIRK, BELLIN-MULARSKI, NICOLE & MAH, DANA-KRISTIN (HRSG.). (2016).  
**Foundation of digital badges and micro-credentials: demonstrating and recognizing knowledge and competencies.**  
[Cham]: Springer International Publishing.

KNAUS, THOMAS & ENGEL, OLGA (HRSG.). (2016).  
**Wi(e)derstände: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen.**  
München: kopaed.

LASSNIGG, LORENZ & UNGER, MARTIN (2016).  
**Stärkung der Rolle der Hochschulen: Bologna und der Hochschulraum; relevant für Weiterbildung?**  
Weiterbildung, 27(4), 24-27.

LOPRIENO, ANTONIO (2016).  
**Die entzauberte Universität: Europäische Hochschulen zwischen lokaler Trägerschaft und globaler Wissenschaft.**  
Wien: Passagen Verlag.

MÜNK, DIETER & WALTER, MARCEL (HRSG.). (2017).  
**Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel: Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne.**  
Wiesbaden: Springer VS.

RASCHAUER, AGNES & RESCH, KATHARINA (2016).  
**Studienberatung an der Universität Wien: Ergebnisse der iYOT-Teilstudie zum Arbeitsalltag von StudienberaterInnen.**  
Magazin Erwachsenenbildung.at, 2016(29), 06-1 - 06-10.

# Buchbesprechungen

## Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung

**Olaf Hartung & Marguerite Rumpf (Hrsg.). (2015).** *Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Reihe: Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS. 168 Seiten, 34,99 Euro, ISBN: 978-3-658-08868-2.*

Der Band mit Titel „Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ basiert auf der Tagung im Jahr 2013 an der Justus-Liebig-Universität in Giessen. Das Buch enthält neun Beiträge, die von den Herausgebenden in vier Teile gegliedert worden sind: Teil (1) ist überschrieben mit Relevanz des Forschungsfeldes und beinhaltet einen Artikel, der zugleich die Einführung darstellt. Teil (2) zu theoretischen Überlegungen und Konzepten vereint zwei Aufsätze. In Teil (3) Implikationen für die Lehrkompetenzforschung sind drei Artikel gebündelt. Teil (4), übertitelt mit „pragmatische Schlussfolgerungen“ (S. 6), enthält vier Arbeiten.

Sich dem Einleitungsartikel zuwendend empfängt die Lesenden die Feststellung, dass zur angemessenen Beschreibung des Kompetenzparadigmas in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Klärung „verschiedener, mehr oder weniger offener Fragen“ (S. 9) nötig ist – diese mit Kompetenzmodellierenden, Bildungsforschenden sowie Forschenden über wissenschaftliche Weiterbildung zu ermitteln und zu systematisieren war Ziel der obengenannten Tagung. Als dann wird auf die Vielfalt der Kompetenzdefinitionen eingegangen, welche nach Antworten verlangen zur Frage, welcher Kompetenzbegriff für die wissenschaftliche Weiterbildung der Geeignete ist und ob für dieses Feld nicht eigens ein solcher bestimmt werden müsste. Für schulische Kontexte wird skizziert, dass drei Großkonzepte zu differenzieren sind: fachliche Kompetenzen (z.B. fremdsprachlicher Art), fachübergreifende Kompetenzen (z.B. Problemlösung) und Handlungskompetenzen. Geht es weiter um nationale Bildungsstandards, so wird von Kompetenzen gesprochen, wenn bspw. „Fähigkeiten der Lernenden genutzt“ werden, wenn „angemessene Handlungsentscheidungen getroffen“ werden oder wenn „bei der Durchführung der Handlung auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen“ (S. 10) wird. In der Psychologie sowie in der pädagogischen Psychologie sind ebenfalls eigene Kompetenzbegriffe anzutreffen. Angesichts der aufscheinenden Disparitäten gibt es – so die Herausgebenden – bis dato in der Expertiseforschung mindestens eine Einigkeit: Kompetenzen sind abhängig von den jeweils spezifischen Kontexten zu betrachten. Als offen benannt werden jedoch eine Reihe von Punkten, nämlich erstens: Ist Kompetenz als Leistungsdisposition von „Performanz als faktische Leis-

tungserbringung“ (S. 11) zu unterscheiden? Soll Kompetenz mit „Anwendungsfähigkeit (Können)“ gleichgesetzt werden (S. 11)? Zweitens: Welche Forschungsmethoden werden dem Gegenstandsbereich gerecht und wie ist das Untersuchungsfeld eingrenzbar, um ein „mögliches Kompetenzprofil für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (S. 11) zu erforschen? Drittens sollte Forschung den Umstand berücksichtigen, dass es ebenfalls in der wissenschaftlichen Weiterbildung Aspekte gibt, die die Lehrqualität beeinflussen: bspw. die Lehrenden selbst mit ihren Einschätzungen der Teilnehmenden und ihren Einstellungen zur eigenen Rolle als Lehrperson. Den Abschluss des Artikels bildet die Vorstellung der Autor\_innen mit ihren Beiträgen.

Den Auftakt macht in Teil (2) Gabi Reinmanns Artikel. Zum Kompetenzbegriff werden anhand von fünf Thesen Schwachstellen artikuliert – provozierend die Fünfte: plädiert wird für den Verzicht des Begriffs. Statt Lehrkompetenzen zu fördern sollten „Wissen um Lehre, das Können in der Lehre und die Haltung zur Lehre“ (S. 30, Hervorhebung im Original) im Mittelpunkt stehen. Derart liefert der Artikel einen Fundus an grundlagentheoretischer Literatur, ist dabei aber nicht explizit auf wissenschaftliche *Weiterbildung* bezogen. Im anschließenden Beitrag von Karin Reiber, die Kompetenz als „Integrationsmetapher“ (S. 39) versteht, werden unter Rückgriff auf Strömungen der Outcome-Orientierung als eine bestehende Orientierung lange vor Bologna in einem ersten Schritt Kompetenzdimensionen in der Hochschulbildung ins Zentrum gestellt. In einem zweiten Schritt – weil sich die Frage nach der Ausgewogenheit der Dimensionen stellt – wird die Kompetenzentwicklung in der Hochschulbildung als Verlauf abgebildet. Dies mündet in eine Modellierung von Kompetenz in ermöglichungsdidaktischer Perspektive. Die Modellierung ist hilfreich für Reflexion und Gestaltung empirischer Vorhaben. Allerdings müsste auch hier zunächst über die Übertragbarkeit auf wissenschaftliche *Weiterbildung* nachgedacht werden.

Im Teil (3) fußen die von Wolfgang Jütte und Markus Walber explizit auf wissenschaftliche *Weiterbildung* hin ausgerichteten Überlegungen bezüglich Kompetenzen von Lehrenden auf dem Konzept der „Interaktiven Professionalisierung“ (S. 58). Abgeleitet werden hieraus nicht nur didaktische Anforderungen an Lehrende, sondern auch Anforderungen an hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote. Liefert dieser Beitrag eine hochverdichtete Darstellung dessen, was Lehrende in hochschulischer Weiterbildung an Kompetenzen an den Tag legen müssen, bietet sich mit Ivo Steiningers Artikel als zweitem in diesem Teil (3) ein Einblick an in den GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) als dem – so Steininger – umfangreichsten Kompetenzmodell bezüglich Fremdsprachenlernen und -lehren.

Des Weiteren findet sich eine Design-Skizze zur Erforschung fremdsprachlicher Lehrkompetenz. Sie ließe sich als Anknüpfungspunkt zur Erforschung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen *Weiterbildung* nutzen. Carola Iller stellt Kompetenzerfordernisse an Lehrende in der Weiterbildung frühpädagogischer Lehrkräfte vor – erarbeitet aus der Sicht von Weiterbildungsträgern (mittels leitfadengestützten Interviews) und aus der Sicht von Lehrenden (Online-Befragung und problemzentrierte Interviews). Der Artikel ist damit eine ergiebige Quelle nicht nur für Forschungsinteressierte bezüglich Literatur und Methodik, sondern auch für Weiterbildungsorganisationen (anderer Felder als Frühpädagogik), die mit Fragen wie bspw. die der Identifikation und Rekrutierung kompetenter Weiterbildungs-Lehrkräfte beschäftigt sind.

Ausgehend von einer vertieften Auseinandersetzung mit Kompetenz als komplexem Konstrukt (S. 111) und den Konsequenzen samt Methoden zur Kompetenzerfassung schlagen Wolfgang Müskens und Sonja Lübben in ihrem Beitrag als dem ersten in Teil (4) eine Brücke zur Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Als geeignete Kompetenzerfassungsmethode sehen sie allgemein die Dokumentation und favorisieren das Portfolio (S. 126). Letzteres findet sich ebenfalls bei Astrid Krummenauer-Grasser: sie erlaubt die Einsichtnahme in einen berufsbegleitenden Bildungsmanagement-Masterstudiengang mit seinen Ergebnissen. Der Studiengang ist als wissenschaftliche Weiterbildung anzusehen. Sein Lehr-Lern-Konzept zeichnet sich durch das „Lernen am Unterschied“ (S. 138) aus. Ziel der methodischen Konzeption ist die Optimierung von Handlungskompetenz. Entsprechend stehen drei Dimensionen der Kompetenzentwicklung (Austausch in der Lernumgebung, Austausch im informellen Umfeld, Austausch im Praxisumfeld) sowie die zugehörigen Methoden im Zentrum. Neben einer systemtheoretischen Betrachtung des Lehr-Lern-Konzepts sind die Befunde der Studierendenbefragung hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung dargestellt. Mit den gewählten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen gelangt nicht primär die *Lehrkompetenz* in der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Aufmerksamkeitsfokus, sondern das Studiengangskonzept samt Umsetzung inkl. Beschreibung von Methoden (u.a. Portfolio). Damit ergibt sich eine substanzvolle Basis besonders für Studiengangs- bzw. Weiterbildungsverantwortliche in Hochschulen, die sich vor dem Hintergrund der Gestaltung ihres Studiengangs mit dem vielschichtigen Konstrukt Kompetenz befassen. Schließlich berichten Olaf Hartung und Marguerite Rumpf über die 2013 erstmals durchgeführte und evaluierte ‚Modulwerkstatt – Lehrkompetenzentwicklung in der Weiterbildung für die Weiterbildung‘. Die Werkstatt war ein Qualifizierungsangebot des BMBF-geförderten Verbundprojekts ‚WM3 WB Mittelhessen‘. Das Projekt, das mit dem Hochschuldidaktikangebot der beteiligten Hochschulen verbunden ist, bietet – so die Autorin bzw. der Autor – Trägerschaften wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote ein Format zur gemeinsamen Entwicklung und Erprobung durch Lehrende (aus Hochschule und außeruniversitärer

Weiterbildungspraxis) von Modulen und Lerneinheiten. Dieser Artikel öffnet nicht nur die Tür für einen Blick hinter die Kulissen des Pilots mit seinen Erfahrungen, sondern ebenso in das Thema Lehrkompetenz als Live-Case der Teilnehmenden.

Der Sammelband gibt für Bildungsforschende wie für Weiterbildungsorganisationen einen sehr guten Einblick in geführte Diskurse in einschlägigen (Forschungs-)Feldern samt einem reichen Fundus an Literatur zur Kompetenzforschung. Weiter finden sich in den Artikeln Antworten auf eingangs gestellte Fragen. Auch bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung sowie für Planungsaktivitäten hinsichtlich der Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Was Lesende nicht erwarten dürfen ist eine *systematische* Bestandsaufnahme zu Forschungsarbeiten zum Thema Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie zu Kompetenzmodellen – mit anderen Worten und um in den Worten Wolfgang Seitters als Geleitwortschreibenden zu schließen: „(...) weitere vertiefende Analysen“ (S. 8) sind sehr wünschenswert.

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

## Arenen der Weiterbildung

**Therese E. Zimmermann, Wolfgang Jütte & Franz Horváth (Hrsg.). (2016).** *Arenen der Weiterbildung*. Bern: hep Verlag. 310 Seiten, CHF 40.00, ISBN: 978-3-0355-0582-5

Das Buch „Arenen der Weiterbildung“ präsentiert einen bunten Strauss von lesenswerten Artikeln zur Weiterbildung und verwandten Gebieten. Der Band ist Prof. Dr. Karl Weber gewidmet, der 2009 als Professor für Weiterbildung an der Universität Bern emeritiert wurde. Weber hatte von 1990 bis 2009 den einzigen Lehrstuhl für Weiterbildung in der deutschen Schweiz inne und prägte die Entwicklung der Branche seit der Weiterbildungsinitiative des Bundes in den frühen 1990er Jahre entscheidend mit. Die große Zahl der Autorinnen und Autoren sowie Themen zeigt eindrücklich, wie breit Webers Interessen waren – und immer noch sind – und wie viele Beziehungen er im In- und Ausland bis heute pflegt.

Wie für einen solchen Reader typisch, verzichtet das Buch auf Vollständigkeit und Kohärenz, gibt aber Einblick in eine große Fülle von Themen und Erklärungsansätzen. Wer sich über aktuelle Fragestellungen breit informieren und vom einen oder anderen Text inspirieren oder provozieren lassen will, wird fündig werden. Aus Platzgründen sind den Artikeln enge Grenzen gesetzt; man würde sich manchmal mehr Vertiefung oder eine breitere Abstützung wünschen. Manche Themen tauchen aber in anderen Zusammenhängen wieder auf.

Der Hauptteil des Buches besteht aus 19 Artikeln, die in vier Kapitel gegliedert sind. Er beginnt mit zwei theoretischen Texten zur konstruktivistischen Erkenntnistheorie (*Walber*) und zum Bildungsbegriff (*Kellermann*). Ausgehend von der Annahme, dass Begriffe handlungsleitend sind, kritisiert Kellermann den ‚verwertungsorientierten‘ Bildungsbegriff und stellt diesem einen an der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit orientierten Bildungsbegriff gegenüber. Anstelle der normativ-zielorientierten Sichtweise auf Bildung fordert er eine sozialwissenschaftlich-analytische Perspektive, löst diesen Anspruch im Artikel aber leider nicht ein und beschränkt sich auf die Analyse offizieller Diskurse.

Die Universität Bern führt seit Jahren Weiterbildungsstudiengänge zwecks Aufbau von Evaluationskompetenz durch. Zwei Artikel nehmen sich des Evaluationsthemas an. Der eine diskutiert methodische Probleme bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen, die darauf zurückzuführen sind, dass Wirkungen das aktive Engagement der Kundinnen und Kunden voraussetzen (*Herzog*), der andere sucht nach Möglichkeiten, um Auftraggebende von Evaluationsvorhaben im öffentlichen Dienst besser vor politischer Einflussnahme zu schützen (*Bussmann*).

Verschiedene Beiträge thematisieren konkrete Erfahrungen aus der Weiterbildungspraxis. Zwei Artikel beschreiben Weiterbildungsstudiengänge (*Thom; Hadjar und Powell*), zwei weitere entwickeln Planungsinstrumente für Programmleitungen (*Fischer; Zimmermann*). Besonders interessant scheinen mir Thoms Liste der Erfolgsfaktoren für exzellenzorientierte Managementweiterbildungen, Fischers Kontextmodell zur Analyse endogener und externer Einflussfaktoren sowie Zimmermanns Fragenkatalog zur besseren Antizipation und Bewältigung von Absatzkrisen.

Eine Reihe von eloquenten und erfrischend unaufgeregten Texten beschäftigt sich mit Lehr- und Lernmethoden. Sie zeigen, wie unterschiedlich die didaktischen Konzepte in der Weiterbildung sind. Man liest eine Kritik des selbstgesteuerten Lernens, das sein Ziel, lebenslanges Lernen für alle zu ermöglichen, bei bildungsfernen Schichten nicht erreichen kann (*Wittpoth*); man erhält eine Einschätzung, wo digitale Lernmethoden erfolgreich eingesetzt werden können und wo eher nicht (*Moser*); und man erfährt, wie die klassische Vorlesung rezipiert wird und mit welchen Problemen MOOCs als Vorlesungsreproduktionen konfrontiert sind (*Lehmann*). Schließlich beschreibt *Wicki-Vogt* die informellen Salongespräche, die nach dem Vorbild der aufklärerischen Salons in Paris und Berlin an der Universität Bern seit 1996 durchgeführt werden.

Die größte Sektion des Buches beschäftigt sich mit Bildungssystemen von der Berufsbildung über die betriebliche Weiterbildung bis zu den Hochschulen. In der Berufsbildung diskutiert *Gonon* das Spannungsfeld zwischen beruflicher Spezialisierung und allgemeinbildender Professionalisierung und *Harney* untersucht die räumlichen Ausbildungs-

pendlerströme und ihre Auswirkungen auf Ausbildungsbedürfnisse. In der betrieblichen Weiterbildung analysieren *Abraham, Höglinger und Liechti* Strukturen und Entscheidungsprozesse. In einem sehr empfehlenswerten Artikel diskutieren *Gorga und Leresche* die Ursachen und Folgen der Internationalisierung der Lehre an Universitäten und stellen eine wachsende Fragmentierung und Kurzfristigkeit des Wissens fest. *Wild-Näf* untersucht Personalprobleme an Fachhochschulen. Der ambitionierte Anspruch, das wissenschaftliche Personal müsse auch über einschlägige Berufserfahrung verfügen, kann in der Praxis bis jetzt nicht immer eingelöst werden, zumal der eigenen Nachwuchsförderung enge Grenzen gesetzt sind. Etwas am Rande der Thematik liegen *Sheldon* mit seiner Analyse der ethnischen Diskriminierung und *Kaufmann-Hayoz* mit ihrer Beschreibung der nicht-fakultären wissenschaftlichen Einheiten an der Universität Bern, zu denen ebenfalls die Koordinationsstelle für Weiterbildung gehörte.

Das Buch endet mit einem spannenden Interview über Karl Webers beruflichen Werdegang und über die Entwicklung der Weiterbildung in den letzten dreißig Jahren (*Jütte*). Von besonderem Interesse scheinen mir Webers Erfahrungen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis sowie seine Einschätzung verschiedener deutscher und schweizerischer Bildungsorganisationen. Auch Webers Lebenslauf bietet spannende Einblicke. Mit den verschiedenen beruflichen Stationen, die er durchlief, nahm er jene berufliche Flexibilität vorweg, die Bildungsprofis heute eher von ihren Zielgruppen erwarten als von sich selber.

Fazit: Das Buch und ganz besonders auch das Interview können nicht nur Weggefährtinnen und Weggefährten Webers, sondern auch allen jüngeren Bildungsforschenden und -managenden wärmstens empfohlen werden.

Hans-Rudolf Frey, MA, NDS  
hansruedi\_frey@ggaweb.ch

## Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung

**Stefan Pohlmann, Gabriele Vierzigmann & Thomas Doyé (Hrsg.). (2017).** *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. 623 Seiten, 79,99 Euro; ISBN: 978-3-658-15469-1

Der vorliegende Sammelband „Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung“ beschäftigt sich mit den Fragen was Hochschulen im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Weiterbildung „derzeit besonders bewegt, was es braucht, damit sich Hochschulen weiterhin bewegen und schließlich wie Hochschulen nachhaltige und bedarfs- beziehungsweise nachfrageorientierte Lehrangebote auf den Weg bringen können“ (S. 22). Für Personen, die sich bereits im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bewegen, macht die Konstellation aus Herausgeber\_innen, Titel und Reihenfol-

ge der formulierten Fragestellungen die Verbindung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ deutlich. In diesem Wettbewerb setzte sich das Verbundvorhaben Offene Hochschule Oberbayern (OHO), bestehend aus der Hochschule München sowie der Technischen Hochschule Ingolstadt, 2011 erfolgreich durch.

Im Mittelpunkt des OHO-Forschungskonzeptes stehen nicht-traditionellen Zielgruppen, für die sowohl Zugangs- und Anrechnungsmöglichkeiten, zielgruppenspezifische Studienformate, -abschlüsse und -inhalte sichergestellt, aber auch didaktisch reflektierte Lehr-, Lern- und Unterstützungssettings aufbereitet wurden.

Die 17 Kapitel des Buches sind zu acht thematischen Teilen zugeordnet. Nach einer Einführung zu zentralen Begriffen und den bildungspolitischen Rahmenbedingungen werden zentrale theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse des Projektes zu Weiterbildungscoalitionen, -zugängen, -trends, -zuschnitt, -abstimmung, -bedingungen, -strukturen und -empfehlungen behandelt. So werden u.a. im 2. Kapitel die hochschulischen Öffnungsprozesse exemplarisch für Großbritannien und Israel skizziert. Das 3. Kapitel umfasst Good-Practice-Prozesse gelungener Kooperationen des OHO-Projektes. Das Erhebungsdesign und die Ergebnisse der Zielgruppen- und Bedarfsanalysen werden in Kapitel 5 ausgeführt. In Kapitel 6, 9, 10 und 14 münden diese Erkenntnisse in passgenauen Studienformaten, „welche die Autonomie der mündigen Studierenden stärk[en]“ (S. 308) sowie in zielgruppenspezifischen Unterstützungsangeboten. Aufgrund der u.a. diversen Studienmotive und individuellen Anforderungen der neuen Zielgruppen und dem daraus resultierenden flexibleren und autonomeren Zuschnitt der Studienformate haben sich ebenso die Anforderungen an das Lehrpersonal gewandelt. Bezugnehmend darauf, werden in Kapitel 12 das veränderte Rollenverständnis und die zunehmenden didaktischen Professionalisierungsbestrebungen des Lehrpersonals in den Fokus gestellt. Im vorangegangenen Kapitel arbeiten die Autoren den Diskurs der Zulassung, Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen auf ein Hochschulstudium auf. Das 13. Kapitel hat die Akademisierung des Berufsfelds Pflege zum Inhalt und in Kapitel 15 werden Qualitätsmanagementprozesse allgemein sowie deren Übertragung auf das OHO-Projekt skizziert. Welche Voraussetzungen und Strukturen zur Einrichtung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zu etablieren sind und wie diese organisiert werden können, wird in Kapitel 16 aufgezeigt. Das letzte Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Bündelung der im OHO-Kontext gewonnenen Erkenntnisse und weiterführenden Forschungs- und Handlungsempfehlungen in Bezug auf die Einrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung. Mit dieser Vielfalt an Beiträgen werden die wichtigsten Themen für die Etablierung von wissenschaftlicher Weiterbildung abgefasst. Gleichzeitig werden die eingangs formulierten Fragen am Beispiel des OHO-Projektes beantwortet. Dazu trägt das letzte Kapitel maßgeblich bei, indem 13 zentrale Ziele formuliert werden, mit denen zukunftsweisende,

nachhaltige Strukturen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung sichergestellt werden könnten.

Konkret sind die Kapitel so strukturiert, als dass zunächst theoretische Bezüge hergestellt, rechtliche Rahmenbedingungen skizziert und zu Grunde liegende Modelle beschrieben werden. Hervorzuheben sind hier die hochschulsystemübergreifende Perspektive und die interdisziplinäre theoretische Fundierung. In den meisten Kapiteln werden diese theoretischen Überlegungen auf den OHO-Projekt-kontext übertragen und empirisch analysiert bzw. umgesetzt. Ferner werden die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen dargestellt. Alle Kapitel schließen mit einem Fazit und Ausblick. Die einzelnen Kapitel, die den acht Teilen zugeordnet sind, weisen nicht immer eine inhaltliche Stringenz zu den Teilen auf. Gleichzeitig ist positiv hervorzuheben, dass Bezüge zwischen den Kapiteln zu Beginn oder im weiteren Textverlauf hergestellt werden.

Zusammenfassend bietet der Sammelband einen guten Überblick über die aktuellen Diskurse Weiterbildung an Hochschulen zu etablieren. Am Beispiel des OHO-Projektes wird dabei gezeigt, wie es gelingen kann entsprechende Strukturen des lebenslangen Lernens an Hochschulen zu ebnet. Damit stellt das Buch einen weiteren Gewinn neben den zahlreichen bundesland- und projektspezifischen Publikationen dar. Daneben schafft es Transparenz in dem OHO-Projekt-kontext, wodurch u.a. andere Projekte der Förderlinie profitieren können.

**Anita Schwikal, M.A.**

anita.schwikal@sowi.uni-kl.de

# „Biografie – Lebenslauf – Generation“

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

28. bis 30. September 2016 in Tübingen

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung stand ganz unter den drei Konzepten Biografie, Lebenslauf und Generation. Das Tagungsprogramm bot ein vielfältiges Vortrags- und Diskussionsangebot. In zehn unterschiedlichen Sessions haben sich die Teilnehmer\_innen über Lebensphasen, Lernprozesse, biografische Themen und die damit verbundenen organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen, über Bildungs- und Berufsbiografien, Lebenslaufforschungen, Ereignisse im Lebenslauf, aber auch zur generationsspezifischen Analyse der Disziplin Erwachsenenbildung ausgetauscht.

So wurde z.B. über Grenzen des lebenslangen Lernens aus der Perspektive von Biografie und Lebenslauf (Nittel/Hellmann) referiert oder zur wissenschaftlichen Qualifizierung als Ereignis im Lebenslauf – Realisierungen selbstbestimmten Lernens durch promovierende Erziehungswissenschaftler\_innen (Kubsch) und zu Operationen am offenen Lebenslauf – Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen Wissenserwerb und Selbstbeobachtung (Dinkelaker).

Für die Hochschulweiterbildung von besonderem Interesse war der Vortrag zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung – Eine historische Rekonstruktion und prospektive Fundierung für Studien- und Weiterbildungsinteressierte verschiedener Lebensphasen (Molzberger), bei der eine Untersuchung des Wandels der Formate des Studium Generale in der BRD unter Betrachtung der Stufen der Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung vorgenommen wurde. Hochschulweiterbildung wird hier als Teil von Biografizität der Teilnehmenden betrachtet und Kontinuität und Wandel des Verhältnisses von Weiterbildung und Universität als generationale Phänomene. Wissenschaftliche Bildung ist eine zielgruppen- und lebensphasenspezifische Angebotsstrategie von Universitäten und zugleich Beitrag zur Institutionalisierung des Lebenslaufs. Das Fazit in prospektiver Absicht lautet: Studium Generale ist ein Format wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung an Universitäten sowie ein offenes Format für „nicht-traditionelle“ Adressaten – gewissermaßen als Lernanlass und Gelegenheitsstruktur im Lebenslauf.

Die intergenerationelle Podiumsdiskussion am Ende des zweiten Tages zog sich entlang dreier Argumentationsstränge. Die Vertreter\_innen der Internationalisierung (Reischmann/Egetenmeyer) bezogen Position zu einer Professionalisierung der Disziplin und Professionalisierung in der Ausbildung der Studierenden, ohne dabei die Sinnhaftigkeit von Internationalisierung zu hinterfragen. In einem weiteren Strang wurde die paradigmatische Bedeutung der Leitstudien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Mythos, in ihren Auswirkungen auch auf Praxis, deren Anschlüsse sowie Wiederaufnahme kritisch diskutiert (Schrader/Käpplinger). In der Positionierung zur Teilnehmerforschung (Wittpoth/Widany) wurden vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen Wissenschaft produziert wird, hervorgehoben. Fazit dieser intergenerationellen Podiumsdiskussion war ein Plädoyer für eine offene Streitkultur und weniger Ausgrenzungsprozesse, um durch eine kritische Würdigung und systematische Schau auf Projekte, die schon gelaufen sind (um daraus neues zu generieren), die Disziplin zu stärken; sich dabei stärker zu vernetzen und methodische Expertisen zu nutzen.

Die Tagung schloss mit Stellungnahmen zu den Konzeptbegriffen, die die inhaltliche Klammer für die gemeinsame Auseinandersetzung bildeten: Biografie, Lebenslauf und Generation. Denn es kommt immer darauf an, mit welchem Theorieverständnis wir uns nähern und welchen Forschungsgegenstand wir anschauen.

In der Biografieforschung (Schlüter) wird z.B. nach dem Stellenwert für den Lebenslauf und für die Biografie gefragt. In Begriffen erkennt man das Thema: Erwerbsbiografie, Karrierebiografie, Lernbiografie. Biografie fungiert hier als Ressourcen für Beratung. In der Lebenslaufforschung (Dinkelaker) fungiert der Lebenslauf als theoretischer Fluchtpunkt erwachsenenpädagogischer Forschung, bei der es zum einen die Möglichkeit gibt, einen Lebensphasenbezug durch Betrachtung und Erklärung am Lebenslauf herzustellen (z.B. Altern und Migration) und zum anderen Ereignisse im Lebenslauf zu fokussieren und dabei die doppelte Strukturierung der Erwachsenenbildung (Lebenslauf als Selbsterzählung und Moment der Fremderzählung durch die Erwachsenenbildung in besonderer Weise, das Verhältnis ist

wechselseitig aufeinander bezogen) zu beachten. In der Generationsforschung (Dörner) wird Generation als Konstellationen von Personen unterschiedlichen Alters in pädagogischen Settings und das in unterschiedlichen Perspektiven bezeichnet. Personen fungieren als Vertreter von Generationen; interessant sind Generationenlagerung und Generationenzusammenhalt, z.B. bei der Frage, was das prägende Ereignis einer bestimmten Generation ist und wie damit umgegangen wird oder wie die Etablierung von Generationen erfolgt (Kämpfe, Feld bestellen).

Diese drei Kategorien sind von erwachsenenpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Relevanz und eine Differenzierung lässt eine Verortung der Gegenstände zu. Zu fragen ist von hier aus, was das verbindende Glied zwischen den drei Konzepten ist, um der Gefahr der Verselbstständigung der Kategorien und einer fortwährenden Neukategorisierung vorzubeugen. Ist Bildung das Bindeglied?

**Autorin**

Dr. Maria Kondratjuk  
maria.kondratjuk@ovgu.de

# Prinzip Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik zwischen Profilbildung und Wertefragen

46. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für  
Hochschuldidaktik

07. bis 10. März 2017 an der Technischen Hochschule Köln

Die 46. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) stand unter der Überschrift „Prinzip Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik zwischen Profilbildung und Wertefragen“. Damit trug sie dem aktuellen Diskurs eines Kulturwandels der Hochschulen hin zu lernenden Organisationen Rechnung. Dieser Diskurs wurde im Kontext der Hochschuldidaktik entlang der Fragestellungen geführt, welche Rolle die Hochschuldidaktik in Hochschulentwicklungsprozessen übernehmen kann und sollte, und mit welchem Selbstverständnis sie diese unterstützt. Eine weitere zentrale Frage galt den Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Implementierung von Bildung als festem Wert in der wissenschaftlichen Profilbildung von Hochschulen.

Um diese Fragen zu bearbeiten, Lösungsalternativen zu diskutieren und Erfahrungswerte auszutauschen, trafen sich ca. 350 Mitglieder der dghd-Community vom 07. bis 10. März 2017 beim diesjährigen Gastgeber, der Technischen Hochschule in Köln. In 90 Sessions wurden die Beiträge aus der Fachgesellschaft in unterschiedlichen Formaten – Diskurs- und Schreibwerkstätten, Workshops, Barcamps und Impulsforen – präsentiert. Einen neuen Ansatz bildete das Format der „Hacking Education“. In diesem Format wird das „Hacking“ (zu deutsch: eindringen/ knacken) als Methode aufgegriffen. Es geht darum, direkte Wege zum Ziel im Kontext des Hochschulbereichs zu finden. Jeder Hack bzw. jede Idee wird dann mit einer passenden kreativen Darstellungsform, z.B. anhand einer Bauanleitung oder einem fassbaren Modell, umgesetzt. Zudem waren die Sessions in verschiedene thematische Tracks untergliedert. Der Umgang mit studentischer Vielfalt über den gesamten Student Life Cycle hinweg bildete einen Schwerpunkt, die Offenheit von Bildungszugängen und Lehrformaten an den Hochschulen einen zweiten. Besonders intensiv war hier die Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung im Bereich Lehre. Auch wissenschaftliche Relevanz, im Sinne einer evidenzbasierten

Beschäftigung mit der Wirksamkeit von hochschuldidaktischen Interventionen war ein zentrales Thema der Sessions.

Allen Themen übergeordnet war die Frage nach den Werten in der Hochschulbildung und -entwicklung. Es wurde deutlich, dass innovative Instrumentarien, Methoden und fachorientierte Zugänge allein nicht ausreichen, um einen nachhaltigen Kulturwandel anzustoßen. Vielmehr muss eine Reflexion und Habitualisierung von Werten stattfinden, d.h. eine gewisse Einstellung in die Lehre Einzug halten, die zum festen Bestandteil der Kompetenzorientierung wird. Dieser Grundtenor zog sich wie ein roter Faden durch die gesamte Tagung und fand sich auch in den Keynotes wieder.

So stellte Dieter Euler, Professor für Educational Management an der Universität St. Gallen, in seiner Keynote heraus, dass die strategische Ausrichtung der Hochschule den Wertekanon maßgeblich mitbestimmt und damit einen determinierenden Faktor für das Verhalten der Lehrenden bildet. Mit der bloßen Orientierung auf individuelle Kompetenzentwicklung ist es demnach nicht getan, sondern der Kulturwandel braucht eine Organisationsentwicklung, die klare Gestaltungsziele setzt, durch Forschung gestützt wird und Gestaltungsspielräume für die Akteure bietet. Manfred Prenzel, Professor für Empirische Bildungsforschung an der Technischen Universität München und ehemaliger Vorsitzender des Wissenschaftsrates, betonte in seiner Keynote den Stellenwert der strategischen Ausrichtung, besonders auf der institutionellen Ebene. Innovationen in Studium und Lehre sollten dazu mit strategischen Zielen verknüpft werden. Ein Mittel zur Unterstützung kann zudem die Erstellung von Lehrverfassungen darstellen. Als institutionelle Leitbilder sollen sie einerseits eine Zielorientierung und Klärung des Selbstverständnisses, und andererseits eine Spezifizierung der Lehrprofile ermöglichen. So könne Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre nachhaltig implementiert werden.

In der Diskussionsrunde mit der ersten Vorsitzenden des dghd-Vorstands, Marianne Merkt, der Wissenschaftsministerin von Nordrhein-Westfalen, Svenja Schulze, der Vizepräsidentin für Lehre und Studium der TH Köln, Sylvia Heuchemer, und den Keynote-Speakern Gabi Reinmann (Professorin für Lehren und Lernen an der Universität Hamburg) und Manfred Prenzel wurden die Aspekte einer strategischen Implementierung guter Lehre an Hochschulen besonders hinsichtlich einer immer heterogener werdenden Studierendenschaft und der Sicherung des Studienerfolgs aller Studierenden unterstrichen. In diesem strategischen Kontext sind auch die zentralen Aufgabenfelder der Hochschuldidaktik verortet. Die aktive Mitgestaltung der Entwicklungsprozesse auf individueller, institutioneller und organisationaler Ebene und die forschende Begleitung dieser Prozesse markieren ihre Kernaufgaben.

Wie Gabi Reinmann in ihrer Keynote herausstellte, ist es dafür notwendig, die hochschuldidaktische Forschung als eigenständige Disziplin zu etablieren. Dieser Ansatz wird durch die Vergabe des Johannes-Wildt-Nachwuchspreises für die hochschuldidaktische Forschung gestärkt. Seit 2014 wird der Preis für Dissertationen und Masterarbeiten vergeben. Dieses Jahr ging er an Dr. Juliane Fuge (Universität Paderborn). Sie hat in ihrer Dissertation Effekte verschiedener Mentoring-Ansätze in der Studieneingangsphase untersucht. Den Preis für die beste Masterarbeit nahm Yvonne Weber (HS München) entgegen. Sie hat in Ihrer Arbeit ein Kompetenzmodell für interkulturelle Lehrkompetenzen entwickelt. Da im Rahmen der Tagung am 9. März auch der Tag für die exzellente Lehre der TH Köln stattfand, wurden in diesem Rahmen auch die Lehrpreise der TH Köln für innovative Lehrprojekte vergeben. Parallel dazu fand zudem der Kongress „Erfolgreich studieren – was leistet gute Lehre?“ des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung statt.

Somit wurde ein breites Spektrum geboten, um die Wertefragen aus verschiedenen Blickwinkeln auszuleuchten. Bei aller gebotenen Vielfalt, die in den verschiedenen Ansätzen der Sessions und Keynotes mit Blick auf Wertevorstellungen vorgestellt und diskutiert wurden, stellte sich jedoch auch die Frage, welche Werte die Hochschuldidaktik eigentlich vertritt. So resümierte Oliver Reis, Professor für Religionspädagogik an der Universität Paderborn, in seiner Keynote am letzten Tag der Tagung, dass auch die Hochschuldidaktik ihre eigenen Werte reflektieren und Entwicklungsprozesse durchlaufen muss, will sie die Werte der Hochschullehre und Lehrenden ergründen und sie kompetenz- und wertorientiert entwickeln helfen. Die Hochschuldidaktik muss dafür selbst ein lernender Akteur sein und das eigene Denken, Lehren und Forschen so gestalten, dass dies mit Blick auf eine bestimmte Praxis im Fach passiert.

Gerahmt wurde die Tagung durch ein umfangreiches Abendprogramm mit thematischen Stadtführungen durch Köln sowie einer kulturellen Abendveranstaltung in der Scho-

koladenfabrik. Dazu gesellten sich weitere inhaltliche Formate, wie das Schreibcamp, welches mittels Unterstützung durch Schreibcoaching dabei half, Anträge für die Akkreditierungskommission zu schreiben und zu finalisieren. Mit dem Nachtcamp wurde unter dem Stichwort „Open Science“ ein nächtliches Online-Forum gestaltet. Es ermöglichte auch internationale Perspektiven, z.B. aus Japan, einzubinden und gemeinsam im Anschluss an das Tagungsprogramm noch etwas weiter zu diskutieren. Damit verbindet sich eines der Hauptanliegen dieser Tagung: in Austausch kommen und im Austausch bleiben, auch wenn die Tagung längst vorüber ist.

**Autorin**

Claudia Wendt, M.A.  
claudia.wendt@ovgu.de

# „Raumaneignung und Raumnutzung“

## 5. Tagung der informellen Arbeitsgruppe

### Erwachsenenbildung und Raum

10. bis 11. März 2017 an der Universität Potsdam

Der in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung diskutierte *Spatial Turn* entfaltet zunehmend seine Wirkung in variantenreichen Ausdeutungen. Raum entsteht nicht kontextunabhängig, objektiv und unveränderlich, sondern in Anschluss an relationstheoretische Überlegungen steht die soziale Produktion von Räumlichkeit im Zentrum gegenwärtiger Denkbewegungen. In diesen Horizont stellt sich die 5. Tagung der *informellen Arbeitsgruppe (AG) Erwachsenenbildung und Raum* mit dem Titel „Raumaneignung & Raumnutzung – ästhetische, politische und digitale Aspekte der Aneignung räumlicher Arrangements“.

Die Veranstaltung fand vom 10. bis 11. März 2017 auf dem Campus „Am Neuen Palais“ in Potsdam statt und wurde dieses Jahr von der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik der Universität Potsdam ausgerichtet. Ziel der Tagung war es, die Erkenntnisentwicklung zu Aneignung und Nutzung räumlicher Arrangements, die sich nicht nur innerhalb pädagogisch disziplinärer Grenzen bewegt, sondern sie überschreitet, aus erwachsenenpädagogischer Perspektive in den Blick zu nehmen und in ihren noch auszulotenden disziplinären und interdisziplinären Berührungspunkten zu diskutieren.

Dieser inhaltlichen Klammer folgend, umspannte das Tagungsprogramm drei Diskussionsblöcke – politische, ästhetische und digitale Aspekte der Aneignung räumlicher Arrangements – mit je unterschiedlichen Vorträgen, die aus einer spezifischen Perspektive Bezug auf das Tagungsthema nahmen. Von besonderem Interesse waren dabei die verschiedenen disziplinären Zugänge, die von der Erwachsenenbildung über die Soziologie bis hin zur Geografie reichten. In dem Format des sich abwechselnden Inputs durch die Vortragenden und die anschließende Diskussion im Plenum konnten Anschlüsse und Erträge für die Auseinandersetzung zu Fragen von Räumlichkeit in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung vertieft und fortentwickelt werden. Dabei widmeten sich die Vortragenden unterschiedlichen Themen, z.B. Strafvollzug (S. Fehrmann), Hochschulentwicklung (L.-M. Schohl/D. Günther) im Kontext informellen Lernens (W. Jütte), Regionalentwicklung (C. Bernhard), Lehr-Lernforschung (R. Stang) oder virtuelle Museen (D. Günther). In der

gemeinsamen produktiven Verhandlung über Raumaneignung und Raumnutzung wurden weiterhin Bezüge zu raumtheoretischen Überlegungen in Bezug zur Bedeutung von Grenzen (M. Kondratjuk), zur Verräumlichung von Gesetzen (A. Uhlenwinkel), zur Wahrnehmung von Orten (M. Ebner von Eschenbach), zur symbolischen Codierung von Räumen (A. Krüger), zu Deutungskämpfen an öffentlichen Plätzen (S. Schreiber-Barsch) sowie zu Körperlichkeit und ästhetischen Praxen (J. Ludwig) diskutiert und vertieft. In der bereits kleinen „Tradition“ der Abendvorträge auf den Tagungen der *informellen AG* konnte nach Christian Reutlinger (Bamberg 2013), Benno Werlen (Basel 2014) und Peter Faulstich (Hamburg 2015) in diesem Jahr Gunter Weidenhaus gewonnen werden, der mit seinem Abendvortrag „Raumbegriffe und biographische Raumzeit-Konstitutionen“ interessante Impulse zur Erweiterung des relationalen Raumbegriffs von Martina Löw angeboten hat.

Das nächste Treffen der *informellen AG* findet bei der diesjährigen Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Heidelberg statt (28. bis 30.09.2017). Die nächste Tagung wird im März 02./03.03.2018 in Stuttgart stattfinden. Weitere Informationen zur *informellen AG Erwachsenenbildung und Raum* sind in kürze unter [www.erwachsenenbildungundraum.wordpress.com](http://www.erwachsenenbildungundraum.wordpress.com) zu finden. Die Formate sind offen für Interessierte. Kontaktperson der Gruppe ist Christian Bernhard ([Bernhard@bibb.de](mailto:Bernhard@bibb.de)).

#### Autor und Autorin

Malte Ebner von Eschenbach, M.A.  
[malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de](mailto:malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de)

Dr. Maria Kondratjuk  
[maria.kondratjuk@ovgu.de](mailto:maria.kondratjuk@ovgu.de)

# DGWF 5-point strategy document to the EU-Initiative Report on “Academic further and distance education as part of the European lifelong learning strategy”

## About us:

According to its statutes, the aim of this registered non-profit association is the promotion, coordination and representation of continuing and distance education backed by universities and other institutions of the higher educational system. Part of this is also the promotion of research and lecturing in this field. The German Association of Continuing Education and Distance Learning (DGWF) is recently paying increased attention to the role of new media in its fields. The DGWF is not only an association that represents its members. It is also a working group, practising numerous public tasks, especially in the field of information and counselling. Part of this is, of course, an engagement in the further extension and improvement of the continuing education facilities of its members, and also the attempt to influence processes of decisions in the field of educational politics in the direction of better general conditions for a further development of the supply of scientific continuing education.

The DGWF tries to achieve these aims by:

- editing publications (information and documentation)
- organizing conferences, workshops, meetings and symposia
- offering advice to institutions and individuals
- providing recommendations and comments
- carrying out investigations and project work
- featuring publications of its own: Journal for University and Continuing Education (twice a year), proceedings, monographs and anthologies

Themes to be discussed on European political level (EP)

**For a better understanding: The importance of ULLL (University Lifelong Learning) in Germany** (equivalence of VET and ULLL and a better mutual interlocking and understanding)

Academic Continuing Education (or ULLL in the European Context) is offered by universities. This makes the difference between ULLL and other courses or seminars in the field of LLL. The ULLL target groups are normally academics, who already have a degree. Academic Continuing Education also addresses - target groups with interest in scientific based knowledge. Academic Continuing Education may as well be offered in the field of Vocational Education Training as well as part of the so called “Third Mission” of the Universities: with no direct link to the labour market. Academic Continuing Education is offered in different formats: daily courses, evening-Lectures or intensive Courses/ Summer Schools. The clearly preferred format is part time or distance learning due to the fact that they are flexible and compatible formats for working people. Academic Continuing Education normally leads to academic degrees (European wide standardized and awarded with Credit Points); but also certifications under degree level or mere certificates of participation are offered.

## Claim I: Academic Continuing Education and VET as equivalents

It is of high importance that Academic Continuing Education and VET are recognized as equivalent. The distinction between Academic and Professional Continuing Education only refers to the kind of training but not on quality or valence. Academic Continuing Education is a driving force and instrument at the same time for a better linkage between different education systems. It is part of a concept of an “Open University” and leads to more equity and permeability in the education system.

Nowadays we have the VET sector in Germany on the one hand and the Academic Continuing Education sector on the other hand. This situation is very similar in other European countries as the debate shows (see e.g. EUCEN: European Universities Continuing Education Network <http://www.eucen.eu>)

The big target is to overcome the sectorial segregation and to integrate the Academic Continuing Education and the VET. The DGWF aims at a better linkage and intersectoral cooperation between the Higher Education sector (ULLL) and the VET sector. One instrument to achieve this aim is the mutual recognition of (also non-formal and informal) learning.

**Claim II: Academic Continuing Education is and has to remain a non-commercial governmental task**

The DGWF took up a clear position in reference to the information and announcements of the EU (see 19th July 2016<sup>1</sup>): Academic Continuing Education is besides science and teaching without any doubt part of the universities' governmental task "[...] for more and better skilled human resources." The DGWF recognizes exactly this as the core task of Academic Continuing Education. This means that Academic Continuing Education is not commercial. ULLL in Higher Education System means more than a mere professional qualification.

The fact that people have to pay for Academic Continuing Education does not mean that it is a pure commercial thing. Citizens have to pay for governmental services without assuming that these services are commercial.

**Claim III: The funding of ULLL should be part of the big European funding programmes**

ULLL in the above mentioned sense does not show up in the EU Fundings today. There is a funding for VET. But as VET is not seen as part of the Higher Education Sector (and therefore also not as part of ULLL) universities may not apply. But the importance of Academic Continuing Education is increasing. It should be an aim of the EU to promote ULLL, with respect to the labour market and the demographic change, and especially because Academic Continuing Education is an „add on“ within the Higher Education Sector, that is not funded sufficiently today.

**Claim IV: European wide Control of Quality and Introduction of European standards are necessary**

In the age of digitalization ULLL is globalized. This requires quality management systems and quality control. Conventions like TTIP or CETA impose new standards. German Universities have to credit up to 50 % of non-university achievements. However in England a professional training in Germany is completely recognized, so that a seven month study at a university is sufficient to obtain a Bachelor's Degree. Yes, we do have the EQF and the NQF but up to now the handling of the recognition of prior learning especially in the field of ULLL shows a very wide range of how the different European countries practice the EQF / NQF. Here certain benchmarks

of quality (content, work-load etc.) are necessary to be established and to agree on.

**Claim V: ULLL as part of the European Digitalization Strategy**

ULLL is frontrunner and pacemaker of a digital education by using digitalization to open new ways of access to Higher Education: flexible studying formats enable especially working people to combine work, family and social life.

<sup>1</sup> (Commission Notice on the notion of State aid as referred to in Article 107(1) of the Treaty on the Functioning of the European Union (2016/C262/01), see chapter 2.5. "Education and research activities", (31).

## Aus der Fachgesellschaft

### Buch zur DGWF erschienen

Im Februar ist das Buch „Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung“ im W. Bertelsmann Verlag im Rahmen des Open Access erschienen. Der Sammelband bietet eine Bestandsaufnahme der Strukturen, Funktionen und Arbeitsweisen der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Die Texte beleuchten die Geschichte der Fachgesellschaft sowie die inhaltlichen Schwerpunkte der 12 Sektionen (4 Arbeitsgemeinschaften und 8 Landesgruppen). Ein Überblick über grenzüberschreitende Aktivitäten und impulsgebende Artikel zum Stand der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, auch als relativ junge fachwissenschaftliche Disziplin, runden den Band ab.

#### Bibliografische Angaben

Hörr, Beate & Jütte, Wolfgang (Hrsg.). (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld. [www.wbv.de/artikel/6004479w](http://www.wbv.de/artikel/6004479w)

#### Inhaltsverzeichnis

Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung

- Geleitwort des Vorstandes der DGWF (Burkhard Lehmann, Gabriele Vierzigmann, Silke Vergara)
- Zur Einführung (Beate Hörr, Wolfgang Jütte)
- Zielsetzung und Wirkungsweise: die Fachgesellschaft Entwicklung einer Fachgesellschaft: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. im Wandel (Beate Hörr)
- Wissenskooperation durch Tagungen und Publikationen (Wolfgang Jütte, Claudia Lobe, Markus Walber)

#### Thematische Bereiche: die Arbeitsgemeinschaften

- Die Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) (Karla Kamps-Haller, Bernhard Christmann, Helmut Vogt)

- Zur Entstehungsgeschichte der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) (Burkhard Lehmann)
- Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) (Thomas Bertram, Silvia Dabo-Cruz, Karin Pauls, Michael Vesper)
- Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung (Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk, Mandy Schulze)

#### Im föderativen Spannungsfeld: die Landesgruppen

- Landesgruppe Baden-Württemberg (Ulrich Wacker)
- Landesgruppe Bayern (Gabriele Vierzigmann, Michael Renz, Sylvia Derra, Sybille Barth, Johannes Ries, Volker Stieg)
- Landesgruppe Berlin und Brandenburg (Peer-Olaf Kalis, Annette Strauß)
- Landesgruppe Hessen (Silke Vergara)
- Landesgruppe Nord (Annekatri Mordhorst, Sabine Riemer, Anno Stockem)
- Landesgruppe Nordrhein-Westfalen (Stefan Gesmann)
- Landesgruppe Mitteldeutschland (Maria Kondratjuk, Kerstin Tänzer)
- Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland (Margot Klinkner)

#### Zusammenarbeit über die Grenzen hinweg

- Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung und Personalentwicklung der Universitäten in Österreich: AUCEN (Elke Gornik, Monika Kil, Katharina Mallich-Pötz, Anna Steiger, Christine Stöckler-Penz)
- Wirkungsvolle Interessenvertretung der universitären Weiterbildung in der Schweiz: Swissuni (Andreas Fischer)

- Working together to promote University Lifelong learning in Europe: eucen (Françoise de Viron)

#### **Perspektiven auf Hochschulweiterbildung**

- Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung (Ursula Bade-Becker)
- Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? (Andrä Wolter)
- Beruflichkeit und wissenschaftliche Weiterbildung (Bernd Kaßebaum)
- Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Wolfgang Seitter)
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung (Ortfried Schöffter)

#### **Empfehlungen der DGWF**

- Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen
- Formate wissenschaftlicher Weiterbildung
- Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen

# Zielgruppen der DGWF Jahrestagungen

Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der DGWF-Jahrestagung 2016 an der Universität Wien

CLAUDIA LOBE  
MARKUS WALBER

Seit dem Jahr 2014 werden die DGWF Jahrestagungen in einem standardisierten Verfahren durch die Universität Bielefeld evaluiert (vgl. Lobe, Walber & Wistinghausen, 2015; Lobe & Walber, 2016 und 2017). Die Daten dienen nicht ausschließlich der Bewertung des Veranstaltungserfolgs, sondern ermöglichen darüber hinaus Zeitreihenanalysen im Hinblick auf die Zusammensetzung der Teilnehmenden, ihre Bedarfe und Interessenschwerpunkte. Inzwischen liegen Auswertungen für die Jahre 2014 bis 2016 vor, die punktuell mit einigen Daten aus dem Jahr 2013 ergänzt werden können.

Im Folgenden sollen aktuelle Trends aus den Zeitreihendaten aufgezeigt werden. Anlässlich des Schwerpunktthemas (Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung) werdendie Daten daraufhin befragt, was sie über die Kons-

truktion unterschiedlicher Ziel- und Interessensgruppen in der Teilnehmerschaft der Jahrestagungen aussagen können.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die bisher vorliegenden Evaluationsdaten.

Die wesentlichen soziodemografischen Merkmale der Befragten wurden zur Einschätzung der Repräsentativität jeweils zu den Soziodemografika aller Tagungsteilnehmenden (soweit bekannt) ins Verhältnis gesetzt. Die Befragten repräsentieren die Tagungsteilnehmenden im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse, die Lebensmittelpunkte Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie die Verteilung der vertretenen Institutionsformen insgesamt relativ gut.

Jahr	Veranstaltungsort	Thema der Jahrestagung	Befragte (N)	Rücklaufquote (%)
2014	Universität Hamburg	Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen	171	56
2015	Universität Freiburg	Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik	183	67,8
2016	Universität Wien	Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen	195	61,3

Tab. 1: Übersicht der Erhebungen 2014-2016

### Soziodemografische Daten der Teilnehmenden

Die Teilnehmerschaft der Jahrestagungen erweist sich als relativ stabil im Hinblick auf die Altersstruktur und das Geschlechterverhältnis. Tendenziell sind die Befragten im Zeitverlauf jedoch „weiblicher“ und „jünger“ geworden (s. Abb. 1 und Tab. 2).

menhängen, der im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung in den vergangenen Jahren zahlreiche Projektstellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs geschaffen hat. Knapp ein Drittel (30,5%) der Befragten ist in einem in einem solchen Projekt angestellt.

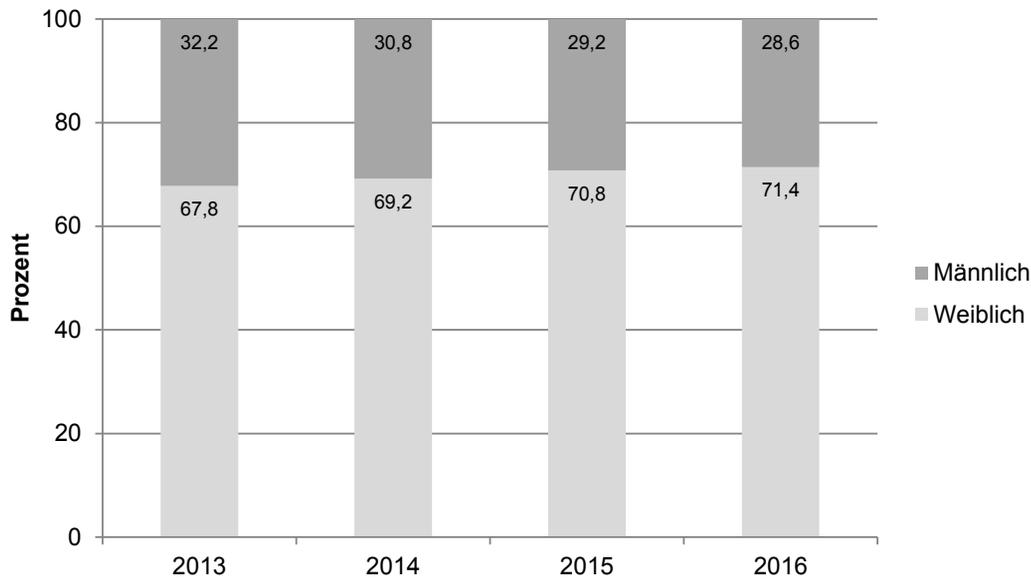


Abb. 1: Geschlechterverhältnis der Stichprobe im Zeitverlauf (2013-2016) in Prozent

Statistische Maße		2014	2015	2016
N	Gültig	158	164	186
	Fehlend	13	19	9
Mittelwert		42,77	42,41	40,67
Median		42	40	38
Standardabweichung		11,74	11,27	10,43
Minimum		25	26	18
Maximum		85	86	69

Tab. 2: Altersverteilung (2014-2016)

Auffällig ist, dass die „sehr Alten“ (70+) 2016 in der Stichprobe nicht mehr vertreten und zugleich bereits „sehr junge“ (18) Teilnehmer\_innen zu verzeichnen sind. Dieser Befund könnte dafür sprechen, dass die Jahrestagungen für Studierende und Nachwuchswissenschaftler\_innen zunehmend interessant werden, das Interesse der „Ruheständler\_innen“ dagegen eher abnimmt.

Die zunehmende Verjüngung der Teilnehmenden ist Ausdruck der stärkeren Einbindung des wissenschaftlichen Nachwuchses und mag auch mit dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zusammen-

hängen. Im Hinblick auf das regionale Einzugsgebiet der Tagung ist 2016 ein deutlicher Anstieg von Teilnehmenden aus Österreich zu verzeichnen, was offensichtlich durch den Austragungsort Wien zu begründen ist (s. Abb. 2).

Der Hauptanteil der Teilnehmenden kommt mit 82 Prozent nach wie vor aus Deutschland. Auch hier zeigen sich bezüglich des Einzugsgebiets der Tagung regionale Effekte, so kommen in 2016 (Austragungsort Wien) deutlich mehr Personen aus Bayern als im letzten Jahr und im Gegenzug weniger als im vergangenen Jahr (Austragungsort Freiburg) aus Baden-Württemberg. Insgesamt be-

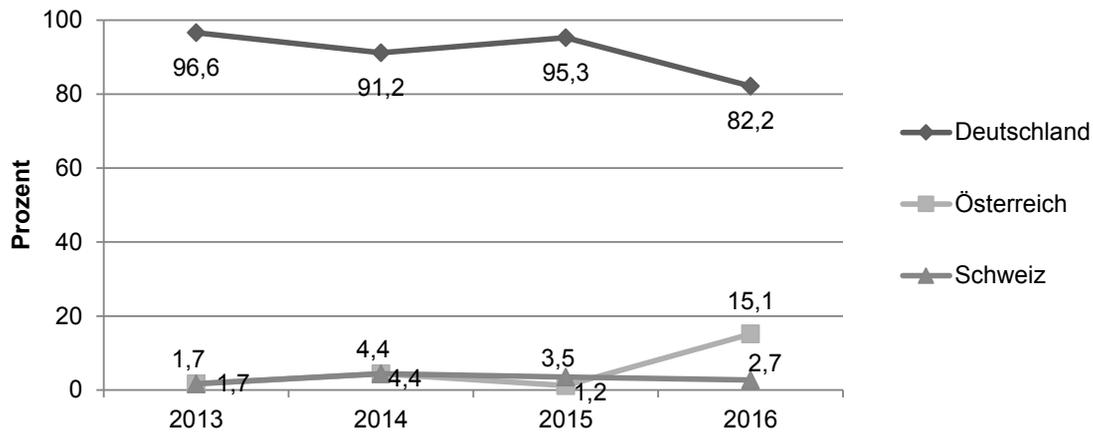


Abb. 2: Lebensmittelpunkte im Zeitverlauf (2013-2016) in Prozent

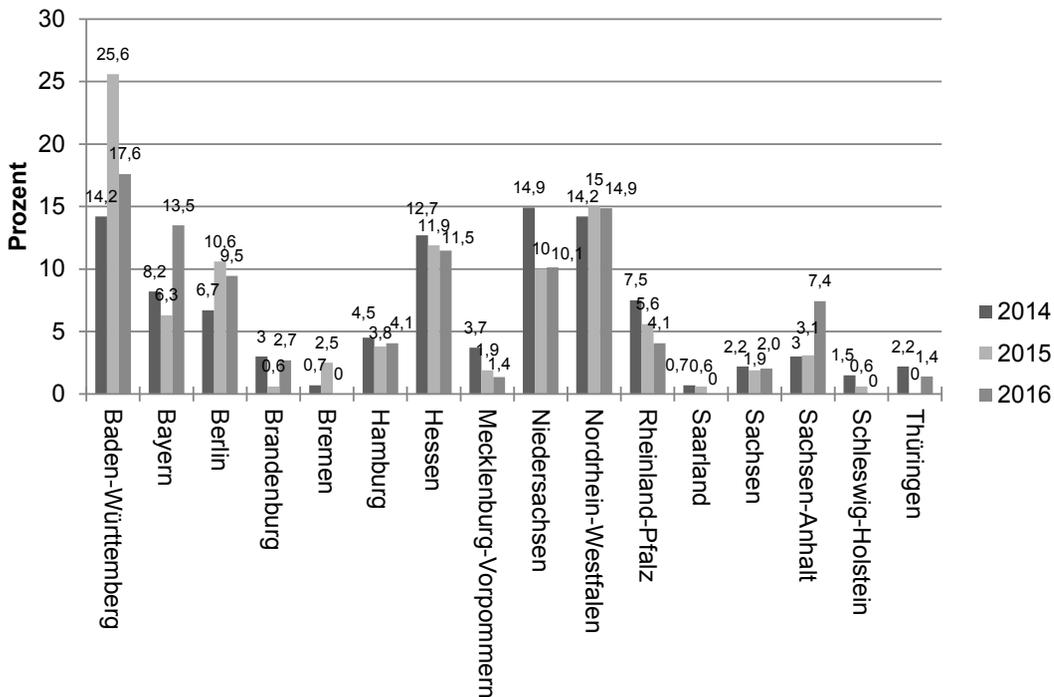


Abb. 3: Lebensmittelpunkte nach Bundesland im Zeitverlauf (2014-2016) in Prozent

trachtet ist aber der Adressatenkreis aus dem deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren recht stabil. Aus den fünf einwohnerstärksten Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Hessen reisen regelmäßig die meisten Tagungsteilnehmer\_innen an.

Es lässt sich festhalten, dass die DGWF Jahrestagungen bisher offenbar ein relativ stabiles Publikum ansprechen, das sich - auch bedingt durch öffentliche Projektförderungen - zu einem nicht unerheblichen Anteil aus wissenschaftlichem Nachwuchs rekrutiert. Obwohl die Jahrestagungen durch ihre jeweiligen Austragungsorte immer auch regionale Effekte in der Zusammensetzung der Teilnehmenden aufweisen, umfasst das Einzugsgebiet der Jahrestagungen kon-

tinuierlich alle deutschen Bundesländer. Der Anteil an Teilnehmenden aus dem deutschsprachigen Ausland schwankt - bis auf den diesjährigen „Ausreißer“ angesichts des Austragungsortes in Wien - meist zwischen ein bis fünf Prozent.

Neben dieser soziodemografischen Beschreibung der Tagungsteilnehmenden bieten die Evaluationsdaten auch die Möglichkeit, unterschiedliche Interessenslagen der Teilnehmenden zu identifizieren und zu gruppieren, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

### Zielgruppenkonstituierende Merkmale

Die DGWF versteht sich als Fachgesellschaft zur „Förderung, Entwicklung, Koordinierung und Repräsentation der

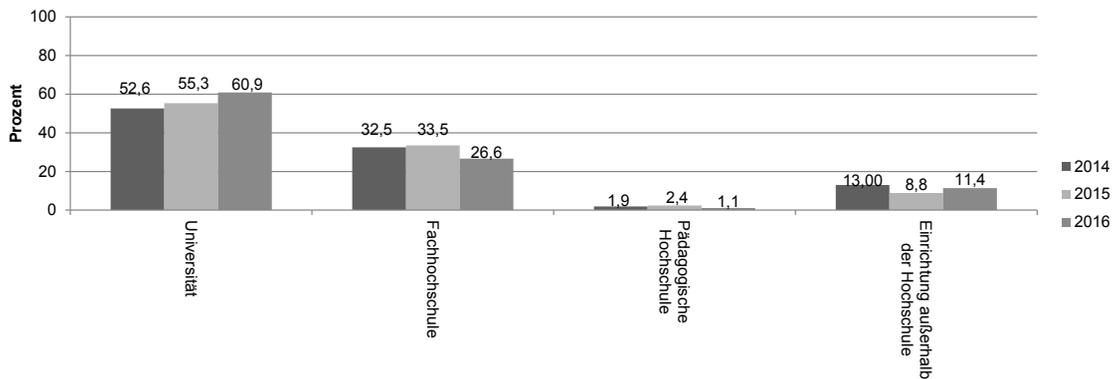


Abb. 4: Institution im Zeitverlauf (2014-2016) in Prozent

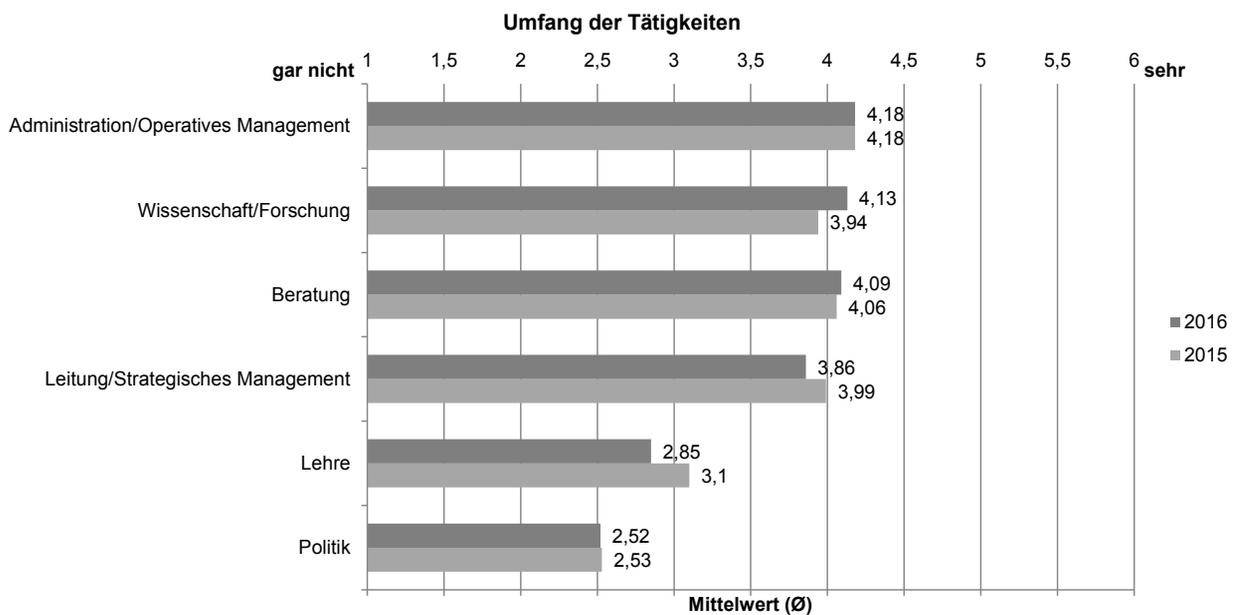


Abb. 5: Mittelwerte der einzelnen Tätigkeitsbereiche im Vergleich (Skalierung von 1=gar nicht bis 6=sehr) im Zeitverlauf (2015-2016)

Aufgrund einer im Jahr 2015 vorgenommenen methodischen Adaption bei der Erfassung der Tätigkeitsbereiche ist ein unmittelbarer Vergleich zu den Daten von 2014 an dieser Stelle nicht möglich.

von den Hochschulen und hochschulnahen Einrichtungen getragenen wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums“ (Hörr, 2017, S. 15). Die Mitgliederzahlen sind in den vergangenen Jahren rasant gestiegen auf 319 (Anfang 2016). Damit sind die Mitglieder und die zu bedienenden Interessen vielfältiger geworden (vgl. Hörr, 2017, S. 19). Die Jahrestagungen richten sich als kommunikative Fixpunkte der Fachgesellschaft nicht nur an Mitglieder, sondern dienen dem fachlichen Austausch zu aktuellen Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Jütte, Lobe & Walber, 2017, S. 32). Sie sind damit offen für einen erweiterten Personenkreis, der sich vor dem Hintergrund verschiedenen Funktionen, Tätigkeiten und institutioneller Zugehörigkeiten mit wissenschaftlicher Weiterbildung befassen kann. Die Evaluationsdaten der vergangenen Jahre können insofern auch dafür genutzt werden, zu erkunden, welche Gruppen von der Tagung besonders angesprochen werden und welche Interes-

senslagen sie mitbringen. Dazu wird im Folgenden ein Blick auf die institutionellen Hintergründe und das Tätigkeitsprofil der Teilnehmenden geworfen. Beide werden dann in Bezug gesetzt zu unterschiedlichen Teilnahmemotiven.

Die institutionellen Kontexte der Teilnehmenden sind fast ausschließlich hochschulisch geprägt.

Der überwiegende und im Zeitverlauf wachsende Teil der Befragten ist an Universitäten tätig. Etwa ein Viertel der Befragten arbeitet an einer Fachhochschule. Die Frage nach den Trägerschaften (privat/öffentlich) der Institutionen ergab, dass die überwiegende Mehrheit an öffentlichen Institutionen beschäftigt ist. Dies gilt für über 90 Prozent der Universitäten und Fachhochschulen und selbst für zwei Drittel der Einrichtungen außerhalb der Hochschule.

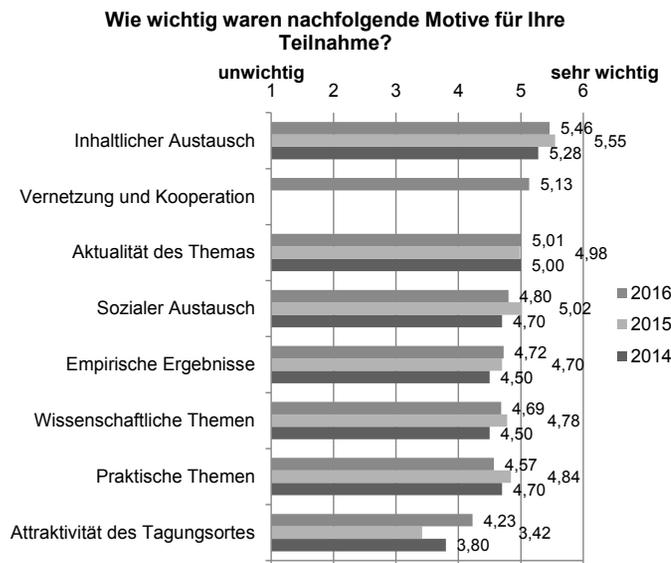


Abb. 6: Mittelwertvergleich der Motivationsitems (Skala 1=unwichtig bis 6=sehr wichtig)

Das Item „Vernetzung und Kooperation“ wurde 2016 ergänzt. In den Jahren 2014 und 2015 gab es die Möglichkeit, unter „Sonstiges“ weitere Angaben zu machen, worunter häufig Vernetzungseffekte angegeben wurden. Diese Kategorie wurde daher in den Fragebogen mit aufgenommen.

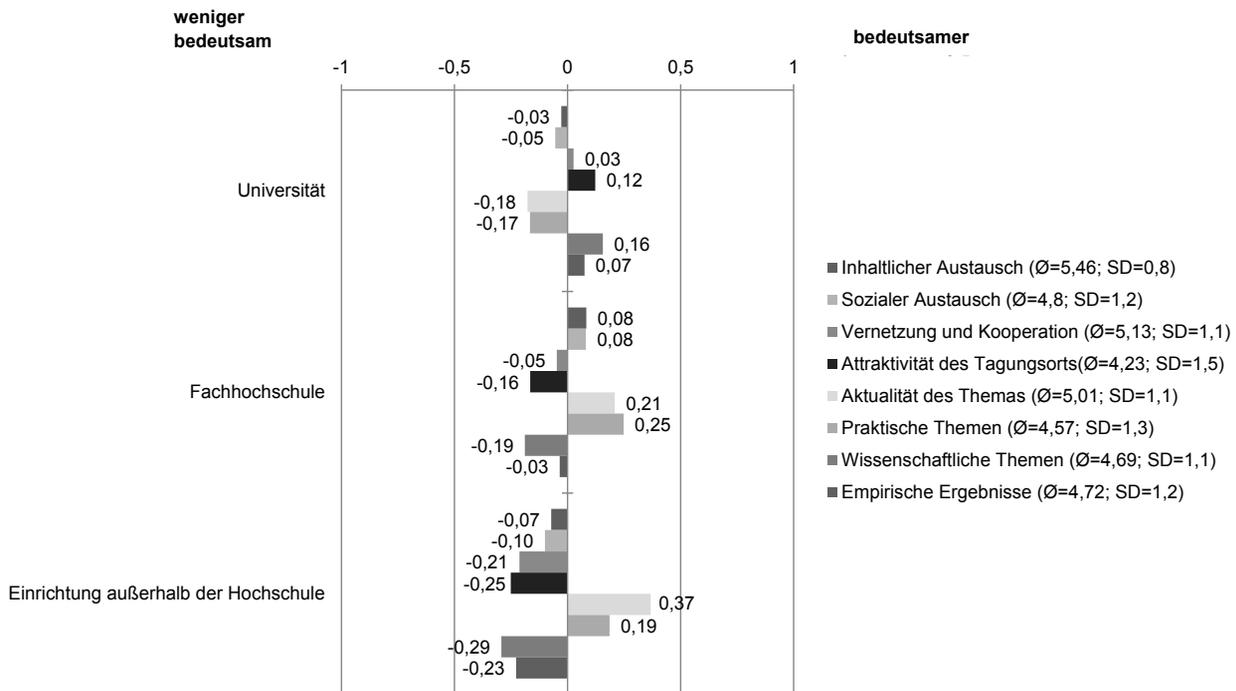


Abb. 7: Teilnahmemotivation nach institutioneller Zugehörigkeit im Verhältnis zur Gesamtstichprobe (z-Werte)

Welchen Tätigkeiten die Befragten jeweils im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung nachgehen, zeigt Abbildung 5. Die Befragten wurden gebeten, den Umfang der einzelnen Tätigkeitsbereiche auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 6 (sehr) einzuschätzen.

Die Tätigkeitsprofile stellen sich bisher als relativ konstant dar. Der Bereich Administration/Operatives Management

erfährt die höchste Zustimmung; die übrigen Bereiche folgen jedoch dicht auf. Einzig die Tätigkeitsfelder Lehre und Politik sind deutlich schwächer vertreten.

Die Motive der Befragten für die Teilnahme an der DGWF-Jahrestagung sind gegenüber dem Vorjahr sehr stabil. Die Teilnehmer\_innen wurden gebeten, die Bedeutung der einzelnen Motivationsdimensionen für ihre Teilnahme an der

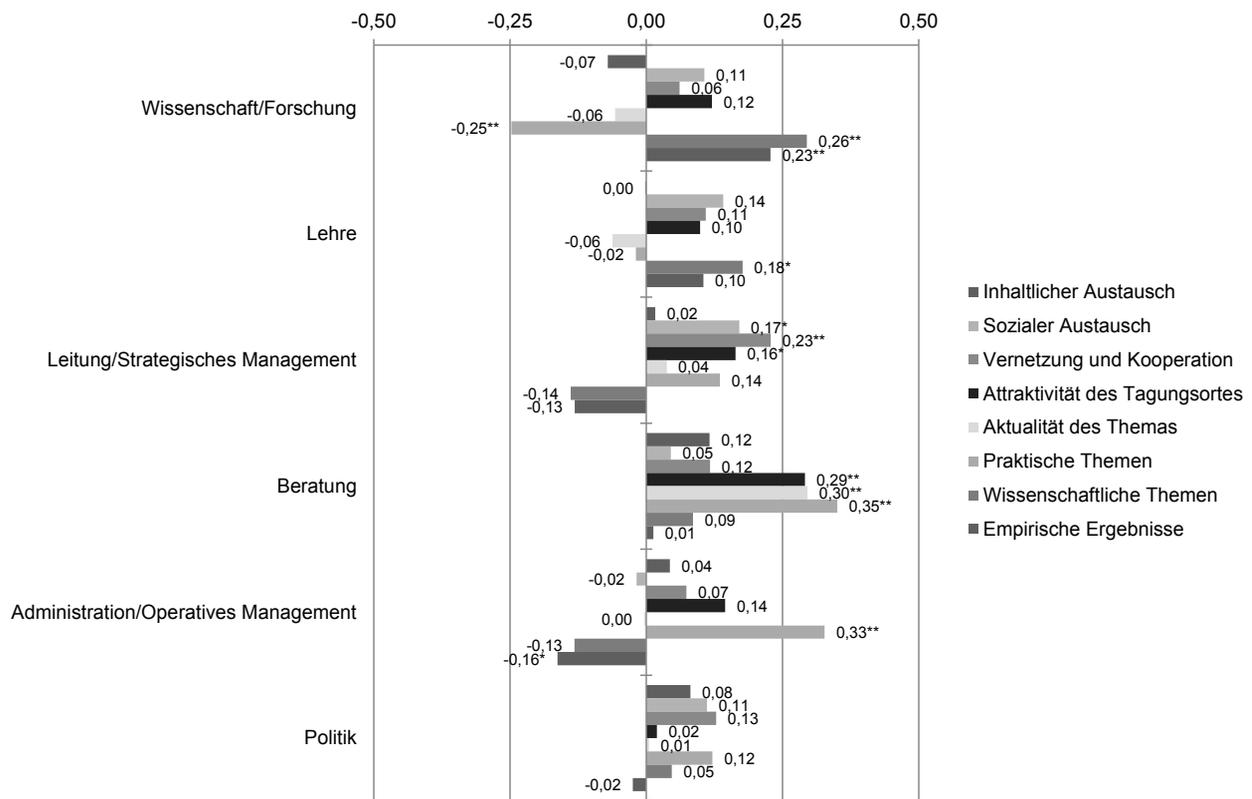


Abb. 8: Zusammenhangsstärke (Pearson) für die Zusammenhänge zwischen Tätigkeit und Teilnahmemotiven (\*= sign.<0,5 | \*\*=sign.<0,1)

Jahrestagung auf einer Skala von 1 (unwichtig) bis 6 (sehr wichtig) zu bewerten. Abbildung 6 zeigt die Mittelwerte für die acht Motivationsdimensionen im Zeitverlauf.

Dem inhaltlichen Austausch wird jeweils die höchste Bedeutung zugesprochen. Am zweitwichtigsten stellte sich die in 2016 erstmals erhobene Kategorie Vernetzung und Kooperation heraus. Der Attraktivität des Tagungsortes kommt wiederholt eine untergeordnete Rolle zu.

Zur Klärung der Frage, ob sich die Teilnahmemotive verschiedener Teilnahmegruppen voneinander unterscheiden, wurden die Befragten zunächst nach institutioneller Zugehörigkeit aufgeteilt. Abbildung 7 zeigt für jede Gruppe (Universität, Fachhochschule, Einrichtung außerhalb der Hochschule) das durchschnittliche Antwortverhalten im Verhältnis zum durchschnittlichen Antwortverhalten der Gesamtstichprobe (Wert = 0).

Die Abweichungen liegen alle unterhalb eines Wertes von 0,4 und sind damit nicht als deutlich überzufällig einzuschätzen. In der Tendenz lässt sich jedoch erkennen, dass Vertreter\_innen der Universitäten den wissenschaftlichen Themen, den empirischen Ergebnissen sowie der Attraktivität des Tagungsortes eine höhere Bedeutung für die Teilnahme an der Jahrestagung zusprechen als die Gesamtstichprobe. Weniger bedeutsam sind für diese institutionelle Gruppe hingegen die praktischen Themen und die Aktualität des Themas. Das Motivationsprofil der Fachhochschul-Vertreter\_innen ver-

hält sich genau spiegelbildlich dazu: Hier sind insbesondere aktuelle und praktische Themen gefragt. Ähnliches gilt für die Teilnahmemotivation der Befragten aus Einrichtungen außerhalb der Hochschule. Ihr Motivationsprofil ist insgesamt demjenigen der Vertreter\_innen aus Fachhochschulen relativ ähnlich, wobei ihnen die Aktualität des Themas noch wichtiger ist.

Zu beachten ist bei der Interpretation der Daten, dass die einzelnen Gruppen unterschiedlich groß sind (s. Kap. 2), also zur Verteilung der Mittelwerte in der Gesamtstichprobe unterschiedlich stark beitragen. Während Beschäftigte von Universitäten über die Hälfte der Befragten ausmachen, stellen Angehörige von Einrichtungen außerhalb der Hochschule eine kleinere Gruppe dar, die somit wesentlich anfälliger für Extremwerte ist.

Vergleicht man die Werte mit den Daten des Vorjahres (vgl. Lobe & Walber, 2016) erweisen sich die Profile der Vertreter\_innen von Universitäten und Fachhochschulen tendenziell als stabil. Die Tagungsmotivation der Befragten aus Einrichtungen außerhalb der Hochschule weist dagegen größere Unterschiede auf. Galt im Vorjahr ein starkes Interesse den wissenschaftlichen Themen und empirischen Ergebnissen, zeigen sich die Befragten in 2016 stärker an praktischen Themen und der Aktualität des Themas interessiert. Dies spricht dafür, dass die institutionellen Kontexte von Universität und Fachhochschule in sich relativ homogene Teilnahmemotive begünstigen, wohingegen die Kategorie „Einrichtung außer-

halb der Hochschule“ eine breitere institutionelle Spreizung aufweist.

Neben Unterschieden in der institutionellen Zugehörigkeit wären auch Zusammenhänge zwischen den Teilnahmemotiven und den Tätigkeitsschwerpunkten der Befragten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung denkbar. Abbildung 8 zeigt die Korrelationen zwischen der Teilnahmemotivation und den beruflichen Tätigkeitsbereichen der Befragten.

Betrachtet man insbesondere die signifikanten Zusammenhänge, zeigt sich, dass ein hoher Tätigkeitsumfang im Bereich Wissenschaft und Forschung mit einem niedrigen Interesse an praktischen Themen einhergeht und mit einem erhöhten Interesse an wissenschaftlichen Themen und empirischen Ergebnissen. Auch Befragte, die in hohem Maß mit Lehre befasst sind, sind besonders an wissenschaftlichen Themen interessiert. Je mehr die Befragten mit Leitungs- bzw. strategischen Managementaufgaben betraut sind, desto mehr stehen sozialer Austausch und Vernetzung im Vordergrund. Auch die Attraktivität des Veranstaltungsortes spielt hier eine größere Rolle. Letzteres gilt auch für Personen, die stark mit Beratungsaufgaben betraut sind. Für sie spielen darüber hinaus vor allem praktische und aktuelle Themen eine wichtige Rolle bei ihrer Teilnahmemotivation. Praktische Themen sind auch für Personen mit Aufgaben im operativen Management besonders bedeutsam, wohingegen empirische Erkenntnisse für sie eine deutlich untergeordnete Rolle spielen. Für das Tätigkeitsfeld der Politik finden sich keine signifikanten Zusammenhänge mit spezifischen Teilnahmemotiven. Am ehesten zeichnet sich das Motivationsprofil dadurch aus, dass – bis auf ein reduziertes Interesse an empirischen Ergebnissen – alle Motivationsdimensionen zur Teilnahmemotivation beitragen.

Ein Vergleich mit den Korrelationskoeffizienten aus dem Jahr 2015 ergibt, dass sich die Profile der einzelnen Tätigkeitsgruppen stark ähneln. Einige Unterschiede ergeben sich dennoch für die Motivationsdimensionen „Inhaltlicher Austausch“ und „Sozialer Austausch“ über alle Tätigkeitsfelder hinweg. Hier zeigt sich, dass deren Niveau im Vergleich zum Vorjahr leicht gesunken ist. Dies kann an der neu eingeführten Dimension „Vernetzung und Kooperation“ liegen, die es ermöglicht, stärker zwischen dem unverbindlicheren Austausch und der gezielten Vernetzung oder Kooperationsanbahnung zu differenzieren. Auch die Motivationsdimension „Aktualität des Themas“ scheint für Vertreter\_innen aller Tätigkeitsfelder in diesem Jahr einen anderen Stellenwert zu haben als im Jahr 2015. Im Jahr 2015 („Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik“) erschien diese Motivationsdimension für die meisten Gruppen wichtiger für die Teilnahme als in diesem Jahr („Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen“). Zu berücksichtigen ist hier selbstverständlich, dass sich die thematischen Zuschnitte

der Jahrestagungen jährlich ändern, weshalb auch die inhaltlichen Erwartungen der Teilnehmenden möglicherweise Schwankungen unterliegen.

### **Teilnehmeranalysen als Ressource für Zielgruppenorientierung**

Es wird deutlich, dass sich für verschiedene institutionelle und tätigkeitsbezogene Gruppen Unterschiede in den Teilnahmemotiven ergeben. Aus diesen ließen sich verschiedene Zielgruppen für zukünftige Tagungen ableiten, die bei der Planung entsprechend berücksichtigt werden könnten.

Die Ausprägung der gefundenen Unterschiede ist insgesamt allerdings eher gering, was dafür spricht, dass spezifische Interessensprofile sich nur zu einem gewissen Anteil auf institutionelle Zugehörigkeit und verschiedene Tätigkeitsprofile zurückführen lassen. Vermutlich sind die Teilnahmemotive von einer Vielzahl weiterer Faktoren beeinflusst, die beispielsweise biografische Hintergründe, Persönlichkeitsmerkmale oder aktuelle berufliche Anforderungen einschließen können, die im Rahmen der Evaluation nicht berücksichtigt werden. Die herausgearbeiteten Profile lassen sich anhand der gefundenen Unterschiede zwischen den institutionellen Gruppen und tätigkeitsbezogenen Profilen aber durchaus plausibel interpretieren. 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 Zusammenhänge erweisen sich bisher als stabil und bieten damit Anknüpfungspunkte für ein zielgruppenspezifisches Reflexions- und Planungsinstrument in der Veranstaltungskonzeption. So wäre zu prüfen, welche der hier beschriebenen Zielgruppen angesprochen werden sollen und ob die Beitragsvorschläge die multiplen Erwartungen der anvisierten Zielgruppen abdecken. Nachgedacht werden könnte auch darüber, spezifische Slots zu bilden, die z.B. eher forschungsorientierte und eher praxisorientierte Tagungsbeiträge bündeln.

Analog zu den Teilnahmemotiven lassen sich verschiedene Personenmerkmale auch zu den Bewertungen der Tagung ins Verhältnis setzen. So lässt sich Aufschluss darüber geben, welche Gruppen besonders zufrieden mit ihrer Tagungsteilnahme sind. Ein Vergleich der Gesamtzufriedenheit für Vertreter\_innen verschiedener Institutionen zeigte jedoch deutliche Veränderungen gegenüber dem Vorjahr. Im Gegensatz zu 2015 waren die Teilnehmenden von Fachhochschulen in 2016 deutlich unzufriedener, die von Universitäten dagegen deutlich zufriedener. Die Zufriedenheit der Befragten aus Einrichtungen außerhalb der Hochschule ist nur leicht gesunken. Bisher zeigt sich also kein einheitliches Profil der institutionellen Gruppen im Hinblick auf die Tagungsbewertung. Eine Analyse der Daten im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen Gesamtzufriedenheit und Tätigkeitsprofil

in der wissenschaftlichen Weiterbildung hat ebenfalls keine signifikanten Korrelationen erbracht. Dies deutet darauf hin, dass sich angesichts der Verortung der meisten Befragten in mehreren Tätigkeitsbereichen kein tätigkeitsspezifisches Bewertungsverhalten bezüglich verschiedener Tagungsaspekte ergibt. Anders als die Motive zur Tagungsteilnahme könnte somit die Zufriedenheit mit der Tagung stärker an Spezifika der Veranstaltung selbst gekoppelt sein, wohingegen sich die Teilnahmemotive eher als stabil erweisen.

Die Auswertungen zeigen, dass die Evaluationsdaten insgesamt Potenzial bieten, um die Programmplanung an den unterschiedlichen Zielgruppen zu orientieren. Eine weitergehende Beobachtung zielgruppenkonstituierender Merkmale in der wissenschaftlichen Weiterbildung erscheint durchaus aussichtsreich, um die Bedarfe unterschiedlicher Anspruchsgruppen in Zukunft noch besser abschätzen zu können.

## Literatur

Hörr, B. (2017). Entwicklung einer Fachgesellschaft: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. im Wandel. In B. Hörr und W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 15-29). Bielefeld: wbv.

Jütte, W., Lobe, C. & Walber, M. (2017). Wissenskoooperation durch Tagungen und Publikationen. In B. Hörr und W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 31-47). Bielefeld: wbv.

Lobe, C. & Walber, M. (2016). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2015 an der Universität Freiburg. Erste Zeitreihendaten im Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 28. Oktober 2016 von [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/Jahrestagung/2015/Evaluationsbericht\\_DGWF-Jahrestagung\\_2015.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2015/Evaluationsbericht_DGWF-Jahrestagung_2015.pdf)

Lobe, C. & Walber, M. unter Mitarbeit von M. Thünemann und M. Wistinghausen (2017). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2016 an der Universität Wien. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Kassel: DGWF. Abgerufen am 23. Februar 2017 von [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/Evaluationsbericht\\_DGWF-Jahrestagung\\_2016.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Evaluationsbericht_DGWF-Jahrestagung_2016.pdf)

Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2015). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2014 an der Universität Hamburg. Auftakt für ein Berichtssystem in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Februar 2017 von [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/Jahrestagung/2014/DGWF-Jahrestagung\\_2014\\_Evaluationsbericht.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2014/DGWF-Jahrestagung_2014_Evaluationsbericht.pdf)

## Autorin und Autor

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

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

# Lateinamerikanische Zukunftskonferenz zur wissenschaftlichen Weiterbildung

## Bericht zur Tagung „Proyectando la Educación Continua Universitaria“

04. - 07. Oktober 2016 in Santiago de Chile

Vom 04. bis 07. Oktober 2016 fand in Santiago de Chile, ausgerichtet von der Universidad de Santiago de Chile, die XXI. Internationale Jahrestagung von RECLA (Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa) statt. Die Jahrestagung befasste sich mit der Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung in Lateinamerika insbesondere vor dem Hintergrund der Veränderung hin zu einer Informationsgesellschaft unter dem Titel „Sociedad de la información y del conocimiento: el rol de la educación continua universitaria en el desarrollo“. Beate Hörr, frühere Vorsitzende der DGWF (2012-2016) und seit September 2016 Beisitzerin im DGWF-Vorstand für das Ressort Internationales, hatte Gelegenheit auf Einladung von RECLA die europäische wissenschaftliche Weiterbildung zu vertreten und vorzustellen mit einer KeyNote in spanischer Sprache zum Thema „La universidad como actor relevante en el desarrollo de conocimientos y aprendizajes a lo largo de la vida“. Die Empfehlung erfolgte durch das europäische Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung, EUCEN, dem Beate Hörr von 2010 bis 2015 als Vorstandsmitglied angehörte.

Die XXI. Konferenz war mit ca. 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gut besucht und versammelte Vertreterinnen und Vertreter von 56 Universitäten aus Lateinamerika und Europa, wobei bis auf Beate Hörr aus Deutschland nur einige wenige Universitätsvertretungen aus Spanien anwesend waren. Auch amerikanische Hochschulen waren mit ca. 5 Einrichtungen anwesend. Außerdem nahmen 14 Universitäten aus Chile teil, wo sich gerade ein nationales Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung gründet; ebenso zugegen war die Vereinigung der Gruppe aus Montevideo (Asociación del Grupo de Montevideo (AUGM)), also die Universitäten aus Uruguay.

Einige der behandelten Fragen auf der internationalen Konferenz waren etwa: Wie reagiert die wissenschaftliche Weiterbildung auf die Notwendigkeit einer regionalen, nationalen und internationalen Strukturentwicklung bei Städten, Gemeinden und Kommunen? Welchen Beitrag kann die wissenschaftliche Weiterbildung zum Thema der sozialen

Inklusion liefern? Welche Strategien verfolgen die politisch Verantwortlichen in den einzelnen Ländern Lateinamerikas im Hinblick auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Universitäten? Welche Rezepte und Lösungen haben die Universitäten im Hinblick auf den Fachkräftemangel und die demographische Entwicklung? Bei der Behandlung dieser Themen spielten, wie immer, wenn es um wissenschaftliche Weiterbildung geht, auch Fragen der Methodik, Didaktik und der neuen Medien eine Rolle.

Interessant war vor allem der nach Beate Hörrs Vortrag diskutierte Vergleich zwischen den verschiedenen nationalen Systemen des University Lifelong Learning (ULLL). So wurde im Hinblick auf Qualitätssicherungsfragen deutlich, dass Chile im Gegensatz zu anderen lateinamerikanischen Ländern, noch keine Vereinbarung zu Qualitätsstandards hat. Das europäische System des ULLL ist für viele Universitäten in Lateinamerika Vorbild für die eigene Entwicklung, wobei aus sprachlichen Gründen meist der Blick nach Spanien, eventuell noch Portugal wandert. Insofern war es ausdrücklicher Wunsch der Veranstalter, einmal jemanden aus Europa zu Gast zu haben, der weder aus Spanien noch aus Portugal stammt.

**Autorin**

Dr. Beate Hörr, M.A.  
hoerr@zww.uni-mainz.de

# Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland stößt EU-Initiativbericht zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Brüssel an

Unter dem Titel „Academic further and distance education as part of the European lifelong learning strategy“ erstellt der Ausschuss für Kultur und Bildung (CULT) des Europäischen Parlaments derzeit einen Initiativbericht zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Über den Kontakt zur EU-Parlamentarierin Sabine Verheyen (MdEP) hatte Margot Klinkner als Vorsitzende der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland im Februar 2016 den „Stein ins Rollen“ gebracht. Verheyen, für die EVP Abgeordnete im EU-Parlament und Mitglied in CULT, griff die Anregung zeitnah auf und überzeugte die übrigen Ausschussmitglieder von der Relevanz des Themas.

Mit dem Instrument sogenannter „Initiativberichte“ hat das EU-Parlament die Möglichkeit, relevante Themen in den öffentlichen Fokus zu rücken und Entschließungen anzunehmen, um Diskussionen in Europa anzustoßen und Gesetzesinitiativen in Gang zu setzen. In der Vorbereitung neuer europapolitischer Initiativen pflegt das Parlament dazu einen intensiven Austausch mit Verbänden und Interessengruppen. Mit ihrem Vorstoß, wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium angesichts des demografischen und technologischen Wandels stärker als bisher in den Fokus der politischen Debatte zu rücken, ist es der DGWF nun gelungen, das EU-Parlament für die Belange der Fachgesellschaft zu sensibilisieren. Der DGWF-Vorstand hat dazu ein 5-Punkte-Strategiepapier entwickelt (s. in dieser Ausgabe in der Rubrik „Dokumente“).

Nach einem Vorgespräch von Margot Klinkner (als Vertreterin der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland) und Beate Hörr (als Beisitzerin für den Bereich Internationales im DGWF-Vorstand) mit dem Berichterstatter MdEP Milan Zver im November 2016 war der DGWF-Vorstand am 24. Januar 2017 Teil der Expertenrunde im Public Hearing in Brüssel. Mit dem Beitrag „Academic continuing education as a strategic response to demographic and technological changes“, verdeutlichte Klinkner die zentralen Aspekte des DGWF-Strategiepapiers:

Während berufliche Weiterbildung auf europäischer Ebene bereits stark im Fokus steht, wird berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung, die von Hochschulen angeboten

wird, bislang noch nicht genügend wahrgenommen. Im Sinne einer stärkeren Durchlässigkeit der Bildungssysteme gilt es, beide Bereiche mehr miteinander zu verzahnen und gegenseitig anzuerkennen.

Dazu gehört auch eine einheitliche Praxis bei der Anrechnung von Vorleistungen auf ein Hochschulstudium. Dies ist trotz Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens in den europäischen Mitgliedsstaaten bislang noch nicht gewährleistet. Die Einführung einer EU-weiten Qualitätskontrolle und die Etablierung EU-einheitlicher Qualitätsstandards sind daher Grundvoraussetzung für eine Europäische Strategie lebenslangen Lernens.

Ausgehend von der enormen Breite ihres Angebotsspektrums - von berufsqualifizierenden bis hin zu allgemeinbildenden Inhalten - und der Vielfalt der Zielgruppen, die auf diese Weise bedient werden, verstärkt wissenschaftliche Weiterbildung die gesellschaftliche Teilhabe an Bildung und Qualifizierung im Sinne lebenslangen Lernens. Sie ist daher Teil des gesetzlichen Bildungsauftrags der Hochschulen und leistet einen wichtigen Beitrag zu Qualifizierung, Integration und Inklusion.

Was den technologischen Wandel betrifft, so setzt wissenschaftliche Weiterbildung insbesondere im Bereich des Fernstudiums digitale Medien bereits seit längerem als Instrument für flexibles Lehren und Lernen ein und kann deshalb als „Frontrunner“ der Digitalisierung bezeichnet werden. Online-Lehre und digitale Studienformate sorgen für die nötige Flexibilität, die gerade für Studierende, die sich neben Job und Familie akademisch weiterbilden, von großer Bedeutung ist.

„Wissenschaftliche Weiterbildung bietet daher die strategische Antwort auf den demografischen und technologischen Wandel und muss sowohl Teil der EU-Förderprogramme als auch Teil der europäischen Digitalisierungsstrategie werden“, betonte Klinkner in ihrem Schlussplädoyer.

Die Veröffentlichung des EU-Initiativberichts wird voraussichtlich im ersten Halbjahr 2017 erfolgen.

Abstract und Folien zum Vortrag sowie die Video-Aufzeichnung des Public Hearing sind auf der DGWF-Website als Download verfügbar: <https://dgwf.net/article/dgwf-vorstand-im-public-hearing-des-eu-parlaments/>.

Das 5-Punkte-Strategiepapier der DGWF ist nachstehend abgedruckt sowie online verfügbar unter: <https://dgwf.net/publikationen/>.

**Autorin**

Dr. Margot Klinkner  
m.klinkner@zfh.de

# Forschungsergebnisse auf den Punkt gebracht

## Bericht zum 5. Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung der DGWF AG Forschung

05. - 06. Mai 2017 an der Universität Bielefeld

Die AG Forschung der DGWF fand sich vom 05. bis 06. Mai 2017 an der Universität Bielefeld zu ihrem jährlichen Austausch über aktuelle Forschungsprojekte im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zusammen.

Das Besondere an der diesjährigen Zusammenkunft war der gemeinsame Austausch über abgeschlossene Qualifizierungsarbeiten. Wenn in den Vorjahren Expertise von außen durch etablierte Wissenschaftler\_innen herangezogen wurde, konnten nun Mitglieder der AG Forschung selbst ihre Forschungsprojekte präsentieren und damit zu einem interessanten und anregenden Austausch beitragen. In einem offenen Format eines Worldcafés, konnten die Teilnehmenden gemeinsam mit den Impulsgeberinnen die behandelten Themen diskutieren und intensivieren.

Folgende Qualifizierungsarbeiten wurden vorgestellt:

- Das Handeln der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung (Maria Kondratjuk)
- Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung – Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung (Maren Kreutz)
- Erfolgsfaktoren weiterbildender Masterstudiengänge an Fachhochschulen – eine integrierte Einzelfallstudie (Mandy Schulze)

Die unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte gaben einen Einblick in die Breite des Forschungsfeldes der Hochschulweiterbildung. So konnte durch die verschiedenen Perspektiven auf einer Akteurs-, Programm-, und Gestaltungsebene ein Ausblick auf eine neue Erkenntnistiefe sichtbar werden. Die Vorstellung der abgeschlossenen Qualifizierungsarbeiten hat zu einem regen Zuspruch geführt, Forschungsansätze aus der Binnenperspektive des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber einer etablierten Makroebene zu stärken.

Der zweite Teil der Forschungswerkstatt galt den Wissenschaftler\_innen in einer frühen Qualifizierungsphase. In einem kollegialen Austausch hatten zwei Promovendinnen die Gelegenheit, ihre Forschungsprojekte zu präsentieren

und zu diskutieren. Mit dem Thema „Lebenslanges Lernen an Universitäten zur Wahrnehmung von Konzept und Programmatik bei Hochschullehrenden – eine qualitative Studie in Spanien und Deutschland“ (Arbeitstitel, Julietta Adorno) wird der Blick für eine europäische Programmatik geschärft. Mit dem Forschungsschwerpunkt „Wissensgenerierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine relationstheoretische Rekonzeptionalisierung“ (Arbeitstitel, Carolin Alexander) soll das Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung grundlagentheoretisch orientiert analysiert werden. Der informelle Rahmen mit Werkstattcharakter konnte wie schon in den letzten Jahren einen offenen und konstruktiven Austausch zu inhaltlichen und methodischen Fragestellungen bieten.

Der abschließende Teil des Treffens umfasste einen Bericht aus dem Sprecher\_innenrat und einen Ausblick auf geplante Aktivitäten der AG Forschung.

- Für die diesjährige Jahrestagung der DGWF in Magdeburg plant die AG Forschung das Vorseminar mit dem Thema: Systematisierung der Forschungsaktivität in der wissenschaftlichen Weiterbildung.
- Einen Überblick über die Teilnehmenden, deren Bedarfe und Interessenschwerpunkte der letzten Jahrestagung (2016 in Wien) bietet der im Januar dieses Jahres erschienene Evaluationsbericht von Claudia Lobe und Markus Walber (nachzulesen unter: [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/Evaluationsbericht\\_DGWF-Jahrestagung\\_2016.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Evaluationsbericht_DGWF-Jahrestagung_2016.pdf)).
- Für das kommende Jahr ist ein Sammelband geplant mit dem Titel „Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge“. Die Herausgeber\_innen Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk und Mandy Schulze zielen mit ihrem Buchprojekt auf eine Abbildung und Systematisierung aktueller Forschungsaktivitäten im Bereich der Hochschulweiterbildung. Dazu sind Interessierte eingeladen, ihre Forschungs- und Qualifizierungsarbeiten vorzustellen, um das komplexe und dynamische Feld

der wissenschaftlichen Weiterbildung mit seinen verschiedenen Bezugssystemen abzubilden.

Hervorzuheben sei an dieser Stelle nochmals der angenehme, offene Rahmen der Forschungswerkstatt, die einen Raum zum quer- und weiterdenken bietet. Durch den Netzwerkcharakter haben Interessierte und Forscher\_innen im Bereich der Hochschulweiterbildung auf der jährlichen Veranstaltung der AG Forschung die Gelegenheit Kontakte zu knüpfen, in einen interessanten Austausch zu treten und aktuelle Forschungsaktivitäten in dem Feld kennenzulernen. Vor allem aber bietet die AG Forschung für Nachwuchswissenschaftler\_innen interessante Einblicke und Unterstützung in inhaltlichen und methodischen Fragestellungen. Auch für das nächste Frühjahr ist wieder ein Werkstatttreffen in Bielefeld geplant.

**Autorin**

Carolin Alexander, M.A.  
alexander@uni-wuppertal.de

# Termine

---

**13. bis 15. September 2017**

DGWF-Jahrestagung

Hochschule Magdeburg-Stendal

---

**27. bis 29. September 2017**

DGfE-Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung

Universität Heidelberg

---

**05. bis 07. September 2018**

DGWF-Jahrestagung

Technische Hochschule Köln

---

# Neue Mitglieder

---

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

- WHU – Otto Beisheim School of Management
- Institut für wissenschaftliche Weiterbildung  
htw saar

**Neue persönliche Mitglieder der DGWF im letzten halben Jahr:**

- Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann
- Prof. Dr. Stefan Gesmann
- Sebastian Thiele
- Dr. Andreas Fischer

# Autorenverzeichnis

---

## Autor\_innen der Beiträge

Carolin Alexander, M.A.  
alexander@uni-wuppertal.de

Birgit Czanderle, M.A.  
Birgit.Czanderle@wb-fernstudium.de

Christoph Damm, M.A.  
christoph.damm@ovgu.de

Eleonore Danz, Dipl. Betriebswirtin (FH)  
e.danz@hs-sm.de

Andrea Dellit, Dipl.-Volkswirtin (FH)/  
Dipl.-Betriebswirtin (FH)  
a.dellit@hs-sm.de

Prof. Dr. Olaf Dörner  
olaf.doerner@unibw.de

Malte Ebner von Eschenbach, M.A.  
malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Ole Engel, M.A.  
ole.engel@hu-berlin.de

Hans-Rudolf Frey, MA, NDS  
hansruedi\_frey@ggaweb.ch

Eva-Maria Glade, M.A.  
e.glade@disc.uni-kl.de

Susanne Herdegen, M.A.  
susanne\_herdegen@web.de

Dr. Beate Hörr, M.A.  
hoerr@zww.uni-mainz.de

Fanny Isensee, M.A.  
fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

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

Dr. Margot Klinkner  
m.klinkner@zfh.de

Susanne Knörl, M.A.  
susanne.knoerl@oth-regensburg.de

Dr. Maria Kondratjuk  
maria.kondratjuk@ovgu.de

Dr. Johannes Kopper  
Johannes.Kopper@hs-niederrhein.de

Katharina Krikler, M.A.  
katharina.krikler@oth-regensburg.de

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

Jessica Neureuther, M.A.  
jessica.neureuther@sowi.uni-kl.de

Sarah Präßler, M.A.  
sarah.praessler@zdh.thm.de

Anita Schwikal, M.A.  
anita.schwikal@sowi.uni-kl.de

Simone Six, M.A.  
simone.six@oth-regensburg.de

Bastian Steinmüller, M.A.  
bastian.steinmueller@sowi.uni-kl.de

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

Claudia Wendt, M.A.  
claudia.wendt@ovgu.de

Dr. Sandra Wolf  
s.wolf@hs-sm.de

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

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



[www.hochschule-und-weiterbildung.net](http://www.hochschule-und-weiterbildung.net)

## Aktuelle Hefte

2 | 2013

**Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung**

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**

2 | 2016

**Forschung auf und in wissenschaftliche(r) Weiterbildung**

1 | 2017

**Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung**

## Vorschau

2 | 2017

**Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

1 | 2018

**Digitalisierung und wissenschaftliche 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: [zhwb-bestellung@dgwf.net](mailto:zhwb-bestellung@dgwf.net)

