



**DGWF**

**HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG**

1 | 2011

SCHWERPUNKTTHEMA

**Übergänge zwischen Schule, Beruf und  
Hochschule**

**HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG**

**IMPRESSUM**

**HERAUSGEBER**

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche  
Weiterbildung und Fernstudium e. V.

Vogt-Kölln-Str. 30

22527 Hamburg

Dr. Beate Hörr (verantwortlich)

Helmut Vogt

**REDAKTION**

Dr. Beate Hörr, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

hoerr@zww.uni-mainz.de

Sebastian Ruf M.A., Johannes Gutenberg-Universität Mainz

ruf@zww.uni-mainz.de

© DGWF Hochschule & Weiterbildung 1 | 2011

ISSN 0174-5859

Juni 2011

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

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



---

**7 EDITORIAL**


---

7 Ein Wort vorab

---

**8 ÜBERGÄNGE ZWISCHEN SCHULE, BERUF UND HOCHSCHULE**


---

- 8 MARTINE CARETTE, JEAN-MARIE FILLOQUE, DARIA SCHMITT (ÜBERSETZUNG)  
 La validation des acquis de l'expérience: La méthodologie et les procédures dans les universités en France  
 Anrechnung beruflicher Erfahrungen: Methodik und Verfahren an den Universitäten in Frankreich
- 18 MARGOT KLINKNER  
 Studieren ohne Abitur. Neue Chancen für beruflich Qualifizierte
- 22 GREGOR BECHTOLD, MATTHIAS KNOLL, MARIO STEPHAN SEGER  
 Lifelong Learning: Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.  
 Diskussionsstand und Erfahrungen zur verbesserten Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung aus dem Kooperationsprojekt „Lifelong Learning via Portfolio“
- 30 SANDRA WOLF  
 Warum nehmen berufstätige Akademiker (nicht) an Weiterbildungsangeboten von Hochschulen teil?
- 40 NINA BASEDAHL, GERNOT GRAESSNER  
 Master ohne Erststudium - eine neue motivierte Zielgruppe wird erschlossen
- 44 MIKE LENKENHOFF  
 Das Projekt BA-Flex. Eine Idee zur Flexibilisierung und Verbesserung der Durchlässigkeit des Bachelor-Studiums Soziale Arbeit an der Fachhochschule Münster

---

**50 BUCHBESPRECHUNGEN**


---

- 50 AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG  
 Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel (Ulrich Iberer)
- 52 DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE) (HG.)  
 15. REPORT 04/2009 - Alphabetisierung/ Grundbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (Günther Seeber)
- 53 FUHR, THOMAS; GONON, PHILIPP; HOF, CHRISTIANE (HG.)  
 Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4 (Johannes C. Mayer)
- 53 HANSEN, HANJA  
 Weiterbildungsmanagement. Zwölf Schritte zu einem Weiterbildungsstudiengang (Martin Beyersdorf)

- 54 KRÜGER, MARC  
Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen mit Vorlesungsaufzeichnungen: Das Lernszenario VideoLern - Eine Design-Based-Research-Studie (Martin Beyersdorf)
- 54 KRUSE, ANDREAS; WAHL, HANS-WERNER  
Zukunft Altern - Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen. (Thomas Bertram)
- 56 NARJES, FRAUKE; FELTZ, NINA (HG.)  
Fishing for Careers. Karrieremanagement zwischen Planung und Gelegenheiten (Elke Gramespacher)
- 57 NUISSL VON REIN, EKKEHARD (HG.)  
Wirksame Weiterbildungsberatung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung Heft 2/2010 (Berthe Khayat)
- 58 REY, GÜNTER DANIEL  
E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung (Marc Krüger)
- 58 SCHLÜTER, ANNE (HG.)  
Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende (Christina Müller)
- 59 SCHRADER, JOSEF; HOHMANN, REINHARD; HARTZ, STEFANIE (HG.)  
Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern (Erich Schäfer)
- 61 TOMASCHEK, NINO; GORNIK, ELKE (HG.)  
The Lifelong Learning University (Alexander Bruns)
- 62 WEISS, KARIN; FAULSEIT-STÜBER, ANDREA; GERNENTZ, JOHANNA; KRON, ULRIKE (HG.)  
Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis (Martin Beyersdorf)

---

**63 BÜCHER, BROSCHÜREN UND DOWNLOADS**

---

---

**65 TERMINE**

---

---

**66 CALL FOR PAPERS**

---

---

**67 DOKUMENTATION**

---

- 67 REGINA EGETENMEYER  
Lebenslanges Lernen und Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere

---

**75 WÜRDIGUNG**

---

- 75 ANDRÄ WOLTER  
Wissenschaftliche Weiterbildung - zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule. Peter Faulstich zum 65. Geburtstag



## Ein Wort vorab

Liebe Leserinnen und Leser,

wir starten unser Schwerpunktthema „Übergänge zwischen Schule, Beruf und Hochschule“ diesmal á la européenne mit einem Beitrag eines Autorenteam aus Frankreich zur Frage der Anerkennung beruflicher Erfahrungen, abgedruckt im Original und in deutscher Übersetzung. Auch der Beitrag zum „Lifelong Learning via Portfolio“ knüpft an die europäische Diskussion des Recognition of Prior Learning an.

Ein Beispiel für landesrechtliche Regelungen zum „Studieren ohne Abitur“ erhalten wir aus Rheinland-Pfalz.

Was wäre die wissenschaftliche Weiterbildung ohne die gründliche Analyse der Seite der potentiellen Abnehmer/innen? Deshalb also ein theoretisch fundierter Beitrag zur Frage der (Nicht-)Teilnahme von Akademiker/innen an hochschulischen Weiterbildungsangeboten.

Ein sehr interessantes Modell präsentieren Basedahl/Graeßner am Beispiel der Europäischen Fernhochschule Hamburg mit dem Master ohne vorhergehenden Hochschulabschluss, die Durchlässigkeit eines Bachelor-Studiums untersucht Lenkenhoff an einem Münsteraner Beispiel.

Einen kleinen Einblick in die Themen, die anlässlich der Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung Älterer, einer AG der DGWF, vom 02.-03. März 2011 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz diskutiert wurden, enthält der Vortrag von Jun.-Prof.in Egetenmeyer.

Und last but not least: Wir gratulieren ganz herzlich dem ehemaligen Vorsitzenden der DGWF und einem der wichtigsten Protagonisten der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland, Prof. Dr. Peter Faulstich, zum 65. Geburtstag! Die Würdigung hat dankenswerterweise sein Kollege, Prof. André Wolter von



Dr. Beate Hörr

der Humboldt-Universität Berlin, übernommen.

Ich darf Sie noch auf den nächsten Beitragsaufruf auf Seite 65 dieses Heftes aufmerksam machen, der sich dem Thema „Profilbildung und Differenzierung in der Weiterbildung“ widmen wird.

Eine anregende und interessante Lektüre wünscht

Beate Hörr

Dr. Beate Hörr  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

# ÜBERGÄNGE ZWISCHEN SCHULE, BERUF UND HOCHSCHULE

## LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE:

La méthodologie et les procédures  
dans les universités en France

## ANRECHNUNG BERUFLICHER ERFAHRUNGEN:

Methodik und Verfahren  
an den Universitäten in Frankreich

MARTINE CARETTE  
JEAN-MARIE FILLOQUE

ÜBERSETZUNG: DARIA SCHMITT

### Introduction

La loi de modernisation sociale votée en 2002 a permis d'étendre le droit à la validation des acquis de l'expérience : formels, non formels et informels, à la plupart des certifications françaises. Près de dix ans après, on constate que son utilisation n'a pas atteint les objectifs espérés pour tous les diplômés, même si la situation s'améliore chaque année. Dans ce contexte, l'enseignement supérieur peut s'enorgueillir d'avoir réagi très vite et de s'être placé en capacité de répondre à cette demande sociale émergente très rapidement.

Un certain nombre de pionniers, dès 1985, ont mis en œuvre un décret innovant permettant pour la première fois de valoriser l'ensemble des expériences d'une personne pour la dispenser des titres requis afin de s'inscrire dans un parcours universitaire. Cette petite révolution est pratiquement passée inaperçue mais a permis aux services de formation continue universitaire d'expérimenter la validation des acquis professionnels et personnels. La loi de 1992 a permis de franchir une nouvelle étape en instaurant la validation des acquis professionnels pour la délivrance partielle de diplôme. La loi de modernisation sociale est ainsi arrivée en 2002 sur un substrat déjà bien préparé. Des personnels s'étaient formés à

### Einleitung

Das 2002 verabschiedete Gesetz zur sozialen Modernisierung ermöglichte eine Ausweitung des Rechts auf Anerkennung der beruflichen Erfahrungen in formaler, non-formaler und informeller Weise für die meisten französischen Abschlüsse. Knapp zehn Jahre später stellt man fest, dass seine Anwendung die erhofften Ziele nicht für alle Abschlüsse erreicht hat, wenngleich sich die Situation jedes Jahr verbessert. In diesem Zusammenhang kann das Hochschulwesen stolz darauf sein, sehr schnell reagiert und dafür gesorgt zu haben, dass es sehr rasch in der Lage war, dieser aufkommenden sozialen Nachfrage begegnen zu können.

Bereits ab 1985 setzten einige Wegbereiter ein innovatives Gesetzesdekret um, das es zum ersten Mal ermöglichte, alle Erfahrungen einer Person anzuerkennen, um sie vom Nachweis erworbener Titel bei der Einschreibung in einen universitären Studiengang freizustellen. Diese kleine Revolution verlief fast unerkannt, ermöglichte es jedoch den Zentren für universitäre Weiterbildung, Erfahrungen bei der Anerkennung beruflicher und persönlicher Erfahrungen zu sammeln. Das Gesetz von 1992 ermöglichte die Überwindung eines weiteren Schritts, indem es die Anerkennung beruflicher Erfahrungen zur Erteilung von Teilabschlüssen ermöglichte. Das Gesetz zur sozialen Modernisierung fiel somit 2002 auf einen



ces approches nouvelles et des organisations adaptées à l'accueil et à l'information avaient commencé à émerger. La reconnaissance des acquis de l'expérience par l'institution marque un profond changement d'état d'esprit, sans doute non encore totalement reconnu, mais dont les conséquences sont déjà visibles. Parmi celles-ci, on peut trouver l'acceptation relative du processus de Bologne par la communauté, avec ses effets collatéraux. La professionnalisation des parcours universitaires, l'approche par les résultats de formation, voire par les compétences, puisent leur légitimité dans la reconnaissance de la multiplicité des lieux d'apprentissage. L'université sort ainsi de l'isolement dans lequel beaucoup voudraient la maintenir mais elle est aussi bousculée par cette ouverture. Ouverture à de nouveaux publics, qui attendent reconnaissance et promotion sociale, mais qui aussi jugent et évaluent la qualité de sa réponse ; ouverture à des interlocuteurs qui ont souvent construit leurs propres représentations sur des stéréotypes encore difficiles à combattre. Le titre de l'ouvrage « VAE, l'expérience des professionnels à l'université », joue de cette dialectique et traduit aussi bien l'effet que la cause. L'Université a su développer de nouvelles professionnalités, bénéficiant des apports théoriques de sa recherche tout en accueillant, et reconnaissant comme siens des professionnels aguerris.

La conférence des directeurs de formation continue universitaire a appuyé cette évolution. Cet article présente la méthodologie et les procédures mises en œuvre dans les universités françaises. Nous présentons tout d'abord la base légale puis les procédures utilisées dans l'enseignement supérieur. Pour suivre quelques statistiques illustrent l'évolution de cette activité et son étendue. Nous terminerons par le rôle qu'a joué le réseau national de formation continue universitaire. Nous insisterons en particulier sur le plan de formation professionnelle des personnels sur lequel nous avons construit la stratégie de déploiement de la VAE dans les universités du territoire.

### Les trois étapes historiques

La validation des acquis de l'expérience s'appuie sur une base légale forte qui a sans aucun doute facilité son

fructueux Boden. Die Mitarbeiter hatten sich bereits für diese neuen Ansätze fortgebildet und für den bevorstehenden Aufnahme- und Informationsbedarf waren die Organisationsstrukturen entsprechend angepasst worden. Die Anerkennung der beruflichen Erfahrungen durch die Institution stellt einen grundlegenden Wandel in ihrer Einstellung dar, der sicherlich noch nicht vollständig anerkannt wird, aber doch bereits erste sichtbare Folgen zeigt. Zu diesen Folgen gehört auch die relative Annahme des Bologna-Prozesses mit seinen Begleitscheinungen durch die Gemeinschaft. Die Professionalisierung der universitären Studiengänge und der Ansatz der Berücksichtigung von Ausbildungsergebnissen bzw. Kompetenzen gründen ihre Legitimation auf die Anerkennung der Vielfalt von Ausbildungsstandorten. Die Universität verlässt demnach ihre Isolation, in der sie viele halten wollen, andererseits wird sie aber auch durch diese Öffnung stark erschüttert. Es ist dies eine Öffnung hin zu einer neuen Öffentlichkeit, die Anerkennung und sozialen Fortschritt erwartet, aber gleichzeitig die Qualität der Antwort bewerten und beurteilen soll; eine Öffnung gegenüber Gesprächspartnern, die häufig ihre eigenen Vorstellungen auf Stereotypen aufgebaut haben, die schwer zu bekämpfen sind. Die Überschrift der Veröffentlichung „Anerkennung von beruflichen Erfahrungen, die Erfahrung von Fachleuten an der Universität“ spielt mit dieser Dialektik und spiegelt sowohl Ursache als auch Wirkung wider. Die Universität hat es verstanden, neue Berufsbilder zu entwickeln, indem sie sowohl die theoretischen Beiträge ihrer Forschung nutzt und gleichzeitig gestandene Fachleute, als zu ihr gehörig anerkennt.

Die Konferenz der Leiter der Zentren für universitäre Weiterbildung hat diese Entwicklung unterstützt. Dieser Artikel zeigt die in den französischen Universitäten umgesetzte Methodik und Verfahren. Wir stellen zunächst die gesetzliche Grundlage vor und nennen dann die im Hochschulwesen angewendeten Verfahren. Es folgen einige Statistiken zur Entwicklung dieser Tätigkeit und ihrer Tragweite. Wir schließen mit der Rolle, die das nationale Netz für universitäre Weiterbildung gespielt hat. Wir werden dabei den professionellen Ausbildungsplan des Personals besonders hervorheben, auf dem unsere Umsetzungsstrategie für die „Anerkennung beruflicher Erfahrungen“ in französischen Universitäten beruht.

### Drei historische Schritte

Die Anerkennung beruflicher Erfahrungen stützt sich auf eine starke gesetzliche Grundlage, die sicherlich

extension à l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Le premier texte a été promulgué en 1985. C'est un décret spécifique à l'enseignement supérieur qui fixe les conditions dans lesquelles les études, les expériences professionnelles et les acquis personnels peuvent être validés en vue de l'accès aux différents niveaux des formations post-baccalauréat. Il indique que peuvent donner lieu à validation « toute formation suivie par le candidat dans un établissement ou une structure de formation publique ou privée, quels qu'en aient été les modalités, la durée et le mode de sanction ; l'expérience professionnelle, acquise au cours d'une activité salariée ou non salariée, ou d'un stage ou les connaissances et les aptitudes acquise hors de tout système de formation.

Ce décret est toujours utilisé et est complémentaire du texte actuel sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) que nous verrons plus tard.

Le second texte est issu de la loi du 20 juillet 1992. Il a introduit la possibilité d'obtenir une partie d'un diplôme national par validation de compétences acquises dans l'exercice d'activités professionnelles.

Avec ces deux premiers textes, il s'agissait de raccourcir le parcours de formation de toute personne ayant une expérience en rapport avec le diplôme qu'elle souhaitait obtenir.

Le dernier texte est issu de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 et a ouvert la possibilité de reconnaître les acquis de l'expérience pour tout type de diplôme et de certification. Cette loi est connue pour avoir créée, entre autre, la VAE : Validation des Acquis de l'Expérience. Un décret spécifique a été publié pour les diplômes de l'enseignement supérieur et abroge les dispositions de la loi de 1992.

### **La validation des acquis de l'expérience**

Les principales dispositions de la loi de 2002 et du décret qui concerne l'enseignement supérieur peuvent être résumées ainsi :

die Ausweitung auf das gesamte Hochschulwesen erleichtert hat.

Der erste Gesetzestext wurde 1985 veröffentlicht. Es handelt sich um ein spezielles Dekret für das Hochschulwesen, das die Bedingungen festlegt, unter denen Studien, berufliche und persönliche Erfahrungen anerkannt werden können, wenn es um den Zugang zu unterschiedlichen Ausbildungsstufen nach dem Abitur geht. Aus dem Text geht hervor, dass für eine Anerkennung folgendes infrage kommt: jede Ausbildung, die der Kandidat in einer staatlichen oder privaten Schule oder Ausbildungsstätte durchlaufen hat, unabhängig von den Umständen, der Dauer und der Art der Sanktion; die berufliche Erfahrung, die im Laufe eines angestellten oder nicht angestellten Arbeitsverhältnisses oder eines Praktikums erworben wurde bzw. die Kenntnisse und Fertigkeiten, die außerhalb jeglichen Ausbildungssystems erlangt wurden.

Das Dekret wird nach wie vor angewendet und steht in Ergänzung zum aktuellen Text zur Anerkennung der beruflichen Erfahrungen (VAE), auf den wir später eingehen.

Der zweite Text geht aus dem Gesetz vom 20. Juli 1992 hervor. Er eröffnet die Möglichkeit, durch Anerkennung der in Ausübung des Berufes erlangten Fähigkeiten einen Teil eines nationalen Abschlusses zu erreichen.

Bei diesen beiden ersten Texten ging es darum, den Ausbildungsweg all derer zu verkürzen, die bereits über Erfahrungen in dem Bereich verfügen, in dem sie einen Abschluss erreichen möchten.

Der letzte Text stammt aus dem Gesetz zur sozialen Modernisierung vom 17. Januar 2002 und eröffnete die Möglichkeit, Erfahrungen für alle Arten von Abschlüssen und Zertifikaten anzuerkennen. Das Gesetz ist dafür bekannt, dass es unter anderem zur Anerkennung beruflicher Erfahrungen, VAE, geführt hat. Für Abschlüsse des Hochschulwesens wurde ein spezielles Dekret veröffentlicht, das damit die Bestimmungen des Gesetzes von 1992 außer Kraft setzt.

### **Anerkennung der beruflichen Erfahrung**

Die wesentlichen Bestimmungen des Gesetzes aus dem Jahre 2002 und des Dekrets zum Hochschulwesen können wie folgt zusammengefasst werden:

- Est concernée, toute personne qui a au minimum trois années d'expérience professionnelle ou non, en rapport avec le diplôme visé.
- Tous les diplômes et certifications ayant une visée professionnelle et inscrits dans le répertoire national des certifications professionnelles ([www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)) sont accessibles par cette procédure.
- Peuvent donner lieu à validation, les acquis de l'expérience correspondant à l'exercice, continu ou non, pendant une durée cumulée d'au moins trois ans, d'activités salariées, non salariées ou bénévoles. Ces acquis doivent justifier en tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention du diplôme postulé.
- Le candidat doit présenter un dossier qui explicite les connaissances, compétences et aptitudes qu'il a acquises par l'expérience. Ce dossier comprend les documents rendant compte de cette expérience et de la durée des différentes activités dans lesquelles le candidat l'a acquise ainsi que, le cas échéant, les attestations correspondant aux formations suivies et aux diplômes obtenus antérieurement.
- Le jury de validation est nommé par le Président de l'Université. Il comprend une majorité d'enseignants-chercheurs ainsi que des personnes ayant une activité principale autre que l'enseignement et compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée. Une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes est recherchée.
- Le jury procède à l'examen du dossier du candidat et s'entretient avec lui sur la base du dossier présenté. Le jury de validation détermine les connaissances et les aptitudes qu'il déclare acquises. Il peut délivrer le diplôme complet.
- Es gilt für all diejenigen, die über eine mindestens dreijährige Erfahrung im Zusammenhang mit dem angestrebten Abschluss verfügen.
- Alle Abschlüsse und Nachweise mit beruflicher Zielsetzung, die im nationalen Register für berufliche Nachweise geführt werden ([www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)) sind durch dieses Verfahren zugänglich.
- Zu Anerkennung führen können alle Erfahrungen, die über einen Zeitraum von mindestens drei Jahren als angestellte, nicht angestellte oder ehrenamtliche Tätigkeit ausgeübt wurden. Diese Erfahrungen müssen ganz oder teilweise die geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten nachweisen, die für ein Erreichen des beantragten Abschlusses gefordert werden.
- Der Kandidat muss Unterlagen vorlegen, aus denen die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten hervorgehen, die er im Rahmen seiner Erfahrungen erlangt hat. Den Unterlagen sind Dokumente beizufügen, die diese Erfahrung und die Dauer der jeweiligen Tätigkeiten nachweisen, während der er diese erworben hat sowie ggf. die entsprechenden Nachweise für früher abgeschlossene Ausbildungen und erreichte Abschlüsse.
- Der Prüfungsausschuss wird vom Universitätspräsidenten ernannt. Er besteht mehrheitlich aus wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie Mitgliedern, die ihre berufliche Haupttätigkeit nicht in der Lehre ausüben, jedoch die Kompetenz zur Beurteilung der anzuerkennenden Erfahrungen, insbesondere im beruflichen Bereich, haben. Eine gleichmäßige Vertretung von weiblichen und männlichen Ausschussmitgliedern ist anzustreben.
- Der Prüfungsausschuss prüft die Unterlagen des Kandidaten und führt mit diesem ein Gespräch auf der Grundlage der vorgelegten Unterlagen. Der Prüfungsausschuss stellt die Kenntnisse und Fähigkeiten fest, die darin als vorhanden angegeben sind, und kann den vollständigen Abschluss erteilen.

Cette loi est parfois présentée comme une « révolution ». Dans les faits, il s'agit bien d'une nouvelle voie

Gelegentlich wird dieses Gesetz als „Revolution“ dargestellt. Faktisch handelt es sich tatsächlich um einen

d'accès aux diplômes et en particulier aux diplômes délivrés par les universités : Licences, masters ou doctorats. L'expérience est désormais considérée comme absolument équivalente aux parcours académiques, en formation initiale ou continue (éducation formelle).

### La procédure de validation des acquis de l'expérience dans les universités

La procédure est déployée dans toutes les universités françaises de telle sorte qu'il est possible de répondre à toutes les demandes des candidats. La procédure complète depuis le premier contact jusqu'à la tenue du jury peut prendre entre trois et douze mois en général.

Cette procédure comporte 6 étapes principales qui sont décrites succinctement dans la suite.

**Etape 1 :** C'est l'étape d'information des personnes intéressées par une validation de leurs acquis. Les universités ont mis en place des réseaux d'information pour aider les candidats à identifier le diplôme le plus proche de leur expérience et en adéquation avec leur projet.

**Etape 2 :** Un bureau spécifique, appelé aussi « centre d'accompagnement » au sein de l'université est chargé d'aider les candidats à formuler leur demande et dans la recherche d'un diplôme. Les motivations les plus courantes des candidats sont la satisfaction d'une envie personnelle, la sécurisation de leur emploi, la protection contre la concurrence des jeunes, la participation à l'évolution des qualifications dans l'entreprise, la préparation d'une mobilité...

**Etape 3 :** C'est l'étape de la « recevabilité » de la demande. Elle est mise en œuvre par les experts du diplôme visé et le service de validation. Elle consiste à analyser le parcours professionnel et personnel du candidat sous l'angle de l'évolution de carrière, des formations suivies, l'évolution des activités personnelles, des acquis informels et non formels, en relation avec les attendus du diplôme demandé. Cette étape se termine par la décision d'autoriser ou non le candidat à poursuivre sa procédure de VAE.

neuen Zugang zu Abschlüssen, insbesondere den von Universitäten erteilten Abschlüssen: BA, MA oder Promotion. Die Erfahrung wird hier dem akademischen Studienverlauf absolut gleichgestellt, sowohl in der Erstausbildung wie in der Weiterbildung (formaler Ausbildungsweg).

### Verfahren zur Anerkennung der Erfahrungen in den Universitäten

Das Verfahren wird von allen französischen Universitäten angewendet; dies ermöglicht es, allen Anfragen von Kandidaten zu entsprechen. Das vollständige Verfahren vom Erstkontakt bis zum Termin vor dem Prüfungsausschuss dauert im Allgemeinen zwischen drei und zwölf Monate.

Das Verfahren umfasst sechs Hauptschritte, die nachfolgend kurz beschrieben werden.

**Schritt 1:** In diesem Schritt werden die an einer Anerkennung ihrer Erfahrungen interessierten Personen informiert. Die Universitäten haben Informationsnetzwerke geschaffen, die es den Kandidaten erleichtern, den ihren Erfahrungen und Projekten am nächsten liegenden Abschluss zu ermitteln.

**Schritt 2:** Ein besonderes Büro innerhalb der Universität, auch Begleitstelle genannt, ist damit befasst, die Kandidaten bei der Formulierung ihres Antrags und der Suche nach einem Abschluss zu unterstützen. Häufigste Motivation für die Kandidaten ist das Zufriedenstellen persönlicher Wünsche, die Sicherung des Arbeitsplatzes, der Schutz vor der Konkurrenz von Jüngeren, die Teilnahme an betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen, die Vorbereitung einer Mobilität....

**Schritt 3:** Dieser Schritt beinhaltet die „Zulassung“ des Antrags. Er wird von Experten des angestrebten Abschlusses zusammen mit der Anerkennungsstelle durchgeführt. Dieser Schritt besteht in einer Analyse des beruflichen und persönlichen Werdegangs des Kandidaten aus dem Blickwinkel seiner Karriereentwicklung, den durchlaufenen Ausbildungen, der Entwicklung persönlicher Aktivitäten, den informellen wie non-formalen Erfahrungen in Verbindung mit den Erwartungen an den beantragten Abschluss. Dieser Schritt endet mit der Entscheidung darüber, ob der Kandidat zum VAE-Verfahren (Verfahren zur Anerkennung beruflicher Erfahrungen) zugelassen wird oder nicht.

**Etape 4 :** si la réponse est positive, le candidat peut démarrer le travail de réalisation de son dossier. Celui-ci se compose essentiellement de deux parties :

La partie administrative qui comprend l'identité du candidat, ses formations et diplômes déjà acquis ou préparés, ses contrats de travail, certificats divers,...

La partie « expérience » qui contient la description et l'analyse des expériences sur lesquelles il s'appuie.

L'université propose un service d'accompagnement du candidat, prévu dans la loi. Un conseiller en validation des acquis, souvent en lien avec expert du diplôme, travaille avec le candidat pour l'aider à clarifier, formaliser et généraliser ses acquis formels, informels ou non-formels. Ils travaillent ensemble sur la signification de chaque activité, recherchent de la cohérence dans la description, et travaillent de manière réflexive de manière à reformuler l'expression des acquis. Il fait absolument éviter de mettre le candidat dans une situation d'examen (situation académique) et au contraire lui donner la possibilité de mettre en avant son expérience antérieure.

**Etape 5 :** L'université doit alors mettre en place un jury et organiser l'entretien avec le candidat. Le jury est le plus souvent spécifique à chaque candidat. Il est composé d'une majorité d'enseignants-chercheurs. Il doit comporter des professionnels du domaine du diplôme et doit respecter au mieux l'équilibre hommes/femmes. Le jury, qui a reçu au préalable le dossier du candidat, s'entretient avec le candidat. L'entretien se fait sur la base du dossier et n'est en rien une épreuve de vérification des connaissances. Le jury doit former son intime conviction à ces occasions.

**Etape 6 :** La délibération et la décision du jury sont basés sur le dossier et l'entretien. Le jury doit s'assurer que le candidat a les mêmes compétences, aptitudes et connaissances qu'un titulaire du diplôme et qu'il est en capacité de les mettre en œuvre, mais aussi dans une dynamique d'évolution.

**Schritt 4:** Ist die Antwort positiv, so kann der Kandidat damit beginnen, seine Unterlagen zusammenzustellen. Diese bestehen im Wesentlichen aus zwei Teilen:

Dem verwaltungstechnischen Teil mit den Angaben zur Identität des Kandidaten, zu seinen bereits erreichten oder vorbereiteten Ausbildungen und Abschlüssen, seinen Arbeitsverträgen, unterschiedlichen Nachweisen ...

Dem Teil „Erfahrung“, der eine Beschreibung und Analyse der Erfahrungen enthält, auf die sich der Kandidat beruft.

Die Universität bietet einen gesetzlich vorgesehenen Begleitservice des Kandidaten an. Ein Berater für die Anerkennung von Erfahrungen arbeitet mit dem Kandidaten häufig in Zusammenarbeit mit dem Experten für den Abschluss, um ihm bei der Klarstellung, Formalisierung und Verallgemeinerung seiner formalen, informellen oder non-formalen Erfahrungen zu helfen. Gemeinsam erarbeiten sie die Bedeutung aller bisherigen Tätigkeit, überprüfen Sie auf ihre Kohärenz zu prüfen und formulieren das Gesamtbild der bisherigen berufsbezogenen Erfahrungen neu. Dabei ist ausdrücklich zu vermeiden, dass für den Kandidaten eine Prüfungssituation entsteht (akademische Situation), sondern dass er im Gegensatz dazu, die Möglichkeit erhält, seine Vorerfahrungen herauszustellen.

**Schritt 5:** Die Universität muss nun einen Prüfungsausschuss bilden und das Gespräch mit dem Kandidaten organisieren. Häufig ist der Prüfungsausschuss speziell für jeden Kandidaten einzuberufen. Er besteht mehrheitlich aus wissenschaftlichen Mitarbeitern. Er sollte Fachleute aus dem Bereich des angestrebten Abschlusses aufweisen und die gleichberechtigte Vertretung von männlichen und weiblichen Ausschussmitgliedern berücksichtigen. Dem Ausschuss wurden im Vorfeld die Unterlagen des Kandidaten übermittelt und er führt nun das Gespräch mit dem Kandidaten. Das Gespräch erfolgt auf Grundlage der Unterlagen und dient mitnichten einer Überprüfung der Kenntnisse. Der Prüfungsausschuss soll sich bei dieser Gelegenheit ein persönliches Meinungsbild schaffen.

**Schritt 6:** Beratung und Entscheidung des Prüfungsausschusses erfolgen auf Grundlage der Unterlagen und des Gesprächs. Der Prüfungsausschuss muss sicherstellen, dass der Kandidat über dieselben Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse wie ein Inhaber des Abschlusses verfügt und in der Lage ist, diese umzusetzen. Gleich-

Le jury peut alors décider soit :

- De délivrer l'intégralité du diplôme.
- De délivrer seulement une partie du diplôme. Dans ce cas, il donner des préconisations qui indiquent au candidat quelles sont les connaissances et compétences qu'il doit acquérir pour compléter le diplôme, et éventuellement des modalités spécifiques d'acquisition et de validation.

Il peut choisir des modalités spécifiques telles que :

- \* l'acquisition d'expériences complémentaires dans son entreprise ou une autre (par changement de poste par exemple)
- \* En suivant certains modules complémentaires en formation formelle
- \* En réalisant un travail écrit de recherche documentaire ou autre

Le jury se doit d'être innovant de telle sorte que la préconisation soit faisable.

### Les chiffres de la VAE dans les universités française en 2009

Le nombre de candidats à la validation des acquis (par la procédure de 2002) dans les universités françaises suit une croissance lente mais régulière depuis 2002, même si le nombre de diplômes délivrés par cette voie ne représente que 0,3% de tous les diplômes universitaires délivrés chaque année.

En 2009, **4476 candidats** se sont présentés devant un jury pour un diplôme de l'enseignement supérieur. Cela représente 7,8% de tous les candidats qui ont eu recours à cette procédure quelque soit le certificateur.

48,1% ont obtenu le diplôme complet. Les autres ont

zeitig ist die jeweilige Entwicklungsdynamik zu berücksichtigen.

Der Prüfungsausschuss kann daher beschließen entweder:

- den vollständigen Abschluss zu erteilen.
- oder lediglich einen Teil des Abschlusses zu erteilen. In diesem Fall sind vom Ausschuss die Vorgaben zu benennen, die aufzeigen, welche Kenntnisse und Kompetenzen der Kandidat erwerben muss, um seinen Abschluss zu vervollständigen und ggf. die besonderen Bedingungen des Erwerbs und der Anerkennung zu benennen. Er kann dabei besondere Bedingungen benennen, wie z. B.:

- \* den Erwerb zusätzlicher Erfahrungen in seinem eigenen oder einem anderen Unternehmen (z. B. durch Wechsel des Arbeitsplatzes)
- \* den Besuch einiger Zusatzmodule innerhalb der formalen Ausbildung
- \* das Verfassen einer schriftlichen wissenschaftlichen Dokumentation oder anderen Arbeit

Der Prüfungsausschuss muss sich als innovativ zeigen, damit die Anforderungen machbar sind.

### Zahlen der Anerkennung beruflicher Erfahrungen für die französischen Universitäten im Jahr 2009

Die Zahl der Kandidaten für eine Anerkennung der Erfahrungen (nach dem Verfahren von 2002) an den französischen Universitäten erfährt seit 2002 einen leichten, aber regelmäßigen Anstieg, auch wenn die Zahl der auf diesem Weg erteilten Abschlüsse lediglich 0,3 % aller jährlich erteilten universitären Abschlüsse ausmacht.

2009 haben sich 4476 Kandidaten einem Prüfungsausschuss für den Erwerb eines Hochschulabschlusses gestellt. Das entspricht 7,8 % aller Kandidaten, die diese Verfahren nutzen, unabhängig davon, wer die zertifizierende Stelle ist.

48,1 % haben einen vollständigen Abschluss erreicht.

eu une préconisation à réaliser. 38% des diplômés demandés étaient de niveau Master. Au niveau emblématique de l'enseignement supérieur, c'est à dire le doctorat, le pourcentage n'est pas significatif, mais 3 jurys se sont toutefois réunis conduisant à 3 diplômes délivrés !

La procédure de validation des acquis pour l'accès à un niveau de l'enseignement supérieur (procédure de 1985) a eu à traiter quand à elle 18 586 demandes.

### **Le rôle du réseau français de formation continue universitaire.**

Le Réseau français de formation continue universitaire existe depuis 1981 et s'est transformé en association formelle en 2004. Tous les établissements d'enseignement supérieur français en sont membres. C'est avant tout un outil d'échange et de partage d'expériences entre ses membres. C'est aussi, et de plus en plus, un acteur politique contribuant au développement d'une politique de formation tout au long de la vie cohérente au niveau national.

Le réseau a mené dès 1992, une politique de promotion de la validation des acquis. Un groupe de travail a travaillé, avec des représentants d'entreprises, sur le dossier de demande de validation, sur la formation des personnels et la prise en compte de l'activité de validation comme nouvelle compétence des personnels.

Dès 2000, un plan de professionnalisation des acteurs de validation dans les universités a été conçu puis mis en œuvre grâce à l'appui du fond social européen (FSE)

Trois publics prioritaires ont été visés : les responsables politiques des universités, les membres de jurys, les personnels des services de validation des acquis (la plupart du temps appartenant au service de formation continue)

Un important programme de formation a été construit collectivement pour garantir la cohérence des réponses de toutes les universités, en se basant sur l'expérience des centres les plus avancés, en favorisant le transfert d'expérience et la dissémination dans toutes les universités.

Ce processus de construction a mobilisé 20 universités,

Den anderen wurde eine Auflage gemacht. 38 % der beantragten Abschlüsse waren auf Masterebene. Auf der für das Hochschulwesen typischen Ebene, nämlich der Promotion, ist der Prozentsatz nicht von Belang, aber es wurden drei Prüfungsausschüsse zur Erteilung von drei Abschlüssen gebildet!

Das Anerkennungsverfahren für die Zulassung zum Hochschulstudium (nach dem Verfahren von 1985) hatte allein 18 586 Anträge zu bearbeiten.

### **Rolle des französischen Netzwerks zur universitären Weiterbildung**

Das französische Netzwerk zur universitären Weiterbildung besteht seit 1981 und wurde 2004 in einen formalen Verband umgewandelt. Alle Einrichtungen des französischen Hochschulwesens sind darin Mitglied. In der Hauptsache ist der Verband ein Gremium zum Erfahrungsaustausch unter seinen Mitgliedern. Zunehmend wird er auch zum politischen Partner, der seinen Beitrag für die Entwicklung einer kohärenten Politik für ein Lernen im Lebenslauf auf nationaler Ebene leistet.

Seit 1992 führt das Netzwerk eine Politik zur Förderung der Anerkennung von Erfahrungen. Zusammen mit Unternehmensvertretern hat eine Arbeitsgruppe Unterlagen für die Anerkennung von Erfahrungen erarbeitet, die Schulung des Personals übernommen und dafür gesorgt, dass die Tätigkeit der Anerkennung als neue Personalkompetenz wahrgenommen wird.

Seit 2000 wurde ein Plan zur Professionalisierung der im Bereich der Anerkennung Tätigen an den Universitäten entwickelt, und dank der Unterstützung aus dem Europäischen Sozialfonds (FSE) auch umgesetzt.

Drei hauptsächliche Zielgruppen wurden festgelegt: die politisch Verantwortlichen der Universitäten, die Mitglieder von Prüfungsausschüssen und das Personal der Dienststellen zur Anerkennung von Erfahrungen (die zu meist zu den Weiterbildungszentren gehören).

Gemeinschaftlich wurde ein wichtiges Ausbildungsprogramm geschaffen, das die kohärente Antwort aller Universitäten garantiert und sich auf die Erkenntnisse der etwas erfahreneren Institute stützt. Dabei wurden der Erfahrungsaustausch und die Verbreitung an alle Universitäten gefördert.

Dies ermöglichte die Ausbildung von 760 Personen, die

nécessité 152 jours de travail de préparation et une équipe de 30 formateurs.

Cela a permis de former 760 personnes travaillant dans 82 universités. Nous disposons aujourd'hui un véritable réseau national de validation des acquis, complété de réseaux régionaux qui ont contribué à la construction de partenariat avec d'autres institutions publiques concernées. En élaborant une vision commune de la validation au niveau de chaque université, nous avons aujourd'hui une implémentation cohérente de la procédure et une pratique homogène.

Aujourd'hui, le travail se poursuit au travers d'un groupe de travail permanent de l'association, groupe de travail qui regroupe plus de 50 universités plusieurs fois par an. Ce groupe organise des séminaires d'échanges de pratiques et des formations pour les nouveaux recrutés. Il permet d'offrir une réponse en réseau au plan national pour les demandes d'entreprises ou d'organisations nationales. Il a publié en 2008 un livre relatant notre expérience et intitulé « Validation des Acquis de l'expérience – Retour d'expériences à l'université ».

## Conclusion

Cette courte introduction à la validation des acquis de l'expérience en France, et spécifiquement dans l'enseignement supérieur, montre que cette nouvelle voie d'accès au diplôme constitue un véritable challenge pour nos institutions, mais aussi pour les personnels qui ont du passer d'un point de vue « formation » à un point de vue « apprentissage ». Il s'agit de prendre en compte une demande qui ne peut être qu'individuelle. Cela constitue un élément clé de la formation tout au long de la vie. Depuis plus de 8 ans, l'un des effets de bord de la mise en œuvre de la VAE est clairement son influence sur la mise à jour de notre offre de formation et la construction des nouveaux diplômes, intégrant la réflexion sur les compétences attendues.

an 82 Universitäten arbeiten. Heute verfügen wir über ein echtes, nationales Netzwerk zur Anerkennung von Erfahrungen, das durch regionale Netzwerke ergänzt wird, die wiederum Partnerschaften mit anderen davon betroffenen öffentlichen Einrichtungen gebildet haben. Durch die Erarbeitung einer gemeinsamen Vision für die Anerkennung auf der Ebene jeder einzelnen Universität verfügen wir heute über eine kohärente Implementierung des Verfahrens und eine homogene Praxis.

Die Arbeit wird heute in einer ständigen Arbeitsgruppe des Verbandes fortgeführt. In dieser Arbeitsgruppe treffen sich über 50 Universitäten mehrfach im Jahr. Sie organisiert Seminare zum Austausch von Praxis und Fortbildungen für die neuen Mitarbeiter. Sie ermöglicht das Angebot einer Antwort für das Netzwerk auf Fragen von Unternehmen oder nationalen Verbänden. 2008 veröffentlichte die Arbeitsgruppe ein Buch über unsere Erfahrungen mit dem Titel „Anerkennung gesammelter Erfahrungen – eine Rückkehr der Erfahrung an die Universität.“

## Zusammenfassung

Diese kurze Einführung zur Anerkennung beruflicher Erfahrungen in Frankreich, insbesondere im Hochschulwesen, zeigt, dass dieser neue Zugang zu einem Abschluss eine wahre Herausforderung für unsere Institutionen und deren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen darstellt, die in Zukunft nicht nur die formale Ausbildung, sondern auch die Gesamtheit der non-formalen und informellen Ausbildungen berücksichtigen müssen. Es geht darum, eine Frage zu beantworten, die nur individuell beantwortet werden kann. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil des Lernens im Lebenslauf. Seit über 8 Jahren ist ein Nebeneffekt der Umsetzung der VAE ihr eindeutiger Einfluss auf die Umsetzung unseres Ausbildungsangebots sowie die Schaffung neuer Abschlüsse, wobei die Reflexion zu den erwarteten Kompetenzen zu integrieren ist.

Anm. d. Übers.: Termini „formale, non-formale und informelle Erfahrungen“ sowie das „Lernen im Lebenslauf“ wurden vom BMBF übernommen.



**Références/ Literatur**

« Validation des Acquis de l'Expérience, Retour d'expériences à l'Université » dans L. Ben Moussi-Le Gall (dir), L'Harmattan, mai 2008. 289 pages. ISBN/ISSN/EAN : 978-2-296-05861-3

[www.fcu.fr](http://www.fcu.fr) site du réseau français de FCU (CDSUFC)

[www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr) Site du répertoire national des certifications professionnelles

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid21068/fonctionnement-de-la-v.a.e.html> Site du ministère français de l'enseignement supérieur et de la Recherche.

**Autoren**

Martin Carette

[Martine.Carette@univ-lille1.fr](mailto:Martine.Carette@univ-lille1.fr)

Jean-Marie Filloque

[Jean-Marie.Filloque@univ-brest.fr](mailto:Jean-Marie.Filloque@univ-brest.fr)

**Übersetzung**

Daria Schmitt

[daria.schmitt@sprachnavigator.com](mailto:daria.schmitt@sprachnavigator.com)

# Studieren ohne Abitur

## Neue Chancen für beruflich Qualifizierte

MARGOT KLINKNER

Abitur oder Fachhochschulreife bildeten in Deutschland lange Zeit die klassische Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme eines akademischen Studiums. Angesichts der wachsenden gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Herausforderungen, die sich an Schlagworten wie demographischer Faktor, Fachkräftemangel oder globalisierter Wettbewerb festmachen, wurden die Forderungen seitens Wirtschaft und Politik nach mehr Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung in den letzten Jahren zunehmend lauter. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 6. März 2009, den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bundesweit neu zu regeln, soll nun auch in Deutschland Realität werden, was in anderen europäischen Ländern schon lange möglich ist: die breite Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte.

Da Bildungspolitik in Deutschland Ländersache ist, lässt sich die Umsetzung erwartungsgemäß nicht so einfach und schon gar nicht in einem Schritt vollziehen. Schließlich gilt es, 16 unterschiedliche Hochschulgesetze in 16 Bundesländern zu novellieren. Rheinland-Pfalz hat diesen Weg bereits konsequent beschritten und sich mit der neuen Gesetzesregelung bundesweit in Vorreiterstellung begeben: Seit September 2010 gilt hier eine qualifizierte Berufsausbildung und anschließende zweijährige Berufspraxis als unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung für das Studium an Fachhochschulen und als unmittelbare fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung für das Studium an Universitäten.

Wer diese Form der Hochschulzugangsberechtigung besitzt, kann nach weiterer dreijähriger einschlägiger Berufspraxis über eine Eignungsprüfung sogar zu einem weiterbildenden Master-Studium an Fachhoch-

schulen oder Universitäten zugelassen werden. Für Berufsqualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eröffnen sich in Rheinland-Pfalz somit ganz neue Perspektiven<sup>1</sup>. Aber nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern auch in anderen Bundesländern wurden bereits neue Regelungen eingeführt, die zu einer größeren Durchlässigkeit führen. In Hessen beispielsweise können Studieninteressierte nach abgeschlossener Berufsausbildung und dreijähriger Berufspraxis nach einer Hochschulzugangsprüfung zu einem Studium in bestimmten Bereichen an allen Hochschulen zugelassen werden<sup>2</sup>. Im Saarland werden nach der Ausbildung in der Regel drei Jahre Berufserfahrung verlangt. Nach einer Hochschulzugangsprüfung oder einer Eignungsfeststellung nach einem Probestudium können die Bewerber dann ein fachgebundenes Studium einer Fachhochschule oder Universität absolvieren<sup>3</sup>. Mit den neuen gesetzlichen Möglichkeiten wird den Forderungen nach mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem und einer größeren Bildungsgerechtigkeit zumindest formal Rechnung getragen. So haben Meisterinnen und Meister mittlerweile deutschlandweit die Möglichkeit, an Fachhochschulen und zum Teil auch an Universitäten zu studieren. Ähnliches gilt für viele Absolventinnen und Absolventen von anerkannten, staatlichen Ausbildungsordnungen.

Wie die erweiterten Zugangsmöglichkeiten umgesetzt werden und ob sie letztlich zu den gewünschten Ergebnissen führen, muss sich in der Praxis je-

<sup>1</sup> Vgl. Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (HochSchG) vom 21. Juli 2003, mehrfach geändert, zuletzt durch Gesetz vom 9. Juli 2010.

<sup>2</sup> Vgl. Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 14. Dezember 2009 sowie Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Land Hessen vom 7. Juli 2010.

<sup>3</sup> Vgl. Gesetz über die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (Fachhochschulgesetz – FhG) und Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz – UG).

doch erst noch erweisen. Bei der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH) in Koblenz, die in den drei Ländern Rheinland-Pfalz, Hessen und Saarland Fernstudiengänge im Verbund mit den dort angesiedelten staatlichen Fachhochschulen anbietet, spiegeln sich die Neuregelungen jedenfalls bereits in gestiegenen Anfragen wider:

Bei den Bewerbungen zum Sommersemester 2011, das gerade angelaufen ist, war im Vergleich zum Vorjahr bereits eine größere Nachfrage von beruflich Qualifizierten zu verzeichnen – dies bislang vor allem im Bereich der grundständigen Bachelor-Studiengänge. Für das Online-Studium Bachelor of Arts: Soziale Arbeit (BASA-Online) beispielsweise konnten sich von 160 Studieninteressierten ca. 80 aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation bewerben. Ohne das neue Hochschulgesetz wäre eine Bewerbung für diesen Personenkreis von vornherein nicht möglich gewesen. So wurden drei Meister, darunter zwei technische Meister, zum sozialwissenschaftlichen Erststudium zugelassen.

Im Fernstudium Bachelor of Arts: Bildung & Erziehung erhielt ein ehemaliger Feldwebel der Bundeswehr den Zugang. Der Weg zum ersten akademischen Abschluss steht ihnen damit nun offen. Da die erweiterten Zugänge vielfach auch für die postgradualen Weiterbildungsstudiengänge gelten, hat nun eine weitaus größere Gruppe beruflich Qualifizierter sogar die Chance, ohne Erststudium unmittelbar in ein Masterstudium einzusteigen. Annette Honsel, bei der ZFH Expertin für Zulassungsfragen, schildert hierzu ihre Erfahrungen: „Früher hatten wir oft Bewerber und Bewerberinnen, die sich berufsbegleitend weiterqualifizieren wollten, denen aber die formalen Voraussetzungen fehlten. Sie hatten beispielsweise eine abgeschlossene Berufsausbildung und waren seit vielen Jahren in verantwortungsvollen Positionen. Irgendwann erreichten sie einen Punkt, an dem sie ohne akademischen Abschluss nicht weiterkamen. Bisher konnten wir ihnen nur eine Weiterbildung mit Zertifikatsabschluss anbieten – jetzt können sie nach bestandener Eignungsprüfung z.B. ein MBA-Studium absolvieren.“

Da es sich bei der Eignungsprüfung nicht um eine pauschale Zugangsregelung handelt, obliegt die Durchführung des Zulassungsverfahrens der jeweiligen Hochschule. Die Hürde der Eignungsprüfung darf in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden. Schließlich müssen die beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerber hiermit nachweisen, dass ihr Wissensstand auf dem Niveau eines Bachelor-Abschlusses liegt. Aufgrund der steigenden Nachfrage wird seitens der ZFH erwartet, dass beruflich Qualifizierte die erweiterten Zu-

gangsmöglichkeiten im Bereich der Masterstudiengänge zukünftig verstärkt nutzen möchten. Eine gesicherte Einschätzung zur tatsächlichen Inanspruchnahme ist zum aktuellen Zeitpunkt jedoch noch nicht möglich.

Da die Rechtslage in den Bundesländern, wie oben beschrieben, nicht einheitlich ist, bleibt den Studieninteressierten eine genaue Analyse der landesspezifischen Regelungen nicht erspart. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Ausgestaltung von Hochschulzugangsprüfungen und Eignungsfeststellungsverfahren in den Händen der Hochschulen liegt, empfiehlt sich ein Beratungsgespräch bei der anbietenden Hochschule vor Ort, um die Zugangsvoraussetzungen für den gewünschten Studiengang im Einzelfall abzuklären. Wissenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die landesspezifischen Hochschulzugangsberechtigungen gemäß o. g. KMK-Beschluss nach einem Jahr nachweislich erfolgreich absolvierten Studiums zum Zwecke des Weiterstudiums in dem gleichen oder in einem affinen Studiengang von allen Ländern anerkannt werden<sup>4</sup>.

## Über die ZFH

Die ZFH - Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen ist der bundesweit größte Anbieter von Fernstudiengängen an Fachhochschulen mit akademischem Abschluss. Sie ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Länder Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland mit Sitz in Koblenz und kooperiert mit den 13 Fachhochschulen der drei Bundesländer und länderübergreifend mit weiteren Fachhochschulen in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg. Der ZFH-Fernstudienverbund besteht seit 13 Jahren - das Repertoire umfasst weit über 30 Fernstudienangebote betriebswirtschaftlicher, technischer und sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen. Alle ZFH-Fernstudiengänge mit dem akademischen Ziel des Bachelor- oder Masterabschlusses sind von den Akkreditierungsagenturen AQAS, ZEvA, AQUIN bzw. AHPGS zertifiziert und somit international anerkannt. Das Team der ZFH fördert und unterstützt die Hochschulen bei der Entwicklung

<sup>4</sup> Vgl. Punkt 3 des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 6. März 2009.

sowie bei der Durchführung ihrer Fernstudiengänge. Derzeit sind über 2700 Fernstudierende bei der ZFH eingeschrieben. Für die Zukunft verfolgt die ZFH eine konsequente Wachstumsstrategie mit dem Ziel, dem von Wirtschaft und Politik geforderten Ausbau sowie der Weiterentwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildung gerecht zu werden.

## **Autorin**

Dr. Margot Klinkner  
m.klinkner@zfh.de



# Lifelong Learning: Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

## Diskussionsstand und Erfahrungen zur verbesserten Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung aus dem Kooperationsprojekt „Lifelong Learning via Portfolio“

GREGOR BECHTOLD  
MATTHIAS KNOLL  
MARIO STEPHAN SEGER

### 1. Strukturelle Veränderungen durch den Bologna-Prozess als Ausgangspunkt

Die Frist der Kultusministerkonferenz zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen lief Ende 2010 ab. Daraus folgt, dass Deutschland und die inzwischen 46 europäischen Mitgliedsstaaten in der Pflicht standen, die Ziele der Bologna-Erklärung von 1999 bis dahin umzusetzen. In dieser Erklärung haben die unterzeichnenden Staaten ihre Absicht bekundet, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen und hierdurch die Wettbewerbsfähigkeit des Bildungsstandorts Europa zu stärken. Vor Bologna gab es in Deutschland lediglich grundständige Studiengänge, die innerhalb von 4 oder 5 Jahren zum Diplom, Magister oder Staatsexamen führten. Anders jedoch, als in der Bevölkerung oftmals angekommen oder mitunter auch in Teilen der Hochschullandschaft diskutiert, fokussiert Bologna keineswegs „nur“ auf die im Rahmen der beabsichtigten europäischen Angleichung stattfindende Umstellung vom Diplom auf die neuen gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge. Vor dem Hintergrund der bevorstehenden gesellschaftlichen Veränderungen und mit Blick auf den hieraus für die Zukunft abzuleitenden „neuen“ Charakter unseres gesamten Bildungssystems meint Bologna sehr viel mehr. Bologna will strukturelle Verbesserungen in der Studienorganisation sowie strukturelle Verbesserung der Bedingungen für effektives und qualitätsbewusstes lebensbegleitendes Lernen, das Lifelong Learning, und besonders auch zwischen verschiedenen Bildungsein-

richtungen. Man spricht daher gerne auch von der Verbesserung des Übergangs von Schulen zur Hochschulen auf der einen oder zwischen Berufsausbildung bzw. berufsbegleitender Ausbildung und Hochschulen auf der anderen Seite (sog. Durchlässigkeit des Bildungssystems).

Mit der Diskussion um die Frage der Anrechnung von Kompetenzen aus dem außerhochschulischen Bereich soll dieser Forderung aktuell nachgekommen werden. Auszüge aus den Kommuniqués der europäischen Bildungsministerien, deren Leitungen sich seit 1999 in einem zweijährigen Turnus treffen, um die gesteckten Ziele zu überprüfen, unterstreichen die Wichtigkeit des Themas durch entsprechende Feststellungen:

- „Punkte sollten auch außerhalb [...], beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.“ (Bologna-Erklärung 1999)
- „[Die Bildungsminister] heben auch hervor, dass es notwendig ist, den Aspekt des lebensbegleitenden Lernens bei der Gestaltung der Bildungssysteme zu berücksichtigen.“ (Prager Kommuniqué 2001)
- „... allen Bürgern [sind], je nach ihren Wünschen und Fähigkeiten, lebenslange Lernverläufe hin

zur Hochschulbildung und innerhalb der Hochschulbildung zu ermöglichen.“ (Berliner Kommuniqué 2003)

- „... die Anerkennung der Vorbildung einschließlich nicht-formaler und informeller Bildung [ist] für den Zugang zu und als Element der Hochschulbildung zu verbessern.“ (Kommuniqué von Bergen 2005)
- „... Anerkennung von [...] Vorkenntnissen (prior learning) einschließlich der Anerkennung nicht-formellen und informellen Lernens sind wesentliche Elemente des [Europäischen Hochschulraums]“ (Londoner Kommuniqué 2007)
- „Erfolgreiche Strategien für das lebenslange Lernen müssen auch grundlegende Prinzipien und Verfahren zur Anerkennung von Vorkenntnissen umfassen, die auf die Lernergebnisse abstellen und nicht danach unterscheiden, ob Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen über formelle, nicht-formelle oder informelle Lernpfade erworben wurden.“ (Kommuniqué von Leuven 2009)

Die Kultusministerkonferenz (KMK) traf in ihrem Beschluss vom 28.06.2002 zum Thema Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen bereits früh folgende Festlegung: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalen – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn [...] sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll [...]“. Das am 1.1.2010 in Kraft getretene neue hessische Hochschulgesetz (HHG) sagt hierzu stellvertretend für viele weitere Hochschulgesetze, die ähnliche Regelungen enthalten oder enthalten sollen, ergänzend in § 18 Abs. 6: „Außerhalb von Hochschulen erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn die anzurechnenden Kenntnisse und Fähigkeiten den Studien- und Prüfungsleistungen, die sie ersetzen sollen, gleichwertig sind und die Kriterien für die Anrechnung im Rahmen der Akkreditierung [...] überprüft worden sind. Insgesamt dürfen nicht mehr als 50 von Hundert der in dem Studiengang erforderlichen Prüfungsleistungen durch die

Anrechnung ersetzt werden. [...]“, und in § 54 Abs. 6 heißt es weiter: „Die Ministerin oder der Minister für Wissenschaft und Kunst regelt durch Rechtsverordnung den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber.“ Die Möglichkeit zur flexiblen Anpassung an aktuelle Gegebenheiten ist also gegeben, ebenso besteht jedoch auch die Gefahr häufiger Strategiewechsel.

An der Hochschule Darmstadt ist die Einführung der gestuften Studienstruktur fast abgeschlossen - das Ziel der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge wurde im Jahr 2010 erreicht. Die künstlerischen Studiengänge bilden die Ausnahme, da sie derzeit von der Umstellung durch das Ministerium ausgenommen sind. Die übergeordneten Aspekte zur durchlässigen und flexiblen Gestaltung der Übergänge zwischen außerhochschulischer Bildung und der Hochschule sowie die Schaffung von Anreizen für lebensbegleitendes Lernen, aber auch Möglichkeiten für eine flexiblere Gestaltung von Bildungswegen, müssen im Zuge der Reakkreditierung in jedem Studiengang nun individuell überprüft und wo notwendig auch sinnvoll gestaltet werden.

## 2. Auswirkungen des demographischen Wandels auf den Bologna-Prozess

In den kommenden 20 Jahren ist in Deutschland mit einem Rückgang der Erwerbsbevölkerung im Umfang von annähernd 20 Prozent zu rechnen. Absolut bedeutet dies eine rückläufige Entwicklung von 50 auf 42 Millionen erwerbstätige Menschen, die zwischen 20 und 65 Jahren alt sind (Statistisches Bundesamt 2009, S. 10). Die Tendenz über diesen Zeitraum hinaus ist im gemeinsamen Verständnis weiter sinkend. Gleichzeitig nimmt die Gruppe der 65-Jährigen und Älteren um ca. 10% zu (Statistisches Bundesamt 2009, S. 10), was den Druck auf das wirtschaftliche Wachstum, zum Beispiel im Hinblick auf die finanzielle Stabilisierung des Sozialstaates und daraus resultierend des sozialen Friedens, keineswegs reduziert. Die Tendenz über diesen Zeitraum hinaus ist im gemeinsamen Verständnis eher steigend.

Die Einleitung der Verbesserung von Lifelong-Learning-Strukturen, in hohem Maße über die Plattform der europäischen Bildungspolitik bzw. über den Bologna-

Prozess beeinflusst, kommt unter Berücksichtigung dieses neusten Bevölkerungsszenarios des Statistischen Bundesamts im November 2009 sicher nicht zu früh. Gerade in einem Land wie Deutschland, dessen Wohlstand und Wachstum weniger auf natürlichen Ressourcen, sondern im Wesentlichen auf einem großen Fachkräftepotenzial gründet, sind entsprechende Überlegungen zwingend und mit strategischem Weitblick notwendig. Ein Fachkräftepotenzial, das unter quantitativer Perspektive in Zukunft hinsichtlich seiner qualitativen Entwicklung immer weniger auf dem gut und hochwertig ausgebildeten Nachwuchs aufbauen wird, drängt die Frage nach dem richtigen Ausbau der Strukturen zur kontinuierlichen (Weiter)Qualifizierung der erfahrenen Arbeitskräfte auf. Doch trotz der Tatsache, dass der demographische Wandel, wie auch der zu erwartende Fachkräfte(weiterqualifizierungs)mangel und die hiermit im Zusammenhang stehende Notwendigkeit des Ausbaus optimierter Strukturen für Lifelong-Learning schon seit langer Zeit weitgehend theoretisch diskutiert werden, bleiben einschlägige praktische Umsetzungen bislang problematisch und selten. Das Projekt „Lifelong-Learning via Portfolio“, das in Kooperation von TU Darmstadt und Hochschule Darmstadt umgesetzt wird sowie an den Arbeiten des Darmstädter ANKOM-Projekts ProIT Professionals (weiteres hierzu siehe unter <http://ankom.his.de> und [www.proit-professionals.de](http://www.proit-professionals.de)) anschließt, beobachtet selbst solche Probleme und hat zum Ziel, diese Herausforderungen zu syste-

matisieren sowie mögliche Lösungswege aufzuzeigen.

### 3. Das Projekt Lifelong Learning via Portfolio – Zielsetzung und Erfahrungen

Warum sind die mit diesem Thema befassten Sachverhalte so überaus komplex, warum die Annäherung an eine Lösung so anspruchsvoll? Die Antwort ist vielschichtig, denn Fragen der Gleichbehandlung müssen ebenso diskutiert werden, wie Fragen nach dem „Wert“ einer vorgängig erworbenen Kompetenz ausgedrückt im klassischen Notensystem der Hochschule.

Das Projekt „Lifelong-Learning via Portfolio“ hat das Ziel, einen möglichst systematischen und vollständigen Überblick über die praktischen Aspekte der Problemlage zu erhalten. Sein Hauptanliegen ist es daher, den Prototypen des ProIT-Portfolioverfahrens (Mario S. Seger / Regina Beuthel / Rudi Schmiede 2009) dahingehend weiterzuentwickeln, dass ein für alle Beteiligten zweckdienliches und effektiv handhabbares Beurteilungs- und Anrechnungsverfahren für vorgängig erworbene Kompetenzen vorliegt und somit letztendlich ein einfacher und gerechter Weg zur Anerkennung vorgängig erworbener Kompetenzen gefunden ist.



**Kooperationsprojekt  
Lifelong Learning via Portfolio**



**Antrag auf Anerkennung im beruflichen Umfeld erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen als Brückenkurs-äquivalent im MBA-Studiengang Betriebswirtschaftslehre des Fachbereichs Wirtschaft der Hochschule Darmstadt**

**Brückenkurs « Name des Kurses »**

<b>Lernziel:</b> Die Teilnehmer sollen ... beherrschen. (Bitte wählen Sie kompetenzorientierte Formulierungen)			
<b>Brückenkursinhalte:</b>	<b>Vorgängig erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten, Selbst- und Sozialkompetenz (1)</b>	<b>Bildungsphasen (2)</b>	<b>Anlage Nr.</b>
Inhaltselement #1			
Inhaltselement #2			
Inhaltselement #3			
<b>Weitergehende Begründung des Anrechnungswunschs (3)</b>			

Datum: \_\_\_\_\_ Unterschrift: \_\_\_\_\_

Abbildung 1: Anerkennungsformular



Zu diesem Zweck schien der berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengang „Business Administration (MBA)“ des Fachbereichs Wirtschaft der Hochschule Darmstadt als beispielhafter Teststudiengang ideal. Denn in diesem Studiengang müssen alle Studierenden, die nicht über ausreichende betriebswirtschaftliche Qualifikation aus einem Erststudium verfügen, als zwingende Zulassungsvoraussetzung verschiedene unbenotete „Brückenkurse“ belegen. Als Äquivalent für eine erfolgreiche Teilnahme ist es im Rahmen des Projekts möglich, vorgängig erworbene Kompetenzen anerkennen zu lassen. Es könnte zudem interessant sein, künftig die Tauglichkeit des Verfahrens auch unter Berücksichtigung des §16 Abs. 2 im neuen HHG in Verbindung mit § 54 Abs. 6 HHG für die Zulassung zum Studium selbst zu prüfen. Bislang geschieht dies mit Blick auf die geltende Prüfungsordnung nicht. Zur Prüfung der Gleichwertigkeit von vorgängig erworbenen Kompetenzen zu den jeweiligen Brückenkursen wurden im Projekt Anerkennungsformulare für jeden dieser Kurse entwickelt. Das Formular ist in mehrere Abschnitte gegliedert (vgl. Abb. 1). Die Beschreibung der Lernziele soll dabei ausdrücklich den Kompetenzerwerb in den Vordergrund rücken, da eine ausschließliche Orientierung an zu detaillierten Lerninhalten im Sinne der angestrebten beziehungsweise geforderten späteren Anwendbarkeit von Wissen als nicht zielführend gelten muss.

Die Lerninhalte können vom Modulverantwortlichen entsprechend den fachlichen Erfordernissen strukturiert werden. Der Studierende hat nun die Möglichkeit, seine vorgängig erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Selbst- und Sozialkompetenz entsprechend einzuordnen und der entsprechenden Bildungsphase zuzuordnen. Alle notwendigen Nachweise werden als Anlage beigefügt und zugeordnet. Vorgesehen ist dabei, dass jede Anlage möglichst präzise auf ein Inhaltselement Bezug nimmt und idealerweise nur für eine Anerkennung verwendet wird. Ein Stammblatt für alle persönlichen Angaben (Abb. 2a) und die Bearbeitungsvermerke des Prüfungsausschusses (Abb. 2b) sowie ein Fragebogen zur Handhabbarkeit des Verfahrens und eine Kurzanleitung zur Bearbeitung vervollständigen das Portfolio bzw. die Unterlagen.

Der Fragebogen erfasst zunächst das Begriffsverständnis (Brückenkursinhalte, Lernziele, Bildungsphase, Kenntnisse, Fertigkeiten, Selbstkompetenz oder Sozialkompetenz) und ob weitere Begriffe unklar sind. Weiterhin wird nach der Dauer der Bearbeitung je Anerkennungsformular gefragt und ob die Bearbeitung als leicht oder schwer empfunden wurde (Skalafrage mit 10 Ausprägungen). Im Weiteren wird ermittelt, ob die Aufgabenstellung eindeutig war und ob das Anerken-

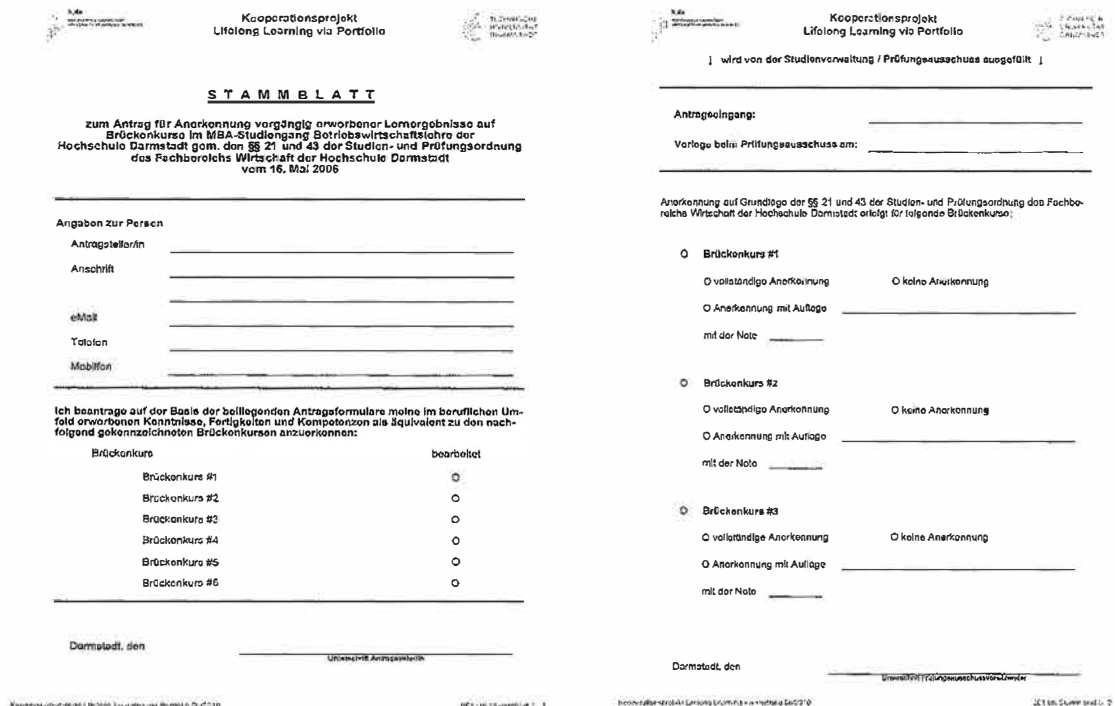


Abbildung 2a und 2b: Stammblatt für die Angaben des Antragstellers (Seite 1) mit Raum für Bearbeitungshinweise des Prüfungsausschusses (Folgeseiten, verkürzt dargestellt)

nungsformular durch konsistenten Aufbau die Arbeit erleichtert hat, und falls nein, welche Möglichkeiten es gäbe, seine Struktur zu optimieren. In der letzten Fragengruppe wird erfragt, welche besonderen Schwierigkeiten beim Bearbeiten aufgetreten sind, in welcher Hinsicht die Formulare unvollständig sind, ob eine Online-Variante eine Erleichterung darstellen würde (Skalafrage mit 10 Ausprägungen) und ob das Verfahren anderen Betroffenen weiterempfohlen werden kann (auch hier Skalafrage mit 10 Ausprägungen).

Beim Start ging das Projekt davon aus, dass mit Hilfe dieses sehr einfachen und unkomplizierten Verfahrens eine Entscheidung nach „Aktenlage“ möglich würde. Denn Vorerfahrungen aus dem Projekt ProIT, das ein deutlich umfangreicheres Verfahren mit sehr ausführlicher Dokumentation vorgesehen hat, erschlossen zwar deutlich mehr Aspekte. In der praktischen Umsetzung hat sich aber eindeutig gezeigt, dass komplexe Formulare und Regelungen, ein umfassendes Formularwesen und die daraus resultierende Prüfung sehr vieler Seiten Dokumentation je Antragsteller nicht umsetzbar wäre. Als Gründe wurden die zu erwartende hohe Arbeitsbelastung in den Selbstverwaltungsorganen eines Fachbereichs genannt, meist verbunden mit dem berechtigten Wunsch nach Deputatsreduktion. Und auch für die Kandidaten sind solche aufwendig gestalteten Formulare in der Handhabung problematisch. Ein schlankes Verfahren war daher dringend gefordert.

#### 4. Eine Zwischenbilanz

Das Projekt hat noch eine Laufzeit bis Mitte 2011, dies ist ein günstiger Zeitrahmen, weil bis dahin der Studiengang eine Reakkreditierung durchlaufen haben muss. Vereinfachte Möglichkeiten zur Anpassung der bestehenden Prüfungsordnungen auf die neuen Rahmenbedingungen des HHG sowie Möglichkeiten zur Integration einer veränderten Prüf- und Anerkennungsverfahrens sind hierdurch prinzipiell gegeben.

Bislang wurde das Portfolio-Verfahren in seiner ursprünglichen Fassung, d. h. im ProIT-Kontext von 15 Probanden, und im Rahmen der aktuellen Projektphase mit dem Prototypen Version 2 von vier Studierenden erprobt. Da die Grundgesamtheit immer noch klein ist und allgemeingültige Aussagen nicht getroffen werden können, muss sich diese Zwischenbilanz auf singuläre

Eindrücke stützen, die aber dennoch wertvoll für das Projektteam sind.

Wenngleich die Antragstellerinnen und Antragsteller überwiegend positiv über die Handhabung mit den Formularen berichtet hatten, so überrascht die geringe Zahl der Antragstellenden trotz klarer Kommunikation der Möglichkeiten doch. Da im MBA Studierende mit internationalem Hintergrund eingeschrieben sind, für die Deutsch nicht Muttersprache ist, und der Fragebogen bislang lediglich in deutscher Sprache vorliegt ist, könnte das mangelnde Interesse in sprachlichen Problemen vermutet werden. Dem widerspricht jedoch das Ausbleiben entsprechender Anfragen nach Übersetzung. Steht vielleicht eher die Sorge der Studierenden dagegen, bei Anerkennung die im Brückenkurs vermittelten, für später wichtigen Lehrinhalte zu „verpassen“ und dadurch die Abschlussnote zu gefährden? Ein Antragsteller gab im Fragebogen an, dass sich das Verfahren gegenüber dem Besuch der Veranstaltung nicht lohne. Ein Interview mit ihm sowie Befragungen aller Studierenden im Rahmen von Feedbackrunden sollen in den nächsten Monaten helfen, die tatsächlichen Gründe zu systematisieren. Aus Sicht aller Antragsteller unbestritten ideal wäre die Einführung einer Online-Bearbeitungsmöglichkeit – das Projekt arbeitet gegenwärtig an der Entwicklung und Implementierung einer entsprechenden Anrechnungsbewerbungssoftware, die dann in der Nutzung auch einfach auf Englisch umgestellt werden könnte (Sprachwahl über Menüführung).

Die Struktur der Antragsformulare wurde als klar beschrieben, Aufgabenstellung und Verfahren waren transparent, auch der zeitliche Aufwand (etwa ein halber bis ein Tag) für die Bearbeitung wurde als überwiegend angemessen eingeschätzt. In nur einem einzigen Fall gab es Rückfragen zu den verwendeten Begriffen, konkret war der Aspekt „Sozialkompetenz“ unklar geblieben.

Sowohl die Aussagen der Antragsteller selbst, als auch die Prüfung der eingereichten Anerkennungsformulare wiesen aber auf ein weiteres, eher grundsätzliches Problem hin, für das bislang noch keine Lösung gefunden wurde: Das Beibringen geeigneter Nachweise (insbesondere Curricula zwischenzeitlich ausgelaufener Studiengänge und Beschreibungen betrieblich veranlasster Seminare und Schulungen) stellte die Studierenden vor große Probleme, da die entsprechenden Bildungspha-

sen lange Zeit zurücklagen oder ein Zeugnis als Beleg bestimmter übernommener Aufgaben nicht vorgelegt werden konnte. Der Grund hierfür ist, dass mancher Studierende beim Arbeitgeber keinen Verdacht durch Anforderung eines Zwischenzeugnisses erregen möchte oder gar „inkognito“ studiert, um seine späteren Karrierechancen bei einem anderen Arbeitgeber zu verbessern. Die Antragsteller legten dann zwar Nachweise bei, doch deren Aussagekraft blieb beschränkt. Auch zeigte sich, dass die Selbsteinschätzung bisheriger Leistungen oftmals zu unreflektiert positiv erfolgte. Viele Anträge und die darin enthaltenen Ausführungen blieben damit derart an der „Oberfläche“, dass sie zur nochmaligen Überarbeitung, teilweise bis zu zweimal zurückgegeben werden mussten. Schließlich mussten ausschließlich im Rahmen persönlicher Gespräche weitere Hintergründe erschlossen werden, ehe das Verfahren fortgesetzt werden konnte. Dies verdeutlichte im Testumfeld der Hochschule Darmstadt klar, dass ein papierbasiertes Verfahren alleine nicht ausreichend sein könnte. Soll ein Anerkennungsverfahren institutionalisiert werden, ist immer der direkte Kontakt mit den Antragstellenden notwendig. Da einem ausschließlich formalisierten/strukturierten Gespräch mit dem Antragsteller verständlicherweise eher der Nimbus der Subjektivität anhaftet, erscheint – auch vor dem Hintergrund Effizienz der Selbstverwaltung – eine „klassische“ Prüfung nach formalen Kriterien die einzig sinnvolle Ergänzung zu sein. In dieser Prüfung könnte der Antragstellende intersubjektiv vergleichbar seine Kompetenzen unter Beweis stellen. Sie kann entweder als schriftliche Prüfung oder als mündliche Prüfung oder als eine Kombination daraus gestaltet werden. Vorbild sind Eignungs- und Einstellungstests, die teilweise auch PC-gestützt ablaufen.

Mit diesem Weg – so die Einschätzung der Hochschule Darmstadt – umgeht man eine Reihe von kritischen Fragen, die sich aus der Anerkennung ausschließlich über die Begutachtung vorgelegter Nachweise aus vorgängigen Bildungsphasen ergeben:

- nach welchen fachlichen Kriterien werden die vorgängig erworbenen Kompetenzen eingestuft (beispielsweise resultierend aus einer exakt beschriebenen Funktion im Berufsalltag der Antragstellenden oder aus der Übernahme von Personalverantwortung)? Kann ein fachliches Raster gefunden werden, das eine rasche Prüfung unzähliger fachlich-inhaltlicher Varianten, entnommen aus Tätigkeits- und Schulungsbe-

schreibungen, und damit den „Wert“ einer Kompetenz erlaubt?

- Welchen Wert drückt die Dauer einer bestimmten ausgeübten Tätigkeit aus?

Daraus folgt eine unübersichtliche Matrix aus zeitlichen und inhaltlichen Aspekten, die zusammengenommen eine Kompetenz ausdrücken, aber auch vollkommen ohne Aussage sein können. Was schon bei der Vergabe von Noten schwierig sein kann – es gibt mitunter „leicht verdiente“ und „hart erkämpfte“ gute Noten, kann innerhalb all dieser denkbaren Kombinationen im Hinblick auf eine intersubjektiv „gerechte“ Einstufung rasch noch viel problematischer werden. Es ist daher zu erwarten, dass die den Antrag Prüfenden zumindest unbewusst nach einer greifbaren Notenskala suchen – seien dies in Seminaren erteilte Noten oder die „getarnten“ Noten eines Arbeitszeugnisses.

In diesem Fall erscheint für die Hochschule Darmstadt der Entwurf einer Prüfung zweifelsfrei der beste Weg zu sein.

Ein solches Verfahren ist prüfungsrechtlich nicht zu beanstanden und besitzt die nötige Transparenz. Allerdings schreibt das neue HHG vor, dass ein solches Verfahren im Rahmen der (Re-)Akkreditierung zu prüfen ist. Formulierungen in den BBPO eines Studiengangs, die eine spätere Einführung vorsehen können, entbinden daher nicht davon, das geplante Verfahren sehr frühzeitig und exakt auszuarbeiten, selbst dann, wenn es später nicht genutzt wird. Spätere Änderungen an den BBPO sind zwar leichter möglich als an Prüfungsordnungen in der Vergangenheit, erfordern jedoch grundsätzlich die Beachtung einer Vielzahl von (Seiten-)Effekten auf den Studienbetrieb und wollen daher sehr gut überlegt sein.

Während der bisherigen Projektlaufzeit erhielt das Projekt auch wiederholt Anfragen von Interessenten zur Anerkennung von außerhalb einer Hochschule vorgängig erworbenen Leistungen für weitere – dann benotete – Module außerhalb von Brückenkursen in diesem und einem weiteren Studiengang. Erfolgte die Anerkennung bislang für unbenotete Brückenkurse, hatte also auf die Abschlussnote keinerlei Auswirkungen, so würde sich das in den genannten Fällen ändern: Solche

vorgängig erworbene Kompetenzen wären damit einer Studienleistung unmittelbar äquivalent. Im Kontext der Hochschule Darmstadt ist unter Würdigung obiger Argumente rasch deutlich geworden, dass ein einzelner Fachbereich oder Studiengang bei der Beantwortung dieser Fragen in keinem Fall für sich alleine eine Regelung schaffen kann. Vielmehr müssen hochschulweit geltende Satzungen die Regeln, Möglichkeiten und Grenzen exakt definieren. Studiengangbezogene Regelungen müssten dann lediglich auf Besonderheiten eingehen, dies ist schon aus sachlichen Gründen dringend geboten. Alle anderen Lösungen gefährden den Wert der Studienabschlüsse, könnten zu Ungleichbehandlung führen und fördern möglicherweise den Eindruck von Willkürentscheidungen bei so wichtigen, den Lebenslauf prägenden Entscheidungen wie die der Wahl eines Studiums.

**Literatur:**

Bologna-Erklärung 1999 / Europäische Minister zuständig für die Hochschulen (1999): Communiqué der Konferenz vom 19. Juni 1999 in Bologna. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Der Europäische Hochschulraum. 19. Juni 1999, Bologna

Prager Communiqué 2001 / Europäische Minister zuständig für die Hochschulen (2001): Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag. Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum

Berlin Communiqué 2003 / Europäische Minister zuständig für die Hochschulen (2003): Communiqué der Konferenz vom 19. September 2003 in Berlin. Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen

Kommuniqué von Bergen 2005 / Europäische Minister zuständig für die Hochschulen (2005): Communiqué der Konferenz vom 19. und 20. Mai 2005 in Bergen. Der europäische Hochschulraum – die Ziele erreichen

Londoner Communiqué 2007 / Europäische Minister zuständig für die Hochschulen (2007): Londoner Communiqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. London 18. Mai 2007

Kommuniqué von Leuven 2009 / Europäische Minister zuständig für die Hochschulen (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009

Seger, S. Mario / Beuthel, Regina / Schmiede, Rudi 2009: Wege zum Lifelong Learning. Möglichkeiten des Übergangsmanagements zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am Beispiel des IKT-Bereichs. Shaker Verlag. Aachen

Statistisches Bundesamt 2009: Pressekonferenz „Bevölkerungsentwicklung in Deutschland bis 2060“ am 18. November 2009 in Berlin. Statement von Präsident Roderich Egeler

**Autoren**

Gregor Bechtold  
gregor.bechtoldh-da.de

Prof. Dr. Matthias Knoll  
matthias.knoll@h-da.de

Dr. Mario Stephan Seger  
seger@ifs.tu-darmstadt.de

# Warum nehmen berufstätige Akademiker (nicht) an Weiterbildungsangeboten von Hochschulen teil?

SANDRA WOLF

Wissenschaftliche Weiterbildung spielt in der persönlichen Lebensplanung von Akademikern eine zunehmend wichtigere Rolle und ist insbesondere für die berufliche Karriere unabdingbar geworden. Aus diesem Grund stellen erwerbstätige Akademiker die Hauptzielgruppe der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Gefördert durch den Bologna-Prozess werden auch deutsche Hochschulen vermehrt als Weiterbildungsanbieter aktiv und realisieren berufs- begleitend absolvierbare, gebührenpflichtige Studienangebote. Damit stehen sie im Wettbewerb mit zahlreichen traditionellen Weiterbildungsanbietern, die gemäß aktuellen Marktstudien auf dem berufsbezogenen Weiterbildungsmarkt wesentlich häufiger nachgefragt werden als Hochschulen (vgl. Kuwan et al. 2006). Aus diesem Grund rückt die Frage nach der Bedeutung des Images von Hochschulen als Anbieter berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung in den Vordergrund. Im vorliegenden Beitrag wird daher das Hochschulimage als Einflussgröße der Teilnahmeentscheidung näher untersucht. Dabei wird insbesondere seine Rolle im Wirkungsgefüge mit wesentlichen Determinanten der individuellen Entscheidung an berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen (oder nicht teilzunehmen) analysiert.

## Die Theorie des geplanten Verhaltens als Erklärungsrahmen

Bei der Teilnahme an einer berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung kann von intentionalem und rationalem Verhalten ausgegangen werden, welches für einen potenziellen Teilnehmer von besonderer und nicht-alltäglicher Bedeutung ist. Für die Erklärung solcher individuellen Entscheidungsprozesse liefert die Theorie des geplanten Verhaltens (TPB) von Ajzen (2008; 1991; 1985) einen etablierten Rahmen. Gemäß Ajzen (1991) wird das menschliche

Verhalten insbesondere von der Verhaltensintention beeinflusst. Je stärker also die Teilnahmeintention eines potenziellen Teilnehmers ausgeprägt ist, desto wahrscheinlicher ist es auch, dass er an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilnimmt. Diese Intention wird wiederum von der Einstellung gegenüber dem betrachteten Verhalten, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle bestimmt. Damit beinhaltet die TPB die individuelle Wahrnehmung der relevanten Verhaltensweise, die wahrgenommene Sicht des sozialen Umfeldes und ihre wahrgenommene Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit der Verhaltensdurchführung.

Geht ein potenzieller Teilnehmer davon aus, dass er nicht erfolgreich an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen kann, wird er dies gar nicht erst versuchen. Seine Teilnahmeintention wird dementsprechend negativ beeinflusst. In der aktuellen Literatur wird jedoch bei diesem Konstrukt eine Vermischung zweier konzeptionell unterschiedlicher Aspekte von Kontrolle unterstellt, so dass verschiedene Autoren eine Konstruktdekomposition in interne und externe Kontrollfaktoren vorschlagen (vgl. Terry/O`Leary 1995; Ajzen/Madden 1986). Die Unterscheidbarkeit von Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1977) als ein Maß für interne Kontrolle und wahrgenommener externer Hindernisse als ein Maß für externe Kontrolle wird in verschiedenen empirischen Untersuchungen bestätigt (vgl. Rhodes/Courneya 2003; Ajzen 2002). Im vorliegenden Beitrag wird unterstellt, dass hohe **wahrgenommene Teilnehmerrestriktionen** (z. B. Zulassungsvoraussetzungen, Studiengebühren, Zusatzbelastung neben Job und Familie) die Teilnahmeintention mindern (H1), während hoch ausgeprägte **Selbstwirksamkeitserwartungen** die Teilnahmeintention positiv beeinflussen (H2). Außerdem wird davon ausgegangen, dass letztere einen negativen Einfluss auf die wahrgenommenen Teilnehmerrestriktionen ausüben (H3), da potenziel-

le Teilnehmer die mit einer Weiterbildungsteilnahme verbundenen Hürden und Hindernisse als schwächer beurteilen, wenn sie über ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002). Zum anderen beeinflussen sie die Wahrnehmung von Personen (vgl. Vannotti 2005), was dazu führen kann, dass sich optimistische Selbstwirksamkeitserwartungen positiv auf die TeilnahmeEinstellung auswirken und umgekehrt (H4).

In der TPB zielt die subjektive Norm auf den wahrgenommenen sozialen Druck relevanter Bezugspersonen bzw. -gruppen hinsichtlich des Verhaltens ab. Auch zwischen dieser Normkomponente und der Intention wird ein positiver Zusammenhang angenommen (vgl. Ajzen/Fishbein 1975). Verschiedene Autoren kritisieren jedoch, dass die subjektive Norm die einzige in der Theorie berücksichtigte soziale Komponente darstellt und fordern zum einen Konkretisierungen und zum anderen Ergänzungen dieser um weitere Konstrukte (vgl. Schwartz/Tessler 1972; Vogelgesang 2004). Bezogen auf das interessierende Teilnahmeverhalten erfolgt daher eine Konkretisierung dieses Konstruktes als **subjektive Karrierenorm**, die den empfundenen Teilnahmedruck charakterisiert, um beruflich voranzukommen bzw. die Karriere voranzubringen (vgl. Wolf 2011; Wolf/Zanger/Jahn 2010). In Anlehnung an die TPB übt die subjektive Karrierenorm einen positiven Einfluss auf die Teilnahmeintention aus (H5). Darüber hinaus wird in der wissenschaftlichen Weiterbildungsliteratur die wahrgenommene **soziale Unterstützung** als eine weitere soziale Komponente diskutiert (vgl. Switzer et al. 2005; Kupritz 2002; Facticeau et al. 1995). Diese kann sich sowohl auf das berufliche als auch auf das private Umfeld beziehen. So können Arbeitgeber durch bezahlte oder unbezahlte Freistellungen sowie durch Finanzierung der Studiengebühren eine Weiterbildungsteilnahme unterstützen. Die Familie kann durch emotionale Unterstützung und Verständnis, Entlastung bei der Hausarbeit und der Kinderbetreuung oder durch die Übernahme gesellschaftlicher Verpflichtungen ebenfalls Beistand leisten (vgl. Kastler 2004). Damit stellt die empfundene soziale Unterstützung eine Determinante der Teilnahmeintention dar. Es wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung einer hohen sozialen Unterstützung die Herausbildung einer positiven Teilnahmeintention fördert und umgekehrt (H6). Darüber hinaus wird angenommen, dass eine hohe soziale Unterstützung dazu führt, dass potenzielle Teilnehmer mögliche Teilnehmerrestriktionen als niedriger wahrnehmen (H7).

Die **TeilnahmeEinstellung** wird als eine allgemeine positive oder negative Bewertung des Teilnahmeverhaltens aufgefasst, wobei zwischen dieser und der Teilnahmeintention eine positive Beziehung vorausgesetzt wird (vgl. Wolf 2011; Wolf/Zanger/Jahn 2010). Ein potenzieller Teilnehmer beabsichtigt folglich umso eher an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilzunehmen, je besser seine Einstellung gegenüber einer solchen Weiterbildungsteilnahme ist (H8).

Gemäß der TPB wird die Verhaltenseinstellung ihrerseits durch behaviorale Überzeugungen determiniert (vgl. Ajzen/Fishbein 1980). Grundsätzlich verbinden Personen mit einer bestimmten Verhaltensweise gewisse, subjektiv für mehr oder weniger positiv oder negativ befundene Konsequenzen (vgl. Ajzen/Fishbein 2005). Bezogen auf das Teilnahmeverhalten werden demnach vorteilhafte und nachteilige Teilnahmeüberzeugungen unterschieden (vgl. Wolf 2011). In der Weiterbildungsforschung stellen Wissenszuwachs, Status und Anerkennung, berufliche Entwicklung, Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kontakte, Existenzsicherung und Einkommenssteigerung vorteilhafte Teilnahmeüberzeugungen dar (vgl. Garst/Ried 1999; Fujita-Starck 1996; Boshier 1971). Antizipierte nachteilige Teilnahmeüberzeugungen umfassen dagegen Kosten der Weiterbildung, zeitliche Konflikte mit dem Job, Unvereinbarkeit mit Familie, Einschränkung von Freizeit oder eine hohe Lernbelastung (vgl. Schröder et al. 2004). Im Rahmen einer empirischen Studie wurden diese Teilnahmeüberzeugungen mittels explorativer Faktorenanalyse für die Teilnahme an berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zu den zwei vorteilhaften Teilnahmeeindrücken **Statussteigerung/Karriere** und **Persönlichkeitsentwicklung** sowie zu dem nachteiligen Teilnahmeeindruck **Zeitkonflikte** verdichtet (vgl. Wolf 2011). Theoriekonform besteht zwischen den beiden vorteilhaften Teilnahmeeindrücken und der TeilnahmeEinstellung eine positive (H9, H10) und zwischen dem nachteiligen Teilnahmeeindruck und der TeilnahmeEinstellung eine negative Beziehung (H11). Weiterhin wird davon ausgegangen, dass Zeitkonflikte die wahrgenommenen Teilnehmerrestriktionen verstärken (H12). Glaubt ein potenzieller Teilnehmer beispielsweise, dass eine Weiterbildungsteilnahme zeitlich aufwendig ist und bewertet er das als sehr nachteilig, kann diese eine möglicherweise wahrgenommene Teilnehmerrestriktion wie ein knappes Zeitbudget noch erhöhen.

## Die Rolle des Hochschulimages

Verschiedene Marktuntersuchungen zeigen, dass Akademiker nur zu weniger als einem Viertel Weiterbildungsangebote an Hochschulen wahrnehmen und etablierte privatwirtschaftliche Akademien präferieren. Warum werden diese Anbieter den Hochschulen vorgezogen? Möglicherweise beziehen potenzielle Teilnehmer die Hochschulen derzeit nur selten als Alternative in den Anbieterauswahlprozess ein, weil ihnen diese als Weiterbildungsanbieter bisher entweder nicht bekannt sind oder sie sich keine Vorstellung über deren Weiterbildungsqualität machen können (vgl. Wolf 2011). Je nach positiver oder negativer Ausprägung offenbart das Image die Hochschulen als mehr oder weniger professionelle Anbieter berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die in der Psyche potenzieller Teilnehmer verankerte Wahrnehmung von Hochschulen einen Einfluss auf deren Teilnahmeentscheidung hat. Unter Berücksichtigung des mit Hochschulen verbundenen „Wissens“ kann eine Konkretisierung der Einstellung gegenüber der Weiterbildungsteilnahme an Hochschulen erfolgen. Dieser Überlegung folgend kann der Einfluss der vorteilhaften und nachteiligen Teilnahmeeindrücke auf die Teilnahmeeinstellung in Abhängigkeit vom Hochschulimage variieren; die einzelnen Merkmalsausprägungen des Hochschulimages können moderierende Einflussgrößen des Zusammenhangs zwischen den Teilnahmeeindrücken und der Einstellung zur Weiterbildungsteilnahme an Hochschulen darstellen (vgl. Wolf 2011). Demnach üben die beiden vorteilhaften Teilnahmeeindrücke Statussteigerung/Karriere und Persönlichkeitsentwicklung dann einen besonders starken Einfluss auf die Teilnahmeeinstellung aus, wenn potenzielle Teilnehmer Hochschulen als professionelle Anbieter berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung (positives Hochschulimage) wahrnehmen. Ein negatives Image reduziert dagegen diesen positiven Einfluss - stärkt jedoch den des nachteiligen Teilnahmeeindrucks Zeitkonflikt auf die Teilnahmeeinstellung. Demzufolge führt ein positives Hochschulimage auch zu einer Minderung der negativen Beziehung zwischen Zeitkonflikten und der Teilnahmeeinstellung. Damit stellt das Hochschulimage eine Moderatorvariable dar, die den positiven Einfluss der vorteilhaften Teilnahmeeindrücke auf die Teilnahmeeinstellung positiv moderiert: Ein positives

Hochschulimage erhöht den Zusammenhang, ein negatives Image reduziert diesen (H13, H14). Entsprechend wird der negative Einfluss des nachteiligen Teilnahmeeindrucks auf die Einstellung durch das Image negativ moderiert: Ein positives Hochschulimage reduziert diesen Zusammenhang, ein negatives Image erhöht diesen (H15).

## Das theoretische Erklärungsmodell

In Abbildung 1 ist das gesamte Erklärungsmodell der Teilnahmeintention an berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung graphisch dargestellt.

## Empirische Überprüfung des Erklärungsmodells

Das theoretische Modell wurde in einer empirischen Studie überprüft (vgl. Wolf 2011), wobei als Probanden vorrangig Mitglieder von Alumni-Vereinigungen verschiedener Hochschulen akquiriert wurden, insbesondere von Alumni-Gruppen der Business-Plattform XING. Die Stichprobe umfasst 576 erwerbsfähige Akademiker im deutschsprachigen Raum und setzt sich zu 64,5 Prozent aus männlichen und entsprechend zu 35,5 Prozent aus weiblichen Auskunftspersonen zusammen, die gemeinsam einen Altersdurchschnitt von 37 Jahren aufweisen. Der größte Teil der Befragten (77 Prozent) ist in Vollzeit angestellt.

Die Operationalisierung der Kernvariablen der TPB folgt im Wesentlichen den Vorschlägen von Ajzen und Fishbein (1980) und Ajzen und Madden (1986) sowie darauf aufbauenden Arbeiten (vgl. Kraft et al. 2005; Vogelgesang 2004; Davis et al. 2002), wobei siebenstufige, bipolare Skalen (von -3 bis 3) verwendet werden. Die **Teilnahmeintention** wird mit drei Indikatoren (z. B. „Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist meine Absicht, in absehbarer Zeit an einem weiterbildenden Hochschulstudium teilzunehmen... <sehr gering/sehr groß>“), die **Teilnahmeeinstellung** mit fünf Indikatoren (z. B. <schlecht/gut>), die **Selbstwirksamkeitserwartungen** mit drei Indikatoren (z. B. „Wenn Sie in absehbarer Zeit an einem weiterbildenden Hochschulstudium teilnehmen wollten, wie sicher sind Sie, dass Sie zu jenem Zeitpunkt auch die dafür notwendigen Fähigkeiten hätten?“ <überhaupt nicht sicher/voll und ganz sicher>),



die **wahrgenommenen Teilnahmerestriktionen** mit drei Indikatoren (z. B. „Die vielen Hürden auf dem Weg zu einem erfolgreich absolvierten weiterbildenden Hochschulstudium würden mich daran hindern, in absehbarer Zeit ein solches Studium aufzunehmen“ <*sehr unwahrscheinlich/sehr wahrscheinlich*>), die **subjektive Karrierenorm** mit drei Indikatoren (z. B. „Jemand, der ein weiterbildendes Hochschulstudium absolviert hat, hat beruflich mehr Chancen.“ <*stimme überhaupt nicht zu/stimme voll und ganz zu*>) und die **soziale Unterstützung** mit drei Indikatoren (z. B. „Die meisten Menschen in meinem Umfeld würden es unterstützen, wenn ich in absehbarer Zeit an einem weiterbildenden Hochschulstudium teilnehme.“ <*auf gar keinen Fall/auf jeden Fall*>) gemessen. Basierend auf den Ergebnissen einer Vorstudie wird der vorteilhafte Teilnahmeeindruck **Statussteigerung/Karriere** mit vier Indikatoren (z. B. „mein berufliches und/ oder privates Ansehen erhöhen“), der vorteilhafte Teilnahmeeindruck **Persönlichkeitsentwicklung** mit drei Indikatoren (z. B. „meinen Horizont erweitern und mich persönlich weiterentwickeln“) und der nachteilige Teilnahmeeindruck **Zeitkonflikte** mit drei Indikatoren (z. B. „meine Freizeit- und Urlaubsaktivitäten einschränken müssen“) gemessen (vgl. Schröder et al. 2004; Garst/Ried 1999; Fujita-Starck 1996; Boshier 1971). Gemäß der TPB werden die einzelnen Indikatoren der drei Teilnahmeeindrücke sowohl als Erwartung (<*sehr unwahrscheinlich/sehr wahrscheinlich*>) als auch als Bewertung (<*sehr schlecht/sehr gut*>) erhoben. Die Messung des **Hochschulimages** erfolgt über folgende neun Indikatoren (vgl. Wolf

2011; Wolf/Zanger 2009; Rökken 2007; Palacio 2002), wobei in Anlehnung an das Imagedifferenzial von Trommsdorff (1976) neben der Ist-Ausprägung auch die jeweilige Ideal-Ausprägung abgefragt wird:

1. „hat sehr niedrige Zugangsvoraussetzungen“ – „hat sehr hohe Zugangsvoraussetzungen“
2. „verlangt sehr niedrige Studiengebühren“ – „verlangt sehr hohe Studiengebühren“
3. „kooperiert überhaupt nicht mit der Wirtschaft“ – „kooperiert sehr stark mit der Wirtschaft“
4. „ist nie in den Medien präsent“ – „ist sehr häufig in den Medien präsent“
5. „hat einen sehr schlechten Ruf“ – „hat einen sehr guten Ruf“
6. „ist überhaupt nicht praxisorientiert“ – „ist sehr praxisorientiert“
7. „hat ein sehr unkomfortables Ambiente“ – „hat ein sehr komfortables Ambiente“
8. „ist überhaupt nicht serviceorientiert“ – „ist sehr serviceorientiert“
9. „bietet absolut keinen Zugang zu den Lehrenden“ – „bietet problemlosen Zugang zu den Lehrenden“

Die **Schätzung des Gesamtmessmodells** erfolgt mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse mit AMOS 16.0 (vgl. Arbuckle 2007), welche hervorragende Resultate liefert ( $\chi^2(314) = 609.2$ ;  $p < 0.001$ ; RMSEA = 0.040; CFI = 0.98; TLI = 0.97). Die Konstrukt reliabilitäten liegen mit Werten von 0.62 bis 0.97 und durchschnitt-

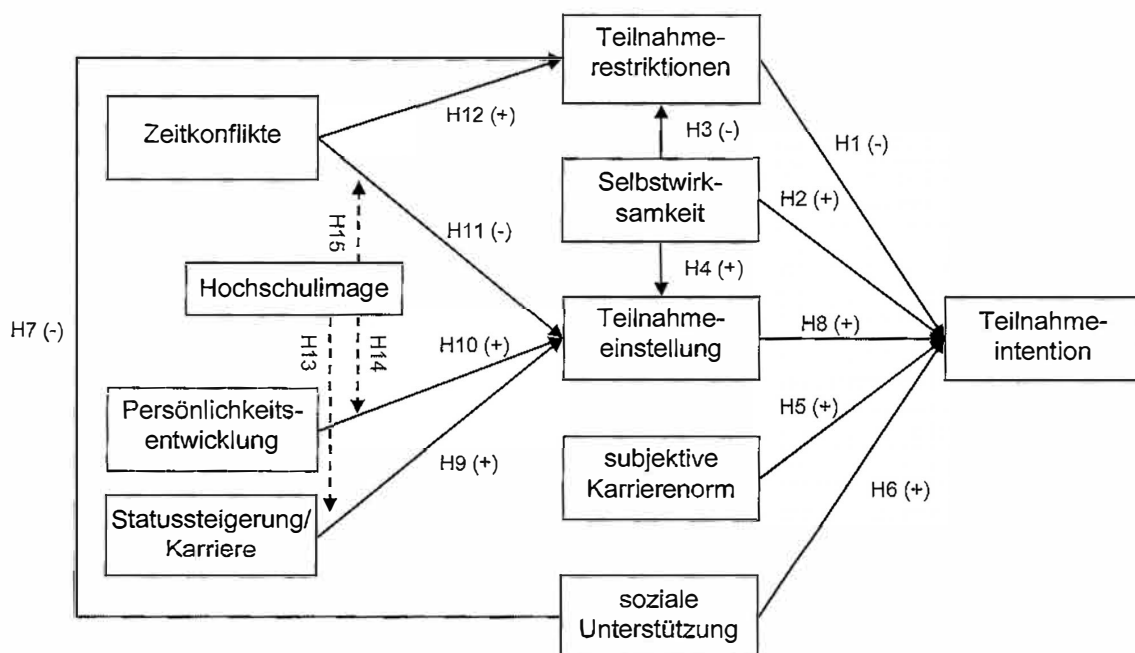


Abb. 1: Theoretisches Erklärungsmodell der Teilnahmeintention

lich erfassten Varianzen (DEV) mit Werten von 0.50 bis 0.80) jeweils über den geforderten Anspruchsniveau (vgl. Fornell/Larcker 1981), was auf eine hohe Reliabilität und eine hohe Validität des Messmodells schließen lässt. Zur Beurteilung der Diskriminanzvalidität wurde das Fornell/Larcker-Kriterium herangezogen (vgl. Fornell/Larcker 1981). Die Resultate zeigen, dass die DEV der einzelnen Konstrukte jeweils größer ist als die größte der mit jedem anderen Konstrukt bestehenden quadrierten Korrelationen, so dass Diskriminanzvalidität vorliegt.

Das beurteilte Gesamtmodell dient als Grundlage für die **Schätzung des Strukturmodells** mittels Kovarianzstrukturanalyse mit AMOS 16.0. Die Gütemaße ( $\chi^2(343) = 721.3$ ;  $p < 0.001$ ; RMSEA = 0.044; CFI = 0.97; TLI = 0.97) deuten auf eine sehr gute Abbildung des Strukturmodells in der empirischen Realität hin. Die einzelnen Beziehungen zwischen den latenten Konstrukten weisen in die theoretisch angenommene Richtung, was für das Hypothesensystem spricht. Erstaunlicherweise erreicht jedoch der postulierte Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Teilnahmeintention das erforderliche Signifikanzniveau nicht (H2). Die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse zu den einzelnen Hypothesen zeigen, dass alle weiteren postulierten Pfade signifikant sind ( $p < 0.01$ ).

Gemeinsam erklären die im theoretischen Modell berücksichtigten Konstrukte über 50 Prozent der Varianz der Teilnahmeintention ( $R^2 = 0.52$ ). Die TeilnahmeEinstellung erfährt mit einem  $R^2$ -Wert von 0,64 eine gute Erklärung durch die TeilnahmeEindrücke und das Konstrukt der wahrgenommenen Teilnehmerrestriktionen wird mit einem  $R^2$ -Wert von 0,40 ebenfalls gut durch seine Prädiktoren erklärt.

Die **Überprüfung der moderierenden Effekte** erfolgt mittels multipler Gruppenanalyse (vgl. Byrne 1998). Hierfür wird die Stichprobe zunächst in zwei Gruppen unterteilt. Dies geschieht auf Basis der Imageindikatoren, wobei die jeweilige Ist-Ausprägung mit der entsprechenden Ideal-Ausprägung in Beziehung gesetzt wird. Je kleiner die Distanz der wahrgenommenen Merkmalsausprägungen ist, umso höher wird das wahrgenommene Merkmal eingeschätzt (vgl. Kroeber-Riel/Weinberg/Gröppel-Klein 2009). Anschließend wird ein Imageindex gebildet, der positive und negative Beurteilungen angibt. Für beide Teildatensätze wird in einem weiteren Schritt das Strukturgleichungsmodell geschätzt, wobei die Parameterschätzung nach Festsetzung der Gleichheitsrestriktionen simultan erfolgt. Die Restriktionen führen zu einer Verschlechterung der Anpassungsgüte. Ist diese Verschlechterung signifikant, werden die getrennten Schätzungen bevorzugt und es ist davon auszugehen, dass moderierende

Hypothese	Angenommene Wirkung	standardisierter Pfadkoeffizient
H1	wahrgenommene Teilnehmerrestriktionen → Teilnahmeintention	-0.20
H2	Selbstwirksamkeitserwartungen → Teilnahmeintention	0.17 (n.s.)
H3	Selbstwirksamkeitserwartungen → wahrg. Teilnehmerrestriktionen	0.37
H4	Selbstwirksamkeitserwartungen → TeilnahmeEinstellung	0.23
H5	subjektive Karrierenorm → Teilnahmeintention	0.22
H6	soziale Unterstützung → Teilnahmeintention	0.13
H7	soziale Unterstützung → wahrg. Teilnehmerrestriktionen	-0.22
H8	TeilnahmeEinstellung → Teilnahmeintention	0.46
H9	Statussteigerung/Karriere → TeilnahmeEinstellung	0.47
H10	Persönlichkeitsentwicklung → TeilnahmeEinstellung	0.24
H11	Zeitkonflikte → TeilnahmeEinstellung	-0.42
H12	Zeitkonflikte → wahrg. Teilnehmerrestriktionen	0.40
Moderator-Prüfung (Moderatorvariable: Hochschulimage)		$\chi^2$ -Differenz (1df)
H13	Statussteigerung/Karriere → TeilnahmeEinstellung	76.2
H14	Persönlichkeitsentwicklung → TeilnahmeEinstellung	62.8
H15	Zeitkonflikte → TeilnahmeEinstellung	169.3
Fit-Statistiken: $\chi^2(343) = 721.3$ ; $p < 0.001$ ; RMSEA = 0.044; CFI = 0.97; TLI = 0.97		

Tab. 1: Ergebnisse der empirischen Überprüfung der Hypothesen

Effekte vorhanden sind. Bei der Prüfung des Pfades vom vorteilhaften Teilnahmeeindruck Statussteigerung/Karriere auf die Teilnahmeeinstellung (H13) liegt der standardisierte Strukturgleichungskoeffizient in der Modellvariante, in der der Parameter frei geschätzt werden kann, für die Gruppe mit positivem Hochschulimage mit 0,59 auf höherem Niveau als für die gesamte Stichprobe (0,47). Für die Gruppe mit negativem Hochschulimage ergibt sich hier ein Wert von 0,43, der unter dem der Vergleichsgruppe liegt. Dass dieser Unterschied statistisch signifikant ist, macht die  $\chi^2$ -Differenz zwischen den Modellen deutlich ( $\Delta\chi^2(1) = 76.2$ ,  $p < 0.001$ ). Ein positives Hochschulimage verstärkt den positiven Einfluss des Teilnahmeeindrucks Statussteigerung/Karriere auf die Teilnahmeeinstellung signifikant, womit H13 als bestätigt gelten kann. Auch die multiple Gruppenanalyse des Pfades vom vorteilhaften Teilnahmeeindruck Persönlichkeitsentwicklung auf die Teilnahmeeinstellung (H14) liefert eine signifikante Absenkung des  $\chi^2$ -Wertes ( $\Delta\chi^2(1) = 62.8$ ,  $p < 0.001$ ). Die untersuchte Beziehung ist in der Gruppe mit positivem Hochschulimage signifikant stärker als in der Gruppe mit negativem Hochschulimage (mit standardisierten Strukturgleichungskoeffizienten von 0.53 bzw. 0.23), was auch H14 bestätigt. Letztendlich wurde der Pfad des nachteiligen Teilnahmeeindrucks Zeitkonflikte auf die Teilnahmeeinstellung (H15) untersucht. Auch hier führt die freie Schätzung zu einer signifikanten Absenkung des  $\chi^2$ -Wertes ( $\Delta\chi^2(1) = 169.3$ ,  $p < 0.001$ ). Es zeigt sich, dass die negative Beziehung zwischen Zeitkonflikten und der Teilnahmeeinstellung bei einem positiven Hochschulimage mit einem standardisierten Strukturgleichungskoeffizient von -0.30 weniger stark ist als bei negativem Image (mit einem standardisierten Strukturgleichungskoeffizient von -0.42), was eine Bestätigung von H15 liefert.

## Handlungsempfehlungen für die Marketingkommunikation

Die Untersuchungsergebnisse liefern wertvolle Hinweise darauf, auf welche Inhalte Hochschulen im Rahmen ihrer Marketingkommunikation abzielen sollten. Als Ansatzpunkte für die motivationale Steuerung der Weiterbildungsteilnahme können die ermittelten **Determinanten der Teilnahmeintention** aufgegriffen werden. Den größten Einfluss auf die Teilnahmeintention übt die Teilnahmeeinstellung aus. Daher sollte die Generierung einer positiven Einstellung gegenüber der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen

im Vordergrund der Marketingkommunikation stehen. Die Teilnahmeeinstellung wird maßgeblich durch den vorteilhaften Teilnahmeeindruck Statussteigerung/Karriere beeinflusst. Entsprechend der gewonnenen Erkenntnisse beeinflussen extrinsische Anreize wie die Erhöhung des beruflichen und privaten Ansehens, die Steigerung des Einkommens oder die Förderung der beruflichen Aufstiegschancen die Teilnahmeeinstellung positiv. So sollte beispielsweise durch die Darstellung erfolgreicher Referenzpersonen die Überzeugung von potenziellen Teilnehmern gestärkt werden, dass die Teilnahme an einem weiterbildenden Hochschulstudium zur Steigerung des Ansehens, des Verdienstes oder der Aufstiegschancen führen kann. Neben extrinsischen Anreizen übt der intrinsische Teilnahmeeindruck Persönlichkeitsentwicklung einen positiven Einfluss auf die Teilnahmeeinstellung aus. Auch die Überzeugungen, dass die Teilnahme an einem weiterbildenden Studium zur Wissensaktualisierung oder -vertiefung, zur Erweiterung des persönlichen Horizonts und zur persönlichen Weiterentwicklung beiträgt, sollte im Rahmen der Marketingkommunikation gestärkt werden. In enger Verbindung mit den vorteilhaften Teilnahmeeindrücken steht auch die subjektive Karrierenorm. Den Erkenntnissen zu diesem Konstrukt entsprechend sollte die inhaltliche Ausgestaltung von Marketingkampagnen weiterhin darauf abzielen, potenziellen Teilnehmern zu vermitteln, dass die Weiterbildungsteilnahme dem beruflichen Fortkommen dient. Wahrgenommene Zeitkonflikte beeinflussen die Teilnahmeeinstellung – und vermittelt über diese auch die Teilnahmeintention – negativ. Aus diesem Grund sollte im Rahmen der Marketingkommunikation dargestellt werden, dass die Hochschule durch flexible Lösungen, wie beispielsweise Präsenzveranstaltungen am Wochenende oder Online-Prüfungsabnahmen, das Auftreten solcher zeitlicher Konflikte reduzieren kann. An dieser Stelle kann – sofern gegeben – auch eine regionale Komponente ins Spiel gebracht werden, indem auf eine gute Erreichbarkeit des Weiterbildungsortes und eine damit einhergehende Zeitersparnis verwiesen werden kann. Empfundene Zeitkonflikte beeinflussen auch die wahrgenommenen Teilnehmerrestriktionen, welche wiederum einen negativen Einfluss auf die Teilnahmeintention ausüben. Hochschulen sollten daher vermitteln, dass diese wahrgenommenen Hürden überhaupt nicht relevant sind bzw. dass sie diese durch flexible Lösungen verringern können. Die wahrgenommenen Teilnehmerrestriktionen können auch durch die empfundene soziale Unterstützung vermindert werden. So sollten Hochschulen Beispielfälle kommunizieren, die sig-

nalisisieren, dass es durchaus Arbeitgeber gibt, welche die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen unterstützen. Eine weitere Erkenntnis des vorliegenden Beitrages ist, dass Personen mit hoch ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartungen zum einen weniger Teilnehmerrestriktionen wahrnehmen und zum anderen eine bessere Einstellung gegenüber der Weiterbildungsteilnahme an Hochschulen haben. Demnach sollten Marketingkampagnen auch auf die positive Beeinflussung der Selbstwirksamkeitserwartungen potenzieller Teilnehmer abzielen. Dies kann insbesondere durch die Kommunikation von Referenzpersonen erreicht werden, die signalisieren, dass die Teilnahme an einem Weiterbildungsstudium realisierbar ist.

Da das **Hochschulimage** im Rahmen der Teilnahmeentscheidung eine besondere Rolle spielt, muss es weiterhin Ziel der Marketingkommunikation sein, ein positives Hochschulimage zu erzeugen. Zur zielgerichteten Beeinflussung der relevanten Imagekriterien kann die jeweils ermittelte Differenz der Ist- zur Ideal-Ausprägung herangezogen werden. Diese Relationen zeigen auf, welche Imagekriterien im Rahmen der Marketingkommunikation besonders hervorzuheben bzw. in besonderer Weise positiv zu beeinflussen sind (vgl. Wolf 2011). Da das Mindestmaß an Zugangsvoraussetzungen in der Regel gesetzlich vorgegeben ist (jedenfalls bei akademischen Studiengängen), bleibt der Spielraum der Hochschulen in diesem Bereich begrenzt. Jedoch können sie durch besonders strenge Zugangsbedingungen Selektivität demonstrieren, wenn ihr Gesamtkonzept dies vorsieht. Potenzielle Teilnehmer legen großen Wert auf einen hohen akademischen Ruf der Hochschule. Einen solchen können Hochschulen insbesondere über die Herausstellung exzellenter Lehrender und deren relevante Publikationen und Engagements kommunizieren. Überdies sollten Hochschulen eine gewisse Medienpräsenz anstreben, indem sie insbesondere in weiterbildungsspezifischen und fachgebietsrelevanten Zeitschriften, Diskussionsforen und gegebenenfalls als Experten in thematisch passenden TV-Sendungen oder Radiobeiträgen vertreten sind. Nachvollziehbarer Weise wünschen sich potenzielle Teilnehmer in der Regel eher niedrige Studiengebühren. Die Entscheidung über die Höhe der Gebühren muss eine Hochschule jedoch unter Berücksichtigung ihres Gesamtkonzepts treffen. Im Imagevergleich haben Hochschulen in Bezug auf die – in einer hohen Ausprägung gewünschte – Serviceorientierung noch großes Entwicklungspotenzial. Demzufolge sollten sie eine hohe Servicequalität realisieren und diese auch kommunizieren. Dies kann

beispielsweise durch sehr gute Weiterbildungsberatung, hochwertige Studienbetreuung und das Angebot flexibler Lösungen für Berufstätige erfolgen. Für die Verbesserung der Wahrnehmung von Hochschulen in Bezug auf das Kriterium der Wirtschaftskooperationen sollten Kommunikationsmaßnahmen durchgeführt werden, in denen die jeweilige Hochschule sich mit ihren Partnerunternehmen und/oder wichtigen Wirtschaftsverbänden präsentiert. Dies kann gleichzeitig auch zu einer verbesserten Wahrnehmung von Hochschulen im Hinblick auf ihre Praxisorientierung führen. Überdies sollten Hochschulen den Anwendungsbezug ihrer wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote durch gezielte Informationen zum Einsatz von Lehrenden aus der Praxis verdeutlichen. Potenzielle Teilnehmer legen großen Wert darauf, unkompliziert Zugang zu den Lehrenden zu haben. Daher sollte in Kommunikationsmaßnahmen auch eine gewisse Präsenz und Nähe der Lehrenden vermittelt werden. Dies kann beispielsweise über regelmäßige Sprechzeiten in eingesetzten Online-Systemen oder über die Möglichkeit der individuellen Ansprache per E-Mail erfolgen. Darüber hinaus sollten Hochschulen im Rahmen ihrer Marketingkommunikation das angenehme Ambiente des Weiterbildungsortes demonstrieren, was über den Einsatz von ansprechendem Bildmaterial von Seminarräumen, Laboren und vom Hochschulcampus erfolgen kann.

## Literatur

- Ajzen, I. (1985): «From intentions to actions: a theory of planned behavior»; in Kuhl, J./ Beckmann, J. (Hrsg.): «Action Control: From Cognition to Behavior», Springer, Berlin, S. 11-39.
- Ajzen, I. (1991): «The theory of planned behaviour», *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), S. 179-211.
- Ajzen, I. (2002): «Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior», *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (4), S. 665-683.
- Ajzen, I. (2008): «Consumer attitudes and behaviour»; in: Haugtvedt, C. P./Herr, P. M./ Cardes, F. R. (Hrsg.): «Handbook of Consumer Psychology», Lawrence Erlbaum, New York, S. 525-548.
- Ajzen, I./Fishbein, M. (1980): «Understanding attitudes and predicting social behavior», Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Ajzen, I./Fishbein, M. (2005): «The influence of attitudes on behaviour»; in: Albarracín, D./ Johnson, B. T./ Zanna, M. P. (Hrsg.): «The handbook of attitudes», Erlbaum, Mahwah, S. 173-221.
- Ajzen, I./Madden, T. J. (1986): «Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control», *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, S. 453-474.
- Arbuckle, J. L. (2007): «AMOS 16.0 user's guide», SPSS, Chicago.
- Armitage, C. J./Conner, M. (2001): «Efficacy of the theory of planned behaviour: a meta-analytic review», *British Journal of Social Psychology*, 40, S. 471-499.
- Bamberg, S. (1996): «Allgemeine oder spezifische Einstellungen bei der Erklärung umwelt-schonenden Verhaltens? Eine Erweiterung der Theorie des geplanten Verhaltens um Einstellung gegenüber Objekten», *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27 (1), S. 47-60.
- Bandura, A. (1977): «Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change», *Psychological Review*, 84, S. 191-215.
- Boshier, R. W. (1971): «Motivational orientations of adult participants: a factor analytic exploration of Houle's typology», *Adult Education*, 21 (2), S. 3-26.
- Byrne, B. M. (1998): «Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS. Basic concepts, applications, and programming», Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Davis, L. E./Ajzen, I./Saunders, J./Williams, T. (2002): «The decision of african american students to complete high school: an application of the theory of planned behavior», *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), S. 810-819.
- Eagly, A. H./Chaiken, S. (1993): «The psychology of attitudes», Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, TX.
- 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), S. 1-25.
- Fishbein, M./Ajzen, I. (1975): «Belief, attitude, intention and behaviour: an introduction to the theory and research», Reading, Addison-Wesley.
- Fornell, C./Larcker, D. (1981): «Evaluating structural equation models with unobservable variables and mea-

- surement error», *Journal of Marketing Research*, 18 (1), S. 39-50.
- Fujita-Starck, P. J. (1996): «Motivations and characteristics of adult students: factor stability and construct validity of the educational participation scale», *Adult Education Quarterly*, 47 (1), S. 29-40.
- Garst, W. C./Ried, L. D. (1999): «Motivational orientations: evaluation of the education participation scale in a nontraditional doctor of pharmacy program», *American Journal of Pharmaceutical Education*, 63 (3), S. 300-304.
- Kastler, U. (2004): «Weiterbildung im sozialen Kontext. Lebenslanges Lernen und Familie», Donau-Universität Krems.
- Kraft, P./Rise, J./Sutton, S./Røysamb, E. (2005): «Perceived difficulty in the theory of planned behaviour: perceived behavioural control or affective attitude?», *British Journal of Social Psychology*, 44, S. 479-496.
- Kroeber-Riel, W./Weinberg, P./Gröppel-Klein, A. (2009): «Konsumentenverhalten», 8. Aufl., München.
- Kupritz, V. W. (2002): «The relative impact of workplace design on training transfer», *Human Resource Development Quarterly*, 13 (4), S. 427-447.
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahn, D./Seidel, S. (2006): «Berichtssystem Weiterbildung IX – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland», Bildungsministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin.
- Madden, T. J./Ellen, P. S./Ajzen, I. (1992): «A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (1), S. 3-9.
- Palacio, A. B./Meneses, G. D./Pérez, P. J. (2002): «The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students», *Journal of Educational Administration*, 49 (5), S. 486-505.
- Rhodes, R. E./Courneya, K. S. (2003): «Investigating multiple components of attitude, subjective norm, and perceived control: an examination of the theory of planned behaviour in the exercise domain», *British Journal of Social Psychology*, 42 (1), S. 129-146.
- Röbken, H. (2007): «Die Rolle der Reputation in der Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung»; in: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): «Vermarktung von Hochschulweiterbildung – Theorie und Praxis», Waxmann, Münster, S. 11-30.
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): «Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse», wbv, Bielefeld.
- Schwartz, S. H./Tessler, R. C. (1972): «A test of a model for reducing measured attitude-behavior discrepancies», *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, S. 225-236.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): «Das Konzept der Selbstwirksamkeit»; in: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.): «Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen», Beltz, Weinheim, S. 28-53.
- Six, B./Eckes, T. (1996): «Metaanalysen in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung», *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27 (1), S. 7-17.
- 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), S. 21-34.
- Terry, D. J./O'Leary, J. E. (1995): «The theory of planned behaviour: the effects of perceived behavioural control and self-efficacy», *British Journal of Social Psychology*, 34 (2), S. 199-220.

Trommsdorff, V. (1976): «Image- und Einstellungsforschung in der Marktforschung: Theoretische und pragmatische Argumente zur mehrdimensionalen Messung», *Der Markt*, 57, S. 28-32.

Vannotti, M. (2005): «Die Zusammenhänge zwischen Interessenkongruenz, beruflicher Selbstwirksamkeit und verwandten Konstrukten», Cuvillier, Göttingen.

Vogelgesang, F. (2004): «Die Suffizienz der Theorie des geplanten Verhaltens bei der Vorhersage von Verhaltensintentionen», Technische Universität Dresden.

Wolf, S. (2011): «Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages», Gabler, Wiesbaden.

Wolf, S./Zanger, C. (2009): «Das Image von Hochschulen als Anbieter berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Anbieterimage alternativer Hochschultypen»; in: *Hochschule & Weiterbildung*, 2/2009, DGWF, S. 9-15.

Wolf, S./Zanger, C./Jahn, S. (2010): «Predicting participation in extra-occupational higher education programs: Broadening the theory of planned behavior», 39th EMAC Conference 2010, 1st-4th June, Kopenhagen, Dänemark.

### **Autorin**

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

# Master ohne Erststudium - eine neue motivierte Zielgruppe wird erschlossen

NINA BASEDAHL  
GERNOT GRAESSNER

## 1. Beruflich erfolgreich ohne Studium?

Schulabschluss, kaufmännische Berufsausbildung, Aufstieg im Unternehmen bis hin zum Abteilungsleiter, so könnte eine erfolgreiche Karriere auch ohne Studium aussehen. Dennoch bleibt dieser Zielgruppe der Aufstieg in die oberste Führungsebene häufig verwehrt, weil sie kein Studium mitbringt. Ein Bachelor-Studium wäre für die beruflich hoch qualifizierte Zielgruppe nicht mehr angemessen. Ebenso haben sog. ‚positive Studienabbrecher‘, die ein Studium begonnen haben, dann aber aufgrund eines ‚guten Angebotes‘ in den Beruf gewechselt sind und dort Karriere gemacht haben, bisher selten an die Hochschule zurückgefunden, weil es für sie keine geeigneten Angebote gab. Die Zielgruppe der beruflich Erfolgreichen ohne Studium fehlte an den Hochschulen und wurde bisher auch nicht bewusst in den Blick genommen.

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010 zu den ‚Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen‘ wurde ein Umdenken forciert:

„Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist in der Regel ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss. Die Landeshochschulgesetze können vorsehen, dass in definierten Ausnahmefällen für weiterbildende und künstlerische Masterstudiengänge an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung treten kann.“, heißt es dort unter Punkt 2.1.

Der Hochschulabschluss bleibt folglich für den Zugang zu einem Masterstudiengang weiterhin die Regel, ein Masterstudium ohne grundständigen Studienabschluss

die Ausnahme.

## 2. Überblick über die gesetzlichen Regelungen

Eine Auswertung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2011) zeigt, dass die Bundesländer keinen einheitlichen Weg gegangen sind.

Während in Hamburg (§ 39 Abs. 3 HmbHG), Hessen (§ 16 Abs. 2 Hessisches Hochschulgesetz), Rheinland-Pfalz (§ 35 Abs. 1 HochSchG), Sachsen-Anhalt (§ 27 Abs. 7 Satz 3 HGS LSA) und Schleswig-Holstein (§ 58 Abs. 2 HSG) eine Eingangsprüfung im Gesetz genannt ist, ermöglicht das Saarland den Zugang zu weiterführenden Studiengängen und Masterstudiengängen für denjenigen, der ‚hierzu besonders geeignet ist‘ (§ 69 Abs. 5, Gesetz über die Universität des Saarlandes). Bremen verweist darauf, dass der ‚Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen ... eine in der Regel mindestens einjährige einschlägige Berufstätigkeit oder entsprechende einschlägige Tätigkeiten‘ voraussetzt, ‚in der Bewerber und Bewerberinnen... ohne abgeschlossenes Hochschulstudium zugleich die für eine Teilnahme erforderliche Eignung erworben haben.‘ (§ 33 Abs. 8 BremHG). Die Dauer der Berufserfahrung wird lediglich im Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz mit mindestens drei Jahren angegeben (§ 35 Abs. 1 Satz 3 HochSchG). Alle anderen Bundesländer treffen hierzu keine Festlegung. Die ausführlichste Regelung zum Verfahren sieht das Hochschulgesetz von Sachsen-Anhalt vor. Hier ist in § 27 Abs. 7 Satz 4 und 5 geregelt, dass die Hochschule in einer Ordnung die Eingangsprüfung regelt, ‚die insbesondere die Zugangsvoraussetzungen näher bestimmt‘ und der Genehmigung des Ministeriums bedarf. Die Zugangsvoraussetzungen sind zudem Gegenstand der Prüfung im Akkreditierungsverfahren (§ 27 Abs. 7 Satz 6 HSG LSA).



Die heterogenen und recht allgemeinen Regelungen der Bundesländer sind auch Beleg dafür, dass es weitgehend den Hochschulen überlassen bleibt, wie sie den Zugang beruflich qualifizierter Personen zum Masterstudium genau gestalten wollen.

### 3. Die Europäische Fernhochschule Hamburg – ein Praxisbeispiel

In Hamburg hat eine Gesetzesänderung vom Juli 2010 die Debatte neu angestoßen. Gemäß § 39 Abs. 3 HmbHG ist zu einem weiterbildenden Masterstudium auch berechtigt, ‚wer eine Eingangsprüfung bestanden hat, in der eine fachliche Qualifikation (...) nachgewiesen wird, die der eines abgeschlossenen grundständigen Studiums gleichwertig ist.‘ Ist es überhaupt möglich, eine solche Gleichwertigkeit festzustellen? Kann eine beruflich erworbene fachliche Qualifikation einem Studium gleichwertig sein? Und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen?

Die Europäische Fernhochschule Hamburg hat diese Fragen diskutiert und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass Berufserfahrung und Studium im Sinne von Gleichartigkeit nicht gleichzusetzen sind. Unter bestimmten eng definierten Voraussetzungen, kann es jedoch berechtigt sein, herausragende berufliche Qualifikationen zwar nicht mit einem Studium gleichzusetzen, aber doch als ‚gleichwertig‘ anzuerkennen. Letztlich geht es dabei auch um die Durchlässigkeit im Bildungssystem, die zwar gewollt ist, andererseits aber auch kein Selbstzweck sein darf. Ziel ist es, bewusst auf die Erschließung neuer Zielgruppen zu setzen. Dafür spricht, dass es mit Blick unter anderem auf die demographische Entwicklung nur sinnvoll sein kann, beruflich qualifizierte für eine akademische Ausbildung zu gewinnen. Zugleich aber ist es Aufgabe der Hochschulen, das akademische Niveau zu wahren und dies auch durch Gegenstand und Art der Prüfung deutlich zu machen. Eine Öffnung der Hochschulen darf nicht mit einer Absenkung des akademischen Niveaus und der Leistungsanforderungen einhergehen.

Beruflich qualifizierte ohne akademische Vorbildung, die ein Masterstudium absolvieren, müssen dieselben Leistungen erbringen, wie Studierende mit einem abgeschlossenen Erststudium. Dies bedeutet zum einen,

dass nur eine kleine Zielgruppe überhaupt in Frage kommt. Zum anderen ist es Aufgabe der Hochschulen, ein Scheitern dieser Zielgruppe im Vorfeld zu verhindern, und es ist ihre Aufgabe, adäquate Gelingensbedingungen in Sinne einer geeigneten Vorbereitung zu schaffen. Die besondere Herausforderung für die Hochschulen liegt in der Vorbereitung der Zielgruppe auf ein Hochschulstudium und in der Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber, die, wenn sie die Zugangsvoraussetzungen erfüllt haben, gemeinsam mit Studierenden, die bereits ein Studium abgeschlossen haben, in einem regulären Masterstudiengang studieren werden.

Die Europäische Fernhochschule Hamburg ist daher bewusst über die gesetzlichen Vorgaben des Hamburgischen Hochschulgesetzes hinausgegangen und hat die Zugangsvoraussetzungen eng gefasst:

Neben einer abgeschlossenen Berufsausbildung benötigen die Bewerberinnen und Bewerber eine mindestens zehnjährige berufliche Tätigkeit mit mindestens sechs Jahren Wahrnehmung von Führungsaufgaben, die hinreichende inhaltliche Zusammenhänge mit dem gewählten Studiengang sowie überdurchschnittliche Qualifikationen aufweist und für den Studiengang förderliche Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt hat, welche durch Vorlage guter bis sehr guter Arbeitszeugnisse zu belegen sind. Zu den Zugangsvoraussetzungen gehören ferner das Verfassen eines Motivationsschreibens, die Darlegung der bisherigen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten sowie der Nachweis von Englisch- und Mathematikkenntnissen. Das Abitur ist keine zwingende Voraussetzung. Dies ergibt sich nicht aus den Regelungen der Europäischen Fernhochschule Hamburg, sondern aus den Zugangsvoraussetzungen des Hamburgischen Hochschulgesetzes. Dadurch wird der Kreis der anzusprechenden beruflich qualifizierten noch erweitert. Durch die Eingangsprüfung wird aber auch für diese Bewerberinnen und Bewerber die angestrebte Qualität sichergestellt.

Für die Bewertung der Berufstätigkeit, die Darlegung der Motivation und die absolvierten Fort- und Weiterbildungen werden nach dem Vorbild der FH Koblenz Punkte vergeben. Wer eine bestimmte Mindestpunktzahl erreicht hat, wird zu einem Vorbereitungskurs zugelassen.

Der Vorbereitungskurs umfasst drei Module, darunter ‚Wissenschaftliches Arbeiten und Quantitative Methoden‘ sowie fachliche Module wie ‚Organisation und Führung‘ und ‚Grundlagen der Wirtschaftstheorie- und politik‘, die auf das Fachstudium vorbereiten. Der Vorbereitungskurs ist dabei auf die typischen Qualifikationen eines Bachelorstudiums plus Managementenerfahrung zugeschnitten.

Die Bewerberinnen und Bewerber haben ein Jahr Zeit, die im Rahmen des Vorbereitungskurses geforderten Prüfungsleistungen zu erbringen. Diese bestehen aus Klausur, Hausarbeit und mündlicher Prüfung.

Mit diesem mehrstufigen Verfahren wird gewährleistet, dass die Bewerberinnen und Bewerber fachliche Qualifikation nachweisen, auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereitet werden und sich den Anforderungen eines Masterstudiums bewusst sind.

#### 4. Offene Fragen für die Zukunft

Die Europäische Fernhochschule Hamburg wird vorbehaltlich der Zustimmung durch die Akkreditierungsagentur mit diesem Modell im Herbst 2011 starten und den Zugang ohne grundständigen Hochschulabschluss für die Studiengänge ‚Business Coaching und Change Management (M.A.)‘ sowie ‚General Management (MBA)‘ ermöglichen. Es wird zu analysieren sein, wie die Zielgruppe in der Praxis tatsächlich zusammengesetzt ist und ob die Zulassungsbedingungen ggf. noch einmal angepasst werden müssen.

Praxiserfahrungen gibt es bisher zum Beispiel von der FH Ludwigshafen, die ein Masterstudium ohne vorgängigen Studienabschluss für die drei Fernstudiengänge ‚Unternehmensführung‘, ‚Betriebswirtschaftslehre‘ und ‚Logistik‘ (alle MBA) vorsieht und von der FH Koblenz, die diese Möglichkeit für den MBA-Fernstudiengang anbietet. Beide Hochschulen berichten von einer steigenden Nachfrage, allerdings auf einem quantitativ geringen Niveau, so dass auch weiterhin von einer begrenzten, aber sehr motivierten Zielgruppe auszugehen ist.

Da immer mehr Führungspositionen ein Hochschulstudium voraussetzen, könnte eine Hypothese sein, dass die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, die zwar über Führungserfahrung, aber kein Hochschulstudium verfügen, lediglich für eine Übergangsphase relevant sein wird. Dies spricht jedoch nicht dagegen, die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte jetzt aktiv weiter voranzutreiben. Den Fernhochschulen bzw. den Hochschulen mit Fernstudienangeboten kommt eine Vorreiterrolle zu, da sie für die Gruppe der Berufstätigen passgenaue Angebote vorhalten. Aber auch Präsenzhochschulen sollten die Zielgruppe der beruflich Erfolgreichen ohne Studium noch aktiver ansprechen.

Allgemein gültige Lösungen zur Umsetzung wird es nicht geben. Jede Hochschule muss die genauen Voraussetzungen, unter denen sie ein Masterstudium ohne vorgängigen Hochschulabschluss ermöglicht, selbst definieren. Dabei geht es immer auch um die Frage, wo Durchlässigkeit an ihre Grenzen stößt und wie sich die Hochschulen in diesem Prozess selbst definieren bzw. welche Standards sie setzen, um eine Öffnung zu ermöglichen ohne dabei beliebig zu werden.

## Literatur

HRK Hochschulrektorenkonferenz: Auszüge aus den Hochschulgesetzen der Länder zur Regelung des Zugangs und der Zulassung zum Masterstudium, Stand: Februar 2011.

Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010).

Ordnung zur Änderung der Prüfungsordnung für den weiterbildenden Fernstudiengang Unternehmensführung (MBA) des Fachbereiches II (Marketing und Personalmanagement) an der Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein vom 15.04.2009.

Prüfungsordnung für den weiterbildenden Fernstudiengang „Master of Business Administration“ der Fachhochschule Koblenz RheinAhrCampus Remagen i.d.F. 26.05.2010.

Hochschulgesetze/ Internetquellen (Zugriff: 05.04.2011):

Bremen:  
<http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen49.c.3307.de>

Hamburg:  
<http://www.landesrecht.hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr>

Hessen:  
[http://www.hmwk.hessen.de/irj/HMWK\\_Internet?uid=9e660823-b038-9901-44b9-461bf5aa60df](http://www.hmwk.hessen.de/irj/HMWK_Internet?uid=9e660823-b038-9901-44b9-461bf5aa60df)

Rheinland-Pfalz:  
<http://www.mbwjk.rlp.de/service/rechtsvorschriften/>

Saarland:  
<http://www.saarland.de/5351.htm>

Sachsen-Anhalt:  
<http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=7378>

Schleswig-Holstein:  
[http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/10y1/page/bsshoprod.psml;jsessionid=C12AC1A96BC4D8BB3B7508455736C24D.jp14?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numeroresults=1&fromdoc=octodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGSH2007pG1&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint](http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/10y1/page/bsshoprod.psml;jsessionid=C12AC1A96BC4D8BB3B7508455736C24D.jp14?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numeroresults=1&fromdoc=octodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGSH2007pG1&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint)

## Autoren

Dr. Nina Basedahl  
[nina.basedahl@euro-fh.de](mailto:nina.basedahl@euro-fh.de)

Prof. Dr. Gernot Graeßner  
[gernot.graessner@euro-fh.de](mailto:gernot.graessner@euro-fh.de)

# Das Projekt BA-Flex

## Eine Idee zur Flexibilisierung und Verbesserung der Durchlässigkeit des Bachelor-Studiums Soziale Arbeit an der Fachhochschule Münster

MIKE LENKENHOFF

### Zur Ausgangslage:

Die Umsetzung der dritten Bologna-Aktionslinie<sup>1</sup> wurde in Deutschland mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (vgl. KMK, 2002) umgesetzt. Dieser KMK-Beschluss ist ebenso wie die gemeinsame Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium (vgl. BMBF et al., 2003) nicht rechtsverbindlich. Daher *„ist die bildungspolitische Beförderung von Anrechnung als Bottom-Up-Strategie einzuordnen“* (Freitag, 2009: 33). Durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04. 02. 2010 wurde der Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen Nachdruck verliehen: *„Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen“* (KMK, 2010; 3).

Dieser Herausforderung sowie dem damit verbundenen Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung begegnete der Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster mit der Initiie-

rung des Projektes „BA-Flex“.

*„Ziel von „BA-Flex“ ist es, im Sinne des Bologna Prozesses die Durchlässigkeit zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständigem Studium zu erhöhen, Synergieeffekte durch neue Formen der Zusammenarbeit zu schaffen und neue curriculare Ideen für eine fruchtbare Zusammenarbeit von Studierenden, berufserfahrenen Fachkräften und Wissenschaftlern zu entwickeln, ohne das Studium zu „entakademisieren“.“* (Dummann/ Hansbauer 2010)

Neben dem Präsenzstudiengang Bachelor Soziale Arbeit wird am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster auch der internetgestützte Verbundstudiengang Basa-Online<sup>2</sup> angeboten. Bei konstant hohen Bewerberzahlen für beide Studiengänge wird eine rückläufige Zahl von beruflich erfahrenen Studierenden im Präsenzstudiengang wahrgenommen. Die hohe Nachfrage beim internetbasierten Teilzeitstudiengang Basa-Online weist auf eine Angebotslücke für Berufstätige (vgl. Doering/ Hanft 2008; 176f.) im Sozialen Bereich, die einen Hochschulabschluss anstreben, hin. Eine Kapazitätsausweitung der beiden Studiengänge alleine würde die Flexibilität der Studienkonzepte nicht erhöhen und würde daher die Bedarfslagen der Zielgruppe nicht befrieden.

Das Projekt BA-Flex wurde daher an der Schnittstelle zwischen dem Referat Weiterbildung sowie den beiden Bachelor-Studiengängen angegliedert. Das Referat Weiterbildung zählt, mit ca. 180 Weiterbildungstagen und ca. 1000 Teilnehmern im Jahr 2010, zu den führenden Bildungsträgern in der Region. Insbesondere

<sup>1</sup> Vgl. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999, Bologna, „Einführung eines Leistungspunktesystems - ähnlich dem ECTS - als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslange Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.“

<sup>2</sup> Vgl. [www.basa-online.de](http://www.basa-online.de)

## Studiengänge am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster

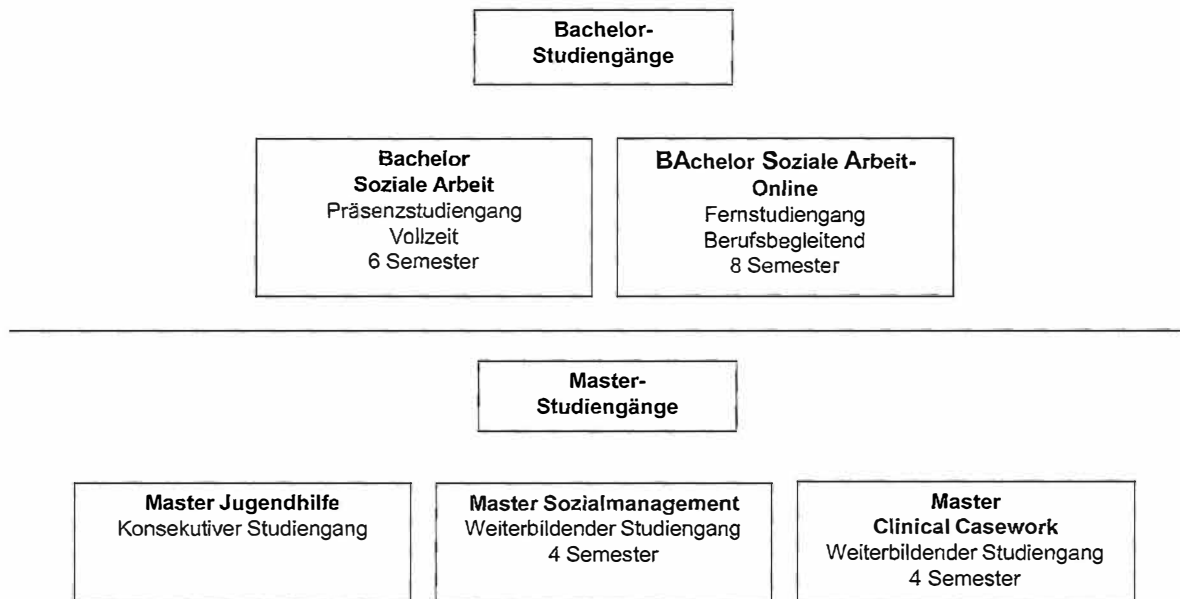


Abb. 1: Übersicht der Studienangebote

der steigende Anteil der Zertifikatsweiterbildungskurse bietet Möglichkeiten der Anrechnung auf Bachelor- und Masterstudiengänge.

Der am Fachbereich angebotene konsekutive Masterstudiengang Jugendhilfe sowie die Weiterbildungs-masterstudiengänge Clinical Casework und Sozialmanagement werden im Rahmen der Komplexitätsverringering zunächst ausgeklammert, sollen allerdings nach erfolgreicher Umsetzung an den Projektergebnissen partizipieren können.

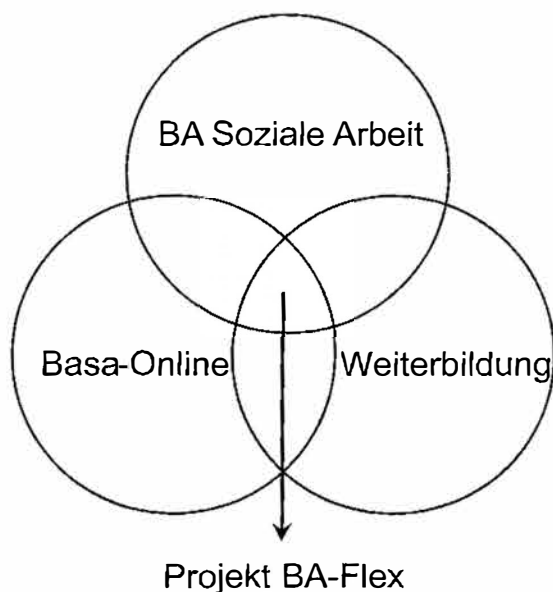


Abb. 2: Synergieeffekte zwischen Bachelor-Studiengängen und Weiterbildung

Das Konzept des im November 2010 gestarteten Projektes BA-Flex sieht als Grundvoraussetzung zur Zielannäherung eine wechselseitige Anerkennung von Modulen der beiden Bachelor-Studiengänge vor. Die Durchlässigkeit zwischen den Angeboten des Referats Weiterbildung und den Bachelor-Studiengängen soll durch eine pauschale Anerkennung von Weiterbildungsveranstaltungen möglich werden. Hierzu ist geplant insbesondere Zertifikatskurse des Referates Weiterbildung in den Studiengängen mit Credit Points anzurechnen und neue Weiterbildungsveranstaltungen aus der Schnittmenge der curricularen Vorgaben der Studiengänge zu entwickeln. Auf der Grundlage der wechselseitigen Anerkennung zwischen den Studiengängen und der Anerkennung von Weiterbildungen in den Studiengängen wurde eine Idee zur Verbesserung des Zugangs zu Hochschulbildung und zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufstätigkeit, Weiterbildung und Studium erarbeitet.

### Die Idee: BA-Flex

Für die Zielgruppe der beruflich erfahrenen Fachkräfte in der sozialen Arbeit, wie Erzieher/innen, Heilerziehungspfleger/innen oder Kinderpfleger/innen sollen modularisierte Weiterbildungsangebote, die anrechnungsfähig in beiden Bachelor-Studiengängen sind, konzipiert werden.

# BA-Flex = Parallelstruktur

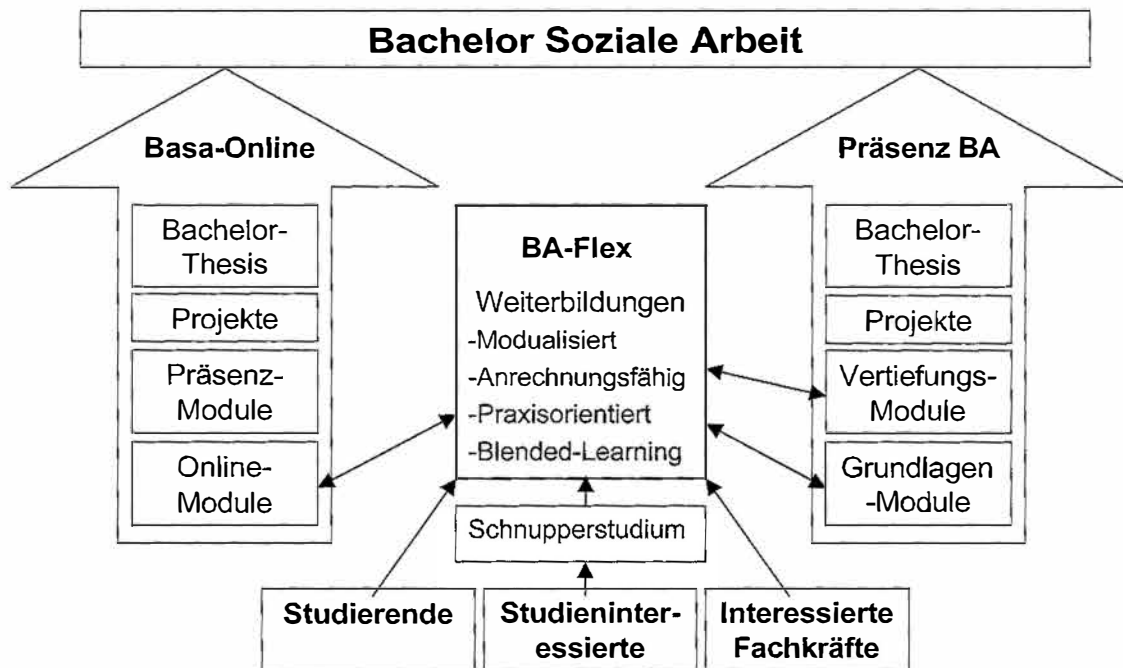


Abb. 3: BA-Flex als Parallelstruktur zum Studiengang

Neben den Fachkräften ohne akademischen Abschluss soll das Angebot auch Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die im Sinne des Konzeptes des „lebensbegleitenden Lernens“ ihr Wissen aktualisieren möchten, offen stehen.

Studierende beider Bachelor Studiengänge am Fachbereich Sozialwesen sollen durch den Blended-Learning-Ansatz<sup>3</sup> neue Flexibilisierungsmöglichkeiten erhalten. Die Erfahrungen aus dem Online-Studiengang Soziale Arbeit sollen zur Etablierung von E-Learning Instrumenten, wie dem virtuellen Klassenzimmer, genutzt werden. Im virtuellen Klassenzimmer sollen durch Video- und Audiokonferenzen, Chats sowie Forendiskussionen Lehrinhalte, ergänzend zu den Präsenztagen, vermittelt und erarbeitet werden. Angelehnt an die Bachelor-Studiengänge werden die Teilnehmer auch Studienmaterialien, wie wissenschaftliche Texte oder Aufgaben, bearbeiten. Die somit vorausgesetzte Selbstlernkompetenz wird auch in den Bachelor-Studiengängen erwartet und kann von den studieninteressierten Teilnehmern in der Weiterbildung individuell erprobt werden.

Inhaltlich werden aus dem breiten Spektrum der Sozialen Arbeit Themen mit einer Praxisrelevanz ausgewählt, welche auf dem wissenschaftlichen Niveau der Hochschule in abgeschlossenen Weiterbildungsveranstaltungen vermittelt werden. Die Teilnahme an Abschlussprüfungen für die einzelnen Weiterbildungen ist optional, für eine Anrechnung von Credit Points bei einem späteren Studium allerdings notwendig.

Ein ausgewähltes BA-Flex-Weiterbildungsangebot soll ohne Zugangsvoraussetzungen Studieninteressierten die Gelegenheit geben, ihre Studienfähigkeit zu erproben, gleichzeitig bereits Credit Points für ein späteres Studium zu erwerben und sich gegebenenfalls auf die inhaltlich abgestimmte Hochschulzugangsberechtigungsprüfung vorzubereiten.

Die Zielgruppe für dieses „Schnupperstudium“ wird in der heterogenen Gruppe der Studieninteressierten gesehen. Insbesondere die Absolventen von Freiwilligendiensten, Ehrenamtliche und fachfremde Berufstätige sollen die Möglichkeit erhalten, unverbindlich auszuprobieren, ob Inhalte der Sozialen Arbeit ihnen zusagen.

<sup>3</sup> Kombination aus Präsenzveranstaltungen und E-Learning

Das Schnupperstudium ist als einziges Modul aus dem

Projekt BA-Flex ohne die Zugangsvoraussetzung einer einschlägigen fachlichen Ausbildung konzipiert. Die Absolventen dieses Moduls erhalten Zugang zu den weiteren BA-Flex Angeboten. Inhaltlich soll im Schnupperstudium durch eine Kombination aus Präsenz- und Onlinelehre grundlegendes Wissen zum professionellen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit vermittelt werden. Die Konzeption einer inhaltlich abgestimmten Hochschulzugangsberechtigungsprüfung macht dieses Angebot für Studieninteressierte ohne Hochschulzugangsberechtigung doppelt attraktiv. Neben der intensiven Vorbereitung auf die Hochschulzugangsberechtigungsprüfung, können bereits Credit Points für ein späteres Studium erworben werden. Das Schnupperstudium schließt als unverbindliches Angebot zur Vorbereitung auf die Hochschulzugangsberechtigungsprüfung eine solche Prüfung ohne die Absolvierung der Weiterbildung nicht aus. Dieses Angebot soll vielmehr zur Öffnung der Hochschule beitragen und gleichzeitig das Qualitätsniveau des Zugangs gewährleisten.

Das pädagogisch-didaktische Konzept soll eine Flexibilisierung und Individualisierung der Lernprozesse ermöglichen. Daher sollen die Seminare der BA-Flex Struktur in der Regel als Blended-Learning-Angebote konzipiert werden, in Ausnahmefällen, wie bei der Methodenvermittlung, sollen auch Präsenzseminare angeboten werden. Onlineseminare sind aufgrund der Annahme persönliche Interaktionen zur Gruppenbildung nicht im virtuellen Klassenzimmer ersetzen zu können vorerst nicht geplant.

Die Qualitätssicherung wird u.a. durch die Einhaltung der curricularen Vorgaben der Modulhandbücher erfolgen. Als Mindeststandard für die Blended-Learning Angebote sind derzeit drei Präsenztage vorgesehen. Angestrebt wird ein möglichst hohes Engagement der Lehrenden aus den Studiengängen, um ein Maximum an Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Der Prüfungsmodus der jeweiligen BA-Flex-Seminare wird durch die Lehrenden in Übereinstimmung mit den Vorgaben aus den Modulhandbüchern der Bachelor-Studiengänge individuell festgelegt.

Die Teilnahme an BA-Flex Angeboten berechtigt nicht automatisch zur Zulassung zu einem Studiengang. Gleichwohl sollen im Feststellungsverfahren des Basis-Online Studienganges und im Auswahlverfahren der

Hochschule zum Bachelor Soziale Arbeit Weiterbildungen wie die BA-Flex-Seminare positiv berücksichtigt werden.

Die BA-Flex Weiterbildungen sind als abgeschlossene Lerneinheiten konzipiert, die in der Regel nicht aufeinander aufbauen und somit einen flexiblen Zugang nach Themenwunsch der Module ermöglichen. Der Umfang der einzelnen Seminare wird derzeit mit einem Workload von 150 Stunden kalkuliert, was bei der optionalen Ablegung einer Prüfungsleistung 5 Credit Points in den Bachelor-Studiengängen am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster entspricht. Die Anerkennung der in BA-Flex erbrachten Leistungen soll an anderen Hochschulen in der Region möglichst pauschal erfolgen, erste Gespräche diesbezüglich wurden bereits geführt. Zur europaweiten Anerkennung soll den Absolventen der BA-Flex Seminare eine Beschreibung der abgeschlossenen Lerninhalte, angelehnt an das sog. Diploma Supplement, ausgestellt werden. Kooperationen mit Fachschulen für Sozialpädagogik, Trägern des Bundesfreiwilligendienstes sowie Wohlfahrtsverbänden und sozialen Einrichtungen zur Vernetzung der Angebote sind geplant.

Durch intensive Bestrebungen die Zugangsschwelle niedrig zu halten, sind in der vorläufigen Kalkulation Teilnahmegebühren von ca. 230 € veranschlagt. Für Studierende die aufgrund ihrer Lebenssituation auf flexible Studienkonzepte angewiesen sind und die Teilnahmegebühr nicht aufbringen können, sollen Fördermöglichkeiten eingerichtet werden.

Derzeit werden acht BA-Flex Angebote, von denen eines nach dem Konzept des Schnupperstudiums zur Öffnung der Hochschule beitragen soll, für den Auftakt im Jahr 2012 geplant. Bei entsprechendem Zuspruch durch die Zielgruppe soll das Angebot ausgebaut werden.

## Ausblick

Das skizzierte Angebot könnte Studieninteressierten bei der Studienwahl hilfreich sein und somit die Studienabbruchsquote positiv beeinflussen. Bereits vor dem Studienbeginn erworbene Credit Points ermöglichen ein flexibleres Studium, welches besser mit Berufstätigkeit und Familie vereinbar ist.

Auch eingeschriebene Studierende können auf die BA-Flex-Angebote zurückgreifen, um ihren Studienverlauf freier zu gestalten und ihren pluralen Lebensentwürfen anzupassen. Dies könnte die Zahl der Absolventen, die ihren Studienabschluss in Regelstudienzeit erreichen, erhöhen.

Weitere Informationen finden Sie unter:  
[www.ba-flex.de](http://www.ba-flex.de).

Das vorliegende Konzept kann zu einer Öffnung der Hochschule beitragen, es begünstigt die Durchlässigkeit zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Hochschulbildung.

- Der Zugang zu einem Studium wird durch das Anbieten eines Vorbereitungskurses auf die Hochschulzugangsprüfung erleichtert.
- Studieninteressierte können ihre Studienwahl überprüfen und gleichzeitig schon Creditpoints erwerben.
- Dem Fachkräftemangel kann entgegen gewirkt werden.
- Die Chancengleichheit wird erhöht.
- Der Leitgedanke des „lebensbegleitenden Lernens“ wird zielgruppenorientiert umgesetzt.
- Den Fachkräften in der Sozialen Arbeit können neue Wege zu einem Hochschulabschluss aufgezeigt werden.

Neben der Qualitätssicherung liegt hier auch die größte Herausforderung des Projektes: Gute Übergangsregelungen in die bestehenden Studiengänge zu schaffen, um den Studienabschluss zu ermöglichen.



**Literatur:**

BMBF/ KMK/ HRK (2003): Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. Bonn.

Doering, S./ Hanft, A. (2008): Studium für beruflich Qualifizierte, In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit Gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, S. 176-186, Waxmann Verlag, Münster.

Dummann, Jörn/ Hansbauer, Peter (2010): Flexibilisierung des Bachelorstudiums – BA-Flex, FH Münster, Münster.

Freitag, Walburga (2009): Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtiger Effekte, In: Freitag, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, S. 12-41, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28.06.2002)

In: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_06\\_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf) Zugriff: 26.04.2011

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010)

In: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) Zugriff: 06.06.2011

**Autor**

Mike Lenkenhoff  
lenkenhoff@fh-muenster.de

## Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. W. Bertelsmann, Bielefeld 2010, 337 S., 39,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1992-5

Die Zahl aller Teilnehmer im deutschen Bildungssystem wird sich von 16,7 Millionen im Jahre 2008 in den kommenden 17 Jahren auf 14,2 Millionen verringern, verbunden mit gravierenden Konsequenzen für die Bildungsarbeit in allen Bildungsbereichen. Diese und eine Vielzahl weiterer Zahlen präsentiert „Bildung in Deutschland 2010“ der Autorengruppe Bildungsberichterstattung.

Nach den beiden Ausgaben in 2006 und 2008 hat die Autorengruppe eine dritte, rein auf empirische Daten gestützte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens vorgelegt. Auftraggeber und Finanzier sind die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung. An dem Bericht haben knapp 120 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus folgenden Einrichtungen mitgewirkt: Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das Deutsche Jugendinstitut, das Hochschul-Informationssystem, das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen, das Statistische Bundesamt und die statistischen Landesämter. Der Bericht wurde unter der Federführung des DIPF erstellt und wird von der Autorengruppe gemeinsam verantwortet.

Das 345-seitige Werk unternimmt den ambitionierten Versuch, von der Frühpädagogik und den Phasen der allgemeinen und beruflichen Schulbildung, über die non-formale Bildung, der beruflichen Ausbildung und der Hochschule bis hin zur Erwachsenenbildung die relevanten Strukturen aller Bildungsbereiche in objektiven Zahlen auszudrücken. Expliziter Anspruch der Autoren ist es dabei, „auch jene Bildungsprozesse einzuschließen, die sich mit nonformaler Bildung und informellem Lernen beschreiben lassen“ (S. V). Unter der „Leitidee der Bildung im Lebenslauf“ strebt der Bericht eine ganzheitliche Präsentationsform an, die die Quantität der institutionellen Angebote darstellt, und auch wiedergibt, in welchem Umfang und in welcher Qualität die individuellen Lernenden diese Angebote wahrnehmen bzw. wahrnehmen konnten. Obwohl das empirische Erfassen und Darstellen individueller Bildungsverläufe

nur bedingt umsetzbar ist, sehen die Autoren darin eine wichtige methodologische Aufgabe, um die Bezüge zwischen den Bildungsbereichen und der Perspektive der Bildung im Lebenslauf herauszuarbeiten. Ziel des Berichts ist es, die verschiedenen Bildungsbereiche in ihren Zusammenhängen zu analysieren, übergreifende Entwicklungen sichtbar zu machen sowie handlungs- und steuerungsrelevante Informationen für alle Akteure des Bildungswesens zur Verfügung zu stellen (vgl. S. 1).

Mit dem umfassend erschlossenen und fundiert ausgewerteten Zahlenmaterial nennt der Bericht gewissermaßen die aktuellen Konjunkturdaten des deutschen Bildungssystems, setzt sie in Relation zu internationalen Vergleichswerten und spiegelt die Kategorien mit Ergebnissen aus den vorherigen Bildungsberichten. Über vertiefende Analysen werden zudem künftige Entwicklungen mit Blick auf die Herausforderungen des demografischen Wandels prognostiziert. Die Grundlage aller Analysen sind Datenquellen mit empirisch belastbaren Zahlen aus verschiedenen Untersuchungen der beteiligten Institutionen sowie Daten, die teilweise eigens für diesen Bericht gewonnen wurden. Die gewählten Indikatoren und Kennziffern sollen zunächst die objektiven Informationen liefern und sensible Stellen transparent machen, etwaige Bewertungen bleiben den Akteuren überlassen.

Zu Beginn des Bildungsberichts referieren die Autoren die konzeptionellen Grundlagen und geben ein Glossar der wichtigsten Kategorien und Begriffe zur Hand. Im anschließenden Abschnitt „Wichtige Ergebnisse im Überblick“ sind die Kernaussagen des Berichts in konzentrierter Form aufbereitet und bieten dem neugierigen oder auch eiligen Leser einen guten Einstieg in das umfangreiche Zahlenmaterial zu folgenden vier Leitfragen: Wie haben sich die Rahmenbedingungen für Bildung verändert? Wie haben sich die für Bildung bereitgestellten Ressourcen entwickelt? Welche Entwicklungen zeigen sich auf der Prozessebene von Bildung (Übergänge, Qualitätssicherung und Bildungszeit)? Welche Tendenzen lassen sich bei den Ergebnissen von Bildung ausmachen?

Die folgenden Kapitel vertiefen die einzelnen Themenbereiche anhand von Texten und grafischen Darstellungen, die jeweils eng aufeinander bezogen werden. Um in der Fülle der Daten die Orientierung zu halten, nehmen die Autoren in ihren Ausführungen zunächst ausgewählte Problemlagen (Fragen) in den Blick, nennen wesentliche Zahlenwerte hierzu und setzen diese

in visualisierter Form in zeitliche, thematische oder internationale Zusammenhänge. Die zugrundeliegenden Gesamtdaten sind in tabellarischer Form entweder im Anhang oder zum Download auf der begleitenden Internetseite des Berichts ausgelagert. Die unterschiedlichen Quellen der Daten sind nachvollziehbar angegeben, etwaige forschungsmethodische oder inhaltliche Besonderheiten werden in eigenen Infokästchen gesondert erläutert. Jedes der Kapitel fokussiert mit einem abschließenden Abschnitt „Perspektiven“ die zentralen Ergebnisse im Hinblick auf internationale und künftige Entwicklungen.

Die Kapitelstruktur ist entsprechend der genannten Berichtsziele anhand der Bildungsprozesse im Lebensverlauf gegliedert: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung; Allgemeinbildende Schule und nonformale Lernwelten im Schulalter; Berufliche Ausbildung; Hochschule; Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter. Die beiden letzten Kapitel (H und I) vertiefen den spezifischen Schwerpunkt dieses Berichts (demografischer Wandel) und diskutieren die Zahlenwerte vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur, den regional unterschiedlichen Entwicklungen sowie hinsichtlich von Wirkung und Erträgen von Bildungsaktivitäten.

Mit diesem Bildungsbericht liegt ein fundiert erschlossener Gesamtbericht vor, der relevantes Zahlenmaterial für unterschiedliche Akteure im Bildungsbereich anbietet:

- für Bildungspolitiker und Mandatsträger auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene bei ihren Aufgaben zum Bildungsmonitoring, in der Öffentlichkeitsarbeit sowie bei der mittel- bis längerfristigen Stadt- bzw. Regionalentwicklung;
- für Entscheider, Führungskräfte und Programmverantwortliche in Bildungsverbänden bzw. Bildungsinstitutionen bei Aufgaben der strategischen Organisationsentwicklung, bei Bildungsbedarfsanalysen oder zur institutionellen Profilbildung und Programmgestaltung;
- für Wissenschaftler und Bildungsexperten bei ihren Aufgaben in Forschung und Lehre, insbesondere in pädagogischen Studienfächern und bei bildungsnahen Forschungsfragen.

Der besondere Wert von „Bildung in Deutschland 2010“ liegt in der klaren Benennung von zentralen Indikatoren des Bildungssystems. Vielfach nur pauschal und unreflektiert verwendete Schlagwörter (z.B. „Migrationshintergrund“, „demografischer Wandel“) werden mit empirisch belastbaren Zahlenwerten verbunden, sodass Mengengrößen und Relationen für zentrale Kategorien der Bildungsarbeit eindeutig werden. Von dieser Qualität profitieren vor allem die Ausführungen zur frühen Bildung, Schule und Hochschule. Die bildungsspezifischen Daten des Mikrozensus ermöglichen einen Abgleich von Daten, die sonst eher einseitig von institutionell gewonnenen Angaben abhängig sind. Für das weite Feld der Bildung im Erwachsenenalter bietet der Bericht gute Kategorien und Aussagen im Nationsvergleich, da sich die Erläuterungen hier stark auf internationale Studien (z.B. Adult Education Survey 2007, Continuing Vocational Training Survey 2005) beziehen.

Die Autoren rechtfertigen ihre intensivere Betrachtung der beruflichen Interessen und Rahmenbedingungen damit, dass die betriebliche Weiterbildung das größte Weiterbildungsfeld darstellt (vgl. S. 150). Gleichwohl diese Perspektive dem gegenwärtigen bildungspolitischen Mainstream folgt, bleiben dadurch weitere auch quantitativ bedeutsame Akteure der nonformalen Bildungsarbeit im Erwachsenenbereich außen vor, beispielsweise die Bildungsorganisationen der Kirchen, der Parteien, im organisierten Sport oder bei Nonprofit-Organisationen mit ihren dezidierten Qualifizierungsstrukturen und umfangreichen Weiterbildungsangeboten. Ebenso kommen die berufliche Aufstiegsfortbildung und die Weiterbildungspraxis im Hochschulbereich in diesem Bericht zu kurz, wie die Autoren selbst kritisch anmerken.

Die Schüler und Studierenden von heute sind in wenigen Jahren die Teilnehmer an den weiterbildenden Bildungsangeboten von morgen. So bietet der Bildungsbericht trotz der genannten Schwächen vor allem für die höheren Bildungsbereiche (berufliche Ausbildung, Hochschule, Weiterbildung) wichtige quantitative Anhaltspunkte und Vergleichswerte. Die gewählte zeitliche Perspektive, der Blick auf das Jahr 2025 ist gut gewählt, er bildet einen überschaubaren und tatsächlich beeinflussbaren Zeitraum, und auch umso eindringlicher wirken manch schwerwiegende Zahlenprognosen. Für alle Akteure, die unsere Zukunft mit Bildung und die Zukunft der Bildung mit gestalten wollen, ist „Bildung in Deutschland 2010“ ist eine wichtige Informationsquelle.

Die Publikation ist kostenfrei im Internet erhältlich (<http://www.bildungsbericht.de>) oder als Buchpublikation im Buchhandel zu beziehen. **Ulrich Iberer**

## Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

15. REPORT 04/2009 - Alphabetisierung/Grundbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 32. Jg. W. Bertelsmann, Bielefeld 2009, 96 Seiten, 14,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1969-7

Die Publikation aktueller Forschungsergebnisse und – trends in der Erwachsenenbildung ist das erklärte Ziel der Reihe Report. In der letzten Ausgabe 2009 widmete sie sich der Aufgabe, Einblicke in ausgewählte, noch laufende Forschungsvorhaben zum Thema „Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ zu geben. Es handelt sich nicht um einen komprimierten Überblick, sondern um sechs Beiträge aus diesem Bereich, die unterschiedliche Themen aufbereiten. Dennoch ist die Auswahl nicht eklektizistisch: Die Beiträge versammeln Zwischenergebnisse aus Projekten in einem laufenden BMBF-Programm und bewegen sich alle im Kernbereich der im Titel angekündigten Thematik.

Die beiden ersten Artikel stellen die Biographieforschung in den Mittelpunkt. B. Egloff, D. Jochim und E. Schimpf fragen nach dem Grund für die häufig extrem lange Verweildauer von Erwachsenen in Alphabetisierungskursen. Sie interviewten TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen und entdeckten drei wesentliche Gründe für die fortdauernde Kursteilnahme: 1) helfen Kurse die durch die neuen Kompetenzen erworbenen Freiheiten zu stabilisieren, 2) die Aufgabe, alte Denk- und Verhaltensweisen aufzubrechen gelingt nicht immer und bedarf der andauernden Begleitung, 3) es können emotionale Abhängigkeiten (Kursleitung, Gruppe) entstehen. Der anschließende Beitrag von U. Arnold erörtert die Bedeutung der Biographieforschung im Kontext von Grundbildung ganz grundsätzlich. Dazu werden die Herkunft und mögliche Erkenntnisinteressen dieses Forschungsstranges geschildert und verschiedene Meinungen diskutiert. Beide Artikel bieten den LeserInnen wichtige, weil generalisierbare Erkenntnisse.

Aktuell interessiert sich Grundbildung über den Erwerb von Kulturtechniken hinaus für die notwendigen berufsübergreifenden Kompetenzen zur Gestaltung

der eigenen Erwerbsbiographie. Da E. Abraham und J. Schroeder aber die Beherrschung dieser Techniken als entscheidende Barriere für den Zugang zur Arbeitswelt sehen, konzentrieren sie sich auf die Anforderungen an Schriftsprachlichkeit in Einfach Tätigkeiten. Sie systematisieren auf der Basis ihrer teilnehmenden Beobachtung drei unterschiedliche Niveaus und zeigen dann Wege auf, um in die Betriebe zu finden, da nur mit deren Unterstützung erfolgreich Angebote konzipiert werden können.

R. Albert, A. Roder, C. Rokitzki und F. Teepker erforschen Lehrmethoden in Alphabetisierungskursen für DeutschlerInnen ohne Kenntnis des lateinischen Alphabets, für die annahmegemäß spezifische Methoden gefunden werden müssen. Das Forschungsdesign zum Vergleich von sieben Methoden, das die Autorengruppe beschreibt und dann diskutiert, überzeugt.

Anders als alle anderen Autoren stellen A. Grotlischen, A. Heinemann und B. Nienkemper konzeptionelle Überlegungen auf der Grundlage einer Literaturliteraturauswertung in den Mittelpunkt. Sie skizzieren die Theoriepositionen um den Begriff der Literalität und wollen eine Diskussion um die so genannte legitime Literalität anstoßen. Es geht dabei um die Frage kulturenübergreifender Legitimitätsansprüche von Schrift. Der Beitrag ist einerseits sehr spezifisch und theoretisch, weist aber andererseits mit der Diskussion um die Legitimation von Konzepten auch auf für Kursanbieter interessante Fragestellungen hin.

Der letzte Beitrag von A. Ernst, J. Schneider und K. Schneider geht auf der Basis eines im Projekt EQUALS erarbeiteten Ansatzes von einem hohen Wirkungsgrad des sozialintegrativen Arbeitens aus. Im Mittelpunkt dieser Herangehensweise steht die Verknüpfung lebensweltorientierter Angebote mit beratenden und unterstützenden Angeboten zur Persönlichkeitsentwicklung sowie mit einer institutionenübergreifenden Kooperation. Die Autorinnen erläutern das und skizzieren dann eine Auswertung von 223 Fragebögen zur Umsetzung dieser Komponenten an Volkshochschulen.

Zwar kann man über die Anordnung der Beiträge geteilter Meinung sein und sicherlich vermisst man zunächst auch Beiträge, die sich mit der informationstechnischen sowie mit der mittlerweile diskutierten ökonomischen Grundbildung auseinander setzen. Jedoch ist die Auswahl, wie eingangs erwähnt, nachvollziehbar. In ihr erhalten die interessierten LeserInnen durchweg fundierte

Einblicke in ausgewählte Gegenstandsbereiche der Forschung zur Grundbildung. **Günther Seeber**

### **Fuhr, Thomas; Gonon, Philipp; Hof, Christiane (Hg.)**

Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. UTB, Stuttgart 2010, 555 Seiten, 39,90 Euro, ISBN 978-3-8252-8448-0

Das fundierte und umfangreiche Werk „Fuhr/Gonon/Hof, Erwachsenenbildung- Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4, Schöningh/UTB“ bietet einen umfassenden Einblick in die Thematik „Erwachsenenbildung- Weiterbildung“. Vor allem für in der wissenschaftliche Weiterbildung Lehrende und Forschende sowie Verwaltende gibt es wertvolles Hintergrundwissen und Anregungen für die Praxis. Zum einen leitet es Handlungsempfehlungen aus dem Blickwinkel der Didaktik und Lernpsychologie des Erwachsenenalters ab. Zum Anderen ist es aus meiner Sicht – trotz des hohen wissenschaftlichen Anspruchs – auch für Fachleute aus dem nicht-pädagogischen Wissenschaftsumfeld - sehr gut verständlich und anwendbar.

Besonders eindringlich werden in verschiedenen Teilen des Werkes breite ganzheitliche Aspekte und Zusammenhänge der Weiterbildung in verschiedenen Lebensphasen von der allgemeinen politischen, der beruflichen bis hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung aufgezeigt.

Eine nähere Aufschlüsselung der möglichen Zielgruppen und deren Bedürfnisse sowie deren Ansprache aus didaktisch-methodischer Sicht sind sehr hilfreich auch für die universitäre Praxis.

Neben entstehungstheoretischen und historischen Grundlagen werden auch für die wissenschaftliche Weiterbildung bedeutsame Themenfelder wie Management, Recht und Didaktik dargestellt.

Das rundum gelungene Handbuch wird durch die Integration von neueren Elemente der Vermittlung im Bereich Fernstudium und durch das Web 2.0 abgerundet.

**Johannes C. Mayer**

### **Hansen, Hanja**

Weiterbildungsmanagement. Zwölf Schritte zu einem Weiterbildungsstudiengang. hep verlag, Bern 2010, 272 S., 31,00 Euro, ISBN 978-3-0390-5600-2

In der Schweiz gibt es aus ‚unserer‘ deutschen Sicht einen Sonderweg bei der Umsetzung der Bolognastrategie. Der weiterbildende Master hat eine Sonderstellung und setzt auf den ‚regulären‘ Master auf – damit ist ein eigenständiges Format geschaffen, welches für berufs- begleitendes Studieren angemessen ist.

CAS, DAS und MAS sind die Kürzel, die in der Veröffentlichung entfaltet werden; sie bieten die Grundlage für alle, die schrittweise einen Weiterbildungsstudiengang entwickeln wollen.

Dass dabei Fragen der Akkreditierung, der (Formulierung von) Kompetenzen, der Anrechnung vorgängigen Lernens und dem EQR/LQR wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist für die Praktizierenden in der Schweiz sicher unproblematisch. Für Praktizierende außerhalb der Schweiz gibt es neben dem benannten ‚Sonderweg‘ viele hilfreiche Orientierungen wie:

- betriebswirtschaftliche und didaktische Modelle,
- Vorlagen und Instrumente,
- Hinweise für die Portfolio-Überprüfung und das Portfolio-Management,
- konkrete Anleitungen und Praxisbeispiele und
- Literaturangaben zur Vertiefung.

Ein Index hilft beim schnellen Nachschlagen. Der Leitfaden ist besonders geeignet für Studiengangleitende und Portfolioverantwortliche von Weiterbildungsstudiengängen. Die Kombination von erwachsenenbildnerischem, soziologischem und betriebswirtschaftlichem Orientierungswissen bietet die Grundlage für eine erfolgreiche Bildungsorganisation in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Wer über das Netz schon mal vorab in die Veröffentlichung hinein schauen möchte: <http://www.hanjahansen.ch>. **Martin Beyersdorf**

## Krüger, Marc

Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen mit Vorlesungsaufzeichnungen: Das Lernszenario VideoLern - Eine Design-Based-Research-Studie. Verlag Werner Hülsbusch, Boizenburg 2011. 312 Seiten, 31,90 Euro, ISBN: 978-3-9403-1788-9

Der Autor entwickelt in dieser Monographie ein Lernszenario, welches als VideoLern bezeichnet wird und das Medium Vorlesungsaufzeichnung in den Mittelpunkt der didaktischen Bemühungen rückt. Sinn und Zweck von VideoLern ist es die Studierenden aus der klassischen Vorlesung heraus zu entlassen und in einen selbstgesteuerten und kooperativen Lernprozess zu überführen. Dafür wird die Vorlesung des Lehrenden aufgezeichnet und den Studierenden als Vorlesungsaufzeichnung zur Verfügung gestellt. Diese gehen statt in die klassische Vorlesung in einen Computerraum und schauen sich die Vorlesungsaufzeichnung in 2er oder 3er Gruppen an. Während des Anschauens haben die Studierenden die Möglichkeit die Vorlesungsaufzeichnung anzuhalten, nicht Verstandenes untereinander zu klären sowie im Internet oder in der Fachliteratur zu recherchieren. Diese Lernhandlungen fördern die Team- und Selbstlernkompetenz. Damit hat VideoLern eine hohe Bedeutung für die Hochschuldidaktik, da es konsequente das Bologna-Ziel „Kompetenzorientierung“ unterstützt.

Ein besonderes Augenmerk gilt in diesem Lernszenario dem Lehrenden: Durch die Aufzeichnung der Vorlesung muss er diese nicht mehr halten und steht den Studierenden für Fragen zur Verfügung. Kommen die Studierenden bei der Beantwortung der sich ergebenden Fragen nicht weiter, können sie so eine besondere Hilfestellung vom Lehrenden in Anspruch nehmen, die ihnen in einer klassischen Vorlesung nicht geboten wird.

Das Buch widmet sich auf knapp 300 Seiten der Entwicklung, Erprobung und Untersuchung des Lernszenarios VideoLern. Hierfür wird der Design-Based-Research-Ansatz aus der internationalen Forschungsliteratur aufgegriffen. Da der Design-Based-Research-Ansatz recht jung ist, stellt er zwar eine gute methodologische Leitlinie für die Forschungsarbeit dar, eine konkrete Vorgehensweise musste von Krüger jedoch erarbeitet werden. Diese ist ausführlich dargestellt und bietet eine derzeit einzigartige Hilfestellung für die Arbeit mit dem Design-Based-Research-Ansatz. Vorbildlich wird jeder Designabschnitt erläutert, auf die

intendierten Bildungsziele hin reflektiert und Schritt-für-Schritt umgesetzt.

Da der Design-Based-Research-Ansatz zum Ziel hat, konkrete Handlungsanleitungen für die Lehrpraxis zu erarbeiten, bietet das Buch auch umfangreiche Hinweise, wie VideoLern in die eigene Lehre überführt werden kann. Hierfür wird das didaktische Design anhand einer Didactic Process Map (DPM) und des IMS Learning Designs ausführlich dargestellt, die Mehrwerte von VideoLern benannt, Erfahrungen aus der Lehrpraxis wiedergegeben sowie besondere Gestaltungsempfehlungen ausgeführt. Damit adressiert dieses Buch nicht nur den Wissenschaftler sondern auch den praktizierenden Lehrenden.

**Martin Beyersdorf**

## Kruse, Andreas; Wahl, Hans-Werner

Zukunft Altern – Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2010, 568 S., 29,95 Euro, ISBN: 978-3-8274-2058-9

In den letzten Jahren sind zum Thema Altern mehrere Publikationen erschienen, die eine interdisziplinäre bzw. multidisziplinäre Perspektive einnehmen. Als Beispiele wären hier zu nennen „Die Zukunft des Alterns“, das Peter Gruss, derzeitig Präsident der Max-Planck-Gesellschaft, herausgegeben hat oder „Was ist Alter(n)“, herausgegeben von Ursula Staudinger, die vor allem an der Jacobs University Bremen zum Thema Altern forscht.

Das hier vorzustellende Buch „Zukunft Altern“ von Andraes Kruse und Hans-Werner Wahl lässt sich mit seiner mehrperspektivischen Sicht in diese Publikationen einreihen.

Während Gruss und Staudinger eher in der Tradition des großen Altersforscher Paul B. Baltes stehen, folgen Wahl und vor allem Kruse einer Schule die die ehemalige Bundesgesundheitsministerin Ursula Lehr in Heidelberg begründet hat. Das von ihr gegründete Institut für Gerontologie (IfG) leitet Andraes Kruse seit 1997 und ist inzwischen einer der bekanntesten Altersforscher in Deutschland. Hans-Werner Wahl leitet am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg die Abteilung für Psychologische Altersforschung. Bei der wissen-

schaftlichen Vita der beiden Autoren dürfte man also zunächst eine gerontologische bzw. psychologische Sichtweise auf das Altern erwarten. Kruse und Wahl verlieren sich aber nicht in den Details ihrer jeweiligen Disziplinen sondern geben einen umfassenden und fundierten Überblick, dem wissenschaftlich vor allem die Psychologie für die individuelle Bedeutung, die Soziologie für die gesellschaftliche Bedeutung und die Biologie für den Alternsprozess zugrunde liegen. Für die Autoren besteht die große Herausforderung „darin, anhand der vorhandenen Befunde die vielfachen Stärken des heutigen Alterns, zum Beispiel im Bereich des Erfahrungswissens, der Bewahrung von Lernfähigkeit, der Prävention von gesundheitlichen Verlusten herauszustellen und gleichzeitig den Alternsprozess als das zu akzeptieren, was er in seinem Kern ist: eine Lebensphase mit erhöhter Wahrscheinlichkeit von Verlust Erfahrungen und Bewusstwerdung von Grenzsituationen – vor allem im extremen Alter, das heute und erst recht morgen immer mehr Menschen erreichen“ (S. VIII).

Es geht den Autoren um die Herausforderungen und die Potenziale des Alters, ohne die Schwächen zu beschönigen oder zu verschweigen, es geht ihnen um eine wissenschaftlich fundierte und umfassende, gleichwohl verständliche und gut lesbare Darstellung des Alterns und der durch den demografischen Wandel bedingten Veränderungen, ohne ins Beliebig abzuweichen und leichtfertige Lösungsvorschläge in Anti-Ageing-Ratgebermanier anbieten zu wollen.

Dazu haben Kruse und Wahl das Buch in vier Hauptteile gegliedert.

In Teil A „Altern als Herausforderung“ geht es zunächst um eine Definition von Altern und um die Diskussion aktueller Erkenntnisse zum demografischen Wandel.

Teil B „Zentrale Konstrukte und Botschaften der Alternsforschung“ liegt eine von den Autoren sogenannte „Konstruktlandkarte“ zugrunde, anhand derer sie die Alternsforschung in den Gebieten der Biologie, der Psychologie und der Soziologie näher betrachten und zusätzlich ausgewählte Konstrukte zu Altersinterventionen und übergreifende Konstrukte vorstellen. Diese Konstrukte haben eine dynamische Komponente, die sich in den Augen der Autoren besonders gut dazu eignet „das andauernde Wechselspiel zwischen Wissensverdichtung und –verfestigung gegenüber Wissensverflüssigung und –infragestellung [...] für die derzeitige Situation der Alternsforschung zu beschreiben“ (Seite

85). Sehr nützlich sind in den Teilen A und B die weiterführenden Literaturhinweise am Ende eines jeden Kapitels.

In Teil C „Zehn Weichen für den Weg in eine gute Alternszukunft“ untersuchen Kruse und Wahl zehn Weggabelungen, an denen es gilt, die Weichen für die Zukunft richtig zu stellen, wobei „die Vermittlung von Wissen über Altern eine wichtige Bildungsaufgabe ist, deren Stellenwert allerdings heute noch viel zu wenig anerkannt wird“ (Seite 345). Insofern dürfte Teil C besonders für in der Weiterbildung Tätige interessant sein, wobei die Autoren betonen, „dass sich lebenslanges Lernen nicht primär und schon gar nicht allein im Kontext formaler Bildung verwirklichen muss“ (Seite 520). Die einzelnen Kapitel widmen sich u.a. dem Wissen über Altern, kreativitätsfördernden Rahmenbedingungen, dem Miteinander der Generationen, dem Konsumverhalten, aber auch der Frage nach dem Umgang mit Krankheit, Pflege und der Endlichkeit des Daseins und werden am Ende jeweils in einem kurzen Resümee zusammengefasst.

In Teil D „Neue Anforderungen“ skizzieren die Autoren die Neuartigkeit von Aufgaben die auf gesellschaftliche Akteure, z.B. im Bildungswesen, in Betrieben, in der Politik, sowie auf letztlich alle Generationen zukommen.

Bemerkenswert sind die persönlichen Statements der beiden Autoren, die sich zu verschiedenen Fragen in allen Kapiteln des Buches finden. Man mag sich fragen, was solch persönliche Sichtweisen in einer wissenschaftlichen Darstellung des Alterns zu suchen haben, doch machen die Autoren damit deutlich, dass sie aus der Rolle der distanzierten Wissenschaftler heraustreten und selbst zu den Mitbetroffenen – oder vielmehr Mitalternenden – gehören. Damit geben sie selbst ein Beispiel, dass Menschen „Agenten ihrer eigenen Entwicklung und damit für den Verlauf ihrer Entwicklung mitverantwortlich“ (Seite 517) sind.

Abgerundet wird das Buch durch ein Literaturverzeichnis, das sich auf die wesentlichen Titel zum Thema konzentriert und einen hilfreichen Sach- und Personenindex.

Andreas Kruse und Hans-Werner Wahl ist mit „Zukunft Altern“ ein umfassendes, gut lesbares und leicht verständliches Buch für ein sehr komplexes Themenfeld gelungen. Wenn es auch nicht explizit auf die Bedeutung

der Weiterbildung für das Altern eingeht, so kann es doch für deren Rahmenbedingen auf gesellschaftlicher und individueller Ebene eine Fülle an wissenschaftlich gesicherten Informationen liefern. Zu weitergehender Literatur zum Thema Weiterbildung und Altern sei hier am Schluss auf das von Andreas Kruse herausgegebene Buch „Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte“ verwiesen.

**Thomas Bertram**

### **Narjes, Frauke; Feltz, Nina (Hg.)**

*Fishing for Careers. Karrieremanagement zwischen Planung und Gelegenheiten.* Schriftenreihe des Career Centers der Universität Hamburg, Teil 1. Budrich UniPress Ltd., Opladen 2010, 123 S., 14,90 Euro, ISBN 978-3-9407-5559-9

Mit der Verschriftlichung der Hamburger Vorlesungsreihe *Fishing for Careers*, mit der sich das Career Center der Universität Hamburg an Akademiker/innen wendet, eröffnen die Herausgeberinnen Frauke Narjes und Nina Feltz differenzierte Einblicke in die Chancen und Probleme, die ein modernes Karrieremanagement mit sich bringt.

Frauke Narjes befasst sich mit der Frage Berufliche Orientierung und Positionierung: Irrgarten oder Französischer Park? – also mit der Nicht-Planbarkeit von Karriereverläufen. Um damit konstruktiv umgehen zu können, ist die Fähigkeit zur Neuorientierung nötig. Dazu gehört z.B. die Fähigkeit, soziale Netzwerke zu nutzen, Eigeninitiative zu ergreifen und sich selbst zu vertrauen.

Doris Röschmann thematisiert Selbstwirksamkeit: vom Glauben an sich selbst. Die Autorin rekurriert auf das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Albert Bandura, und sie fokussiert am Ende des Beitrages die hohe Bedeutung der Formulierung definierter Ziele. Diese Ziele helfen u.a., Erfolge wahrnehmen zu können, was zugleich der Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung dient.

Wie ein konstruktiver Umgang mit dem Scheitern gelingen kann, erörtern Lars Burmeister und Leila Steinhilper im Beitrag *Gescheiter scheitern?! Der Umgang mit dem Scheitern*. In ihrem Forschungsprojekt zeigen sie, dass es klug ist, das Scheitern nicht als personenbezo-

genes Merkmal zu begreifen, sondern Gelassenheit zu entwickeln – und das Scheitern zu loben, da es Lernanlässe schafft.

Andreas Zeuch konterkariert die Notwendigkeit, Karrieren durchzuplanen, wenn er titelt: *Intuition ist viel mehr, als man denkt*. Die Grenzen unseres Verstandes sind die Pforten zu mehr nachhaltigem Erfolg. Im Kern argumentiert er, dass Intuition professionalisierbar und in alle Entscheidungsfindungsprozesse einzubeziehen ist. Dabei bezieht er sich nicht nur auf individuelle, sondern auch auf organisationsbezogene Entscheidungsprozesse.

Im Beitrag *Positive Leadership – Das neue Paradigma für Führung* stellen Ruth Seliger und Paul D. Tolchinsky ein Verständnis von Führung vor, das demokratische Grundwerte voraussetzt, die Stärken der Menschen fokussiert und darauf baut, dass von der Führung aus Sinn, Optimismus und Einfluss ausgeht. Sie schließen ihren Beitrag mit zehn Ratschlägen für Manager ab.

Petra Schlütter bearbeitet in ihrem Beitrag *Mikropolitik in Organisationen – Interessen, Macht, Strategie und Gender* den Aspekt, dass es im Karrieremanagement darum geht, Strategien zu entwerfen, um Anerkennung für Leistungen zu erhalten. Hierbei spielt die Dimension Geschlecht eine Rolle – und die Autorin rät, die Dimension Gender im Blick auf karrieredienliche Strategien zu bedenken und zu nutzen. Petra Schlütter beschreibt einen konstruktiven Umgang mit Strategien des Karrieremanagements.

Nina Feltz titelt das Interview, das sie mit Daniela Rastetter und Doris Cornils führt, mit: *„Ohne Networking läuft gar nichts“* Aufstiegsstrategien weiblicher Nachwuchskräfte. Die Interviewten sprechen über den Forschungsverbund *„Mikropolitik Aufstiegskompetenzen von Frauen“*, der davon ausgeht, dass das Kennen von und der Umgang mit Mikropolitiken entscheidend sind für die Aufstiegsoptionen von Frauen. Um letzteres zu stärken, wurde u.a. eine Coaching-Studie durchgeführt und festgestellt, dass das Innehalten und Reflektieren im Coaching wichtig ist für die Gestaltung von Karrieren.

Mit *Diversity: Persönliche Stärken nutzen mit dem Potenzial-Prinzip* fokussiert Michael Stuber auf ein junges, gleichsam vielversprechendes Konzept. Der Autor weist darauf hin, dass es dabei im Kern um die Stärken aller Menschen geht, die systematisch zusammenge-



führt werden sollen. Das Berufsbild Diversity-Manager/in ist mit zunehmender Relevanz des Diversity-Ansatzes entstanden. Es ist nicht nur eine anspruchsvolle Tätigkeit, vielmehr gilt die Implementierung einer solchen Stelle als Indikator dafür, ob eine Organisation offen ist für verschiedene Karriereverläufe.

Auf ein spezielles Feld weist Markus Albers in seinem Beitrag *Morgen komm ich später rein – Flüssigeres Arbeiten in der Easy Economy*. Die Idee, von der Logik der Anwesenheitspflicht abzukommen und flexible Arbeitszeiten zu leben wird möglich: durch die technische Entwicklung, Globalisierung und Internationalisierung – aber auch durch die Erkenntnis, dass Work-Life-Balance wichtig ist. Markus Albers pointiert bezogen auf die Zukunft: Unsere Körper werden Büros sein, da es keine anderen fixierbaren Orte für Arbeit mehr geben wird.

Der Band gibt allen Ratsuchenden und allen Beratern, die sich mit einem ethisch vertretbaren Umgang mit Karrieremanagement befassen, vielfältige und sinnvolle Hinweise. Man darf gespannt sein auf die Fortführung der Schriftenreihe des Career Centers der Universität Hamburg. **Elke Gramespacher**

### Nuissl von Rein, Ekkehard (Hg.)

*Wirksame Weiterbildungsberatung*. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung Heft 2/2010. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010, 52 S., 11,90 Euro

Weiterbildungsberatung wird gebraucht - Welchen Nutzen hat die Weiterbildungsberatung?

Die Frage nach dem Nutzen von Weiterbildungsberatung ist vielleicht unbequem, muss aber gestellt und beantwortet werden, wenn gleichzeitig die zunehmende Bedeutung von Beratungsprozessen im Zusammenhang Lebenslangen Lernens hervorgehoben werden soll. In der besprochenen Ausgabe der Zeitschrift für Erwachsenenbildung versuchte man sich dieser Fragestellung zu nähern. In sechs Beiträgen stehen die Weiterbildungsberatung, deren Wirkungen, Nutzen und Erfolge im Mittelpunkt.

Anne Strauch, Leiterin des Programms Professionalität am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE),

führt in das Thema ein und verweist auf die große Heterogenität hinsichtlich der Kontexte, Formen, Konzepte und Qualität im Feld der Weiterbildungsberatung. Das Berufsbild des beratenden Personals ist bisher unspezifisch. Hier versucht derzeit das Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) durch die Implementierung eines Rahmenprogramms zur Professionalisierung der Beratung Abhilfe zu schaffen.

Wird Beratung gar überschätzt?

Olaf Dörner, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung der Universität der Bundeswehr München, verweist ebenfalls auf das nfb und dessen Eckpunktepapier für ein professionelles und transparentes Beratungsangebot in Deutschland. Er fragt aber auch skeptisch, ob Weiterbildungsberatung hinsichtlich ihrer Effekte für die Beteiligung an Weiterbildung nicht erheblich überschätzt wird und konstatiert, dass es zur Nutzung von Weiterbildungsberatung kaum empirische Daten gibt. Die wenigen vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass Transparenzprobleme und Beratungsbedürfnisse nicht ausschlaggebend für die Weiterbildungsbeteiligung sind, sondern andere Faktoren – wie z.B. Zeitmangel – entscheidender sind.

Weiterbildungsberatung zeigt positive Effekte, wir wissen aber zu wenig.

Bernd Käpplinger, Juniorprofessor an der Humboldt Universität, analysiert zunächst den Begriff des Nutzens im Zusammenhang mit der Bildungsberatung. Je nach Perspektive – bildungspolitisch oder individuell – sind andere Kriterien für eine Untersuchung des Nutzens erforderlich. Er skizziert ein Nutzennetz und seine Kriterien, wobei er die Typen informative Beratung, situative und biografische Beratung hinsichtlich ihres Nutzens operationalisiert. Anschließend verweist er auf Ergebnisse der britischen Nutzenforschung, die positive Wirkungen nachweisen, und schließt mit einer Agenda für Nutzenanalysen im Bereich der Weiterbildungsberatung.

In einem weiteren Artikel berichtet Claudia Strobel, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der LMU München, von den Ergebnissen der Befragungen, die unter Leitung von Prof. Rudolf Tippelt, bei Ratsuchenden der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle München durchgeführt wurden. Im Focus standen die Zufriedenheit der Ratsuchenden und die Umsetzung der Beratungsergebnisse.

Christina Müller, wissenschaftliche Mitarbeiterin im DIE, hebt in ihrem Beitrag die Notwendigkeit von Kompetenzstandards und der Definition von Beratungszielen hervor.

Schließlich wird in einem Beitrag von Angelika Mede und Mareike Schams, beide Fachreferentinnen bei VHS Landesverbänden, ein Einblick zu Stand und Perspektiven der Bildungsberatung an Volkshochschulen gegeben.

Als zentrales Fazit dieser sehr lesenswerten Zeitschrift kann festgehalten werden: Unser Wissen über die Wirksamkeit von Weiterbildungsberatung ist begrenzt. Hier braucht es sowohl eine Arbeit an den theoretischen Grundlagen als auch empirische Forschung. Ansätze hierfür werden in den einzelnen Artikeln aufgezeigt.

**Berthe Khayat**

### **Rey, Günter Daniel**

E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung. Huber Verlag, Bern 2009, 240 S., 29,95 Euro, ISBN 978-3-4568-4743-6

Der Autor hat eine Monographie mit 230 Seiten vorgelegt, in der er das Thema „E-Learning“ beleuchtet. E-Learning wird dabei als das „Lernen mittels verschiedener elektronischer Medien“ definiert. Das Buch ist Studierenden, Praktikern, Lehrenden und Forschern gleichermaßen gewidmet.

Einleitend werden die Begriffe E-Learning und Multimedia definiert und auf die Eigenschaften Multimedialität, Multicodalität, Multimodalität und Interaktivität elektronischer Medien eingegangen. Hierauf aufbauend werden Forschungsprobleme benannt und von einer pauschal vergleichenden Forschung, die z.B. die Unterschiede in der Lernleistung zwischen Texten und Bildern untersucht, Abstand genommen. Im zweiten Kapitel werden einleitend die der Mediendidaktik zugrundeliegenden Hauptströmungen Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus erläutert, um hierauf aufbauend u.a. die Cognitive Load Theory, das Rahmenmodell für Lernen mit Multimedia und das integrative Modell multimedialer Effekte beim Lernen zu erläutern. Das dritte Kapitel widmet sich der Gestaltung von (Hyper-)Texten, Bildern, Animationen, Computersimulationen, Problem(löse-)aufgaben und die Berücksichtigung von Lernereigenschaften.

Neben konkreten Gestaltungsempfehlungen – umfangreich mit wissenschaftlicher Literatur belegt – finden sich immer wieder auch offene Forschungsfrage, d.h. der Leser wird vielmals an den Rand der wissenschaftlichen Erkenntnis herangeführt. Das vierte Kapitel trägt die Überschrift „Forschung“ und gibt hierfür konkrete Handlungsanleitungen von der Findung der Forschungsfrage bis zur Berichtserstattung. Das Buch schließt mit dem Kapitel „Ausblick“ in dem die Forschungsfelder „Adaptive Lernumgebungen“, „Kollaborative Lernumgebungen“ und „Digitale Lernspiele“ vorgestellt werden.

Rey besticht durch eine transparente Darstellung der Inhalte und eine klare Sprache. Dies macht die Arbeit nicht nur zu einem soliden Lehrbuch für Studierende, sondern auch zu einem Nachschlagewerk für den Praktiker. Der Fokus auf die Erstellung von multimedialen Lerneinheiten lässt jedoch u.a. intrapersonale Prozesse zwischen Lernenden und Lehrenden außen vor. Das Werk richtet sich deswegen weniger an Lehrende, die z.B. mittels WikiWiki-Webs kooperative Lernumgebungen gestalten, sondern viel mehr an (zukünftigen) Autoren von multimedialen Lerneinheiten sowie jene, die diese auf ihre Qualität und Eignung hin bewerten müssen. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass große Teile des Buches als multimediale Lerneinheit im Internet frei zugänglich sind: [www.elearning-psychologie.de](http://www.elearning-psychologie.de)

**Marc Krüger**

### **Schlüter, Anne (Hg.)**

Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Verlag Barbara Budrich, Opladen/Farmington Hills, MI 2010, 165 S., 14,90 Euro, ISBN 978-3-86649-344-5

Der Band, der im Umfeld des Fachgebiets Erwachsenenbildung/Bildungsberatung der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen entstanden ist, richtet sich explizit an Studierende. Er wurde, das verrät die Einleitung, für die Studierenden des Bachelor-Studiengangs Erziehungswissenschaft an der eigenen Universität geschrieben und dient dort als einleitendes Grundlagenwerk für das Modul zur Bildungsberatung. Der Band möchte damit zur Qualifizierung für das Tätigkeitsfeld Bildungsberatung beitragen. Die Autorinnen des Sammelbands unterrichten in dem genannten Modul.

Bildungsberatung wird als Handlungsfeld der Erwachsenenbildung betrachtet, das helfen soll, deren Aufgaben und Ziele zu realisieren. Als Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung werden die folgenden angegeben: „Ermöglichung von Persönlichkeitsbildung, Nachholen von Schulabschlüssen, Anpassung an Arbeitsmarktanforderungen durch berufliche Weiterbildung und Begleitung bei Aufstiegsprozessen oder Auseinandersetzung mit institutionellen Vorgaben und Konfliktsituationen“ (Schlüter, S. 9). Dabei konzentriert sich das Buch bewusst auf das Feld der personenbezogenen Bildungsberatung und spart damit organisationsbezogene Bildungsberatung aus, wenn auch an manchen Stellen Verbindungen zwischen den beiden Bereichen deutlich gemacht werden. Der zugrunde liegende Begriff von Bildungsberatung wird überraschend breit gefasst und schließt auch Handlungsfelder wie Coaching, Mentoring oder Mediation ein.

Die verschiedenen Autorinnen widmen sich sowohl den strukturellen Voraussetzungen für Bildungsberatung auf der Makroebene wie auch Herausforderungen der Durchführung auf der Mikroebene. Dabei ist auch die Perspektive der Professionalisierung von Beraterinnen und Beratern immer eingeschlossen.

Das Buch gliedert sich nach einer Einführung durch die Herausgeberin in drei große Blöcke: Unter den Überschriften „Kontexte für Bildungsberatung in der Weiterbildung“, „Formate der Bildungsberatung“ sowie „Kompetenzen und Instrumente der Bildungsberatung“ finden Leserinnen und Leser ein breites Spektrum von Aufsätzen rund um das Thema. Alle Kapitel schließen mit Fragen zum Textverständnis, teilweise auch mit Hinweisen auf weiterführende Literatur. So können die einzelnen Aufsätze den Studierenden als Basis nicht nur für die Vermittlung, sondern auch für die vertiefende Auseinandersetzung mit dem Stoff dienen.

Der Sammelband bietet einen guten ersten Überblick über das Feld der Bildungsberatung. Aufgrund der guten Lesbarkeit und Verständlichkeit der Texte bietet er Studierenden der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung einen niederschweligen Einstieg in das Thema, mit Anregungen zum Selbstlernen und zur weiteren Vertiefung. Noch mehr Hinweise zum vertiefenden Lesen wären wünschenswert gewesen.

**Christina Müller**

## **Schrader, Josef; Hohmann, Reinhard; Hartz, Stefanie (Hg.):**

Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG (Bielefeld) 2010. 306 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3-7639-4659-4

### **Entstehungshintergrund**

Das hier dokumentierte Projekt „Kompetenzentwicklung von Lehrenden durch mediengestützte Fallarbeit“ führte die Eberhard Karls Universität Tübingen in den Jahren 2007 bis 2010 in Kooperation mit der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung unter Förderung des BMBF durch. Dieses Projekt steht in Verbindung mit einem zeitgleich durchgeführten DFG-Projekt.

### **Aufbau**

Das Werk gliedert sich in vier Teile.

1. Der erste Teil beschäftigt sich mit dem Bedarf und den Angeboten an Fortbildung für Lehrende der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und speziell von Lehrenden aus Sicht der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.
2. Im zweiten Teil werden die konzeptionellen Grundlagen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes ausführlich erörtert.>
3. Gegenstand des dritten Teils ist die Entwicklung einer computerunterstützten Lernumgebung für mediengestützte Fallarbeit.
4. Abschließend werden im vierten Teil die empirischen Befunde zu Akzeptanz und Wirksamkeit mediengestützter Fallarbeit vorgestellt.

### **Inhalt**

In seinem einleitenden Beitrag betont Reinhard Hohmann die zentrale Bedeutung der Fortbildung der Lehrenden in der pädagogischen Arbeit der Erwachsenenbildungsverbände und skizziert Desiderata für eine zukünftige Kursleiterfortbildung. Aus wissenschaftlicher Perspektive ergänzt Josef Schrader die Situationsanaly-

se und gibt einen umfassenden Überblick sowohl über die Notwendigkeit als auch die gegenwärtige Praxis der Fortbildungsangebote für Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung. Ein trägerübergreifendes Fortbildungskonzept existiert bis heute nicht.

In vier sehr grundlegenden Beiträgen werden im zweiten Teil der Publikation die konzeptionellen Grundlagen des Projektes zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden durch mediengestützte Fallarbeit vorgestellt. Der Anspruch des einführenden Beitrages von Josef Schrader zur mediengestützten Fallarbeit ist es, „die theoretischen, konzeptionellen und empirischen Grundlagen und Voraussetzungen des Fortbildungskonzeptes sowie des Weiteren seine grundlegenden Ziele, Inhalt, Methoden, Medien und Arbeitsformen“ vorzustellen (S. 72). Hier wird deutlich, worauf das Forschungs- und Entwicklungsprojekt abzielt, nämlich ein modulares Fortbildungsangebot für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung zur Förderung der Diagnose von Lehr-Lernsituationen, das auf authentische Videofälle aus der Erwachsenenbildungspraxis zurückgreift. Der sich anschließende Beitrag von Annika Goetze und Stefanie Hartz analysiert Konzepte fallbasierten Lernens von der Weiterbildung bis zur Frühpädagogik. Anschließend reflektiert Annika Goetze darüber, was ein guter Fall ist und gibt einen Überblick über prototypische Fallmaterialien, -medien, -settings und -konzepte. Wie die mediengestützte Fallarbeit mit Hilfe eines Fortbildungskonzeptes umgesetzt werden kann und welche Rolle dabei den Moderator/innen zugeordnet wird, ist Gegenstand der Überlegungen in dem Beitrag von Sabine Digel und Annika Goetze; leider wird das Moderationsskript dem Leser nur in Auszügen vorgestellt.

Wie mediengestützte Fallarbeit in eine computer-gestützte Lernumgebung eingebettet werden kann, darum geht es in den zwei Artikeln des dritten Teils der Studie. Zunächst behandelt Sabine Digel technische, rechtliche und konzeptionelle Aspekte der Videodokumentation von Lehr-Lernprozessen. Wenn die Autorin schreibt, dass die „digital aufbereitete Fallsammlung ... die konzeptionelle Ausgangsbasis dafür (bildet), ein online zugängliches Fall-Laboratorium aufzubauen ...“ (S. 187) stellt sich der Leser die Frage, wann und wie er Einsicht in die eigentlichen Fälle, die materielle Basis der Fortbildungen, erhalten kann. Der Artikel von Ralf Olleck macht uns mit technischen Anforderungen und Funktionalitäten für Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Blended-Learning-Szenarien vertraut.

Im vierten und letzten Teil der Studie werden empirische Befunde zu Akzeptanz und Wirksamkeit der mediengestützten Fallarbeit vorgestellt. Für den Leser ergibt sich hier ein grundsätzliches Problem, die Ausführungen einschätzen zu können: Er kennt weder die aufgezeichneten Fälle, die Gegenstand der Fortbildungen war, noch ist ihm das erwähnte Moderationsskript (S. 214) bekannt, geschweige denn die zugehörigen „Instruktionshilfen“ (S. 218). In dem Artikel von Sabine Digel, Josef Schrader und Stefanie Hartz erfahren wir, dass die vorgestellten Befunde zeigen, „dass mediengestützte Fallarbeit auf grundlegende Akzeptanz bei Lehrpersonen“ trifft; „In Abhängigkeit des vorhandenen fachlichen und pädagogischen Wissens werden die Inhalte und Kontexte der Fälle unterschiedlich beurteilt.“ (S. 257) Des Weiteren erfahren wir, dass „dank einer erneuten finanziellen Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Möglichkeit (besteht), in Kooperation mit der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung die begonnene Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu erweitern und zu vertiefen“ (S. 259).

#### Diskussion

Die in diesem Band versammelten Forschungsberichte zu dem Projekt „Kompetenzentwicklung von Lehrenden durch mediengestützte Fallarbeit“ machen deutlich, dass die Notwendigkeit der Fort- und Weiterbildung von in der Erwachsenenbildung tätigen Personen – angesichts der hohen Zahl von Quereinsteigern – dringend erforderlich ist. Der Anspruch nach Professionalität und Qualität entscheidet sich auf der mikrodidaktischen Ebene. Für die Interaktionsebene, das Lehr-Lerngeschehen zwischen Teilnehmenden und Dozent/innen, ist das erwachsenenpädagogische Handeln der vielen ehren-, neben und auch hauptamtlichen in Seminaren und Kursen tätigen Personen zentral. Von den an Lehrpersonen, die an dieser Studie teilgenommen haben, verfügte über die Hälfte über keine Erstqualifikation im pädagogischen Bereich (S. 240). Hier besteht ein enormer Handlungsbedarf auf den reagiert werden muss. Die mediengestützte Fallarbeit kann hier einen Weg aufzeigen, die benötigten Kompetenzen zu fördern. Auch die Einbettung in eine computerbasierte Lernumgebung vermag eine Perspektive aufzuzeigen. Allerdings müsste das angestrebte „Fall-Laboratorium“ allen Trägern, Verbänden und Lehrenden zugänglich sein. Zu Recht wird in der Studie auf die trägerspezifische Zersplitterung der Weiterbildungsangebote hingewiesen (vgl. S. 43). Gemessen an diesem Anspruch ist es schade, dass

sich diese Studie auf die Kooperation mit einem Verband konzentrierte. Hier wäre zu fragen, inwiefern die gesammelten Erkenntnisse auf andere Bereiche und Träger zu übertragen sind. Unabhängig davon sollte die materielle Basis dieses Projektes, die dokumentierten Fälle und dazugehörigen Materialien möglichst schnell der interessierten Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden; schließlich wurde das Projekt maßgeblich aus Mitteln des BMBF gefördert. Es wäre schön gewesen, wenn der Publikation ein Datenträger mit den entsprechenden Videofällen und den Fortbildungsmaterialien beigelegt werden wäre.

### Fazit

Das Buch bietet primär den an der Thematik interessierten Wissenschaftler/innen und Forscher/innen umfangreiche Anregungen; die Praktiker der Erwachsenenbildung außerhalb der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung müssen auf das erstellte und untersuchte Fortbildungsmaterial leider warten.

**Erich Schäfer**

Mit freundlicher Genehmigung von socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245, <http://www.socialnet.de/rezensionen/10524.php>, Datum des Zugriffs 21.05.2011.

### Tomaschek, Nino; Gornik, Elke (Hg.)

The Lifelong Learning University. Waxmann, Münster 2011, 220 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2417-3

Der Topos des „Lifelong Learning“ wird im Hochschulkontext zumeist verbunden mit einer Vielfalt von Aspekten wie der Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen, der Gestaltung neuer Angebotsformate wie berufsbegleitende und weiterbildende Studiengänge, den sog. nicht-traditionellen Zielgruppen und deren Zugang zu Studienangeboten, der Verknüpfung von Praxis und Wissenschaft etc. Diese Punkte werden auch in der Veröffentlichung von Tomaschek und Gornik behandelt.

Die Vielfalt beginnt bereits bei den Bedeutungskonnotationen des Begriffs „Lifelong Learning“. Zunächst kann unterschieden werden zwischen der deskriptiven Feststellung des lebenslangen Lernens als menschliche Eigenschaft, die den Regelfall des Lebens darstellt, und

der politisch belegten Bedeutung des Begriffs. Letztere lässt sich wiederum unterteilen. So verweisen einige Artikel (vgl. z.B. Schrittmesser oder Schnabel/Gasser) auf die Entwicklung des Begriffes anhand einschlägiger Dokumente verschiedener Institutionen. Während die UNESCO in ihrem 1972 veröffentlichten Fauré-Report in einem sehr weit gefassten Begriffsverständnis die Möglichkeiten zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung in der Gesellschaft in den Vordergrund stellte, betonte die OECD in ihrem 1973 veröffentlichten Bericht die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die berufliche Qualifizierung und die Anforderungen des Arbeitsmarktes. Auch im europäischen (Hochschul-) Kontext werde – etwa mit dem Prager Kommuniqué von 2001 – zunehmend die qualifikatorische Komponente betont und mit der „Rhetorik der Wettbewerbsfähigkeit“ (S. 35) begründet.

Grundsätzlich werden die Hochschulen recht einheitlich als wesentlicher Akteur in der Gestaltung des Lifelong Learning angesehen. Dabei wird insbesondere der Bereich der berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengänge (in verschiedenen Formaten) hervorgehoben. In derartigen Angeboten wird die spezifische Chance darin gesehen, die Kluft zwischen Praxis und Wissenschaft zu überbrücken. Vor allem aufgrund ihrer Kernkompetenzen im Bereich der Forschung könnten die Hochschulen hier einen wichtigen Beitrag liefern. Konkret ausgestaltet werden könne dies in forschungsorientierten Weiterbildungsprogrammen (z.B. mit einem „Impact Learning“-Ansatz, s. Beitrag von Jansen/Göbel) oder in forschungsorientierten Promotionsvorbereitungen (Beitrag von Föhlich/Laumann). In der Bearbeitung von Forschungsfragen, die sich aus dem Arbeitsumfeld der Teilnehmenden und aus konkreten Entscheidungsanlässen ergeben, werde ein für beide Seiten fruchtbarer „intensivierter Kontakt zwischen Wissenschaft und Praxis“ (S. 182) ermöglicht. Auf diesem Wege könnten berufliche Erfahrungen der Teilnehmer einbezogen werden mit der Chance bzw. Aufgabe, „Routinehandeln in einen kritisch-reflexiven Modus überzuleiten“ (S. 38).

Auch mit Blick auf die zugrunde liegende Strukturierung spricht Faulstich hier generell von einer „konvergierenden Entwicklung“ (S. 189) zwischen Hochschul- und Weiterbildungssystem.

Ausgehend von neueren technologischen Möglichkeiten schildern andere Beiträge Ansätze, die Möglichkeiten von „Open Educational Resources“ u.a. zur Erfassung neuer Zielgruppen zu prüfen (Ebner/Stöckler-Penz)

oder im Sinne eines „Lifewide Learning“ mit Weiterentwicklungen von „Personal Learning Environments“ unterschiedliche individuelle Lernkontexte zusammenfassen zu können (Zauchner et al.).

Grundsätzlich einig sind sich die meisten Autorinnen und Autoren darin, dass zunächst eine (hochschul-) umfassende Strategie des Lifelong Learning mit einem neuen Selbstverständnis der Hochschulen entwickelt und implementiert werden muss und unverbundene Einzelaktivitäten wenig sinnvoll sind. Diese Strategie schließt neben Aspekten der Organisation, Finanzierung, Didaktik etc. ebenso ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem mit ein (vgl. Hanft /Zilling), welches nicht zuletzt einen Wettbewerbsfaktor darstelle.

Für die gegenwärtige Situation an den Hochschulen wird jedoch oftmals noch eine Vielzahl an bestehenden Unklarheiten und Defiziten diagnostiziert wie: „Fragen nach Kapazitätsgrenzen“ (S. 177), fehlende „Anreizsysteme, insbesondere Karrieremuster“ (S. 184) für das Personal in der Hochschule, „qualitativ in der Regel niedrigwertige weiterbildende Masterstudiengänge“ (S. 116), multiple „Überdehnungen“ (S. 112) der Universitäten etc.

Somit wird in dem Band auch deutlich, dass die Hochschulen trotz der bereits recht lange anhaltenden Diskussion um das lebenslange Lernen weiterhin vor vielfältigen Aufgaben in der konkreten Ausgestaltung stehen.

Die Artikel des Bandes zeigen hauptsächlich den Stand der Diskussion und Beispiele aus Österreich und Deutschland auf. So vielfältig diese bereits sind, so wäre doch – auch angesichts des „internationalen“ Titels des Buches – der Einbezug von Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern sicherlich noch bereichernd gewesen.

**Alexander Bruns**

### **Weiss, Karin; Faulseit-Stüber, Andrea; Gernentz, Johanna; Kron, Ulrike (Hg.)**

Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. W. Bertelsmann, Bielefeld 2009, 192 S., 29,90 Euro, ISBN: 978-3-7639-3666-3

Es liest sich wie ein Nachläufer aus den ‚Lernenden

Regionen‘ und es liest sich gut und anregend; anregend theoretisch wir praktisch. Vorweg – was sagt der Klappentext: „Wie muss sich Weiterbildung auf kommunaler Ebene verändern, um auf neue gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren? Dieser Abschlussbericht des Modellprojekts ‚Lernende Einrichtungen der Weiterbildung in Umbruchsituationen‘ (LEWUS) präsentiert Erfahrungen, Ansätze und Tipps für Weiterbildungseinrichtungen. Dabei werden Theorien zum gesellschaftlichen Wandel aus verschiedenen Perspektiven erörtert, Ergebnisse aus der Projektarbeit vorgestellt sowie Methoden und Instrumente für die Praxis erläutert ...“

Aufgrund aktueller internationaler Ereignisse sind die „Umbruchssituationen“ vielleicht etwas hoch gegriffen – aber sie passen allemal für die Herausforderungen der Kommunen und der Weiterbildung mit dem biographischen Wandel, der Ressourcenknappheit (die nach wie vor der Umverteilung von unten nach oben geschuldet ist) und dem „Umgang mit Unbestimmtheit als neuartige Anforderung“ (Schäffter, ebd., S. 44); es grüßt die reflexive Moderne und der pädagogische Umgang mit Nicht-Wissen.

Neben den tragenden Hinweisen zur lernenden Gestaltung der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse in Kommunen und Regionen finden sich konzeptionelle Hinweise dieses geförderten Projektes wie auch sehr praktische Hinweise zu Methoden und Instrumenten:

- Dialogregeln,
- Themenfindung,
- Umfelderkundung,
- Planung,
- Reflexion und
- Veranstaltungstypen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen taucht nur am Rande auf, aber zum Lernen gibt es genug im methodischen Kontext mit dem Ansatz des World Cafés: „Sprechen Sie von Herzen. Hören Sie wirklich zu, um zu verstehen.“ Im diesem Sinne ist es gut, genau zu lesen.

**Martin Beyersdorf**

## Übergänge erleichtern. Studium von beruflich Qualifizierten

Unter dem o. g. Titel ist in der Nr. 1/2011 der Zeitschrift „Erwachsenenbildung“ (S. 2-5) ein Artikel von Reinhold Weiß erschienen, in dem dieser die gesamte Bandbreite der Thematik mit kurzen und klaren Worten umreißt und Position bezieht. Von Fragen des Zugangs zur Hochschule, der Finanzierung eines Studiums, der Bedeutung und Wirkung des Deutschen Qualifikationsrahmens, der Anrechnung beruflicher Kompetenzen, der Notwendigkeit von Übergangsangeboten für beruflich Qualifizierte bis zu den fehlenden Angebotsformaten (Stichwort: berufsbegleitendes Studium) bleibt kein Aspekt des Themenfeldes unbedacht. Wer einen kurzen, aber vollständigen und dazu noch prägnant formulierten Überblick wünscht, bekommt ihn hier.

**Helmut Vogt**

## Neue Internetpräsenz für den „Hochschulverbund Distance Learning“

Ab sofort ist der Hochschulverbund Distance Learning (HDL) unter einer eigenen Webadresse erreichbar: [hdl-fernstudium.de](http://hdl-fernstudium.de). Neu ist nicht nur die Adresse, sondern auch der Aufbau und die Gestaltung der Seite. Übersichtlich werden die Aufgaben des HDL vorgestellt, die Mitgliedshochschulen und ihre Fernstudienangebote aufgelistet und über Fernstudium und die HDL-Studienmaterialien informiert.

Im HDL sind derzeit 26 Hochschulen und Weiterbildungsinstitutionen aus dem deutschsprachigen Raum vertreten, die im Fernstudium und in der Weiterbildung aktiv sind. Die Service-Agentur des HDL ist ein Geschäftsbereich der Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer - AWW e. V. an der Fachhochschule Brandenburg (FHB). Die Service-Agentur entwickelt und vertreibt zum einen Studienmaterialien – nicht nur für Fernstudiengänge. Sie organisiert zum anderen alljährlich die HDL-Fachtagung, dieses Jahr gemeinsam mit der AG Fernstudium (AG-F) der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). Die aktuelle Tagung findet am 16. und 17. Juni 2011 unter dem Motto „Über viele Brücken ... – Neue Architekturen in Fernstudium und Weiterbildung“ auf dem Campus der FHB in Brandenburg an der Havel statt.

Die ebenfalls jährlich stattfindenden HDL-Workshops dienen dem kollegialen Austausch zu operativen Fragen rund um das Thema „Fernstudium und Weiterbildung“. Das Spektrum der Tätigkeiten der Service-Agentur des HDL wird abgerundet durch kompetente Beratung für Mitgliedshochschulen und Interessierte zu Fragen zu den Bereichen Fernstudium und wissenschaftliche Weiterbildung.

Weitere Informationen: [www.hdl-fernstudium.de](http://www.hdl-fernstudium.de).

Eckert, Thomas; von Hippel, Aiga; Pietraß, Manuela u.a. (Hg.): Bildung der Generationen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011. 485 S., 49,95 Euro, ISBN 978-3-531-17050-3

Hatz, Stefanie: Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011. 361 S., 39,95 Euro, ISBN 978-3-531-17485-3

Paetz, Nadja-Verena; Ceylan, Firat; Fiehn, Janina u.a.: Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, 179 S., 29,95 Euro, ISBN 978-3-531-17832-5

Schröttner, Barbara; Holzer, Daniela; Sprung, Annette (Hg.): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Waxmann, Münster 2011, 226 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3-830-92402-9

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.): Bildungsreform 2000-2010-2020. Jahresgutachten 2011. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, 256 S., 29,95 Euro, ISBN 978-3-531-18029-8

Wolf, Gertrud: Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, 154 S., 34,95 Euro, ISBN 978-3-531-18128-8

Zanger, Cornelia (Hg.); Wolf, Sandra: Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen: Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages. Gabler, Wiesbaden 2011, 322 S., 49,95 Euro, ISBN 978-3-8349-2446-9



**16. bis 17. Juni 2011**

„Über viele Brücken...-Neue Architekturen in Fernstudium und Weiterbildung“ - Jahrestagung Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) in Brandenburg an der Havel

**20. bis 22. Juni 2011**

„Bildungsreform und Reformkritik“- Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung in Basel. Der Kongress ist eine Kooperation mit der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Schweizerischen Gesellschaft der Soziologie (SGS), unterstützt von der Universität Basel und der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Weitere Informationen:

<http://sgbf-kongress2011.unibas.ch>

**11. bis 13. September 2011**

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) an der Universität Bielefeld.

**02. bis 05. Oktober 2011**

„Expanding Horizons - New Approaches to Open and Distance Learning“ - 24. ICDE (International Council for open and Distance Education) Welt Konferenz in Bali, Indonesien.

Weitere Informationen:

<http://www.ut.ac.id/icde2011/>

**16. bis 18. November 2011**

„Bridging the gaps between Learning Pathways“ - 42. EUCEN (European Association for University Lifelong Learning) Konferenz in Genua, Italien.

Weitere Informationen in Kürze auf:

<http://www.eucen.eu/node/3704>

## **Hochschule & Weiterbildung 2 | 2011**

Das nächste Heft widmet sich dem Thema „**Profilbildung und Differenzierung in der Weiterbildung**“.

Der Wissenschaftsrat hat in seinen „Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen“ die Notwendigkeit einer funktionalen Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft in mehreren Dimensionen gefordert.

Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung regen diese Empfehlungen etwa an, dass sich einige Hochschulen auf die Organisation der Kooperation von tertiärem Sektor und beruflicher Fort- und Weiterbildung spezialisieren, ohne diese Sektorengrenzen aufzuheben.

Die derzeit laufenden Wettbewerbe, sei es „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“ oder der Exzellenz-Wettbewerb, sollen die Profile der Hochschule stärken und die Spreu vom Weizen trennen.

Die Binnendifferenzierung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, also die intra-institutionelle Differenzierung der einzelnen mit wissenschaftlicher Weiterbildung befassten Bereiche innerhalb der Hochschulen, ist dabei ein wichtiges Instrument der Profilbildung. Derzeit gibt es allerorten Tendenzen, neue und größere Einheiten zu bilden, in denen die bisherigen Weiterbildungszentren nicht geschluckt werden, sondern in ihrem Profil erhalten bleiben, ja durch die Zusammenlegung sogar gestärkt werden sollen. Auch die zunehmende Bildung sogenannter „Professional Schools“ in den Hochschulen ist ein sichtbares Zeichen dieser Entwicklung.

Wichtige Aspekte in diesem Diskussionszusammenhang sind:

- Modelle, die ihren regionalen Kontext zu einem Strategieelement der Weiterbildung machen,
- Hochschulen, die lebensbegleitendes Lernen zu einem wesentlichen Strukturmerkmal ihres Profils erklären,
- Programmatische Erweiterung der Zielgruppen im Rahmen der Weiterbildung (Ansprache von non traditional students)

- Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte durch Verbünde und strategische Kooperationen
- Anwendung von Qualitätsmanagementsystemen als profilbildendes Unterscheidungsmerkmal
- Hochschulexterne Möglichkeiten der Differenzierung sind:
- Ausdifferenzierung des Weiterbildungsmarktes durch neue Franchising-Modelle und die Unterscheidung zwischen öffentlichem und privatem Hochschulsektor
- Steuerung des Bildungssektors durch entsprechende Wettbewerbe und Ausschreibungen
- Rechtliche Rahmenbedingungen und deren Änderungen in den Bundesländern bzw. durch den Bund (KMK etc.).

Für das Heft 2 | 2011 wünschen wir uns Beiträge, die beispielhaft einzelne Themen dieses komplexen Zusammenhangstheoretisch erarbeiten und praktisch erläutern.

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die inhaltlichen und formalen Kriterien von „Hochschule & Weiterbildung“ erfüllen, senden Sie bitte nach Absprache als Datei.doc oder .rtf an [redaktion@dgwf.net](mailto:redaktion@dgwf.net).

Wenn Sie sich vorher nach unseren Publikationsformaten (u.a. Zitierregeln) erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung. Die Publikationsformaten finden Sie auch online unter: [www.dgwf.net/infodienst.htm](http://www.dgwf.net/infodienst.htm).

**Redaktionsschluss für Heft 2 | 2011 ist der 11.11.2011.**

Das Heft 1 | 2012 wird das Schwerpunktthema „Freiräume der wissenschaftlichen Weiterbildung“ haben.

# Lebenslanges Lernen und Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere<sup>1</sup>

REGINA EGETENMEYER

## 1. Einleitung

Lebenslanges Lernen ist ein Begriff, der in aller Munde ist. Eine nähere Betrachtung zeigt jedoch, dass Lebenslanges Lernen oft lediglich ein Schlagwort ist. Eine weitergehend Erschließung und Konzeptualisierung fehlt an vielen Stellen. Bildungspolitische Aufmerksamkeit erfahren Konzepte um lebenslange Bildungs- und Lernprozesse seit den 1970er Jahren vor allem im Kontext internationaler Bildungspolitik. Dazu zählen die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) sowie die Europäische Union (EU). Von Seiten der Erziehungswissenschaft wartet der Begriff Lebenslanges Lernen auf seine inhaltliche und konzeptionelle Erschließung. Bislang gibt es hier erst verschiedene punktuelle Ansätze.

Nach einer kurzen Einführung in die bildungspolitischen Wurzeln Lebenslangen Lernens geht der Beitrag auf Entgrenzungen und Begrenzungen von Lernprozessen ein. Daraufhin werden verschiedene erziehungswissenschaftlichen Ansätze aufgegriffen, um einen möglichen konzeptionellen Rahmen Lebenslangen Lernens aufzuzeigen. Im Mittelpunkt dieses Rahmens stehen fünf Entgrenzungsdimensionen von Lernprozessen. Anhand dieser wird sodann der Bedarf von wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere in einer Bildungs- und Lerngesellschaft erläutert.

## 2. Bildungspolitische Wurzeln Lebenslangen Lernens

Sucht man nach den bildungspolitischen Wurzeln des Konzepts Lebenslangen Lernens, so wird man in den 1970er Jahren fündig. Beinahe gleichzeitig veröffentlichten Europarat (1971), UNESCO (Faure u.a. 1972)

und OECD (1973) ihre Konzepte<sup>2</sup>. Der Europarat benannte sein Konzept „education permanente“. Dieses sieht „ein flexibles System von Lerneinheiten“ (Kraus 2001, S. 53) vor, das ein Leben lang fortauern soll. Damit verbunden sind eine freie Zeiteinteilung sowie inhaltliche Wahlmöglichkeiten durch die Lernenden während ihres ganzen Lebens. Die UNESCO hingegen entwickelte das Konzept der „lifelong education“ mit dem Ziel der Entwicklung einer Lerngesellschaft, die auf demokratischen und humanen Werten basiert. Es „zeichnet sich gerade nicht durch einen inhaltlich bestimmten Wissenskorpus aus, sondern durch persönliche Dispositionen, Fähigkeiten und Eigenschaften.“ (ebd., S. 79). Die UNESCO mit ihrer weltumspannenden Verortung betont die Bedeutung von Grundbildung sowie die Weiterentwicklung von Bildungsangeboten über die bestehenden Bildungsinstitutionen hinaus. Neben diesen beiden Konzepten, die primär demokratische Ziele verfolgen, entwickelte die OECD das Konzept der „recurrent education“. Dieses verfolgt gemäß der Ausrichtung der OECD ökonomische Ziele wie das Wachstum von Weltwirtschaft und Welthandel. „Recurrent education“ sieht einen periodischen Wechsel von Bildung und Erwerbstätigkeit vor. Menschen sollen dazu immer wieder Auszeiten von der Erwerbstätigkeit für Bildungsaktivitäten nehmen.

Seit den 1990er Jahren wandelte sich „education“ in „learning“: Sowohl UNESCO (Delors u.a. 1997), OECD (1996) als auch EU (2000) entwickelten Konzepte unter dem Begriff „lifelong learning“. Den Konzepten gemeinsam ist eine Orientierung an Lernprozessen von Individuen anstatt an Bildungssystemen. Die Lernenden rücken in das Zentrum der Konzepte während Bildungssysteme und der Ausbau dieser in den Hintergrund treten. Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung selbstorganisierter Lernprozesse gewinnen an Bedeutung. Dazu werden sowohl formale,

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf dem Eröffnungsvortrag der Autorin auf der Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere vom 2.-3. März 2011 an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz.

<sup>2</sup> Für einen Überblick über die internationalen bildungspolitischen Konzepte Lebenslangen Lernens siehe Kraus (2001) sowie Lima/ Guimarães (im Erscheinen).

non-formale als auch informelle Lernprozesse einbezogen. Damit sind Lernprozesse gemeint, die innerhalb des formalen Bildungssystems stattfinden (formales Lernen), die in Bildungseinrichtungen außerhalb des Bildungssystems stattfinden (non-formales Lernen) als auch diejenigen Lernprozesse, die außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden (informelles Lernen). Die Konzepte propagieren neben alten Basiskompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) sogenannte neue Basiskompetenzen (IT, Fremdsprachen, soziale Kompetenzen). Mit der Zurückdrängung des Bildungssystems und der Hervorhebung des lernenden Individuums wird der/die Einzelne zum Jongleur seiner/ihrer Kompetenzen, die lebenslang angeeignet werden und an beliebigen Orten erworben werden können.

### 3. Entgrenzung und Begrenzung von Lernprozessen

Die Entwicklung von „education“ in den 1970er Jahren hin zu „learning“ ab den 1990er Jahren kann verschiedenartig erklärt werden. Gesellschaftstheoretisch kann in Anlehnung an Beck (1986) auf Individualisierungsprozesse in westlichen Gesellschaften verwiesen werden. Der Fokus auf das lernende Individuum geht kohärent mit den Individualisierungsprozessen, die sich in der gesamten Gesellschaft finden. Lima/Guimarães (im Erscheinen) verbinden den Wandel mit bildungspolitischen Veränderungen von wohlfahrtsstaatlichen Konzepten Lebenslanger Bildung in den 1970er Jahren hin zu neoliberalen Konzepten Lebenslangen Lernens ab den 1990er Jahre.

Im vorliegenden Beitrag wird ein konzeptioneller Rahmen Lebenslanges Lernen vor dem Hintergrund der Entgrenzung von Arbeit, Leben (Voß 1998) und damit auch von Lernprozessen (Kirchhöfer 2004, 2005) gezeichnet. Orientiert an den Entgrenzungserscheinungen von Erwerbsarbeit entwickelt Kirchhöfer (2005) sieben Entgrenzungsdimensionen des Lernens (1) Zeitliche Ausdehnung des Lernens auf die gesamte Lebenszeit; (2) Räumliche Ausdehnung, da Lernprozesse nicht auf einen Ort fixiert sind; (3) Entgrenzung von Lernmittel durch Informations- und Kommunikationstechnologien; (4) Inhaltliche Entgrenzung durch den Einbezug komplexer Persönlichkeitskompetenzen; (5) Entgrenzung der sozialen Lernform, in der sich eine individuelle Aneignung als dominierende Lernform erweist; (6) Institutionelle Entgrenzung, die auch Lernprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen berücksichtigt; (7) Biographische Entgrenzung, die Freiheiten über Inhal-

te, Zeiten und weitere Parameter eigener Lernprozesse beinhalten.

Die Entgrenzung von Lernprozessen zieht im Folgenden eine starke Orientierung auf selbstorganisierte Lernprozesse nach sich. Damit zeigen sich neue Grenzen, die die Entgrenzung von Lernen mit sich bringen: Die Grenzen werden auf das Individuum verlagert, auf seine Lernmöglichkeiten und Lernaspirationen. Notwendig werden Zeit, Raum, Mittel und komplexe Persönlichkeitskompetenzen, um Lernen möglich zu machen. Dadurch entstehen neue Grenzen, die eng an das lernende Individuum gebunden sind. Gleichzeitig stellt sich hier aber auch die Frage, welchen Beitrag Bildungsinstitutionen leisten können, um Individuen Lernoptionen zu gewähren.

Im Folgenden werden fünf Entgrenzungsdimensionen Lebenslangen Lernens aufgezeigt. Anhand dieser soll erläutert werden, welcher gesellschaftliche Bedarf Lebenslanges Lernen für Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere impliziert.

## 4. Entgrenzungsdimensionen Lebenslangen Lernens

### 4.1 Zeitliche Entgrenzung

Lebenslanges Lernen stellt in einer ersten Dimension eine zeitliche Entgrenzung von Lernprozessen dar. In den 1970er Jahre stellte dies zunächst eine Verlängerung von Bildungsprozessen durch den Ausbau von Bildungsinstitutionen dar – als „Verlängerung organisierten Lernens“. Damit ist der Fokus auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung naheliegend. Dabei entwickelte sich ein „neues Bild des Lernenden“ (Hof 2009), das Erwachsene nunmehr als Personen versteht, die ihre Lernaktivitäten nicht beenden. Der/die Erwachsene wurden vielmehr verstanden „als ein sich ständig (neu) entwerfender Mensch, der in der Verflüssigung des festgefügteten Selbst seinen eigenen Lebenslauf dauernd rekonstruiert und neu schreibt.“ (Seitter 2001, S. 93) Gesellschaftliche Entgrenzungs- und Individualisierungsprozesse ziehen auch die „Auflösung von Normalbiographien“ (Kohli 1985) mit sich. Diese Auflösung bedeutet ein immer wieder neues Einfinden in neue private und berufliche Situationen. Diese neuen Situationen erfordern jeweils neue Lernaktivitäten. Die in den 1990er Jahren postulierte zeitliche Entgrenzung bezieht sich auf die gesamte Lebenszeit. Lernen soll nun „von der Wiege bis zum Grab“ (Europäische Kom-

mission 2000) andauern.

Eine zeitliche Entgrenzung Lebenslangen Lernens macht die Notwendigkeit der Zielgruppe Ältere evident. Ältere gehören in einer zeitlichen Entgrenzung von Lernprozessen zur Zielgruppe Lebenslangen Lernens. Darüber hinaus können funktionale Begründungsmuster herangezogen werden. Gehen wir von einer derzeitigen Erwerbstätigkeit von (mindestens) 67 Jahren in Deutschland aus, so kann ein Studium 50plus, zu der die Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere zählt, auch als Aktualisierung, Weiterentwicklung oder Neuorientierung beruflich notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden werden. Unter dem Aspekt gesellschaftlichen Engagements kann darüber hinaus angeführt werden, dass ältere Menschen, die an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen (Sagebiel/Dahmen 2009) sich verstärkt bürgerschaftlich engagieren. Die genauen Zusammenhänge bedürfen einer näheren Erforschung. Jedoch kann dieser Zusammenhang als Indiz dafür gewertet werden, dass Wissenschaftliche Weiterbildung einen Beitrag für Menschen leistet, die sich bürgerschaftlich engagieren.

Im Kontext des Bologna-Prozesses sollen Hochschulen zu Orten Lebenslangen Lernens werden, an denen nicht nur für einen eng definierten Zeitraum des Erststudiums gelernt wird. Durch die gestufte universitäre Ausbildung in Bachelor- und Masterprogramme wird die Rückkehr an Hochschulen im Laufe eines Lebens stärker ermöglicht als bisher. Damit schließt Deutschland an verschiedene bereits bestehende europäische Hochschulmodelle an. Wissenschaftliche Weiterbildung spielt hierbei eine besondere Rolle, da sie neben den klassischen Studiengängen neue Formen des Hochschulzugangs schaffen kann. Gerade in diesen Formen können Ältere Menschen einen Zugang zu wissenschaftlicher Weiterbildung finden. Damit leisten sie einen Beitrag zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens.

#### 4.2 Räumliche Entgrenzung

In einer zweiten Dimension verweist Lebenslanges Lernen auf die räumliche Entgrenzung von Lernprozessen. Dies bedeutet die Berücksichtigung von Lernprozessen, die außerhalb arrangierter Lehr-Lernsettings und außerhalb des abschlussbezogenen Bildungssystems stattfinden. Hier sind vor allem Schätzungen zu nennen, die informelles Lernen auf etwa 70 % der Lernprozesse von Erwachsenen schätzen (Faure u. a 1972, Livingstone 1999, Dohmen 2001). Als Schlagworte agieren die

Begriffe formales Lernen, non-formales Lernen und informelles Lernen. Damit finden selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernformen, wie beispielsweise das Lernen im Alltag, Lernen in sozialen Kontexten oder autodidaktisches Lernen eine stärkere Berücksichtigung. Sie werden den klassischen Lernformen gleichgestellt, indem vor allem im Kontext der europäischen Bildungspolitik die Anerkennung und Zertifizierung von informellem Lernen intendiert ist. Diese Anerkennung soll Zugänge und Übergänge zu Bildungsprogrammen ermöglichen.

Inwiefern stellt diese räumliche Erweiterung eine Begründung für Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere dar? Zunächst können Universitäten als klassische Orte Lebenslangen Lernens verstanden werden, in denen traditionellerweise selbstgesteuerte Lernformen gefördert wurden. Dazu zählen beispielsweise autodidaktische Lernmöglichkeiten in Bibliotheken oder offene Lernformen in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Lernen an Universitäten bedeutete immer auch gleichzeitig ein Weiterlernen außerhalb der angebotenen Lehrveranstaltungen. Zentrale Bedeutung im Rahmen eines akademischen Studiums hat die persönliche Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen. Dazu tragen selbstgesteuerte Lernformen wie Lesen, Recherchieren, Diskussionsgruppen, Referatsvorbereitungen oder Lerngruppen wesentlich bei. Nun besteht die Herausforderung, wie diese Lernaktivitäten auch außerhalb angebotener Studiengänge für die Aufnahme eines Studiengangs oder eines wissenschaftlichen Zertifikatslehrgangs anerkannt werden können.

Die Anerkennung von informellem Lernen erfordert ein Umdenken hinsichtlich der Zugangskriterien für die Aufnahme eines Studiums. Das Abitur stellt dabei nur eine Zugangsmöglichkeit dar. Für Graduiertenstudiengänge und die Wissenschaftliche Weiterbildung sind weitere Zugangsvoraussetzungen zu definieren. Die Anerkennung von informellem Lernen, wie beispielsweise Berufserfahrung oder ehrenamtliche Tätigkeiten, kann eine dieser Voraussetzung darstellen. Hier stellt sich die Frage, welche Vorerfahrungen besonders bei Älteren anerkannt werden können. Wissenschaftliche Weiterbildung ist mit den Fragen der Zugangsmöglichkeiten durch ihr spezifisches Angebot in besonderer Weise gefordert. Im Kontext der Wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere stellt sich die Frage, wie Zugangsmöglichkeiten für diese Zielgruppe geschaffen werden können.

Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere kann darüber hinaus einen zentralen Beitrag zur lokalen und regionalen Öffnung von Hochschulen darstellen. Dies stellt eine weitere Form der räumlichen Entgrenzung dar. Durch Veranstaltungen, die für das interessierte Publikum geöffnet oder gar gesondert angeboten werden werden (von Kinderunis, über Studium 50plus bis hin zur Stadt der Wissenschaft) kann ein Beitrag zu einer stärker regionalen Vernetzung von Hochschulen geleistet werden. Dazu zählt auch die Frage, wie sich Hochschulen in die regionale Bildungslandschaft integrieren und welche Formen der Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen realisiert werden können.

### 4.3 Lebenstiefe Entgrenzung

In Anlehnung an Bélanger (2009a, 2009b) kann Lebenslanges Lernen um eine dritte Dimension erweitert werden: Lebenslanges Lernen stellt in Form einer zutiefst persönlichen Erfahrung eine lebensstiefe Entgrenzung dar. Ob Lernprozesse stattfinden, hängt nicht nur von den zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten ab, sondern letztlich auch wesentlich davon, ob sich eine Person in einem zutiefst persönlichen Akt für oder gegen einen Lernprozess entscheidet. Demnach ist es zentral zu beachten, dass Lernen sowohl einen kognitiven als auch emotionalen Prozess darstellt. Erwachsenenlernen steht in einer wechselseitigen Dynamik zwischen individuellen Erfahrungen, funktionalen Anforderungen und individuellen Lernaspirationen. Eine besondere Bedeutung spielt dabei die jeweilige Umwelt, in der sich ein Individuum befindet wie auch dessen Beziehungsmuster. Ob sich eine Person für eine Lernaktivität entscheidet, ist auch abhängig von Emotionen wie Angst, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Diskriminierungserfahrungen und Geschlecht. „Educational damage“ - also bedeutsame negative Lernerfahrungen - können Konsequenzen auf die gesamte Einstellung einer Person gegenüber Lebenslangem Lernen haben. Damit kann bewusst und unbewusst ein Ausschluss von Bildungsangeboten erfolgen. Gesellschaftstheoretisch bettet Bélanger (2009) die Bedeutung einer lebensstiefen Entgrenzung Lebenslangen Lernens (im Original: ‚Intimacy of Lifelong Learning‘) in diejenigen der Entgrenzungen postmoderner Gesellschaften ein. Eine „Riskigesellschaft“ (Beck 1986) erfordert diese Lernentscheidungen von jedem einzelnen Individuum.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Motiven älterer Menschen für Wissenschaftliche Weiterbildung. Hier sind sowohl kognitive als auch emo-

tionale Weiterbildungsmotive zu berücksichtigen, die meist nicht trennscharf zu differenzieren sind. Verfolgt man qualitative Studien zu Weiterbildungsmotiven Älterer, so findet sich dort eine Bandbreite an Motiven: Diese reichen von persönlichen Lernaspirationen, die verbunden sind mit Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung. Hinzu kommen aber auch soziale Bedürfnisse der Gemeinschaft, wie Lernmöglichkeiten in einer Gruppe unter akademisch interessierten Kommiliton/inn/en zu schaffen (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009). Nicht zuletzt kann Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere auch den Übergang von einer intensiven Zeit der Erwerbstätigkeit in den Ruhestand vereinfachen. In einer demokratischen Gesellschaft ist Weiterbildung aber mehr: Es ist Grundrecht jedes Mitglieds der Gesellschaft.

Unter dem Aspekt der lebensstiefen Erweiterung Lebenslangen Lernens, der eng mit der Frage nach Bildungsmotiven verbunden ist, stellt sich auch die Frage nach den Wirkungen Wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere. Die Bildungsforschung zeigt uns an verschiedensten Stellen die Bedeutung des sozialen Umfeldes für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Das Prinzip des Vorbilds gehört zu den grundlegenden pädagogischen Prinzipien unserer Gesellschaft. Demnach stellt sich die Frage nach der Vorbildfunktion Älterer – ob Eltern oder Großeltern – durch ihre Teilnahme an Wissenschaftlicher Weiterbildung für Kinder und Jugendliche. Aktivitäten im Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere können – so meine Hypothese - einen Vorbildcharakter auf Kinder und Jugendliche haben.

### 4.4 Inhaltliche Entgrenzung

Lebenslanges Lernen bedeutet auch eine inhaltliche Erweiterung von Bildungsthemen. Grundlage dieser Entwicklung ist die Verschiebung der Perspektive von Bildungsinhalten zu Kompetenzen. Während mit dem Begriff Bildung die Frage verbunden ist, mit welchen Themen sich Lernende auseinandersetzen, legt der Begriff Kompetenz den Fokus auf die Frage, welche Ergebnisse bei Lernprozessen realisiert werden sollen. Während dem Begriff Bildung eine Inhaltssteuerung zu Grunde liegt, impliziert Lebenslanges Lernen eine Ergebnisorientierung. Folglich findet sich in allen bildungspolitischen Konzepten ab den 1990er Jahren die Forderung sogenannte alte Basiskompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) um neue Basiskompetenzen (IT-Kompetenzen, zwei Fremdsprachen, Soziale Kompe-

tenzen) zu erweitern. Es ist evident, dass diese neuen Basiskompetenzen nicht ausschließlich im Rahmen traditioneller Lehr-Lernsettings erworben werden können, sondern dazu neue Lernformen und Lernorte notwendig sind. Gerade diese neuen Basiskompetenzen bedürfen einer ständigen Aktualisierung.

Unter dem Konzept Lebenslanges Lernen findet sich vor dem Hintergrund der Ergebnisorientierung ein Kanon mit sogenannten „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ (Europäische Union 2006). Dieser sieht acht Schlüsselkompetenzen vor:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Welche Argumentationsmuster liefert diese Erweiterung für die Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere? Zunächst verweist die Liste an Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen zum Teil auf neue Kompetenzen, die im europäischen Kontext relevant sind. Diese sind nicht nur für das europäische Ziel der Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch für eine aktive Staatsbürgerschaft im europäischen Raum relevant. Staatsbürger benötigen diese neuen Kompetenzen, um selbstverantwortlich in unserer Gesellschaft agieren zu können. Deshalb ist ein Zugang zu diesen Kompetenzen für Ältere Menschen notwendig.

Die Liste an neuen Kompetenzen verweist darüber hinaus auf ein sich geändertes Paradigma im Kontext intergenerationellen Wissenstransfers. Wissensweitergabe erfolgt nicht mehr eindimensional von Älteren an Jüngere. Ebenso findet eine Wissensweitergabe von Jüngeren an die Älteren statt. Im Kontext dieser neu-

en Schlüsselkompetenzen stellt sich die Frage, welche Formen und Themen der Wissensweitergabe im Kontext intergenerationellen Lernens gerade durch die wissenschaftliche Weiterbildung realisiert werden können.

Darüber hinaus fordert aber auch die steigende Verwissenschaftlichung in westlichen Gesellschaften Lern- und Bildungsaktivitäten von seinen Staatsbürgern. Ein grundlegendes Verständnis für wissenschaftliche Zusammenhänge ist notwendig, um gesellschaftliche Entwicklungen verstehen zu können. Es kann als genuine Aufgabe Wissenschaftlicher Weiterbildung verstanden werden, einen Beitrag zur Entwicklung dieses Verständnisses zu leisten.

#### 4.5 Adressatenbezogene Entgrenzung

Lebenslanges Lernen bedeutet auch eine adressatenbezogene Entgrenzung. Die Zielgruppenforschung der 1970er Jahre orientierte sich dabei an „potentiellen Lernenden, an deren Lebenssituation und deren Interessen an Verwendungszusammenhängen des Gelernten“ (Schiersmann 1999, S. 564). Schiersmann (2010) unterscheidet drei Ansätze: Ein emanzipatorischer Ansatz, der traditionell nicht erreichte Gruppen in der Weiterbildung anspricht. Dazu gehören soziale Benachteiligte, Ausländer/innen, Arbeitslose, Behinderte, Analphabet/inn/en, Frauen und auch Senioren. Der lernpsychologische Ansatz fokussiert die Homogenisierung von Lerngruppen und dadurch entstehende spezifische Seminare, wie beispielsweise Englisch für Senioren. Ein dritter Ansatz hat eine politische akzentuierte Zielperspektive und intendiert politisches Handeln durch beispielsweise Stadtteilarbeit. Die neueren Entwicklungen in der Adressaten- und Teilnehmendenforschung orientiert sich stärker an der Milieuforschung der 1990er Jahre (von Hippel/Tippelt 2010). Hier stehen soziodemographische Daten der Teilnehmenden im Mittelpunkt, deren Teilnahmeverhalten und Weiterbildungsinteressen erforscht werden. Dabei stehen derzeit vor allem drei Adressatengruppen im Mittelpunkt: Frauen/Männer, Senior/inn/en, Migrant/inn/en.

Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere fokussiert Senioren als neue Adressatengruppe von Hochschulen. Der Fokus auf neue Adressatengruppen ist vor allem in Anbetracht der Prognosen für die Studierendenentwicklung von 2020 bis 2050 notwendig. Hier ergibt sich, wie anhand der nachfolgenden Tabelle ersichtlich, eine große Lücke in Bezug auf die potentiellen Studierendenzahlen in Deutschland.

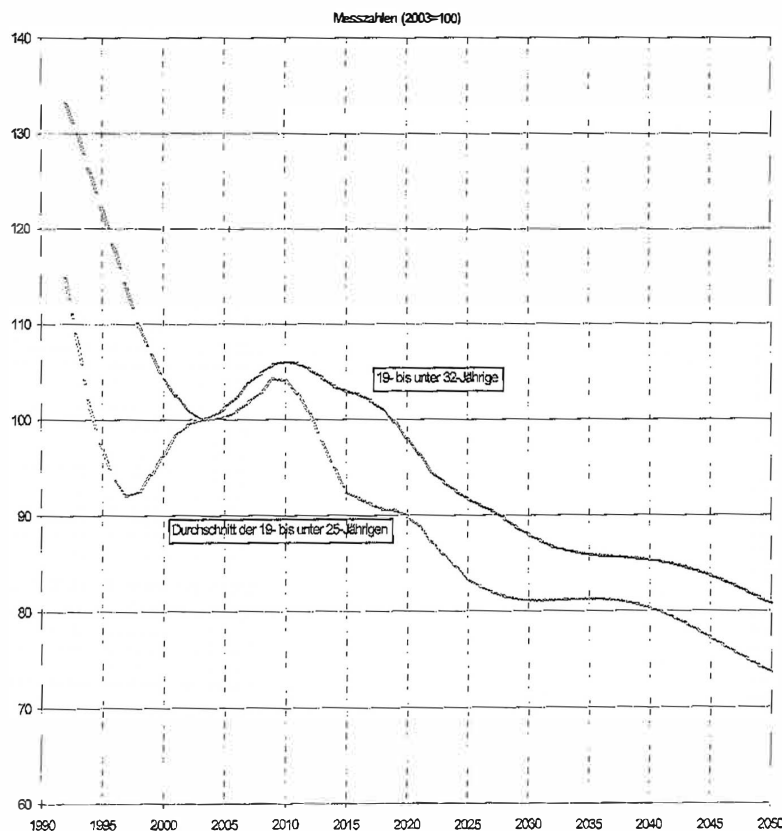
Angesichts der demographischen Entwicklung und der prognostizierten Studierendenzahlen bis 2050 stellt sich die Frage, wie die zurückgehenden Studierendenzahlen kompensiert werden können. Ältere Studierende können neben anderen Zielgruppen eine mögliche Kompensationsgruppe darstellen.

## 5. Schlussbemerkung

Vor dem Hintergrund einer Konzeptionalisierung Lebenslangen Lernens stellt der Aufsatz verschiedene Begründungsmuster für die Bedeutung Wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere heraus. Es liegt auf der Hand, dass angesichts des demographischen Wandels, einer intendierten Verlängerung von Erwerbszeiten und einer zunehmenden Verwissenschaftlichung unserer Gesellschaft älteren Menschen Weiterbildungsangeboten offeriert werden sollten. Die aktuellen Hochschulformen - vor allem im Kontext des Bologna-Prozesses - bieten hier zahlreiche Möglichkeiten. Hier kann die Wissenschaftliche Weiterbildung innovative Konzepte entwickeln.

Gleichzeitig ist verständlich, dass der gegenwärtige „Studierendenberg“, bedingt durch die doppelten Ab-

iturjahrgänge sowie die Abschaffung der Wehrpflicht, die Fachbereiche deutscher Hochschulen derzeit an die Grenzen ihrer Lehr- und Prüfungskapazitäten bringen. Deshalb stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie sich Wissenschaftliche Weiterbildung strukturell aufstellen kann, um nach dem „Berg“ im Jahr 2020 Konzepte und Erfahrungen vorzuweisen, die ein stärkeres Engagement an deutschen Hochschulen für die Wissenschaftliche Weiterbildung insgesamt realisieren lassen.



Quelle: Kultusministerkonferenz (2005): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Bonn S. 41.



**Literatur**

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt.
- Bélanger, P. (2009a): Auf den „Eigensinn“ kommt es an. (An-)Fragen an Paul Bélanger und seine Qualifizierung des Lernens als „intimate“ In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2. S. 24-25. URL: [http://www.diezeitschrift.de/22009/interview\\_belanger\\_lernen\\_intimacy.aspx](http://www.diezeitschrift.de/22009/interview_belanger_lernen_intimacy.aspx)
- Bélanger, P. (2009b): Stichwort: „Intimacy of learning“ – eine gesellschaftliche Herausforderung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2. S. 22-23. URL: [http://www.diezeitschrift.de/22009/intimacy\\_of\\_learning\\_belanger.aspx](http://www.diezeitschrift.de/22009/intimacy_of_learning_belanger.aspx)
- Delors, J. u. a. (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Neuwied/Krieffel/Berlin.
- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. URL: [http://www.bmbf.de/pub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf)
- Europäische Kommission (2001): Einen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Europarat/Council of Europe (1971): Permanent education. Synopsis of Fifteen Studies. Studies on Permanent Education no. 19/1971. Strasbourg.
- Faure, E. u. a. (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris.
- Faure, E. u. a. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziel und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg.
- Hof, Ch. (2009): Lebenslanges Lernen: Eine Einführung. Stuttgart.
- Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Berlin. URL: [http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche\\_grundlagen.pdf](http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf)
- Kirchhöfer, D. (2005): Lernkultur in der Veränderung. Grenzen der Entgrenzung. Frankfurt.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 Jg., H. 1. S. 1-29.
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Kultusministerkonferenz (2005): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Bonn. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_10\\_01-Studienanfänger-Absolventen-2020.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_10_01-Studienanfänger-Absolventen-2020.pdf)
- Lima, L; Guimarães, P. (im Erscheinen): European Strategies in Lifelong Learning. A critical introduction. Opladen.
- Livingstone, D. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: QUEM-Report Heft 60: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress 21.–23. April 1999 in Berlin, S. 65–91. URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/1999/Report-60.pdf>
- OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16 – 17 January 1996. Paris.
- OECD/Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris.
- Sagebiel, F.; Dahmen, J. (2009): Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen. Hamburg.
- Schiersmann, C. (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 557-565.
- Schiersmann, C. (2010): Zielgruppen. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn. S. 321-323.
- Seitter, W. (2001): Von der Volksbildung zum Lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium zur Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahr-

hundert – was war wesentlich? München. S. 83-96.

von Hippel, A.; Tippelt, R. (2010): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden. S. 801-812.

Voß, G. G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 31 Jg. H. 3, S. 473-487.

### **Autorin**

Juniorprofessorin Dr. Regina Egetenmeyer  
egetenmeyer@uni-mainz.de

# Wissenschaftliche Weiterbildung - zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule

Peter Faulstich  
zum 65. Geburtstag

ANDRÄ WOLTER

## Die Anfänge

Seit der Mitte der 1970er Jahre ist Peter Faulstich einer der wichtigsten Protagonisten der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. In diesem langen Zeitraum von gut 35 Jahren hat er unterschiedliche Funktionen in diesem Feld wahrgenommen: zunächst (bis 1995) die des Leiters der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und des Zentrums für Wissenschaftstransfer an der früheren Gesamthochschule und jetzigen Universität Kassel. Peter hat – beinahe selbstredend – diese Rolle schon damals mit der distanzierten, reflexiven Haltung des wissenschaftlichen Beobachters verbunden. Ein Resultat aus dieser „Frühzeit“ ist seine 1982 veröffentlichte Monographie „Erwachsenenbildung und Hochschule“ (Faulstich 1982). Charakteristisch für das damalige (Selbst-)Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung war es, dass der – oft diffuse, heute aber gängige – Begriff der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ in seinem Buch noch keine zentrale Rolle spielt.

Vielmehr begreift Peter Faulstich die Weiterbildungsinitiativen und -aktivitäten der Hochschulen aus einer doppelten Systembindung heraus: Sie sind Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems und dessen Anforderungen unterworfen, aber mehr noch Teil des nach eigenen Regeln und Normen funktionierenden Bereichs der Erwachsenenbildung – heute würde man wohl sagen: des Weiterbildungsmarktes. Peter sieht die Weiterbildungsbemühungen der Hochschule als Teil der Kooperation zweier eigenständiger „Partialsysteme“ (so nennt er das fast 30 Jahre später, vgl. Faulstich 2010 a). Diese Kooperationsbeziehung zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule zieht sich wie ein roter Faden durch seine Schriften zur wissenschaftlichen Weiterbil-

dung, sie wird zu „seinem“ Thema.

Seine äußerst intensive Publikationstätigkeit zur wissenschaftlichen Weiterbildung hat er dann seit 1995 als Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg fortgeführt, ohne sich von organisationsbezogenen Aufgaben und Einbindungen zu verabschieden. So ist er von 2002 bis 2008 als Vorsitzender des ehemaligen Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), der jetzigen Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), maßgeblich an der weiteren Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland beteiligt gewesen. In dieser Zeit hat er unter anderem verschiedene Bestandsaufnahmen der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgenommen (zuletzt Faulstich u.a. 2007; Faulstich/Oswald 2010) und maßgeblich an der Entwicklung von Konzepten der Qualitätssicherung, insbesondere zur Akkreditierung, mitgewirkt (Faulstich 2005 c; Faulstich/Grotlüschen 2003; Faulstich/Oswald 2010, S. 21 ff.).

Der lange Zeitraum seines Engagements umspannt ganz unterschiedliche Entwicklungsetappen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Die Mitte bzw. zweite Hälfte der 1970er Jahre – die Zeit, in der Peters Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung begann: das ist die Phase des Übergangs von der universitären Erwachsenenbildung (so lautete die ältere Bezeichnung) zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Dieser Begriffswechsel signalisiert zunächst einen Umbruch im Selbstverständnis, dann aber auch die zunehmende Einbeziehung der Fachhochschulen. Bisher stand – nach dem schon in den 1950er Jahren entwickelten Göttinger Modell der Seminarkurse, das sich wiederum auf die englische Tradition der „extra-

mural“-Angebote stützte – die Vermittlung wissenschaftlicher Expertise in die außeruniversitäre Erwachsenenbildung im Vordergrund.

Etwa seit Mitte der 1970er Jahre wurden die Hochschulabsolventinnen/-absolventen selbst mit ihren beruflichen Weiterbildungsinteressen und -erfordernissen zu einer neuen, später zur zentralen Zielgruppe, und die Hochschule tritt nicht mehr als eine Art Vermittlungsagentur, sondern als eigener Anbieter und Träger auf. Aus der ursprünglich als Kooperation mit der Erwachsenenbildung angelegten Mitwirkung der Hochschulen in der Weiterbildung wurde mehr und mehr ein Verhältnis miteinander im Wettbewerb stehender eigenständiger Anbieter (vgl. Faulstich 2010 b, S. 8 f.), auch wenn es noch heute solche kooperativen Formen des Managements wissenschaftlicher Weiterbildung gibt, oft aber mit lukrativeren Partnern.

Seit den 1970er Jahren wurde die wissenschaftliche Weiterbildung langsam zu einer regulären, seit dem ersten Hochschulrahmengesetz (1976) auch rechtlich verankerten Hochschulaufgabe. Es ist genau die Zeit, in der es zur Gründung zahlreicher zuständiger Stellen für Weiterbildung an den deutschen Hochschulen kam. Zu dieser Zeit (z.T. auch schon vorher) wurden Aufgaben und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung primär in einem hochschulpolitischen Zusammenhang mit der Studien- und Hochschulreform diskutiert. Weiterbildung galt als ein zentrales Instrument, um die gesellschaftliche Relevanz der Universität zu vergrößern und wissenschaftliche Theorie und berufliche Praxis stärker aufeinander zu beziehen. Nicht zuletzt wurde die Funktion der Weiterbildung im Kontext der schon seit den 1960er Jahren virulenten Studienzeitverkürzung gesehen.

### Stagnation und Expansion

Die 1980er und frühen 1990er Jahre – dies ist eher eine Zeit der Stagnation als eines neuen Aufbruchs, in der die „Diskrepanz zwischen Programm und Realität der Weiterbildungsbeteiligung“ der Hochschulen (Faulstich 1994, S. 180), die ausbleibende Einlösung der hochgesteckten Erwartungen im Zentrum stand. Die massiven Kapazitätsengpässe in der akademischen Erstausbildung ließen – so war zu hören – wenig Spielraum für eine Erweiterung der Hochschulleistungen in Richtung Weiterbildung. Zwar waren längst nicht alle Fächer an den Hochschulen in derselben Weise überlastet (und sind es auch heute nicht), und die eher unterausgela-

steten Fächer beteilig(t)en sich keineswegs intensiver an der Weiterbildung. Oft zeig(t)en ganz im Gegenteil gerade die schon in der Erstausbildung stark nachgefragten Fächer ein hohes Weiterbildungsengagement. In dieser Zeit stand aber das Thema im Vordergrund, mit welchen Barrieren und Schwierigkeiten die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland zu kämpfen habe, so dass sie aus ihrer eher peripheren Situation nicht herauskam. Neben der Überlast kamen hier das Arbeits- und Haushaltsrecht und die auf Forschung zugeschnittenen Kriterien akademischer Reputation und Karrieren in den Blick.

Etwa seit Mitte der 1990er Jahre befindet sich die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland mehr im Aufwind. Inzwischen ist die Weiterbildung als dritte Säule (neben Lehre/Studium und Forschung) im Aufgabenspektrum der Hochschulen rechtlich noch verbindlicher als im ersten Hochschulrahmengesetz verankert. Die Hochschulen haben nicht nur die Institutionalisierung der Weiterbildung vorangetrieben, sondern auch Umfang und Vielfalt ihrer Aktivitäten erweitert. Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz, Wissenschaftsrat, Arbeitsgeberverbände und andere Organisationen überbieten sich mit ihren Empfehlungen zum Ausbau der Weiterbildung an den Hochschulen. Zahlreiche Forschungsprojekte sind, zum Teil unter Peters Mitwirkung, durchgeführt worden, die den Entwicklungsstand der akademischen Weiterbildung im internationalen Vergleich genauer untersucht haben (u.a. Herm u.a. 2003; Schaeper u.a. 2006; Hanft/Knust 2007; Bredl u.a. 2006).

Aus einer zunächst noch eher stillen Expansion ist ein neuer Wachstumsschub im Angebot hervorgegangen, auch wenn im internationalen Vergleich der Anteil der deutschen Hochschulen am Weiterbildungsmarkt immer noch sehr bescheiden ausfällt (vgl. dazu Schaeper u.a. 2006). Insgesamt sind die Hochschulen in der Weiterbildung heute viel breiter aufgestellt, als es auf den ersten Blick scheint. Wie die Hochschule insgesamt, so leidet auch die Weiterbildung unter einer Art Identitätsdiffusion. Vieles, was de facto Weiterbildung ist, läuft unter anderen Etiketten. Oft ist gerade die Weiterbildung das hochschuldidaktische Experimentierfeld der Studienreform gewesen. Zwar sind auch heute noch Etablierung und Ausbau der Weiterbildung Teil der Studienreformpolitik, aber die Akzente haben sich gegenüber den Anfängen deutlich verschoben.

Weiterbildung wird heute mehr im Kontext von

Dienstleistung, Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung gesehen – und weniger als Teil eines bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Universität nach außen. In Peters Worten (2010 b, S. 6): „Ein Hintergrund dieser doch beachtenswerten Ausweitung innerhalb von 40 Jahren ist das Bemühen der Hochschule selbst, einen vermuteten Markt zu besetzen“. Auch wenn Weiterbildung an der Hochschule grundsätzlich gebührenpflichtig ist (mindestens kostendeckend), so haben sich doch die zum Teil weitreichenden finanziellen Erwartungen nicht generell, allenfalls für begrenzte Programmtypen bewahrt. Peter (2010 a) hat die – aus seiner Sicht – drei zentralen Tendenzen der Hochschulentwicklung, die auch die aktuelle Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung prägen, als „Vermarktlichung“, „Managementisierung“ und „Bolognalisierung“ bezeichnet.

Der Bologna-Prozess zählt ohne Zweifel zu den Bedingungen, welche die Expansion der Weiterbildung an den Hochschulen gefördert haben, wenn auch in widersprüchlicher Form. Auch wenn er im Blick auf die Studienstrukturreform „schlecht, überhastet oder noch gar nicht umgesetzt“ worden ist (Faulstich 2010 a), so hat er wesentlich dazu beigetragen, der wissenschaftlichen Weiterbildung einen neuen Stellenwert zukommen zu lassen. Die Idee einer Stufung von Studiengängen kommt der Absicht, der Weiterbildung einen systematischen Platz in der Studiengangarchitektur zuzuwenden, entgegen. Die althergebrachte Differenzierung zwischen grundständigem Studium und postgradualer Weiterbildung löst sich mehr und mehr auf. So gibt es inzwischen eine ganze Reihe weiterbildender Bachelorstudiengänge.

Schließlich hat die Weiterbildung mit dem weiterbildenden Master einen eigenen Abschluss erhalten. Dies geht allerdings mit der Gefahr einher, die bisherige Programmvielfalt – neben den abschlussorientierten Studiengängen gibt es ja noch zahlreiche andere Programmtypen kürzerer Dauer bis hin zu den Angeboten, die eher der Öffnung der Hochschule für unterschiedliche Zielgruppen (Bürgeruniversität, Seniorenstudium usw.) dienen – auf Masterprogramme einzuschränken. Auch haben die bisherigen Bemühungen um einen Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen nicht erkennen lassen, dass trotz dessen „outcome“-Orientierung den durch Weiterbildung erworbenen Kompetenzen ein systematischer Stellenwert zuerkannt wird.

Insgesamt hat der Bologna-Prozess aber dazu beigetragen, gerade im Blick auf die Weiterbildung viele der über Jahrzehnte eingeschliffenen Selbstverständlichkeiten und Verfestigungen des deutschen Studiensystems in Frage zu stellen.

## **Auftrag und Ort der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Zwei Ideen ziehen sich durch Peters neuere Veröffentlichungen hindurch, die sich zu zwei Schlagworten verdichten: die Idee der „mittleren Systematisierung“ und der „öffentlichen Wissenschaft“. Das von Peter schon zu Beginn der 1990er Jahre kreierte „Theorem der mittleren Systematisierung“ zielte zunächst nicht auf die wissenschaftliche Weiterbildung, sondern auf die Weiterbildung im allgemeinen. Die Weiterbildung ist ein, historisch gesehen, noch relativ junger Teilbereich unseres Bildungssystems, gekennzeichnet durch seine – verglichen mit hochgradig regulierten Institutionen wie Schulen und Hochschulen – eher späte und bis heute unvollständige Institutionalisierung und seine plurale Träger- und Wettbewerbsstruktur, auch darin unterschieden von den staatlich dominierten Schulen und Hochschulen. Aufgrund dieser institutionengeschichtlichen Besonderheiten ist die Weiterbildung, wie Peter das nennt, ein eher „weiches“, wenig strukturiertes „Lernsystem“ (Faulstich 2010 a; 2010 c, S. 9 f.).

Eine Folge davon ist die höhere Entwicklungsoffenheit der Weiterbildung, die gerade aufgrund ihrer geringeren Systematisierung noch alternative oder zumindest unterschiedliche Entwicklungspfade und Gestaltungsoptionen zulässt. Im Blick auf solche Merkmale wie Regulierung, Institutionalisierung, Zertifizierung, Professionalisierung, Curricularisierung und Finanzierung unterscheidet sich die Weiterbildung deutlich von anderen, stärker regulierten Bildungseinrichtungen wie den Hochschulen (Faulstich 2010 a). So steht der überwiegend staatlichen Finanzierung der Hochschulen ein Finanzierungsmix mit einem deutlich höheren privaten Anteil in der Weiterbildung gegenüber. Während akademische Berufskarrieren einem ausgeklügelten Laufbahnmuster unterliegen, ist das bei der Weiterbildung nicht der Fall. Der angebotsbasierten disziplin- und forschungsorientierten Studiengangsgestaltung der Hochschulen steht eine eher nachfrage- und bedarfsorientierte Kurs-, Programm- und Lehrgangsentwicklung in der Weiterbildung gegenüber.

Was bedeutet das Theorem der mittleren Systematisierung nun genau für die wissenschaftliche Weiterbildung? Peter belässt es hier zumindest in den mir bekannten Veröffentlichungen bei Andeutungen. Sein Hauptinteresse gilt den Veränderungen, die sich in der Erwachsenenbildung vollziehen, und der Gegenüberstellung von Hochschule und Weiterbildung. Als Merkmale „mittlerer Systematisierung“ nennt er u. a. die Ausdifferenzierung der Weiterbildung zu einem besonderem Teilbereich des Bildungssystems und „das Hin- und Herschwingen an den Grenzen des Systems“ (Faulstich 1996, S. 61). Beide Beschreibungen treffen ohne Zweifel auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu: Sie entfaltet zunehmend eine Eigendynamik als intern hoch differenziertes Teilsystem, und sie oszilliert zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule mit fließenden Grenzen.

Auf der einen Seite bringt die wissenschaftliche Weiterbildung ein Moment der Öffnung in das stark regulierte Hochschulsystem hinein. Die Hochschule konkurriert auf dem hochkompetitiven Markt der Weiterbildung mit zahlreichen anderen Anbietern und ist auf stärker nachfrage- und bedarfsorientierte Strategien der Curriculumentwicklung angewiesen. Auf dem Feld der Weiterbildung muss die Hochschule daher „weicher“, offener und flexibler agieren, als es ihren institutionellen Normen entspricht. Auf der anderen Seite bleibt die Hochschule an bestimmte Leitprinzipien gebunden (wie Wissenschaftlichkeit, Qualitätssicherung) und kann sich nicht folgenlos dem Marktopportunismus unterwerfen. Dies begrenzt ihre Expansions- und Diversifizierungsbemühungen. Genau in diesem Spannungsfeld liegen die Stärken und Schwächen der Hochschulen auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Idee einer öffentlichen Wissenschaft hat Peter Faulstich gerade in den letzten Jahren intensiv verfolgt (Faulstich 2005 a, 2006, 2008). Er sieht darin ein Korrektiv zu den heute dominierenden und von ihm gerade in seinen jüngsten Vorträgen und Reden kritisch analysierten Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. So bewertet er sehr kritisch die Konsequenzen, die mit der neuen „Regulationslogik“ verbunden sind, der das Hochschulsystem (z.B. durch die Exzellenzinitiative und die Personalstrukturreform) unterworfen ist (Faulstich 2010 c). Peter kommt dabei zu der nicht unberechtigten Schlussfolgerung: „die Vision von den Hochschulen als Orten lebenslangen Lernens könnte an den Riffen der Finanz-, Personal- und Organisationsstrukturen zerschellen“ (a.a.O., S. 13).

Öffentliche Wissenschaft – das ist sein Gegenentwurf zu einer fortschreitenden Ökonomisierung der Hochschule. Diese Idee ist eine Rückbesinnung auf das Leitmotiv Aufklärung durch Bildung, auf die ursprüngliche aufklärerische Tradition der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie ist aber weit mehr als bloße Nostalgie. Peter sieht sie als „Korrektiv und Korrelat für die Legitimations- und Diffusionsprozesse wissenschaftlichen Wissens“ (2008, S. 14), deren Ursache in der zunehmenden Diskrepanz zwischen der akademischen Produktion und der gesellschaftlichen Dissemination und Rezeption wissenschaftlichen Wissens besteht – mit der Gefahr, dass sich die Schere zwischen Experten und Laien immer weiter öffnet. Damit betont er die Funktion der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine Institution, die eine Brücke zwischen spezialisiertem wissenschaftlichen Szientismus und individueller und sozialer Lebenswelt schlagen kann. Peter greift dabei auf Ideen zurück, die Willy Strzelewicz (1905-1986), einer der Begründer der soziologischen Theorie der Erwachsenenbildung und der universitären Erwachsenenbildung in Deutschland, bereits vor mehreren Jahrzehnten in zahlreichen Schriften ausgeführt hat (vgl. Strzelewicz 1986; Faulstich 2005 b).

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Verflechtung von Wissenschaft und Gesellschaft – der „Industrialisierung der Wissenschaft“ durch Spezialisierung und der wissenschaftlichen „Rationalisierung des sozialen Lebens“, wie Helmuth Plessner (1974, S. 130, 132) das schon 1924 genannt hat – „gibt es für die Demokratie keine Alternative, als Foren der Partizipation an wissenschaftlichen Debatten zu öffnen. Dazu muss ‚öffentliche Wissenschaft‘ eine Basisexpertise ermöglichen, um Teilhabe am Diskurs zu ermöglichen“ (Faulstich 2005 a, S. 43). In dieser Funktion von wissenschaftlicher Weiterbildung fließen die Tradition der Aufklärung, die Idee einer Bildung durch Wissenschaft und zeitgenössische Überlegungen zu einem diskursiven Wissenschaftsbegriff und zur Öffnung der Universität für unterschiedliche Zielgruppen zusammen.

Aus öffentlicher Wissenschaft „entsteht eine neue Form der Verschränkung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis, bei der Vermittlung, Beratung und auch Weiterbildung einen Platz zwischen den Stühlen als intermediäre Institutionen erhalten“ (Faulstich 2006, S. 29). Die Hochschule als Ort des öffentlichen Transfers von Wissenschaft und die wissenschaftliche Weiterbildung als eine „intermediäre“ Institution zwischen Wissenschaft und Gesellschaft – das sind in Zeiten der

Subordination wissenschaftlicher Weiterbildung unter die Prinzipien von Vermarktlichung, public-private-partnership, neuer Hochschulsteuerung und Kosten-Leistungsrechnung recht unmoderne Gedanken. Aber in dieser historisch-kritischen (und mahnenden) Selbstvergewisserung des Ortes der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität und in der Gesellschaft liegt nicht nur ein Korrektiv gegenüber den eher funktionalen Bestrebungen der wissenschaftlichen Weiterbildung als internes Instrument der Studienreform und als externes Instrument der Utilitarisierung der Hochschule, sondern auch der Kern der Botschaft, die Peter Faulstich in den letzten Jahren nicht müde wird zu verbreiten.

## Literatur

Bredl, K./Holzer, D./Jütte, W./Schäfer, E./Schilling, A. (2006): *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses*. Jena: Edition Paideia.

Faulstich, P. (1982): *Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven*. München: Urban & Schwarzenberg.

Faulstich, P. (1994): *Wissenschaftliche Weiterbildung als Innovationsstrategie*. In: *Das Hochschulwesen*. 42. Jahrgang Heft 4. S. 178-182.

Faulstich, P. (1996): *Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung*. In: *Dreirichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Entraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft Report*. S. 60-70.

Faulstich, P. (2005 a): *Teilhabe: Aufklärung und öffentliche Wissenschaft*. In: *Hochschule und Weiterbildung*. Heft 1. S. 41-44.

Faulstich, P. (2005 b): *Willy Strzelewicz (1905-1986)*. In: *Hochschule und Weiterbildung*. Heft 1. S. 123-125.

Faulstich, P. (2005 c): *Akkreditierung und der Wert wissenschaftlicher Weiterbildung – 12 Thesen*. In: *Hochschule und Weiterbildung*, Heft 2 . S. 9-11.

Faulstich, P. (2006): *Öffentliche Wissenschaft*. In: *derselbe (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript. S. 11-32.

Faulstich, P. (2008): *Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.

Faulstich, P. (2010 a): *Die deutsche Perspektive: Mittlere Systematisierung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Weiterbildung*. In: *Denk-doch-mal.de – Netzwerk Gesellschaftsethik e.V. www.denk-doch-mal.de/node/241* (Abruf 03.11.2010).

Faulstich, P. (2010 b): *Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“*.

Univ. Man. (Vortrag auf der Festveranstaltung: Alte Perspektiven – neue Aussichten! 40 Jahre AUE/DGWF, Hannover, 04. Oktober 2010).

#### **Autor**

Prof. Dr. Andrä Wolter

Email: andrae.wolter@hu-berlin.de

Faulstich, P. (2010 c): Von der Peripherie ins Zentrum? Der Kurs wissenschaftlicher Weiterbildung in stürmischer See. Univ. Man. (Abschlussvortrag der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung in Regensburg, September 2010).

Faulstich, P./Graeßner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann. S. 87-164.

Faulstich, P./Grotlüschen, A. (2003): Evaluation, Qualitätssicherung und Akkreditierung als Regulationsstrategie. In: Hochschule und Weiterbildung, Heft 1. S. 25-32.

Faulstich, P./Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Demokratische und Soziale Hochschule, Arbeitspapier Nr. 200).

Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann.

Herm, B./Koepernik, C./Leuterer, V./Richter, K./Wolter, A. (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Plessner, H. (1974): Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. In: derselbe: Diesseits der Utopie. Frankfurt: Suhrkamp. S. 121-142 (ursprünglich 1924).

Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover, Bonn: Hochschul-Informationssystem (HIS) und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Strzelewicz, W. (1986): 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung: Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag. Göttingen: Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität.





## WissWB-Portal

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG  
IN DEUTSCHLAND

### Wir bieten Hochschulen und hochschulnahen Einrichtungen

- ▣ Platz 1 bei Google („Wissenschaftliche Weiterbildung“)
- ▣ seriöse, renommierte Plattform
- ▣ Präsentation von ausschließlich Hochschulweiterbildung
- ▣ Mitgliedschaft im WissWB-Portal deutschlandweit und im WissWB-Regionalportal
- ▣ Vernetzung mit weiteren Bildungsportalen und vielen Linkpartnern
- ▣ Veröffentlichung von Pressemitteilungen
- ▣ einfache Handhabung
- ▣ Probezugang kostenlos
- ▣ Service und Beratung

### Zugang zu einem großen Interessentenkreis – Direkter Kontakt zu Ihren Zielgruppen

#### Eröffnungsangebot zum Relaunch des Portals

Wenn Sie bis 31.03.2011 Anbieter im WissWB-Portal werden, erhalten Sie 50 % Rabatt auf die Aufnahmegebühr.

**Nutzen Sie die Vorteile, die eine Mitgliedschaft im WissWB-Portal für Sie hat!**

# www.wisswb.de

#### Das Weiterbildungsportal der deutschen Hochschulen

Die Stiftung Warentest hat das WissWB-Portal mehrfach mit „Gut“ bewertet.

#### Kontakt zum WissWB-Portal

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF)  
Universität Hamburg – Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW)  
Tel. 040/42883-2487, Fax 040/42883-2651  
E-Mail: wisswb-intern@aww.uni-hamburg.de





## DGWF AKTUELLE VERÖFFENTLICHUNGEN

Beiträge/ Titel	Preis*	ISBN
Nr. 47 M. Beyersdorf, B. Christmann (Hrsg.): Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung Hamburg 2009	€ 14,00	3-88272-131-6
Nr. 48 Prof. Dr. Felizitas Sagebiel, Jennifer Dahmen: Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen Hamburg 2009	€ 10,50	3-88272-132-4

## WEITERE VERÖFFENTLICHUNGEN

Zeitschrift »Hochschule & Weiterbildung«  
Hefte 1|2001, 2|2001, 1|2002, 1|2003, 2|2003, 2|2004, 1|2005, 2|2005,  
2|2006, 1|2007, 2|2007, 1|2008, 2|2008, 1|2009, 2|2009, 1|2010, 2|2010 je € 6,50

\*Zuzüglich Versandkosten, alle lieferbaren Veröffentlichungen im Netz: [www.dgwf.net/lieferbar.htm](http://www.dgwf.net/lieferbar.htm)

Bestellung: Bernhard Christmann

Ruhr-Universität Bochum, Akademie der Ruhr-Universität, D-44780 Bochum

Fax: +49(0)234/3214255, E-Mail: [publikation@dgwf.net](mailto:publikation@dgwf.net)

## DIE AKTUELLEN THEMENSCHWERPUNKTE

- Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- Wissenstransfer durch Weiterbildung
- Fernstudium und neue Medien
- Konzepte lebenslangen Lernens
- Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen  
Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung  
und Fernstudium
- Wissenschaftliche Weiterbildung im  
Hochschulraum Europa

## DIE ZIELE

- Forschung und Lehre fördern
- Konzepte entwickeln, Stellung beziehen,  
Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- Hochschule und Politik beraten
- Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und  
Arbeitswelt unterstützen
- Netzwerke bilden und den Erfahrungsaustausch organisieren

## DIE ORGANISATION

- DGWF

[www.dgwf.net](http://www.dgwf.net)

## SEKTIONEN

- Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)  
[www.dgwf.net/age](http://www.dgwf.net/age)
- Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)  
[www.dgwf.net/agf](http://www.dgwf.net/agf)
- Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)  
[www.dgwf.net/bagwiwa](http://www.dgwf.net/bagwiwa)

## LANDESGRUPPEN

- Landesgruppe Berlin und Brandenburg: [www.dgwf.net/bb](http://www.dgwf.net/bb)
- Landesgruppe Baden-Württemberg: [www.dgwf-gruppe-bw.net](http://www.dgwf-gruppe-bw.net)
- Nord für die Länder HB, HH, MV, NI und SH sowie Nordrhein-Westfalen