

DGWF

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

SEKTIONEN

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

LANDESGRUPPEN

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

BEITRÄGE 50 | 2010

DGWF

Beiträge 50

DGWF Jahrestagung 2010 HOCHSCHULEN IM KONTEXT LEBENSLANGEN LERNENS: KONZEPTE, MODELLE, REALITÄT

JAHRESTAGUNG 2010

Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität

Annette Strauß
Marco Häusler
Thomas Hecht
(Hrsg.)

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
German Association for University Continuing and Distance Education

7 VORWORT

- 7 ANNETTE STRAUSS, MARCO HÄUSLER, THOMAS HECHT
Vorwort

10 GRUSSWORTE

- 10 JOSEF ECKSTEIN
- 12 WOLFGANG ZEITLER
- 14 MARTIN BEYERSDORF

16 VORSEMINARE

- 16 ERWIN WAGNER, KATRIN BRINGMANN, KATHARINA RAMKE
„Charta für Lebenslanges Lernen an Universitäten“ (EUA): Rezeption und Wirkung in
Deutschland
- 30 DETLEV KRAN
Master of Business Administration (MBA) - Ein Überblick
- 38 UWE SCHRÖDER
Aufwand und Ertrag von Marketingmaßnahmen für Weiterbildungsmaster-
Studiengänge

48 SPEED DATING

- 48 ANNETTE STRAUSS
„Speed Dating“ auf der DGWF-Jahrestagung 2010

50 HAUPTVORTRÄGE

- 50 HELMUT HOYER, HEIKE BRAND
Hochschulen und Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses und des
lebenslangen Lernens
- 57 WALBURGA KATHARINA FREITAG
„Bin ich eigentlich für Geschäftsführer in so einer Firma zu jung und fürs Studieren
eigentlich zu alt, ne?“ - Lebenslanges Lernen und berufsbegleitendes Studieren als
Herausforderung der Hochschulen
- 67 PETER FAULSTICH
Von der Peripherie ins Zentrum? Der Kurs wissenschaftlicher Weiterbildung in
stürmischer See

75 LEBENSLANGES LERNEN UND NEUE ZIELGRUPPEN

- 75 BEATE HÖRR
Die neue Bürgeruniversität: Gutenberg Center for LLL
- 80 CLAUDIA LOBE
Die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums aus biografischer Perspektive
- 88 TANJA KOSUBEK, HEINER BARZ
Soziale Milieus als Zielgruppen-Modell für wissenschaftliche Weiterbildung?
- 97 PRASSAD REDY
Hochqualifizierte Migrant/innen: Eine neue Zielgruppe für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen?
- 105 ARMIN GARDEIA
„Die Technik ist weiblich!“ - Informationsarrangements für Mädchen und junge Frauen im Kontext der Schnittstellen Schule - Studium - Beruf
- 110 DOMINIK B. BÖSL, NASTARAN MATTHES, MATTHIAS C. UTESCH,
HELMUT KCRMAR
Schülerakademie „Serious Gaming“
Lern- und Lehrstrategien an der Schnittstelle Schule - Hochschule

120 NEUE DIDAKTISCHE MODELLE FÜR LEBENSLANGES LERNEN

- 120 JÜRGEN MOTTOK, FRITZ JOAS
Aktivierende Lehre in der Erwachsenenbildung - Erfahrungen mit dem konstruktivistischen Methodenbaukasten in der Software Engineering Ausbildung
- 128 MIRCO WIEG, HEINER BARZ
Innovative eLearning-Szenarien in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung
Verbreitung, Barrieren, Potenzial
- 137 STEFAN BRÄMER, SÖREN HIRSCH, BERTRAM SCHMIDT
Arbeitsprozessorientierte berufsbegleitende Hochschulweiterbildung
Das Kompetenzzentrum Mikrotechnologien
- 147 MARKUS DEIMANN, THEO BASTIAENS
Der Master „Bildung und Medien: eEducation“:
kompetenzbasiertes Lernen in der digitalen Informationsgesellschaft -
praktische Umsetzung und konzeptioneller Hintergrund
- 152 SIGRID MATZICK
Herausforderungen und Perspektiven durch Blended Learning
Ergebnisse, Erfahrungen und Einschätzungen
- 165 ANTJE SCHATTA, FRAUKE KÄMMERER, HELMUT M. NIEGEMANN
Der Einsatz von ePortfolios zur Kompetenzentwicklung im weiterbildenden
Online-Studiengang „Instruktionsdesign und Bildungstechnologie“ (IDeBiT)

173 NEUE STUDIENMODELLE UND LEBENSLANGES LERNEN

- 173 ELKE A. GORNIK, NINO TOMASCHEK
Zukunftsmodell Lifelong Learning University
Realistischer Anspruch oder Schlagwort ohne Zukunft?
- 181 ULF BANSCHERUS
Nicht-traditioneller Hochschulzugang in Deutschland, Österreich und der Schweiz - eine vergleichende Situationsbeschreibung
- 199 BIANCA GORYS
Benchmarking-Netzwerk in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- 202 KRISTINE BALDAUF-BERGMANN
Hochschuldidaktische Weiterbildung im Kontext der Hochschulreformen -
Das Netzwerk Studienqualität in Brandenburg (sqb)
- 213 TANJA KRUSE, RÜDIGER RHEIN
Lebenslanges Lernen an der Hochschule - Untersuchungen zur studentischen
Perspektive am Beispiel einer Befragung von Geodäsie-Studierenden
- 225 SARAH WIDANY
Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein schwieriger empirischer Zugang
- 234 SUSANNE HAMMELBERG, THOMAS SCHILDHAUER
Bedarfsorientierte Fundierung von Weiterbildungskonzepten im Zentralinstitut für
Weiterbildung an der Universität der Künste Berlin
- 241 BERIT STAECKER
WOM-Projekt: Business Dialog - Wachstum braucht Qualifizierung

248 LEBENSLANGES LERNEN UND DURCHLÄSSIGKEIT IM BILDUNGSSYSTEM

- 248 MATTHIAS KLUMPP
Status der HQR-Umsetzung in Hochschulen und Wissenschaftlicher Weiterbildung
- 260 PETER GERLOFF, ULRICH SCHMITT
Berufsbegleitend Studieren - Das Modell der Weiterbildungsakademie der
Hochschule Aalen
- 264 IDA STAMM-RIEMER
Anrechnungsmodelle - Ansätze zur individuellen und pauschalen Gestaltung von Durch-
lässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung
- 272 ANNIKA MASCHWITZ, CHRISTINE VAJNA
Berufstätige Studierende - Studierende Berufstätige. Veränderte
Studierendenpräferenzen und Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen

282 DANA VOIGT, URSULA SCHWILL, EVA FRIEDRICH
Studienabbruch - Was nun?

291 UWE WILKESMANN, ALFREDO VIRGILLITO, LAURA KNOPP
Erwartungen von nicht-traditionell Studierenden an die Strukturen und Organisation
von Lehre - empirische Ergebnisse aus dem BMBF-Projekt
„Studium für Berufstätige“ (Stu + Be)

298 ABSCHLUSSWORT

298 MARTIN BEYERSDORF
„Weil“ und was „Hinten dabei heraus kommt“

300 EVALUATION

300 MARTIN BEYERSDORF
Regensburg: Zufriedenheit auf hohem Niveau!

304 AUTORINNEN UND AUTOREN

Vorwort

„Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität?“ – so lautete das Thema der Jahrestagung der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“, die 2010 zum ersten Mal in der Geschichte der DGWF an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften stattfand.

Fast 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Hochschulen in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg waren vom 15. bis zum 17. September 2010 Gäste in Regensburg und hatten Gelegenheit, neben dem Austausch zu wissenschaftlicher Weiterbildung und Fernstudium auch den besonderen Charme dieser geschichtsträchtigen und als Weltkulturerbe ausgezeichneten Stadt zu genießen.

und Herausforderungen der Bürger, mit diesem Wandel Schritt zu halten.

Die neue und wesentliche Rolle der Hochschulen in diesem Prozess, nämlich als flexible und servicestarke Bildungs- und Qualifizierungsanbieter auf akademischem Niveau in allen Lebensphasen aufzutreten, war wesentlicher Gegenstand des wissenschaftlichen Austauschs. Dabei konnten sich die Gäste folgenden spezifischen Diskussionspunkten zuordnen:

- Gewinnung neuer Zielgruppen im Prozess des lebenslangen Lernens,



Empfang beim Oberbürgermeister der Stadt Regensburg im Historischen Reichssaal

Das Tagungsthema ergab sich aus den Diskussionen über die demografische Herausforderung und den damit verbundenen Themen Fachkräftesicherung, Strukturumstellung von der industriell geprägten hin zur Wissens- und Informationsgesellschaft, Konkurrenzfähigkeit des deutschen und europäischen Wirtschaftsraums

- neue didaktische Modelle für lebenslanges Lernen,
- neue Studienmodelle im Zusammenhang mit dem Wandel von Hochschulstrukturen und Organisationsmodellen und

- lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit im Bildungssektor.

Doch bevor das offizielle Tagungsprogramm mit insgesamt dreizehn verschiedenen Arbeitsgruppen und 26 Beiträge begann, erwarteten die Teilnehmer bereits am Mittwoch, den 15. September verschiedene Vorseminare. Diese wurden angeboten zu den Themenkomplexen

- Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums,
- Charta für lebenslanges Lernen der europäischen Universitäten,
- Markt für MBA-Studiengänge in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie
- Einsatz und Ertrag von Marketingmaßnahmen in Weiterbildungs-Masterstudiengängen.

Beim anschließenden Willkommensempfang wurden die Teilnehmer durch den Präsidenten der Hochschule Regensburg, Herrn Prof. Dr. Josef Eckstein und den Vorsitzenden der DGWF, Herrn Dr. Martin Beyersdorf begrüßt. Nach der traditionellen Ehrung der DGWF-Stipendiaten diskutierte der Prorektor der Universität Regensburg und renommierte Politikwissenschaftler Prof. Dr. Stephan Bierling die nationalen und internationalen Folgen des historischen deutschen Einigungsprozesses vor 20 Jahren.

Anlässlich seiner offiziellen Begrüßungsrede am ersten Tagungstag betonte Prof. Eckstein die Aktualität der mit dem Tagungsthema aufgegriffenen Aspekte sowie die Bedeutung der zugrunde liegenden Konzepte und ihrer ständigen Anpassung an sich ändernde Parameter. Er begrüßte ausdrücklich die durch das bayerische Hochschulgesetz gegebene Möglichkeit, weiterbildende Bachelorstudiengänge durchführen zu können und wies auf deren Relevanz im Kontext des lebenslangen Lernens besonders hin.

Auch Dr. Wolfgang Zeitler, Ministerialdirigent im bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, verwies auf die Notwendigkeit, wissenschaftliche Weiterbildung nicht auf Bildung nach einem ersten akademischen Abschluss zu beschränken, sondern sie auch als spezifische Fortführung einer

beruflichen Ausbildung zu sehen. Damit einhergehen müssen sowohl an die spezifischen Lebenssituationen angepasste Angebote wie beispielsweise flexibilisierte Modulstudien, als auch Anpassungs- und Veränderungsprozesse innerhalb der Hochschulen und der Hochschullandschaft.

Dr. Martin Beyersdorf akzentuierte in seiner Begrüßungsrede die zunehmende strategische Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung und des berufsbegleitenden Lernens für die Hochschulentwicklung. Als wichtigste Ansatzpunkte zur Unterstützung der Hochschulen bei der Implementierung entsprechender Angebote nannte er u. a. die Schaffung von Anreizen zur Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums, belastbare finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen, kontrollierte Regelungen für handhabbare Anrechnungsverfahren beruflicher Kompetenzen sowie eine adäquate Ausstattung mit Ressourcen.

Die drei Hauptreden der Tagung widmeten sich den Themen

- „Hochschulen und Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses lebenslanges Lernen (Prof. Dr. Helmut Hoyer, Rektor der FernUniversität Hagen)
- „Lebenslanges Lernen und berufsbegleitendes Studieren als Strategie der Hochschule“ (Dr. Walburga Freitag, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH) und
- „Von der Peripherie ins Zentrum? Der Kurs wissenschaftlicher Weiterbildung in stürmischer See“ (Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg).

Abschließend begründete Dr. Martin Beyersdorf, warum die wissenschaftliche Weiterbildung und das lebenslange Lernen zu Recht von der Peripherie in das strategische Zentrum der Hochschulen rücken. Die ständig kürzer werdenden Innovationszyklen in Wirtschaft und Gesellschaft, der notwendige beschleunigte Wissenstransfer und die Möglichkeiten des erwachsenden Lehrens und Lernens waren nur einige wenige der von ihm ins Feld geführten Argumente.

Die DGWF-Jahrestagung 2010 wurde von der überwiegenden Zahl der Teilnehmer positiv bewertet. so-



Das Team des Zentrums für Weiterbildung und Wissensmanagement der HS Regensburg

wohl hinsichtlich der grundsätzlichen Themenstellung als auch der Inhalte und der Qualität der Vorträge. Gewünscht wurde ein noch engerer Bezug der ausgewählten Beiträge zum ausgeschriebenen Tagungsthema, eine deutlichere Trennung zwischen rein wissenschaftlichem Diskurs und Praxisreflektion sowie mehr Raum für den kollegialen Austausch. Insbesondere Rahmenprogramm, Atmosphäre und Service am Tagungsort wurden ausdrücklich gelobt. Dem Team des Zentrums für Weiterbildung und Wissensmanagement an der Hochschule Regensburg sei an dieser Stelle hierfür noch einmal herzlich gedankt!

Regensburg und Brandenburg April 2011

Dr. Annette Strauß

Marco Häusler

Thomas Hecht

Grußwort von Prof. Dr. Eckstein

Präsident der Hochschule Regensburg

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

sehr verehrte Referentinnen und Referenten, Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Jahrestagung,

sehr geehrter Herr Dr. Beyersdorf,

sehr geehrter Herr Vogt,

sehr geehrter Herr Dr. Zeitler,

ich begrüße Sie alle sehr herzlich zur Jahrestagung 2010 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium und heiße Sie als Gastgeber an der Hochschule Regensburg herzlich willkommen.

Es freut mich, dass Sie Regensburg und speziell unsere Hochschule als Tagungsort gewählt haben, weil es überhaupt das erste Mal ist, dass die Jahrestagung nicht an einer Universität, sondern an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften stattfindet. Zudem ist diese Jahrestagung eigentlich eine Jubiläumsveranstaltung. Die DGWF wurde ja 1970 gegründet und feiert sozusagen ihr 40-jähriges Jubiläum.

Und drittens hatte ich mich gefreut, dass unser Bayerischer Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Herr Dr. Wolfgang Heubisch, diese Tagung eröffnen wird. Ich habe mich deshalb gefreut, weil ich weiß, dass ihm das Thema Weiterbildung und insbesondere lebenslanges Lernen - gerade im Hinblick auf die Durchlässigkeit der Bildungswege - ein wichtiges Anliegen ist. Ein wichtiger Termin bei der Kultusministerkonferenz hindert ihn leider an der Teilnahme. Dr. Zeitler wird ihn - das weiß ich - kompetent und engagiert vertreten.

Ein Blick in das Tagungsprogramm zeigt, dass Sie, sehr geehrter Herr Beyersdorf, mit den darin vorgesehenen Themen und Fragestellungen genau die Punkte aufgreifen, die uns an den Hochschulen derzeit aktuell beschäftigen.

Dabei ist akademische Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens für uns kein neues Thema. Wir haben die Weiterbildung als dritte Säule neben Lehre und anwendungsorientierter Forschung im Leistungsangebot unserer Hochschule bereits fest etabliert und dafür vor zehn Jahren eine eigene zentrale Einrichtung geschaffen; zunächst als „Institut für Angewandte Forschung und Weiterbildung (IAFW)“ und dann ausgliedert als unser „Zentrum für Weiterbildung und Wissensmanagement“ - kurz: ZWW.

Zum Start habe ich – damals noch in meiner Funktion als Vizepräsident – sehr früh (1999) eine Absolventen-Studie durchgeführt. Die Untersuchung hat bestätigt, dass etwa zwei Drittel der befragten rund 250 ehemaligen Absolventinnen und Absolventen Interesse und Bedarf an Weiterbildung anmeldeten, und zwar sowohl im fachlichen als auch im überfachlichen Bereich - also auch im Bereich der sogenannten Schlüsselqualifikationen. Zugleich wurde bestätigt, dass für die Alumni entsprechende Angebote der Hochschulen - die es zu diesem Zeitpunkt noch kaum gab - besonders attraktiv sein würden. Dies hat uns sehr ermutigt, die Weiterbildung aufzubauen.

Mit dem ZWW eröffnet die Hochschule Regensburg allen Interessierten die Möglichkeit zu lebenslangem Lernen auf wissenschaftlich fundierter Basis. Das ZWW ist Kontaktstelle für Unternehmen und Einrichtungen der Praxis und bietet neben eigenen Angeboten auch fachliche Unterstützung für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen und professionelles Wissensmanagement. Das Angebot reicht von offenen Lehrveranstaltungen und Zertifikatslehrgängen bis hin zu Weiterbildungsstudiengängen, die zum Masterabschluss führen.

Darüber hinaus haben wir auch die Kooperation mit den Nachbarhochschulen gesucht. Daraus ist die sogenannte „W3-Akademie“ entstanden, ein Weiterbildungsverbund der Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften in der Region. Koopera-

tionspartner sind die Hochschulen Amberg-Weiden, Deggendorf, Ingolstadt, Landshut, Regensburg sowie die Universitäten Passau und Regensburg – siebenfaches Engagement für ein gemeinsames Ziel: ein optimales Weiterbildungsangebot in der bayerischen Donauregion.

Die Organisationseinheiten und ein kontinuierliches Weiterbildungsangebot sind inzwischen etabliert. Rückblickend war die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule aber eine große Herausforderung. Es mussten geeignete Konzepte für neue Zielgruppen erarbeitet werden, und zwar didaktisch, inhaltlich und strukturell. Dies wird im Übrigen eine Daueraufgabe bleiben.

Wir müssen auch konstatieren, dass von außen Bedarfe an uns herangetragen werden, die wir nicht decken können. Und zwar nicht aus inhaltlicher Sicht, sondern aus formalen Gründen. Ich meine damit die Zulassungsvoraussetzungen für berufsbegleitende weiterbildende Masterstudiengänge. Dazu muss man ein abgeschlossenes Hochschulstudium und einige Jahre Berufserfahrung nachweisen. Das ist angemessen, um das Niveau hoch halten zu können. Umgekehrt bleibt damit vielen, die sich akademisch weiterbilden möchten, der Zugang verwehrt. Ein alternatives Weiterbildungsangebot, das zu einem ersten akademischen Abschluss führt, gibt es bislang nicht.

Wir begrüßen es daher sehr, dass nun mit der Novellierung des bayerischen Hochschulgesetzes die Durchführung von berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen auch im Bachelorbereich möglich wird. Auch die neu geschaffene Möglichkeit des sog. Modulstudiums, auf die Dr. Zeitler sicherlich zu sprechen kommen wird, bietet aus unserer Sicht die Chance für neue und attraktive Angebote zum lebenslangen Lernen auf akademischem Niveau.

Die Hochschule Regensburg wird sich im nächsten Jahr mit einem weiterbildenden, berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Systemtechnik beteiligen. Wir wollen hierzu nicht nur Kandidatinnen und Kandidaten mit Abitur oder Fachabitur zulassen, sondern auch Bewerber aus der beruflichen Bildung mit zusätzlichem Abschluss als Meister oder Techniker, aber auch beispielsweise Facharbeiter, die ein entsprechendes Propädeutikum erfolgreich absolviert haben.

Das erfordert natürlich neue Studiengangskonzepte –

zeitlich und didaktisch – und zudem die Ausarbeitung eines zusätzlichen Kursangebots, das dieser Klientel den Zugang überhaupt ermöglicht - ein Angebot von Brückenkursen und Propädeutika, die helfen, vorhandene Defizite abzubauen und die für ein erfolgreiches Studium erforderliche Kompetenz bereits vor Studienbeginn zu erlangen. Dies ordentlich zu bewerkstelligen, ist eine große und schwierige Aufgabe.

Ich finde es daher sehr bemerkenswert und äußerst hilfreich, dass die DGWF mit dieser Jahrestagung genau diese Themen aufgreift:

Durchlässigkeit im Bildungssektor (leistungsorientierte Durchlässigkeit trifft es noch besser), nichttraditioneller Hochschulzugang, neue Zielgruppen – in diesem Kontext auch das Thema Migranten –, das alles sind die künftigen Herausforderungen an uns Hochschulen, denen wir uns stellen müssen und auch stellen wollen.

Tagungen wie diese der DGWF sind daher für uns als Akteure wichtig – auch als Chance für kritische Reflexion und Weiterbildung für uns selbst.

Sehr geehrter Herr Beyersdorfer, sehr geehrter Herr Vogt, vielen Dank für dieses ansprechende und aktuelle Tagungsprogramm.

Ich hoffe, wir können Ihnen als Hochschule einen angemessenen und ansprechenden äußeren Rahmen dafür bieten – die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ZWW tun ihr Möglichstes dafür. Die Stadt Regensburg – als Weltkulturerbe ausgezeichnet – leistet gegen Ende des heutigen Tages mit ihrem Charme sicherlich auch ihren Beitrag.

Ich wünsche Ihnen und uns allen eine interessante, abwechslungs- und erkenntnisreiche Tagung und einen schönen Aufenthalt in Regensburg.

Grußwort von Dr. Wolfgang Zeitler Ministerialdirigent, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur

Sehr verehrte Weiterbildungsfördernde, oder darf ich sogar sagen, selbst Weiterbildungsbereite?

Was Weiterbildung, was akademische Weiterbildung ist, wissen wir. Die Notwendigkeit, sie zu verstärken, gehört zumindest verbal zum Grundkonsens der über Bildung Redenden. Dem will ich auch gar nicht widersprechen. Mich überrascht nur: So wie der Begriff der Schlüsselqualifikation wohl an der eigenen Elefantiasis zugrunde zu gehen scheint, so könnte es auch beim Begriff der Weiterbildung sein. Fast alles ist ja Weiterbildung. Vor inflationärer Abnutzung sollte also Profilierung und Prägnanz stehen. Aber damit komme ich zum eigentlichen Problem: Für mich ist Weiterbildung ein Widerspruch in sich. Denn welches Verständnis von Bildung ist gemeint, wenn man sie als etwas Abgeschlossenes, nicht notwendigerweise Weiterzuführendes betrachtete? Es wäre wohl keine Bildung, sondern vielleicht eine Fertigung, genauso wie man ja bei der Ausbildung auch nicht sagen kann, sie komme zu einem „Aus“, sie kommt allenfalls zu einer Etappe.

Nun mag der eine oder andere unter Ihnen denken, das sei philologisches Wortgeklingel. Und vielleicht haben Sie damit auch nicht unrecht. Aber die Wirklichkeit stellt uns in zweifacher Hinsicht doch aus dem Gesagten heraus immer wieder ein Ausrufezeichen bei Weiterbildung vor Augen. Das erste - Eckermann sagt über Goethe: Man lernt nichts bei ihm, man wird etwas. So wäre aus meiner Sicht die ideale Beschreibung von Weiterbildung: Persönlichkeitsentwicklung durch Zunahme von Wissen und Fertigkeiten. Und die Folgerung daraus: Die akademische Bildung muss - bei aller diffizilen Ausgestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen - gerade im Zeichen von Bologna die persönlichkeitsprägenden und persönlichkeitsfördernden Elemente verstärkt im Auge behalten. Sonst nämlich untergraben wir die Basis von Weiterbildung. Zweite Begründung, weshalb ich das Verweisen auf die Be-

deutung der Worte nicht als leichtes Spiel nehme: Über Jahre war es strittig, ob es akademische Weiterbildung überhaupt geben könne, anders als in der Form, dass sie auf einen berufsbefähigenden akademischen Abschluss aufsetzt. Mich hat diese sehr eng geführte Definition immer geärgert, und ich erinnere mich an viele auch im Ministerium geführte Diskussionen. Alle liefen daraus hinaus, dass es gar nicht anders sein kann - Weiterbildung im akademischen Feld könne nur heißen: Studium, das auf einen abgeschlossenen akademischen Grad aufsetzt. Wenn nicht an diesem Beispiel, wo sonst wird deutlich, wie blockadenhaft wir uns den notwendigerweise als Kontinuum zu denkenden Bildungsbegriff in Deutschland zurecht gezimmert, nein zurecht gestutzt haben. Da wurde aus dem Holzbalken vor lauter Schnitzarbeit ein kleiner Zahnstocher. Eine zentrale Aufgabe, die heute uns allen viele Ausrufezeichen setzt, nämlich die akademische Weiterbildung als spezifische Fortführung einer beruflichen Ausbildung, das wurde lange ausgeblendet.

Zugegebenermaßen kenne ich Ihre Gesellschaft nicht sehr gut, sehe also ein weiteres Feld von Weiterbildung vor mir. Aber allein schon die Repräsentanz Ihrer institutionellen Mitglieder oder die Nichtrepräsentanz vieler auch bayerischer Hochschulen mag ein Hinweis darauf sein, wie sehr Ihr satzungsgemäßer Zweck, die Förderung und Koordinierung der von den Hochschulen getragenen Weiterbildung, vielleicht auch als Resultat des gerade Gesagten, keineswegs akademisches Alltagswissen ist.

Wenn Sie diese Bemerkungen als abstrakt verstehen, haben Sie Recht. Konkret wird es, wenn ich Ihnen die herzlichen Grüße und vor allem die besten Wünsche zum Erfolg Ihrer Tagung von Herrn Staatsminister Dr. Heubisch überbringe. Sie wissen: Bayern definiert das Thema Weiterbildung im Bereich der Hochschulen neu, gesetzlich und ganz konkret praktisch. Im vergange-

nen Jahr sind wir mit der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, und zwar der Öffnung der Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften, einen ersten Schritt gegangen. Jetzt geht es darum, auch in der Praxis ein entsprechendes Angebot für diese Zielgruppe zu sichern. Angebot heißt, es muss der Vielfalt der unterschiedlichen Lebenssituationen, der unterschiedlichen Bildungsbiografien, der unterschiedlichen Motivationen und Ziele der betroffenen Menschen entsprechen. Folglich müssen die Organisationsform und der Inhalt des Angebotes unterschiedlich aussehen, je nachdem, ob eine junge Frau nach der Elternphase ein Teilzeitstudium aufnehmen möchte, oder ob ein Handwerksmeister überhaupt zum ersten Mal die Pforten der Hochschule durchschreitet und berufsbegleitend, ohne seinen Betrieb oder seine Arbeitsstelle aufzugeben, studieren möchte, oder ob ein junger Ingenieur nach einigen Jahren erfolgreicher Tätigkeit eine Masterqualifikation erwerben möchte.

Für die staatlichen Hochschulen in Bayern geht es darum Wege zu eröffnen, nicht Weiterbildung eng geführt zu kanalisieren. Mit der eingeleiteten Hochschulrechtsnovelle sollen deshalb Modulstudien ermöglicht und akademische Abschlüsse aus in unterschiedlichen Phasen erworbenen Modulqualifikationen „zusammensetzbar“ werden. Berufsbegleitende, die Kapazität der Hochschulen erweiternde, also notgedrungen gebührenfinanzierte Bachelorstudiengänge sind ein zentrales weiteres Element. Passgenauigkeit von weiterbildenden Masterstudiengängen in einem flexiblen und durchlässigen System mit verbürgter Qualität der Hochschulbildung ist eine weitere wichtige Akzentsetzung.

Das berührt Fragen, die Sie sich wohl auch für diese Tagung vorgenommen haben: Wo liegen, auch im Blick auf die internationalen Erfahrungen, die Grenzen der Modularität? Wie können wir zu einem transparenten, landesweit überschaubaren und doch individuellen System der Anrechnung vorhandener Kompetenzen kommen? Wie sind Vorbereitungskurse für ein Hochschulstudium am besten zu organisieren und qualitativ zu strukturieren? Ist das primär eine Aufgabe der Hochschulen – pre-university-Kurse? Oder ist dies, um ein landesweites Angebot sicherzustellen, eher Aufgabe von anderen Bildungsträgern?

Vermutlich ist Weiterbildung ein Element, in dem sich innerhalb unserer Hochschullandschaft wichtige Differenzierungen herausbilden werden und zwar zwischen

einzelnen Hochschulen. Schauen wir nach Amerika: Dort ist die am schnellsten wachsende Hochschule die University of Phoenix. Sie erschließt sich den Weiterbildungsmarkt gerade für Berufstätige, gerade über Fernstudien, verzichtet aber bewusst darauf, selbst forschungsintensiv zu sein. Für unser Hochschulwesen lassen sich daraus ganz unterschiedliche Schlüsse ziehen. Es scheint mir nur sicher: Hochschulen, die im Moment noch eher kritisch gegenüber einzelnen Aspekten der Weiterbildung sind, werden dies vielleicht überdenken in Zeiten dereinst demografisch bedingt zurückgehender Studierendenzahlen.

Weiterbildung muss individuell passgenau sein. Sie wird aber auch – weit mehr als bisher – die Mitglieder unserer Hochschullandschaft individuell prägen. Sie wird die Differenzierung unseres Hochschulvereins prägen. Weiterbildung bleibt also auf lange Sicht ein spannendes Thema.

Unser gemeinsamer Wunsch dürfte dabei sein, anders als es Eckermann formulierte: Die Hochschulen lernen etwas **und** werden etwas.

Grußwort von Dr. Martin Beyersdorf

Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium - DGWF e.V.

Sehr geehrte Damen und Herren,

sehr geehrter Herr Präsident Prof. Dr. Eckstein,

sehr geehrter Ministerialdirigent Dr. Zeitler,

liebe Kolleginnen und Kollegen,

auch ich begrüße Sie ganz herzlich zur Jahrestagung in Regensburg. Ich habe mich sehr über die Einladung an die Hochschule Regensburg gefreut.

Das hat zehn Gründe:

1. Wir führen die Jahrestagung zum ersten Mal an einer Fachhochschule durch.
2. Die Vorbereitungszeit dafür kann sich sehen lassen: Am 3.10.2010 kann unser Zusammenschluss den 40. Geburtstag feiern und vor sieben Jahren haben wir uns extra umbenannt – von „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung“ in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ – so haben auch die (Fach-)Hochschulen bei uns eine namentliche Heimat.
3. Viele Aktivitäten der DGWF haben sich lange Zeit eher im Norden von Deutschland abgespielt. Jetzt können wir „Fischköpfe“ auch vom Süden lernen.
4. Bayern ist schön und Regensburg ist seit dem Jahre 2006 Weltkulturerbe. Diese Aspekte – so meine Erwartung im Vorlauf der Tagung – würden sehr gut mit den exzellenten Tagungsinhalten harmonieren und uns viele Teilnehmende bescheren. Es hat geklappt: Wir

sind nach Berlin wieder gut 200 Personen. Und dieses Mal haben wir auch die meisten Vizepräsidenten und -präsidentinnen mit dabei.

5. Die Hochschule Regensburg kann sich sehen lassen. Acht Fakultäten bieten über 6.500 Studierenden in derzeit 21 praxisorientierten Bachelor- und 13 Masterstudiengängen in den Bereichen Ingenieur-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine große Vielfalt an Studienmöglichkeiten. Und etwas ganz Besonderes: An der Spitze steht mit Ihnen, Herr Prof. Eckstein, ein Erwachsenenpädagoge und ein Medienexperte.

6. Gefreut habe ich mich auch über die Selbstdarstellung der HSR. Gleich als dritter Punkt wird „Weiterbildung“ benannt:

„Unter dem Motto „WEITER mit BILDUNG“ bietet das Zentrum für Weiterbildung und Wissensmanagement (ZWW) der Hochschule Regensburg ein breites Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung mit Zusatzausbildungen, Fachvorträgen und Masterstudiengängen aus dem Spektrum von Wirtschafts-, Ingenieur- und Sozialwissenschaften.“ Ich weiß, dass die unter 5. benannte Person nicht ganz unschuldig an der Entwicklung ist.

7. Herr Dr. Zeitler – selbst im Norden haben wir mitbekommen, dass sich das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst engagiert für die wissenschaftliche Weiterbildung, für das berufsbegleitende Studieren und die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen. Die Novelle Ihres Hochschulgesetzes ist unterwegs, Sie präsentieren das Weiterbildungsangebot der bayeri-

sehen Hochschulen über die Internetseiten des Staatsministeriums – Stichwort cwwb – und Sie fördern das Fernstudium mit der Virtuellen Hochschule Bayern; letztere ist im Mai diesen Jahres zehn Jahre alt geworden.

8. Gefreut habe ich mich auch über die ländergemeinsamen Strukturvorgaben. Die Beschlüsse der KMK vom Februar dieses Jahres haben zusammen mit vielen weiteren Faktoren dazu geführt, dass wissenschaftliche Weiterbildung und berufsbegleitendes Lernen immer stärker zum Element der strategischen Hochschulentwicklung wird. Offenbar wird immer mehr erkannt, dass sich die Hochschulen nach den doppelten Abi-Jahrgängen noch mehr öffnen müssen. Wer jetzt nicht anfängt, lebenslanges Lernen in seine Hochschule einzubauen, der hat ab dem Jahr 2016/17 schlechte Karten.
9. Über welche Unterstützung würden sich Hochschulen bei dieser Aufgabe freuen?

A, B, C, D

A. über Anreize, die die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums fördern (strukturelle Voraussetzungen, Informationspolitik bei Interessenten und Arbeitgebern, z. B. Bildungsurlaub/Lebensarbeitszeitkonten) und dafür Sorge tragen, dass sich ein berufsbegleitender Bachelor für die Absolventen auch als solcher „lohnt“,

B. über belastbare finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen für berufsbegleitende Bachelor und weiterbildende Master,

C. über „kontrollierte“ Regelungen für eine einfache und praktikable Anrechnung von beruflichen Kompetenzen: leistungsorientierte Durchlässigkeit bei gleichzeitiger Sicherung der Qualität des Studiums,

D. (jetzt passt es wieder richtig) wie Dollar: Wichtigster Punkt – Ressourcen für die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Umsetzung adäquater Vorbereitung und Begleitung berufsbegleitend Studierender. Natürlich haben wir schon oft über Finanzierungskonzepte für das LLL gesprochen – aber jetzt wird es ernst: Weder die Studierenden noch die

Betriebe können alleine die neuen zusätzlichen Kosten tragen; es sind weitere Anstrengungen auch der öffentlichen Hand unerlässlich.

10. Und schließlich habe ich mich wegen des Ambientes hier in der Hochschule und wegen des freundlichen Empfangs auf Regensburg gefreut. Als wir uns am 20. April dieses Jahres mit der Planungskommission die Tagungsräume anschauten, hatte ich sofort eine Idee als wir in diesen Vorlesungssaal traten. Zuvor hatten wir intensiv diskutiert über LLL und Konzepte und Modelle und Realitäten. Der Tenor war dabei immer: Die wissenschaftliche Weiterbildung rückt vom Rand stetig weiter in das strategische Zentrum; und dann passieren Prozesse der Annäherung und der Abstoßung, der Auflösung und der zusammengehenden Stärkung..., so wie in der guten alten Lavalampe aus den 1970-er Jahren, den Jahren, in denen viele zentrale Einrichtungen für Weiterbildung als innovative Inseln starteten.

Jetzt wissen Sie, warum Sie dieses bewegte Hintergrundbild – die Lavalampe in bewegter digitaler Form – hatten.

Noch einmal einen herzlichen Dank an Sie, Herr Dr. Zeitler und Sie, Herr Prof. Dr. Eckstein. Bei Ihnen allen bedanke ich mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Ihnen und uns wünsche ich eine ertragreiche Jahrestagung mit allem Drum und Dran.

„Charta für Lebenslanges Lernen an Universitäten“ (EUA)

Rezeption und Wirkung in Deutschland

ERWIN WAGNER
KATRIN BRINGMANN
KATHARINA RAMKE

Bericht über das Forschungsprojekt COMPASS LLL (Collaboration on Modern(izing) Policies and Systematic Strategies on LLL)

Die EUA (European University Association), die ranghöchste Dachorganisation der Universitäten in Europa, hat die „Charta for University Lifelong Learning“ nach einem Seminar zum lebenslangen Lernen an der Sorbonne entworfen und als politische Empfehlung zur Weiterentwicklung der Universitäten in diesem Sektor kommuniziert.

Im Hintergrund steht die Einschätzung, dass neue Erwartungen und Anforderungen an die europäischen Universitäten enorm steigen, da soziale und wirtschaftliche Entwicklungen um ein Konzept eines „Europas des Wissens“ herum in Gang gesetzt werden. Die europäischen Bürger brauchen – so die Begründung – starke, autonome, reaktionsfähige, auch unter Druck reagierende und „inclusive“ Universitäten, die eine forschungsbasierte Ausbildung zur Verfügung stellen, um den vielen Herausforderungen, die vor uns liegen, zu begegnen. Den Universitäten wird eine Schlüsselrolle in diesem Prozess zugeschrieben. Sie müssten bereits vorhandene Erfolge und „good practice“ einbeziehen, um die vielfältigen Bedürfnisse der heutigen Lerner zu treffen, und hätten eine besondere Chance, den lebenslangen Lernern eine forschungsbasierte Hochschulbildung anzubieten. Das Ziel dieser Charta ist es, europäische Hochschulen darin zu unterstützen, ihre spezifische Rolle als Institutionen des lebenslangen Lernens erfolgreich zu entwickeln und damit eine zentrale Säule eines „Europe of Knowledge“ zu bilden.

Damit sind Ziel und Zweck der Charta als die einer hochschulpolitischen Empfehlung beschrieben. Nun ist hinlänglich bekannt, dass Universitäten komplexe Organisationen sind, die sich mit Empfehlungen oder „Vorgaben“ für anzustrebende Entwicklungen

bzw. Innovationen „im Dienst der Gesellschaft“ bzw. hier „im Interesse der Entwicklung Europas“ generell nicht leicht tun. Zudem weisen die Universitäten in den verschiedenen europäischen Ländern eine Vielzahl unterschiedlicher Formen und Kulturen auf, die sich nicht ohne Weiteres in einen gemeinsamen Rahmen spannen lassen. Es ist wenig bekannt darüber, wie und mit welcher Intensität sowie Wirkungskraft die „Charta for University Lifelong Learning“ in den europäischen Ländern – in der Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie in den Universitäten selbst – aufgenommen und in innovative Konzepte sowie Praxis umgesetzt worden ist. Daher wurde von Februar 2010 bis Januar 2011 unter der Federführung der „European Association for University Lifelong Learning“ (EUCEN) in einem Konsortium mit Projektpartnern aus zehn Ländern das Forschungsprojekt COMPASS durchgeführt, um mehr empirische Evidenz zu Aufnahme, Rezeption und Umsetzung der „Charta“ zu erzeugen. Für Deutschland übernahmen die Aufgaben ein Team der Universität Hildesheim (center for lifelong learning/cl³) in enger Abstimmung und Zusammenarbeit mit dem stellvertretenden Vorsitzenden der DGWF, Helmut Vogt. Der folgende Bericht konzentriert sich auf die kurze Präsentation der Charta, auf eine Übersicht zu den Ergebnissen sowie Einschätzungen und Anregungen zu weiteren Optionen – insbesondere im Kontext der DGWF.

Was enthält und will die „Charta für Lebenslanges Lernen an Universitäten“?

Die Charta umfasst zwei große Bereiche: die **Universitäten** (als akademische Organisation) und die **Politik** (die jeweils verantwortlichen Regierungen bzw. Ministerien) als maßgebliche Akteure auf dem bildungspolitischen Feld. Sie stellt jeweils zehn Leitsätze auf, zu denen sich Universitäten einerseits und die Politik andererseits „bekennen“ bzw. selbst verpflichten sollen.

Universitäten verpflichten sich dazu,

1. *Konzepte des erweiterten Zugangs und des lebenslangen Lernens in die Strategie ihrer Institution einzubetten*
Zentrale Verankerung von lebenslangem Lernen in Mission und Strategie als Teil einer weiter gefassten Definition von Exzellenz; Anerkennung der Komplexität der Konzepte zum lebenslangen Lernen als Schlüsselaspekt des Beitrages der Universitäten zu einer Kultur des lebenslangen Lernens
2. *Bildung und Lernen einer breit gefächerten Studentenschaft bereitzustellen*
Positive Reaktionen auf die steigenden unterschiedlichen Ansprüche eines sehr breiten Spektrums von Studierenden mit weitergehenden Angeboten für eine diversifizierte Studierendenschaft; Förderung eines positiven Lernklimas
3. *Studienprogramme für mehr Menschen zur Teilnahme am universitären Lernen einzuführen und insbesondere erwachsene Lerner („returning adult learners“) hereinzuholen*
Flexible und transparente Lernwege für alle Arten von Lernern; weiterführende Bildungsangebote von höchster Qualität; Sicherung eines lernerzentrierten Blickwinkels
4. *geeignete Beratung und Betreuung bereitzustellen*
Geeignete akademische und professionelle Betreuung wie psychologische Beratung für alle qualifizierten potenziellen Studierenden
5. *relevantes Vorwissen („prior learning“) anzuerkennen*
Entwicklung eines Systems, um alle Formen des Vorwissens der interessierten Lerner zu beurteilen und anzuerkennen; besonders wichtig im globalen Kontext des lebenslangen Lernens mit Blick auf Wissenserwerb in vielfältiger Weise und an verschiedenen Orten
6. *lebenslanges Lernen in Qualitätsmanagement („quality culture“) einzubeziehen*
Weiterentwicklung des internen Qualitätsmanagements für lebenslanges Lernen
7. *die Beziehung zwischen Forschung, Lehre und Innovation in einer Perspektive des lebenslangen Lernens zu stärken*
Stärkung von Forschung und Innovation der Universitäten durch Strategien des lebenslangen Lernens; Begründung des speziellen Beitrags der Universitäten zum lebenslangen Lernen durch die Forschung; Forscher als gute Beispiele lebenslanger Lerner; lebenslanges Lernen als Quelle neuer Forschungsmethoden und -themen
8. *Reformen zu festigen, um flexible und kreative Lernumgebungen für alle zu schaffen*
Potenzial des Reformprozesses ausschöpfen ebenso wie deren Werkzeuge (ECTS, Diploma Supplement, europäische Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung, Abschlussvereinbarungen etc.) für die Entwicklung einer kreativen lebenslangen Lernumgebung
9. *Partnerschaften auf lokaler, regionaler und internationaler Ebene zu entwickeln, um attraktive und passende Programme zur Verfügung zu stellen*
Bedarf auch über strukturierte Partnerschaften mit anderen Bildungseinrichtungen und „Stakeholdern“ decken und absichern
10. *als „Rollenmodelle“ (Vorbilder) im Bereich des lebenslangen Lernens zu fungieren*
Universitäten als Arbeitgeber „in eigener Sache“ mit dem Potenzial, als Vorbilder zu fungieren, indem sie lebenslange Lernmöglichkeiten für ihre eigenen Mitarbeiter schaffen sowie als Hauptakteure beim Netzwerken für eine zusammenhängende politische Entwicklung in den einzelnen europäischen Ländern agieren.

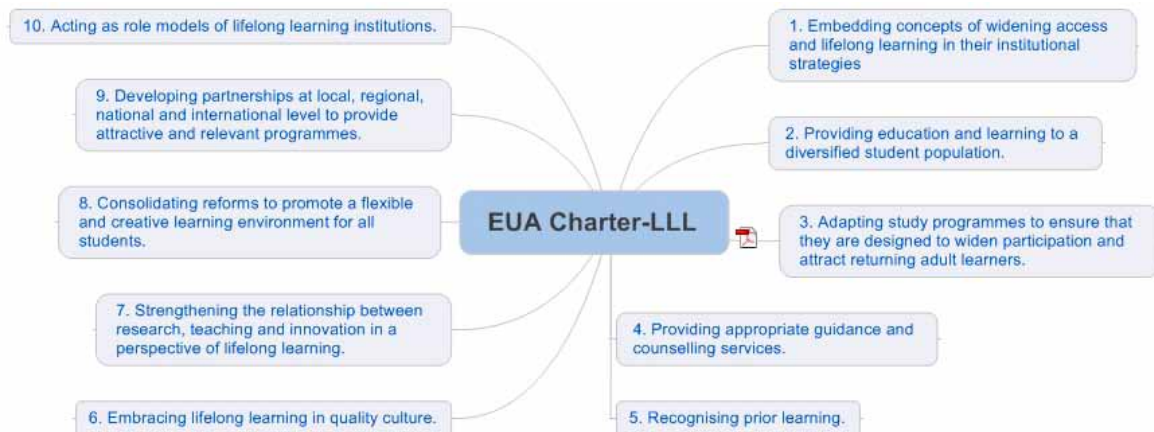


Abbildung 1: (Selbst-)Verpflichtungen der Universitäten im Überblick

Ohne die konzertierten Aktionen und die starke Zusammenarbeit von Regierungen, die die passenden Gesetze entwerfen, und regionalen Partnern können – so die Einschätzung der EUA – die europäischen Uni-

versitäten diese Vereinbarungen nicht erfüllen. Daher werden die (Selbst-) Verpflichtungen der Universitäten ergänzt durch solche der Regierungen:

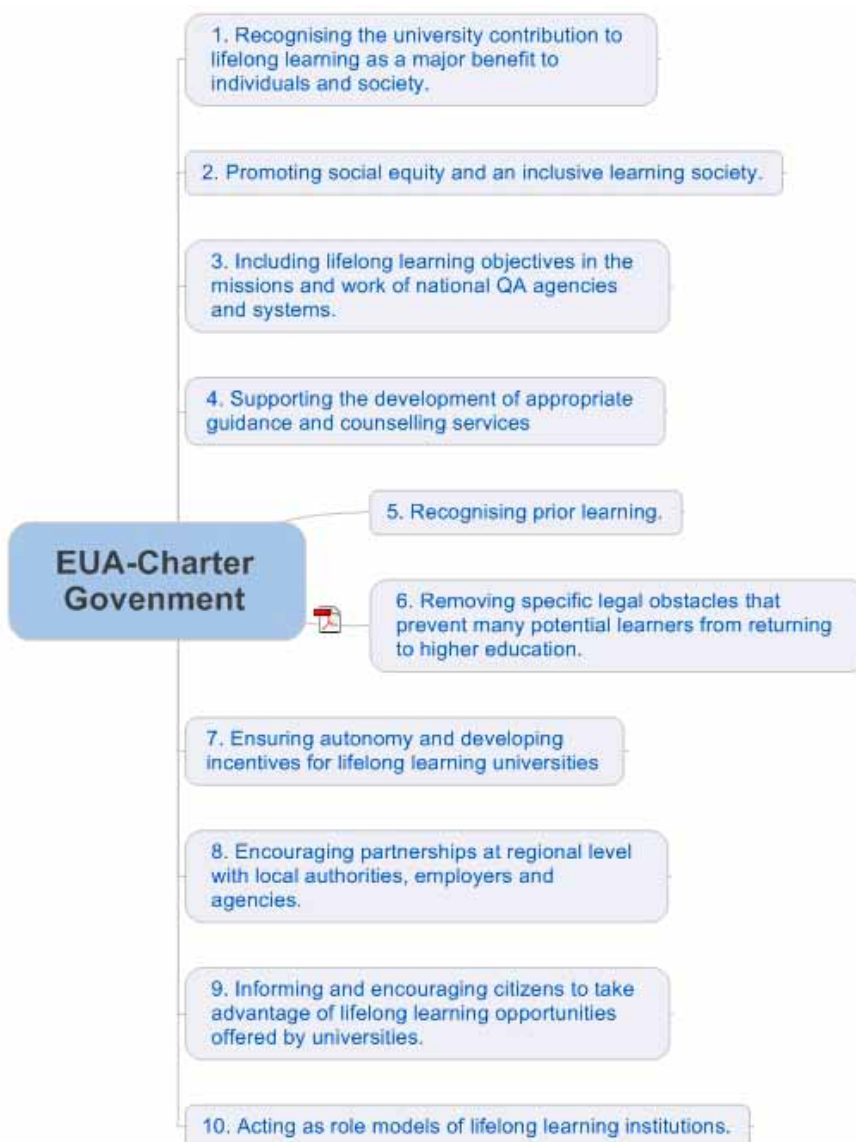


Abbildung 2: (Selbst-) Verpflichtungen der Regierungen im Überblick

Regierungen verpflichten sich demnach dazu,

1. *den Beitrag der Hochschulen zum lebenslangen Lernen als einen zentralen Nutzen für Individuen und Gesellschaft anzuerkennen*
Verantwortung, sicherzustellen, dass Hochschulen und Universitäten wertgeschätzt werden für ihren Beitrag zum lebenslangen Lernen; politische Reaktion auf eine große kulturelle Veränderung, um den Bedarf einer sich schnell entfaltenden lebenslangen Lernergesellschaft und die langfristigen Anforderungen des Arbeitsmarktes abzudecken und erhebliche finanzielle Investitionen zu sichern
2. *soziale Gerechtigkeit und Gleichheit und eine offene Lerngesellschaft („inclusive learning society“) abzusichern*
Unterstützen erfolgreichen lebenslangen Lernens bei Individuen, Arbeitgebern und anderen Akteuren sowie einer Kultur des lebensbegleitenden Lernens als allgemein anerkanntem gesellschaftlichem Ziel
3. *Ziele des lebenslangen Lernens in die Aufgaben nationaler Qualitätssicherungs-Agenturen und Systeme einzubeziehen*
Besondere Aufmerksamkeit in den Qualitätssicherungssystemen den Themenfeldern gegenüber, die lebenslanges Lernen betreffen, um lebenslangem Lernen nationale Priorität zu geben
4. *geeignete Betreuungs- und Beratungsservices zu entwickeln*
Professionelle akademische Beratung, Career Service und soziale Einrichtungen für alle Lernenden; Gewährleistung hoher professioneller Standards; Vernetzung von Beratungs- und Serviceangeboten
5. *der Anerkennung früher erworbenen Wissens („prior learning“) Wege zu ebnen*
Bereitstellung entsprechender Anreize und Bonussysteme; vollständige Integration des „prior learning“ in die entsprechenden Qualifikationscurricula
6. *spezifische gesetzliche Hürden, die viele potenzielle Studierende von der höheren Bildung abhalten, zu überwinden*
Bearbeitung systemischer Hindernisse, die potenzielle Studierende davon abhalten, die Gelegenheit zur höheren Weiterbildung zu nutzen; Maßnahmen hinsichtlich der Sozialversicherung, des Arbeitsrechts sowie der finanziellen Unterstützung
7. *Autonomie und Entwicklung von Anreizen für „lifelong learning universities“ zu garantieren*
Gewährleistung ausreichender Autonomie, um auf die Herausforderungen einer lebenslangen Lernkultur entsprechend reagieren und über ihre eigenen Zulassungskriterien selbst entscheiden zu können; Anreize für diejenigen Hochschulen, die diese Schlüsselmission erfolgreich ausführen
8. *Partnerschaften mit den Behörden vor Ort, Arbeitgebern und Agenturen auf regionaler Ebene anzuregen*
Stärken regionaler Partnerschaften mit Einrichtungen der höheren Bildung und Sozialpartnern
9. *Bürger zu informieren und zum Wahrnehmen der Angebote und der Möglichkeiten des lebenslangen Lernens an Universitäten und Hochschulen zu ermuntern*
10. *als Institutionen des lebenslangen Lernens Vorbild zu sein*
Standards der Regierungen entwickeln, die garantieren, dass Mitarbeiter im öffentlichen Dienst darin gefördert werden, von der Spanne der Möglichkeiten, die Hochschulen und Universitäten anbieten sich lebenslang fortzubilden, zu profitieren

Was wurde wie untersucht?

In der empirischen Untersuchung wurden drei Verfahren eingesetzt:

- ein Online-Fragebogen zur Erfassung der Rezeption der Charta an Universitäten,
- Interviews mit „Schlüsselpersonen“ für lebenslanges Lernen in Ministerien,
- eine Dokumenten-Analyse relevanter politischer Dokumente der letzten drei Jahre.

Der Online-Fragebogen wurde über die nationalen Gesellschaften bzw. Netzwerke für universitäres lebenslanges Lernen – in Deutschland die DGWF – an die in den Universitäten für lebenslanges Lernen bzw. universitäre Weiterbildung zuständigen Stellen bzw. Personen gerichtet. Den zehn Leitpunkten der Charta entsprechend wurde nach den strategischen und operativ-praktischen Entwicklungsständen und Angeboten in den jeweiligen Hochschulen gefragt.

In den – meist halbstündigen bis einstündigen – (Telefon-)Interviews mit fachlich zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Ministerien wurde analog nach der Rezeption und Verwendung der politischen Selbstverpflichtungen der Charta gefragt. Kontakte wurden in Deutschland in erster Linie über die Expertinnen und Experten in den Bundesländern bzw. über andere Verbindungen hergestellt. Die Auswahlentscheidung blieb bei den jeweiligen Ministerien. Die Telefoninterviews wurden durchgeführt von Anfang August bis Ende September 2010. Praktisch einbezogen werden konnten die Wissenschaftsministerien in allen Bundesländern, nicht jedoch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Allen Interviews ging die Zusendung der Charta voraus, was die Durchführung der Interviews sehr erleichterte.

Die Dokumenten-Analyse erstreckte sich auf einschlägige Gesetzesinitiativen, Memoranden, Erklärungen, (Förder-)Programme und Leitlinien für die Ausrichtung der Politik oder mit klar erkennbaren Auswirkungen im Feld universitären lebenslangen Lernens.

Ergebnisse und Tendenzen I: Rezeption und Umsetzung an Universitäten (Higher Education Institutions)

An der Untersuchung beteiligten sich insgesamt 26 deutsche Universitäten. In Relation zu anderen beteiligten Ländern war damit die Mitwirkung vergleichsweise hoch. Gemessen an der Zahl der Universitäten in Deutschland insgesamt war sie jedoch relativ niedrig. Die weitaus überwiegende Zahl betraf öffentliche Hochschulen in Deutschland.

19 der beteiligten Hochschulen gaben an, bereits von der Charta erfahren zu haben, während der Rest dies verneint. Die Frage, inwieweit die Charta intensiv wahrgenommen und diskutiert sowie konkret für strategische oder planerische Prozesse genutzt wurde, wurde jedoch von 24 Hochschulen, das heißt der übergroßen Mehrheit, verneint. Hinsichtlich der Frage, inwieweit bereits Schritte unternommen worden waren, um die Hochschulen zu öffnen bzw. den Zugang zu Hochschulen zu erleichtern, zeigte sich ein sehr gemischtes Bild. Während fünf Hochschulen angaben, noch keinerlei Schritte in diese Richtung unternommen zu haben, ordneten sich die anderen überwiegend in einer mittleren Situation und nur ganz wenige in einem fortgeschrittenen Stadium ein. Von 26 Universitäten, die diese Frage beantworteten, gaben lediglich sechs an, bereits strategische Konzepte für lebenslanges Lernen integriert zu haben, während elf sich auf einem guten Weg sahen, sechs angaben, sich am Anfang dieses Weges zu befinden und drei sich überhaupt noch nicht mit dieser Frage beschäftigt hatten.

Die Mehrzahl der befragten Universitäten gab an, sich relativ gut auf die besonderen Anforderungen von erwachsenen Studierenden eingestellt zu haben. Ein ähnliches, wenn auch nicht ganz so positives Bild ergab sich hinsichtlich der besonderen Bedürfnisse von älteren Studierenden (Seniorenstudium bzw. Gaststudium). Weniger als die Hälfte gab an, sich angemessen auf die speziellen Bedürfnisse von Teilzeitstudierenden eingestellt zu haben. Die Frage hingegen, inwieweit sich die Universitäten auf sozial benachteiligte Studierende eingestellt haben, wurde von einer Mehrzahl eher positiv eingeschätzt. Etwas mehr als die Hälfte der beteiligten Universitäten gab überdies an, relativ gut mit den speziellen Erwartungen und Notwendigkeiten von Studierenden ohne ausreichende formale Zugangsklassifikationen umgehen zu können. Studierende aus ethni-

schen Minderheiten fänden demnach in etwa der Hälfte der befragten Universitäten geeignete Ansprechpartner und Rücksichtnahmen bzw. spezielle Unterstützung. Ähnliches gilt auch für Studierende mit Migrationshintergrund sowie im Blick auf Studierende mit Behinderungen. Dagegen gab eine relativ große Anzahl der beteiligten Universitäten an, sich auf Studierende mit Kindern angemessen eingestellt zu haben. Hinsichtlich der Möglichkeit eines Fernstudiums mit entsprechender Betreuung gaben relativ viele der befragten Universitäten an, mindestens genügende bis sehr gute Bedingungen zu bieten. Ein ähnliches Bild zeigte sich hinsichtlich der berufstätigen Studierenden.

Bei all diesen Einschätzungen ist allerdings zu bedenken, dass die Befragten in der Regel die Verantwortlichen der für Weiterbildung bzw. lebenslanges Lernen zuständigen Organisationseinheiten waren und damit eine positive Selektion von vornherein zu vermuten ist. Immerhin zeigt sich, dass in einer ganzen Reihe von Universitäten in Deutschland damit Anforderungen, die in den Selbstverpflichtungen der Charta enthalten sind, in der einen oder anderen Weise bekannt und auch bereits praktisch organisiert sind. Ein zuverlässiges Bild über die Situation an deutschen Universitäten bzgl. der Umsetzung der Leitsätze der Charta für Universitäres Lebenslanges Lernen (ULLL) generell kann daraus jedoch kaum abgeleitet werden.

Im weiteren Gang der Befragung wurde untersucht, in welchem Umfang die Universitäten spezielle Programme anbieten, die sich dem Bereich lebenslanges Lernen zuordnen lassen. Hier ergab sich, dass nur eine Minderheit bislang weiterbildende Bachelor-Programme anbietet, wohingegen die Mehrheit Masterprogramme in der Weiterbildung im Programm hat. In den meisten Universitäten ist es demnach möglich, zumindest bestimmte Einheiten von Bachelor- oder Master-Studiengängen auch als Studierende mit Weiterbildungszielen zu belegen. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Universitäten bietet auch spezielle Abschlüsse für berufstätige Studierende. Differenzierte Abschlüsse für Angehörige verschiedener Altersgruppen werden jedoch nur in wenigen Fällen angeboten. Dagegen ist es in einer ganzen Reihe von Universitäten (etwa zwei Dritteln) möglich, bestimmte Module anerkannt zu bekommen. Etwas drei Viertel der befragten Universitäten bieten Möglichkeiten des Fernstudiums beziehungsweise des e-Learnings für lebenslanges Lernen an. Das Gleiche gilt für Formen des Blended Learning (also

einen Mix von Veranstaltungen in der Universität und Fernstudienformen). Etwa zwei Drittel der befragten Universitäten bieten spezielle Kurse auf dem Campus, um die Möglichkeit der Partizipation sowie der Rückkehr von früheren Absolventen zu erweitern. Der Einzugsbereich dieser Angebote ist sowohl regional als auch national. Auf die besonderen Bedürfnisse berufstätiger Studierender, so geben die meisten der befragten Universitäten an, nehmen sie angemessen Rücksicht. Überwiegend werden solche Programme jedoch nicht allein für spezielle Zielgruppen, sondern eher für einen Mix verschiedener Adressaten angeboten. In den allermeisten Programmen sind sowohl Angehörige der jeweiligen Universität als auch externe, berufstätige Experten aus den jeweiligen Professionen als Lehrende tätig. Etwa zwei Drittel geben an, ihre Programme bzw. Kurse seien speziell auf individuelle und organisatorische Bedürfnisse der jeweiligen Studiengruppen angepasst.

Eine besondere Rolle spielen bei Studierenden im Bereich des lebenslangen Lernens die Beratung und die besondere Betreuung. Hierzu gab die Mehrzahl der befragten Universitäten an, sich entsprechend eingestellt zu haben. Mehr als die Hälfte gab an, spezielle Career Center für erwachsene und berufstätige Studierende zu unterhalten. Noch stärker verbreitet erscheinen spezielle Angebote der Studienberatung. Während die Studienberatung für Teilzeitstudierende relativ breit ausgebaut erscheint, gilt dies nicht für besondere Betreuungsformen. Insbesondere scheint es kaum spezielle Angebote für Teilzeitstudierende zu geben. Dies gilt in ähnlicher Weise für berufstätige Studierende. Was die Anerkennung bereits zuvor erworbener Kompetenzen angeht, gaben die meisten deutschen Universitäten an, hierzu keine eigenen Angebote machen zu können. Da es hier insgesamt so gut wie keine eingespielten Routinen gibt, gilt dies natürlich auch für alle Qualitätsaspekte in diesem Bereich. Wenn es überhaupt Formen der Anerkennung bereits erworbenen Wissens gibt, so finden diese sich am ehesten auf Fachbereichs- bzw. Studiengangsebene, sehr selten jedoch auf der Ebene der gesamten Universität.

Ein besonderer Abschnitt der Befragung betraf die Qualitätsentwicklung im Bereich lebenslangen Lernens. Hier gab die Mehrheit der befragten Universitäten an, entsprechende Qualitätsentwicklungsmaßnahmen einzusetzen. Diese beziehen sich insbesondere auf interne Maßnahmen und Instrumente der Qualitätssi-

cherung. Nur eine Minderheit gab an, bereits institutionsübergreifende beziehungsweise externe Qualitätssicherungsmaßnahmen anzuwenden. Bei der Frage hingegen, ob bzw. inwieweit Programme und Angebote des lebenslangen Lernens durch Forschung unterlegt seien, gab die überwiegende Mehrheit an, dies sei der Fall. Nur etwa die Hälfte bejahte indes, eigenständige Qualifizierungsangebote für forschende Mitarbeiter zu unterhalten. Die meisten Universitäten unterstützen ihre Aktivitäten im Bereich des lebenslangen Lernens zumindest teilweise durch Begleitforschung.

Von besonderer Bedeutung für lebenslanges Lernen sind geeignete Lernumgebungen. Hierzu gab die überwältigende Mehrheit der Befragten an, sich zumindest in einem initialen Stadium darum zu bemühen. Flexible und kreative Lernbedingungen für lebenslanges Lernen förderten etwa die Hälfte der Hochschulen. Einige geben an, in diesem Bereich bereits relativ weit fortgeschritten zu sein. Hinsichtlich der in der Charta hervorgehobenen Werkzeuge (Tools) für die Gestaltung lebenslangen Lernens gaben nahezu alle an, sich am ECTS zu orientieren. Ganz anders stellt sich das Bild – wie bereits angemerkt – dar im Hinblick auf Methoden zur Anerkennung bereits vorab erworbener Kompetenzen („acknowledgement of prior learning“). Das Instrument des Diploma Supplement hingegen wird offensichtlich von allen mehr oder minder flächendeckend eingesetzt. Europäische Richtlinien zur Sicherung der Qualität werden von der Mehrzahl der Universitäten beachtet und verwendet. Dies gilt auch für die Orientierung an Lernergebnissen („learning outcomes“).

In den Programmen lebenslangen Lernens spielen Kooperationen, Netzwerke und Partnerschaften eine wesentliche Rolle. Bei diesbezüglichen Fragen zeigt sich, ähnlich wie bei anderen der beteiligten Länder, ein sehr gemischtes Bild, in dem Zusammenarbeit mit Unternehmen ebenso gepflegt wird wie mit professionellen Organisationen, Gewerkschaften, Gebietskörperschaften und lokalen oder regionalen Behörden. In der Zielsetzung geht es hier in erster Linie um gemeinsame Abschlüsse und Projektkooperationen. Hinsichtlich der Frage, ob die Universitäten Weiterbildungsangebote für ihre eigenen Beschäftigten vorhalten, antwortete die überwiegende Mehrheit positiv. Nicht ganz so verbreitet erscheinen dagegen Methoden der Projektentwicklung und des Projektmanagements. Die Frage, die in der Charta abschließend prominent postuliert wird, nämlich die Vorstellung, ob Universitäten als Vorbilder beziehungsweise Rollenmodelle für lebenslanges

Lernen dienen könnten, wird nur von einer Minderheit positiv beantwortet.

Wie lässt sich dieses Gesamtbild der Befragung der Universitäten interpretieren? Ganz sicher spielt eine Rolle, dass die Fragebögen durch die in den jeweiligen Universitäten verantwortlichen Experten bearbeitet wurden. Diesen darf zugeschrieben werden, zumindest eine relativ gute Übersicht über die speziellen Programangebote und -charakteristika zu besitzen. Es zeigte sich jedoch auch, dass relativ viele von ihnen manche Fragen nicht beantworten konnten bzw. angaben, dazu keine Informationen zu haben. Teilweise sind diese Informationen in den jeweiligen Universitäten gar nicht vorhanden, sie werden nicht geteilt oder grundsätzlich nicht öffentlich kommuniziert. Betrachtet man die Einschätzungen insgesamt, so kommt man nicht umhin, festzustellen, dass die europäisch geprägte Begrifflichkeit in einigen Fällen nicht bzw. nur bedingt geeignet erscheint, die konkrete Angebotssituation sowie deren organisatorische Einbettung adäquat beschreiben zu können. Insofern wird man das hier erzeugte Bild bestenfalls als eine relativ grobe Annäherung an die gegenwärtige Situation und Ausprägung des lebenslangen Lernens in Universitäten in Deutschland bezeichnen können. Was die einzelnen Selbstverpflichtungen beziehungsweise Leitsätze der Charta betrifft, sieht man relativ deutlich, dass einige davon besser ausgeprägt sind als andere und insbesondere, dass einige davon so gut wie überhaupt noch nicht berücksichtigt, geschweige denn bereits konzeptionell oder gar organisatorisch umgesetzt sind.

Ergebnisse und Tendenzen II: Rezeption und Umsetzung in der (Hochschul-)Politik (Policy Area)

1. Allgemeiner Eindruck

Zunächst war es nicht einfach, geeignete Gesprächspartnerinnen und -partner in den Wissenschaftsministerien der 16 Bundesländer zu finden. Die Neigung, zur Rezeption der Charta Auskunft zugeben, kann als „verhalten“ beurteilt werden. Teilweise war es nicht einfach, eine „zuständige“ Person zu finden; teilweise wurde es als kritisch betrachtet, von offizieller Seite zur Rezeption und Verwendung der Charta Auskunft zu geben. Nach den Interviews war es allerdings durchgängig so, dass die Ansprechpartner/innen sich sehr an einer Fortführung des Kontakts und noch stärker an den Ergebnissen der Studie interessiert zeigten. Als Begrün-

dung wurde angeführt, darin Anregungen für die eigene Arbeit bzw. den Vergleich zu anderen Bundesländern zu erhalten. Das Thema „universitäre Strukturen und Angebote für lebenslanges Lernen“ wurde durchweg als sehr relevant eingeschätzt. Ausnahmslos alle sehen darin die Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Allerdings wurde zugleich die Einschätzung kommuniziert, dass das Thema offenbar noch nicht genügend rezipiert und umgesetzt erscheine, um es auch in strategischen und strukturellen Entscheidungen entsprechend wiederfinden zu können.

2. Ist die Charta bekannt?

Die Mehrzahl aller Interviewpartner kannte die Charta nicht, bevor wir sie ihnen zugesandt hatten. Viele der Befragten gaben aber an, eigene Vereinbarungen erarbeitet zu haben (z. B. in Expertengruppen), die in dieselbe Richtung gingen wie die Charta. In diesem Sinne wurde die Charta mehr als Bestätigung der eigenen Konzepte gesehen und nicht als etwas völlig Neues. Vereinzelt wurde angedeutet, man lasse sich nicht auf „private Vereinbarungen“ verpflichten, sondern orientiere sich nur an staatlichen Rahmenrichtlinien, die aber im Prinzip den Forderungen der Charta entsprächen.

3. Hat die Charta direkt oder indirekt die überregionale staatliche Politik und gesetzliche Regulierungen in den Bundesländern beeinflusst?

Hier unterschieden sich die Antworten der Ansprechpartner stark voneinander. Zum einen wurde die Meinung vertreten, die Charta habe keinen besonderen Einfluss auf die politische Arbeit gehabt. Es sei eher Sache der Universitäten und Hochschulen, damit zu arbeiten. Wenn die Charta Einfluss genommen habe, dann eher indirekt über Hochschulgesetze und Expertengruppen, Diskussionen und Beschlüsse. In einzelnen Fällen wurde angegeben, die Charta zur Grundlage der Hochschulpolitik gemacht zu haben und sich von den Forderungen der Charta leiten zu lassen (z. B. Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt).

4. Wie weit werden die Selbstverpflichtungen der Charta genutzt oder implementiert?

Auch hier unterschieden sich die Antworten stark voneinander – von der Aussage „wir setzen alles voll um“ bis „es wird nichts direkt umgesetzt“ finden sich verschiedene Antworten. Die meisten Befragten betonten,

dass sie die Vereinbarung 2 (Förderung der sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit und eine offenen Lerngesellschaft = „inclusive learning society“) am ehesten umsetzen – auch oder insbesondere motiviert durch den „Hochschulpakt 2020“, die Hochschulgesetze und die Ergebnisse des „Bildungsgipfels“ in Deutschland. Zudem wurden in diesem Zusammenhang oft die „dualen Studiengänge“ erwähnt, die nach Meinung der Befragten die Vereinbarungen des „Prior Learning“ (5) und „Inclusive Learning Society“ (2) sowie das Thema „Partnerschaften mit (...) Arbeitgebern vor Ort...“ (8) vorbildlich umsetzten und deren Zahl kontinuierlich steige. Dieses System sei zwar nicht einmalig in Europa, gleichwohl spiele Deutschland in diesem Zusammenhang eine Vorreiterrolle.

5. Wie wird der Fortschritt eingeschätzt hinsichtlich der unterschiedlichen Aspekte, die in der Charta angesprochen werden?

Der Großteil der Befragten zeigte sich eher unzufrieden mit dem Stand der Entwicklung: „Könnte besser sein“, „eher unzufrieden“, „sehr schwerfälliger Prozess“, „der Gedanke ist gepflanzt, muss aber noch in der Umsetzung wachsen“, „zu viele Lippenbekenntnisse“ – um nur einige beispielhafte Aussagen zu nennen. Insbesondere wurde auf einen eher langsamen Wandel der Mentalität in den Köpfen der Verantwortlichen hingewiesen. Es wurde durchaus Verständnis für die gegenwärtige Situation der Hochschulen signalisiert, die in den kommenden Jahren zunächst die „Studentenberge“ bewältigen müssten. Auch mit den Folgen des Bologna-Prozesses seien die Universitäten und Hochschulen sehr gefordert, sodass die Phänomene des demografischen Wandels und der in Zukunft fehlenden Studierenden bzw. Qualifizierten zunächst in den Hintergrund träten.

Die deutschen Universitäten seien – im europäischen Vergleich – noch nicht genügend geschäftsfähig und -tüchtig! Sie nutzten ihre Möglichkeiten nicht ausreichend, um sich einen gewinnbringenden Markt mit kostenpflichtigen Weiterbildungen zu erschließen. Es wurde zudem mehrfach bemerkt, dass im Kontext des lebenslangen Lernens vorausschauend gearbeitet werden müsse: Hochschulen, die hier nicht investierten, würden in fünf Jahren den Anschluss verlieren.

6. Welche neuen Regularien, Gesetze oder überregionalen Initiativen scheinen geeignet, die Umsetzung der Charta zu unterstützen bzw. zu hemmen?

Unterstützend werden die „Lissabon-Konvention“ genannt sowie die Ausschreibung „Aufstieg durch Bildung“. Außerdem trage das neue Hochschulgesetz dazu bei, welches den Hochschulen ein hohes Maß an Autonomie und Eigenverantwortlichkeit gebe. Der Bologna-Prozess insgesamt habe das Thema lebenslanges Lernen gerade an Universitäten bzw. Hochschulen sehr weit nach vorne gebracht. Die Qualifizierungsinitiative von Bund und Ländern (von 2008) wurde hier ebenfalls als unterstützend erwähnt. Auf Hemmnisse wurde wie folgt verwiesen: Die Anerkennung von Vorwissen („Prior Learning“, 5) sei sehr schwierig umzusetzen; es herrsche z. T. erhebliche Zurückhaltung bei der Anerkennung von früher erworbenem Wissen. Hier müssten die Anrechnungsprozesse standardisiert werden. Es wurde betont, dass die Föderalismusreform gerade im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen einige Nachteile mit sich gebracht habe und dringend überholt werden müsse. Es sollten einheitliche Systeme entwickelt und die Kooperation verbessert werden. Insbesondere staatliche Hochschulen hätten noch keine zureichende Kultur der Weiterbildung entwickelt. Auch Kapazitätsverordnungen werden als Hemmnis genannt. Der größte Anreiz bestehe – so die Interviewpartner nahezu einhellig – in zusätzlichen finanziellen Mitteln. Dies könnten Fördermittel ebenso sein wie attraktive Einnahmen.

7. Was könnten Erfolgsfaktoren sein, um die Charta effektiver zu nutzen und umzusetzen?

Hierzu gab es sehr unterschiedliche Hinweise: die „innere Überzeugung der Hochschulen“ zur Nützlichkeit der Öffnung für neue Studierendengruppen, Betonung des politischen Nutzens der Weiterbildung; generell die Entwicklung einer größeren Innovationsbereitschaft der Hochschulen. Weitere Nennungen bezogen sich darauf, den Meister-Abschluss als allgemeinen Hochschulzugang anzuerkennen, die Anerkennung und Anrechnung von Vorwissen, eine Vernetzung der Hochschulen für eine bessere Beratung von Kunden, Unternehmen und Hochschulen, die Förderung hochmotivierten, engagierten Personals an den Hochschulen, das Lernen aus (Pilot-)Projekten, die systematische Entwicklung von Know-how zu lebenslangem Lernen sowie die gezielte Förderung von Projekten zur Weiterbildung spezieller Berufsgruppen.

8. Welches sind die wesentlichsten Hinderungsgründe?

Diese werden v. a. in mangelhafter Kommunikation und schlechter Öffentlichkeitsarbeit gesehen. Chancen und Möglichkeiten, die sich aus neuen Regelungen zum lebenslangen Lernen ergeben, werden zu wenig verbreitet und beworben. Anlaufstellen für lebenslanges Lernen in den Regierungen und/oder den Hochschulen werden vermisst. Überlastung und chronische Unterfinanzierung der Hochschulen werden besonders hervorgehoben.

9. Welche der zehn Leitsätze werden überhaupt als besonders wichtig eingeschätzt?

Hier ergaben sich gewisse Präferenzen (in der Reihenfolge) für

- Leitsatz 2: „Förderung der sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit und einer offenen Lerngesellschaft („inclusive learning society“)
- Leitsatz 5: „Vorwissen („prior learning“) anerkennen“
- Leitsatz 9: „Bürger informieren und zum Wahrnehmen der Angebote und der Möglichkeiten des LLL an Universitäten und Hochschulen ermuntern“
- Leitsatz 8: „Partnerschaften mit den Behörden vor Ort, Arbeitgebern und Agenturen auf regionaler Ebene anregen“ und
- Leitsatz 4: „Die Entwicklung passender Leitungs- und Beratungsservices“

10. Welche gesetzlichen Bestimmungen oder Initiativen werden als besonders unterstützend für die Entwicklung lebenslangen Lernens in den Hochschulen wahrgenommen?

Hier wurden insbesondere der KMK-Beschluss vom März 2008 für beruflich Qualifizierte genannt („Qualifizierungsinitiative für Deutschland“) ebenso wie der Hochschulpakt. Auch spezielle Förderprogramme (z. B. für mehr Migrantinnen und Migranten an den Universitäten und Hochschulen) mit gezielter Unterstützung und Beratung und die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen wurden erwähnt, des Weiteren die Strukturvorgaben im Bologna-Vertrag und die Be-

schlüsse des Bildungsgipfels.

11. Wie wird die Finanzierung des lebenslangen Lernens an deutschen Hochschulen gedacht?

Vorrangig herrscht die Meinung, dass Weiterbildung, die über das erste Studium hinausgeht, von den Studierenden selbst oder auch von Unternehmen, die Weiterbildung nachfragen oder beauftragen, finanziert werden sollte. Im Kern sollte sich Weiterbildung in Hochschulen selbst finanzieren. Noch weiter geht die Hoffnung, Weiterbildung könnte für die Hochschulen zu einer eigenen attraktiven Einnahmequelle werden. Damit läge in Angeboten der Weiterbildung oder des lebenslangen Lernens ein möglicher wichtiger Anreiz für die Hochschulen. Teilweise wird auch die Einschätzung vertreten, lebenslanges Lernen sollte privatrechtlich und gewinnorientiert organisiert werden. Man könnte auch daran denken, Studierenden, die ihr Grundstudium besonders schnell absolvieren, eine Art Bonuspunkte für die Finanzierung lebenslangen Lernens anzubieten.

12. Inwiefern wird lebenslanges Lernen überhaupt als Priorität eingeschätzt?

Einerseits wird das Thema als extrem wichtig eingestuft. Dies gilt zumindest in der Theorie und bezieht sich in der Begründung auf Aspekte des demografischen Wandels, auf die weltweite Konkurrenzfähigkeit Deutschlands und ähnliche Argumente. Auf der anderen Seite wird festgestellt, dass das Thema praktisch auf einem unteren Rang angesiedelt sei, dass einfach nicht genug geschehe, dass lebenslanges Lernen zweitrangig behandelt und teilweise als Lippenbekenntnis gehandhabt werde. Die Zielvorstellungen und Selbstverpflichtungen, die in der Charta verankert seien, würden ihrer praktischen Realität weit vorauslaufen. „Die Politik hat die Priorität erkannt, der Weg bis zur tatsächlichen Umsetzung ist noch lang!“

13. Wie wird das Verhältnis zwischen der Situation in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wahrgenommen?

Hier ist besonders auffällig, dass die meisten Interviewpartner zu diesem Punkt keine Angaben machen konnten oder wollten. Teilweise wurden die Länder Großbritannien, Dänemark, Niederlande und Schweden als Beispiele genannt, in denen die Entwicklung im Bereich lebenslangen Lernens weiter sei. Dies wird insbesondere auf andere Kulturen und Mentalitäten

zurückgeführt. Diese Länder seien offener. Frankreich wird manchmal genannt als das Land, in dem Vorwissen besonders gut anerkannt werde.

14. Welche Aussichten bzw. Erwartungen bestehen für die künftige Entwicklung?

Hier zeigten sich die Einschätzungen sehr einheitlich. Es wurde betont, dass die Hochschulen durchgängig bis spätestens in circa fünf Jahren ihre Konzepte und Strategien für lebenslanges Lernen realisiert haben müssten, um im Zeichen des demografischen Wandels noch gute Wettbewerbschancen zu haben. Sollte dies nicht gelingen, so würden erhebliche Schwierigkeiten entstehen. Einige Gesprächspartner dehnten den verfügbaren Zeitraum für Veränderungen in diesem Feld noch aus bis etwa 2020. Dann allerdings müssten deutsche Hochschulen spätestens auf dem Stand der Entwicklung von Skandinavien, Großbritannien oder den Niederlanden sein. Dabei wurden nicht allein Probleme für die Hochschulen, sondern insbesondere auch solche für die Arbeitsmärkte vorausgesagt. Hochschulen könnten dann den zu dieser Zeit relevanten Anforderungen nicht mehr gerecht werden.

15. Wie ist die gegenwärtige Situation und Entwicklung des universitären lebenslangen Lernens in Deutschland einzuordnen?

Folgendes Grid (das wir einem finnischen Kollegen im COMPASS-Verbund verdanken) eignet sich dazu, sowohl aktuelle Einschätzungen als auch die Richtung von Entwicklungstrends zu markieren. Entlang der horizontalen Achse wird für verschiedene Aspekte die aktuelle Qualität eingeschätzt (gut – schlecht/well – poor), auf der vertikalen die Trends bzw. die Entwicklungstendenzen (besser – schlechter/ better – worse). Die Eckpunkte werden dann markiert durch Charakterisierungen der Bereiche, in die sich die jeweiligen Aspekte oder Elemente einordnen: Entwicklungsbereich („area of development“), Qualitätsbereich („quality area“), dem „schwarzen Loch“ („black hole“) und den „verlorenen Chancen“ („lost opportunities“). Die Darstellung ist ein Versuch, die derzeitige Situation in Deutschland zu visualisieren. Je nach Blickwinkel und Bezügen kann man sicherlich auch zu anderen Einschätzungen kommen. Dennoch gibt die folgende Abbildung eine erste Orientierung:

Das Kernziel der nationalen Berichte war, eine gute Übersicht und ein relativ klares sowie aktuelles Bild

Area of development

GETTING BETTER

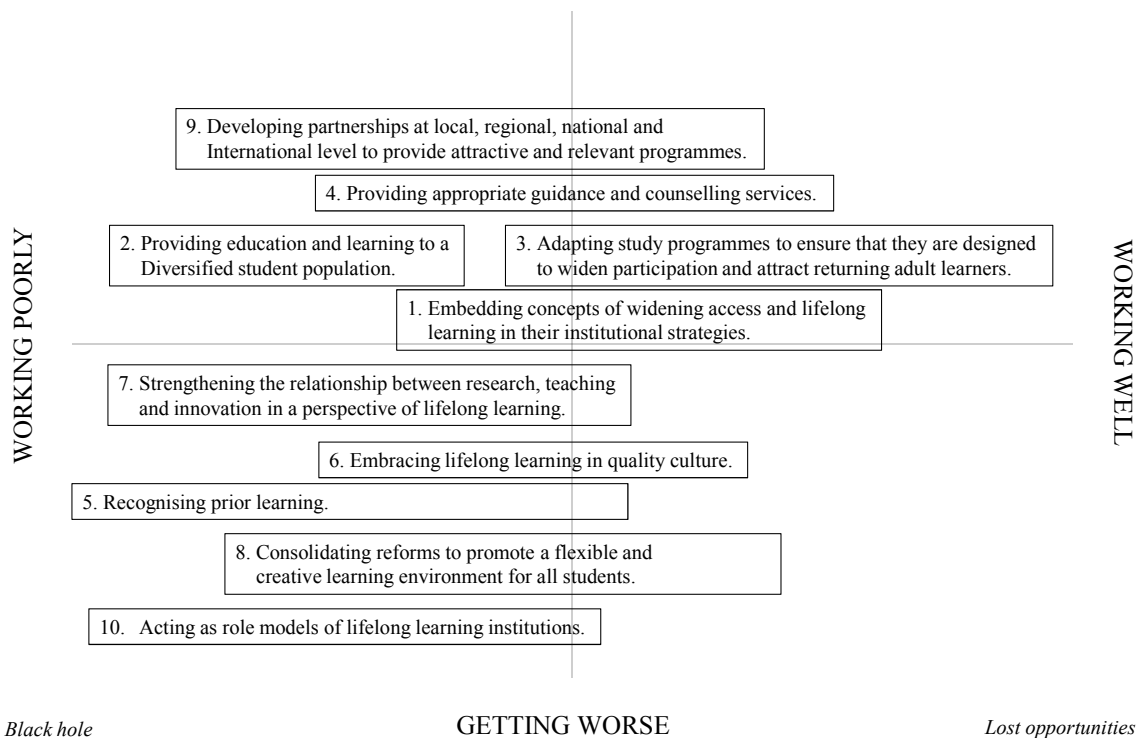
Quality area

Abbildung 3: Das europäische Bild (Transversal Analysis)

zu der Situation in verschiedenen Ländern zu bekommen, was die Situation universitären lebenslangen Lernens betrifft. Das COMPASS-Projekt entwarf damit ein Bild der nationalen politischen sowie institutionellen Praxis in verschiedenen europäischen Ländern hinsichtlich der Implementierung der EUA-Charta für universitäres lebenslanges Lernen. Welches Bild lässt sich daraus für die Situation in Europa insgesamt gewinnen? Im großen Ganzen kann man sagen, dass die jeweiligen Regierungen bzw. die Universitäten diese Charta kennen, sie zum Teil verwenden und manche sie als Leitlinie für die Entwicklung und Gestaltung ihrer eigenen Politik nutzen. Lediglich in Großbritannien und in der Schweiz scheint die Charta so gut wie keine Bedeutung zu haben. Was Deutschland betrifft, lässt sich angesichts der föderalen Situation eine relativ wenig kohärente bzw. übergreifende Strategie für universitäres lebenslanges Lernen erkennen sowie für die Rolle, die die Charta dabei spielt bzw. spielen könnte. Es gibt verschiedene Beispiele für Erfolge

und geeignete Modelle, die auch bereits erfolgreich getestet wurden, aber gleichzeitig findet man zwischen den Bundesländern relativ große Disparitäten. In den meisten deutschen Bundesländern bzw. den Ministerien beziehen sich die Verantwortlichen eher auf andere

politische Dokumente, die zum Teil allerdings ähnliche Positionen ergreifen, wie sie in der Charta auch festgehalten sind. Besondere Schwerpunkte liegen in Deutschland in verschiedenen Versuchen, die Hochschulen sukzessive zu öffnen, in besonderer Weise auf Studierende mit Migrationshintergrund einzugehen und die Inklusion zu fördern.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Konzepte und Strategien hinsichtlich des lebenslangen Lernens weitgehend unabhängig und nach eigenen Gesichtspunkten und Zielsetzungen konzipiert werden. In einigen Ländern, wie zum Beispiel in Finnland, Frankreich und Portugal, scheinen die Regierung die Entwicklung relativ genau zu beobachten und die Entwicklung der Strategien für lebenslanges Lernen relativ stark zu steuern. In Spanien dagegen erscheint die Kenntnis der Charta sehr gering. In Österreich ist die Entwicklung einer nationalen Strategie für universitäres lebenslanges Lernen derzeit mit Nachdruck im Gang, und die Universitäten sind ungeachtet ihrer prinzipiellen Autonomie gehalten, ihre eigenen Entwicklungen darauf zu beziehen und die Fortschritte bzw. Ergebnisse dem Ministerium zurückzumelden. Die weitgehend unabhängigen und diversen Vorgehensweisen der Entwicklung und Implementierung von Strukturen für lebenslanges Lernen an den

Universitäten ist zunächst dem Umstand geschuldet, dass die Universitäten eine große Autonomie besitzen und ihre Aktivitäten in diesem Bereich auch überwiegend selbst finanzieren müssen. In allen Ländern lässt sich beobachten, dass die Implementierung von Konzepten und Strategien lebenslangen Lernens noch nicht wirklich vorangekommen erscheint und dass der Grad der strukturellen Verankerung relativ gering ist. Soweit es Bekenntnisse zu lebenslangem Lernen in der Hochschule oder in der Politik gibt, scheint es sich eher um rhetorische Statements zu handeln. Ein grundlegendes Problem scheint darin zu bestehen, dass es nahezu überall noch eine zu geringe Priorisierung für diesen Bereich gibt und dass der Fortschritt in der Entwicklung sowohl von Strukturen als auch Programmen lebenslangen Lernens in den Universitäten insgesamt zu langsam verläuft. Dies gilt, obwohl in den verschiedenen beteiligten Ländern durchaus signifikante Unterschiede festzustellen sind.

Im Hinblick auf die Frage, welche Zukunftsperspektiven für lebenslanges Lernen in den Universitäten der verschiedenen europäischen Länder abzusehen sind, scheinen die Trends und Tendenzen ausgesprochen widersprüchlich. In Großbritannien zum Beispiel dürfte die Charta wahrscheinlich nur geringen Einfluss haben und lebenslanges Lernen in den Universitäten künftig generell eine eher abnehmende Rolle spielen. Dies liegt in erster Linie an der Kürzung der Hochschulbudgets. Andererseits zählt Großbritannien, was z. B. die Öffnung der Hochschulen und die Teilnahme an lebenslangem Lernen betrifft, zu den führenden Ländern in Europa. In Österreich, Spanien und der Schweiz erscheinen die Tendenzen für stärkere Verankerung lebenslangen Lernens in den Hochschulen eher ermutigend. In Frankreich lässt sich beobachten, dass sich die Zentralregierung zunehmend aus der Förderung bzw. Strukturierung lebenslangen Lernens an den Hochschulen zurückziehen scheint und diesen Bereich verstärkt den regionalen Akteuren überlassen möchte. Insbesondere in Finnland, aber auch in nahezu allen anderen Ländern deutet sich an, dass die Einflüsse aus dem ökonomischen Sektor auf die Gestaltung des lebenslangen Lernens in Universitäten immer mehr zunehmen. Es erscheint offenkundig, dass Anforderungen des Arbeitsmarktes und der jeweiligen Ökonomien sich immer stärker auswirken werden im Hinblick auf den Bedarf an flexiblen und fortwährend anzupassenden Angeboten. Hier eröffnen sich allerdings überall noch eine ganze Reihe von Ungleichzeitigkeiten, Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen.

Widerstände und Herausforderungen

Die aktuelle Wirtschaftskrise mit all ihren Konsequenzen wurde als eine der wesentlichen Gefährdungen für die Weiterentwicklung von Strategien lebenslangen Lernens sowohl auf nationalem als auch europäischem Niveau identifiziert. Insbesondere die Kürzung öffentlicher Finanzierung wird – so ist zu vermuten – eine starke Auswirkung auf die Weiterentwicklung im universitären Sektor haben. Dies führt zu der Einschätzung, dass es notwendig sein wird, in der weiteren Entwicklung bestimmte Aktivitäten vorzuziehen bzw. die strategischen Optionen insgesamt sehr viel stärker zu priorisieren. Dies könne sich zulasten des lebenslangen Lernens auswirken. Generell lässt sich vermuten, dass die Art der Finanzierung der höheren Bildung (der Universitäten) auch und gerade für die Entwicklungsmöglichkeiten des universitären lebenslangen Lernens – und damit auch für die Wirkungsmöglichkeiten der Charta – eine zentrale Rolle spielen wird. Vermutlich wird das den Druck verstärken, Angebote des lebenslangen Lernens in und durch Universitäten sukzessive stärker privatrechtlich zu organisieren und separat zu finanzieren. Zudem scheinen die Universitäten mehr und mehr genötigt, ihren Fokus darauf zu richten, die Anforderungen des Arbeitsmarktes mehr oder minder gezielt zu bedienen. In nahezu allen Ländern sollen sie neue Wege finden, um berufstätigen Studierenden ihre Pforten zu öffnen und entsprechende Möglichkeiten lebenslangen Lernens zu gestalten.

In einer gewissen Weise steht zu befürchten, dass die starke Berücksichtigung bzw. Fokussierung des lebenslangen universitären Lernens auf ökonomische, demografische und kompetitive Entwicklungen in den jeweiligen Gesellschaften dazu führen oder zumindest beitragen könnte, dass soziale und kulturelle Veränderungen und Anforderungen ins Hintertreffen geraten. Daher kann eine der wichtigsten Herausforderungen für lebenslanges Lernen an Universitäten darin gesehen werden, neue Konzepte in der gesamten Breite und Vielfalt der Anforderungen zu entwickeln. Von besonderer Bedeutung dürfte in diesem Zusammenhang die Anerkennung von zuvor erworbenem Wissen werden. Dafür gibt es zwar in nahezu allen Ländern mittlerweile Konzepte und ausgearbeitete Modelle. Wenige davon sind jedoch bislang in der Praxis umgesetzt. Darüber hinaus wird es darauf ankommen, bereits zuvor erworbene Kompetenzen nicht nur formal anzuerkennen, sondern zugleich inhaltlich und methodisch daran anzuschließen.

Insgesamt zeigen sich in den am Projekt COMPASS beteiligten Ländern verschiedene Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung. Während in manchen die Bereiche des lebenslangen Lernens bereits gut entwickelt sind, fehlt es in anderen umso mehr. Die Qualitätsfrage scheint auch künftig in nahezu allen Ländern eine große Rolle zu spielen. Hinsichtlich der Entwicklungsschritte deutet sich jedoch an, dass in manchen Ländern derzeit eher der Schritt von der universitären Weiterbildung zu lebenslangem Lernen (LLL) in und durch Universitäten auf der Tagesordnung steht, wohingegen andere bereits versuchen, den Schritt von „Universitärem Lebenslangem Lernen“ (ULLL) zu einer wirklichen „Lifelong Learning University“ (LLLU) zu schaffen.

Insgesamt kann man sagen, dass – bezogen auf die Analysen des COMPASS-Projekts – bei den meisten Regierungen und Hochschulen der beteiligten europäischen Länder eine gewisse Wahrnehmung der Charta für universitäres lebenslanges Lernen festgestellt werden kann. In vielen Fällen scheint nicht die Charta als solche genutzt zu werden. Wohl aber gibt es eine ganze Reihe ähnlicher Empfehlungen und Memoranden, die im Politikbereich sowie in den strategischen und strukturellen Entwicklungen der Hochschulen genutzt werden. Generell lässt sich sagen, dass universitäres lebenslanges Lernen mehr Beachtung, mehr Unterstützung und in einer gewissen Weise besseres Marketing gegenüber der Öffentlichkeit benötigt. Die nationalen und internationalen Netzwerke für universitäres lebenslanges Lernen (wie z. B. DGWF und EUCEN) haben sicherlich in gewisser Weise eine prägende Rolle erreicht. Sie können in gewissen Grenzen die Entwicklung der Politik sowie der Hochschulen stimulieren. Allerdings ist das Feld insgesamt geprägt durch eine große Vielfalt, grundsätzliche Autonomie und relativ geringe Kooperation. In nahezu allen Ländern bewegt sich das Thema des lebenslangen Lernens weder in der Politik noch in den Hochschulen auf den vorderen Plätzen der Agenden. Drängende Entwicklungen (wie z. B. demografische Tendenzen) sowie finanzielle Nöte und Strategien tragen dazu bei, den Bereich universitären lebenslangen Lernens zu hemmen. Zwar scheint es nicht an Einsicht zu mangeln, dass lebenslanges Lernen in und durch Universitäten heute und in Zukunft unabdingbar ist bzw. sein wird, um Herausforderungen der gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung bewältigen zu können. Allerdings scheint es eine Menge von Faktoren, Gründen und Hindernissen zu geben, die sowohl die Anerkennung dieser Notwendigkeit als auch deren konzeptionelle, strategische

und praktische Umsetzung behindern. Es spricht daher vieles dafür, dass die Lücke zwischen notwendigen Entwicklungen und Veränderungen einerseits und strukturellen wie konzeptionellen Innovationen im Bereich des lebenslangen Lernens andererseits an den Universitäten Europas eher zunehmen als schwinden dürfte.

Welche Folgerungen sind zu ziehen?

Das Bild, das sich aus den empirischen Analysen von COMPASS ergibt, ist sicherlich lückenhaft und teilweise wenig präzise. Angesichts der beobachtbaren Unterschiede in den verschiedenen europäischen Ländern sowie der konzeptionellen und begrifflichen Unterschiede erscheint es weniger sinnvoll, schlicht die empirische Analyse zu verfeinern und ggf. auszuweiten. Gleichmaßen von begrenztem Nutzen dürfte es sein, einfach nur die Kommunikation zur Charta für universitäres lebenslanges Lernen zu intensivieren. Dagegen erscheint es gewinnbringender, sich auf konkrete Umsetzungsansätze zu konzentrieren, diese zu beobachten, zu evaluieren, um daraus sogleich Schlüsse für weitere zielführende Strategien und Maßnahmen zu ziehen. Hier scheint es sinnvoll, zunächst Implementierungsversuche auf nationaler Ebene vorzuziehen. Diese könnten über eine europäische Struktur koordiniert und wechselseitig stimuliert werden. Dabei könnten jeweilige Stärken und Schwerpunkte in der Entwicklung der verschiedenen Länder auch prototypisch für andere Länder genutzt werden. So würden Fortschritte auf drei Ebenen möglich:

- Konkrete Maßnahmen führen zu Verbesserungen auf nationaler Ebene.
- Über Austausch und Koordinierung auf europäischer Ebene werden Entwicklungen beschleunigt und reichhaltiger gestaltet.
- Über Beobachtung und Evaluation entsteht zügig weitere empirisch begründete Evidenz zu möglichen Innovationsrichtungen.

Autoren

Prof. Dr. Erwin Wagner
Geschäftsführer des center for lifelong learning, Stiftung Universität Hildesheim.

Katrin Bringmann
Wissenschaftliche Angestellte des center for lifelong learning, Stiftung Universität Hildesheim.

Katharina Ramke
Studentische Hilfskraft am center for lifelong learning, Stiftung Universität Hildesheim.

Master of Business Administration (MBA)

Ein Überblick

DETLEV KRAN

Einführung

Führungskräfte noch Jahre nach ihrem ersten Studium erneut an der Hochschule weiterzubilden, hat in Deutschland wenig Tradition. Ihnen das strategische Rüstzeug zu vermitteln, liegt traditionell in der Verantwortung der unternehmensinternen Führungskräfteentwicklung. Doch es zeichnet sich in den letzten Jahren ein Wandel ab. Mit der Novellierung des neuen Hochschulrahmengesetzes 1998 dürfen betriebswirtschaftliche Fakultäten an Universitäten und Fachhochschulen weiterbildende Master-Abschlüsse anbieten. Von derzeit rund 700 weiterbildenden Mastern in Deutschland stellen wirtschaftswissenschaftliche Master rund 50% aller Angebote, ein Großteil davon Master of Business Administration (MBA)-Programme.

Unterschiede im MBA-Markt

Die Unterschiede zwischen den MBA in den USA, Europa und besonders Deutschland sind teilweise erheblich (Brackmann, Kran, 2000, Seite 33ff.). Versucht man eine Katalogisierung der Angebote nach „öffentlicher

Reputation“, ist weltweit zu unterscheiden zwischen ca. 100 – 150 ernannten oder selbsternannten international agierenden TOP-Anbietern, einem Mittelbau aus reputierten, eher national aufgestellten Programmen und einer breiten Masse von eher regional agierenden MBA-Anbietern. In diesen drei Ebenen muss noch unterschieden werden zwischen Vollzeit-, Teilzeit-, Fernstudien- und Exekutive-Programmen. Letztere richten sich an Fach- und Führungskräfte mit meist weit über 10-jähriger Berufserfahrung, sind entsprechend imagemäßig und auch didaktisch anders aufgebaut und besitzen teilweise eine höhere Reputation als die Vollzeitprogramme.

Insgesamt lassen sich vier Basismodelle des MBA feststellen:

- der amerikanische Original-MBA
- das europäisch-englische Modell
- das europäisch-internationale Modell
- der fachspezifische MBA

<i>geschätzte Angaben</i>	USA	GB	D	NL	F	E	CH	A
Business Schools	900 – 1.100	110 – 130	135	25	60	40	40	15
MBA-Programme	3.000 – 3.500	350 – 400	280	79	138	88	65	50 – 85
Studienplätze bzw. Studierende	290.000	35.000	6.000	1.500	3.500	2.000	1.000	600
MBA-Absolventen pro Jahr	90.000 – 120.000	11.000 – 15.000	2.000					
MBA-Absolventen insgesamt	3.000.000		35.000				5.000	5.000
Deutsche MBA-Studenten im Ausland	750 – 900	1.000*			50 – 80	30 – 50	100	50

Abbildung 1: MBA-Anbieter, Programme und Studenten weltweit¹

¹ ausgewertete Quellen: MBA-Guide (2010), Petersons MBA-Guide (2010), Barrons MBA-Guide (2009), Association of Business Schools (2010), Association of MBAs (2009), Open Doors IEE (2008), AACSB (2008), (2009), (2010), L'Etudiant (2010), Todo MBA España (2010), Find MBA (2010), Economist (2010), Higher Education Statistics Agency (2010), National Center for Education Statistics (2010), GMAC (2010), eigene Recherchen (2010); * incl. Studierende im Fernstudium

Der Original MBA

Der amerikanische Original-MBA basiert schwerpunktmäßig auf einer zweijährigen Vollzeitausbildung bzw. Executiveausbildung. Die Kurse bestehen aus Pflichtmodulen, zu denen optionale Kurse, Praktika und Projekte hinzukommen. Die Programme legen einen Schwerpunkt auf praxisbezogene Inhalte. In den letzten Jahren wurden in den USA die Case-Studies in den Vordergrund gestellt. Die Rolle der Forschung erfährt nur bei einigen Hochschulen einen besonderen Schwerpunkt. Viele Hochschulen verlangen auch zum Abschluss des Programms keine Abschlussarbeit. Ca. 60 verschiedene Vertiefungen mit Schwerpunkten von Agrarwesen über Personalwesen, Marketing, Finanzen, Banking bis Wirtschaftsprüfung und Wasserwirtschaft werden angeboten. Die Zulassungsvoraussetzungen sind bei den Top-Programmen sehr selektiv, Ablehnquoten von 80% sind üblich. Zulassungstest ist in

te sich zuerst unabhängig von den universitären Bildungsgängen. Zielgruppe sind Manager, die keine wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung haben, diese aber benötigen. In den Programmen wurden viele Inhalte eines Grundstudiums bearbeitet. Üblicherweise dauert der britische MBA zwölf Monate im Vollzeit- bzw. zwei bis drei Jahre als Teilzeit-Programm. Er basiert auf einem Hauptkurs, der durch Wahlfächer ergänzt und mit einer Dissertation abgeschlossen wird. In den letzten Jahren haben sich jedoch viele Variationen des MBA herausgebildet. Bezüglich der Studentenselektion mit Hilfe des GMAT sind durchschnittlich 600 Punkte bei ausgesprochen guten Programmen üblich.

Das europäisch-internationale Modell

Das europäisch / internationale Modell zeichnet sich durch sehr hohe Qualität und innovatives Vorgehen aus.

Die Zusammensetzung der Studenten rekrutiert sich aus einer internationalen Elite, die sich aus jungen Führungskräften zusammensetzt. Die Programme dauern etwa zwölf bis 18 Monate als Teilzeit- bzw. Vollzeitprogramm und erfordern intensiven Arbeitsaufwand und Selbststudium. Von der Konzeption sind sie ganzheitlich und international ausgerichtet. Inhaltlich liegt der Schwerpunkt auf Themen der früheren Hauptdiplomsebene. Dazu kommt als Ziel, den Erwerb von Qualifikationen und Problemlösungskompetenz im Rahmen von Gruppenarbeit, in-company-Projekten und Beratungsaufträgen zu lernen. Die Zulassungsvoraussetzungen

beinhalten oft den GMAT mit über 600 Punkten. Das internationale Modell ist in keine spezifische Kultur eingebettet und wird durchweg in Englisch unterrichtet. Der Grundgedanke ist die Annahme, dass eine generell gültige internationale Form von professionellem Managementverhalten existiert, welche demzufolge in jede Kultur übertragen werden kann.

Im optimalen Fall bietet der MBA dem Teilnehmer eine Möglichkeit, sich auf einer internationalen Plattform zu entwickeln und zu lernen. Im schlechtesten Fall handelt es sich um ein nationales Programm mit limitiertem In-

Keine Zeit für das volle Programm

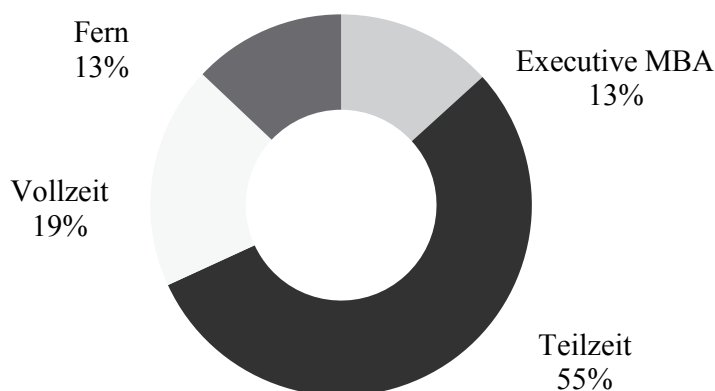


Abbildung 2: Keine Zeit für das volle Programm

der Regel der Graduate Management Admission Test (GMAT)². Programme mit einem GMAT-Durchschnitt der Teilnehmer von über 700 Punkten gelten als absolute Spitzenprogramme.

Das europäisch-britische Modell

Das europäisch-britische Modell resultierte aus dem Gedanken, den MBA dem traditionellen britischen Mastergrad anzugleichen. Diese Ausbildung entwickel-

² Im GMAT sind zwischen 200 bis 800 Punkte möglich. Ca. 70% aller 265.000 Teilnehmer liegen zwischen 400 und 600 Punkten, Mittelwert ca. 540. Rund 2% der Teilnehmer kommen über 700 Punkte. Quelle: GMAC (2010).

halt und ohne internationale Anknüpfung. Der MBA in Deutschland ist sehr stark regional geprägt. Standardisierte Zulassungstests sind nicht die Regel. Über 60% aller Programme in Deutschland werden in Teilzeit und an Fachhochschulen angeboten, die oft eng mit Unternehmen in der Region verflochten sind. Im internationalen Umfeld der Top Business Schools ist derzeit nur die Universität Mannheim konkurrenzfähig (Ridgers, 2010). Weitere Programme an der Uni Frankfurt, der HHL Leipzig, der ESMT Berlin oder der WHU Valendar sind dabei, sich auch international zu etablieren.

Der spezialisierte MBA

Die eben genannten Programme sind als breit angelegte Management-Ausbildung konzipiert, mit Wahlfächern, die ein gewisses Maß an Spezialisierung ermöglichen. Eine neue Generation von MBA-Programmen bietet jedoch einen direkten fachspezifischen Bezug, wie z. B.

Kritik am MBA

Die Debatte über Ethik und die Lehrpläne der Business Schools ist nicht neu und zieht sich in schöner Regelmäßigkeit durch die Presse. Vor über 50 Jahren gaben die Ford Foundation (Howell/Gordon, 1958) und die Carnegie Foundation (Pierson, 1959)) jeweils eine Studie über die Lage der Managementausbildung in den USA in Auftrag. Beide Studien kamen zu dem Ergebnis, dass die Qualität der Lehre fürchterlich sei. Daher regten sie an, dass die Business Schools Lehrpersonal einstellen sollten, das aus traditionellen akademischen Fächern mit Schwerpunkt auf quantitativen Methoden stammt, etwa Statistik, Volkswirtschaftslehre und Unternehmensforschung. Die Schatten dieser Studien, deren Empfehlungen zum großen Teil umgesetzt wurden, hängen bis heute über den Business Schools. So gibt es deutlich mehr Lehrkräfte, die mit quantitativen Methoden und mathematischen Modellen arbeiten, als solche,

MBA Programmarten in Deutschland

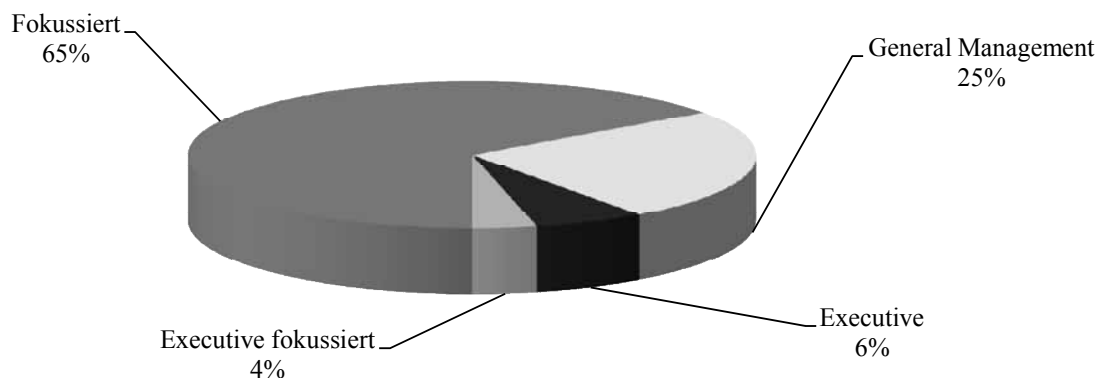


Abbildung 3: Nischen werden bevorzugt³

ein MBA in Wirtschaftsprüfung (MBA in Accounting), in Marketing oder Gesundheitswesen. Eine Besonderheit der deutschen MBA-Programme ist der hohe Anteil an diesen spezialisierten MBA-Programmen. Nur rund 1/3 sind General Management Programme, ein im Vergleich zu den USA und Rest-Europa umgekehrtes Verhältnis.

die qualitative oder induktive Ansätze bevorzugen.

Ende der 80er-Jahre erschienen in den USA und Großbritannien (Porter/McKribben, 1988) weitere Studien zum MBA. Fazit: Den Programmen mangelt es an Kreativität, sie bilden Konformisten aus. Mangelnde Orientierung an der Unternehmenswelt, mangelnde internationale Aspekte und unzureichende EDV-Orientierung wurden als weitere Schwachpunkte hervorgehoben.

³ General Management = allgemeine Führungsaufgaben | Fokussiert = fachspezifische Führungsausbildung mit allgemeinen Anteilen
Executive = Fach- und Führungskräfte mit hoher Berufs-, Führungserfahrung .

Eine weitere notwendige Änderung im Curriculum sehen die Autoren in Interdisziplinarität, Aufnahme überfachlicher Qualifikationen, in der Unterrichtung von stärker funktionsübergreifenden Managementsystemen sowie in der Unterrichtung von Problemfindungs- und Problemlösungstechniken.

Seit 2008 hat erneut ein Professorenteam (Datar/Garvin/Cullen, 2010) versucht zu ergründen, welche Schwerpunkte die MBA-Ausbildung der Zukunft setzen sollte. Im April 2010 sind nun die Ergebnisse als Buch „Rethinking the MBA Business Education at a Crossroad“ erschienen. Zentrale Aussage ist, dass die MBA-Ausbildung neben der Vermittlung analytischen Wissens noch drei weitere Komponenten stärken sollte, die bisher aus Sicht der Autoren kaum im Mittelpunkt der (US)-Lehre standen.

- Zum einen sollen die Fähigkeiten, die die Studenten bereits zum Studium mitbringen, besser genutzt werden.
- Zum anderen sollen die zukünftigen Studenten ein breiteres Verständnis erhalten, welche Zwecke Unternehmen erfüllen und welche Rolle Führungskräfte in einem Unternehmen spielen.
- Die Autoren empfehlen weiter, mehr „echten“ Praxisbezug einzuführen. Optimal wäre es, wenn kleine Studentengruppen unter akademi-

scher Anleitung Projekte in Firmen absolvierten.

Der scheidende Dekan der Harvard Business School, Jay O. Light, sieht deshalb vor allem im MBA-Curriculum Handlungsbedarf. „Wie können wir das Curriculum anpassen, um sicherzustellen, dass wir die Studenten auf die Herausforderungen für das Führungsverhalten in einer sich schnell verändernden, globalen Welt vorbereiten?“, so seine zentrale Frage in einem Interview (Heigert, 2009). „Business Schools sind ein bisschen arrogant geworden“... „Wir müssen uns weg von Business Schools hin zu ‚Schools for Business‘ bewegen“, stellt ebenfalls De Meyer als Dekan der Judge Business School in Cambridge (UK) fest (Heigert, 2009).

Kritisch wird in der Diskussion angemerkt, dass ein zentraler Fehler in der bisherigen Managementausbildung die Fokussierung auf kurzfristiges Shareholder-Value-Denken ist. Zukünftig solle insbesondere die Stakeholder-Theorie in den Mittelpunkt treten, wonach Unternehmen auch auf ihre Verantwortung gegenüber der Gesellschaft verpflichtet sind. Dass es weitere zentrale Lücken in der bisherigen MBA-Ausbildung gibt, zeigt auch die Untersuchung von Peter Navarro aus dem Jahr 2008⁵.

MBA aus Sicht deutscher Unternehmen

In den großen Unternehmen in Deutschland wird hinter

298 Programme und 136 Anbieter in Deutschland

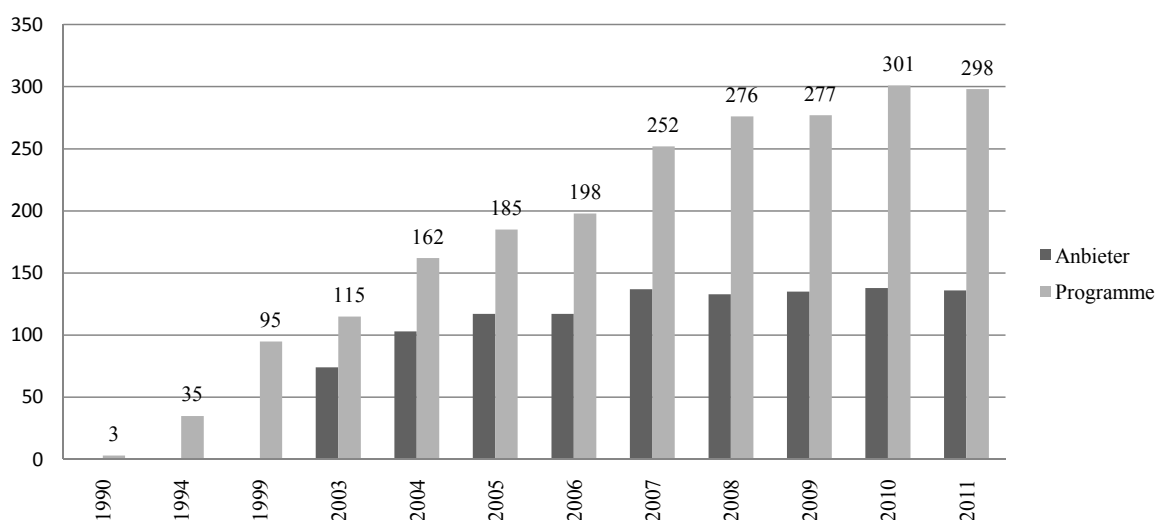


Abbildung 4: Boomender Markt⁴

⁴ Vor 1999 wurden Anbieter und Programme gleichgesetzt. Erst dann begannen getrennte Erhebungen (Co., 2010).

⁵ Siehe auch: Business Week, 2008, „Business Schools: A Study in Failure“, im Internet, 15.05.2010, http://images.businessweek.com/story/08/600/0421_mba_curriculum.jpg

Welche Bildungsabschlüsse die Tür für eine Top-Führungsposition in Deutschen Unternehmen öffnen; Angaben in Schulnoten	<i>Konzerne</i>	<i>Mittelstand</i>
<i>Hochschulabschluss mit Promotion im Inland</i>	1	4
<i>Hochschulabschluss mit Promotion im Ausland</i>	2	5
<i>Hochschulabschluss mit MBA im Ausland</i>	3	2
<i>Hochschulabschluss mit MBA im Inland</i>	4	1
<i>Hochschulabschluss im Inland</i>	5	3
<i>Hochschulabschluss im Ausland</i>	6	6
Quelle: Bundesverband deutscher Unternehmensberater, Umfrage „Führungskräfte der Zukunft“ unter 680 Unternehmensberatern, 2008		

Abbildung 5: Bitte mit Titel

vorgehaltener Hand immer wieder auf die hohen zeitlichen Investitionskosten eines MBA hingewiesen. Eine kurzfristigere Weiterbildung, die näher an spezifischen und aktuellen Problemen des jeweiligen Arbeitsalltags liegt, amortisiert sich aus Unternehmenssicht eher. Eine Befragung des Bundesverbandes der Unternehmensberater (BDU) zeigt: Wenn deutsche Großunternehmen auf einen MBA-Abschluss setzen, dann auf den einer ausländischen Hochschule. *„Die Chancen der deutschen MBAler liegen klar im Mittelstand“*, so BDU-Vizepräsident Jörg Lennardt (Kran, 2010). *„Der MBA-Kandidat kommt in der Regel in mindestens einer der folgenden Rollen in ein Programm: als angestellter Mitarbeiter, der nach einer umfassenden Qualifikation für Führungsprozesse im Unternehmen und damit nach einer Förderung seiner eigenen Karriere sucht, als (Mit-)Eigentümer eines mittelständischen Betriebes, der sich Impulse für Innovationen und Wachstum oder für die Professionalisierung der eigenen Geschäftsprozesse verspricht oder als Unternehmensgründer, der im MBA-Programm Hilfe für den Aufbau und die Führung seines eigenen Unternehmens erwartet“*, so Lennardt weiter.

Aber es hängt nicht nur von der Unternehmensgröße ab, ob sich ein MBA lohnt, auch die Region des Arbeitgebers kann ausschlaggebend sein. Eine 2006 erstellte Studie der Universität Dortmund (Wilkesmann, 2006) zieht z. B. ein - auf NRW bezogenes - kritisches Fazit: Befragte Unternehmen der Region Rhein-Ruhr gaben zu Protokoll, dass sie dem MBA-Abschluss keine hohe Relevanz einräumten. In kleinen und sehr großen Unternehmen spielt der MBA-Abschluss im Vergleich zu der mittleren Unternehmensgröße von 201 bis 1.500 Mitarbeitern nur eine sehr untergeordnete Rolle. Bei sehr kleinen Unternehmen ist dies mit der mangelnden Ressourcenausstattung zu begründen, in sehr großen Unternehmen mit der Existenz einer eigenen Ausbil-

dungsakademie oder anderer Formen interner institutionalisierter Weiterbildung.

Eine Besonderheit in Deutschland ist das starke Nord-Süd-Gefälle bei weiterbildenden Hochschulangeboten und den MBA-Studienplätzen. Während in Schleswig-Holstein und Mecklenburg jeweils zwei MBA-Programme mit rund 30 – 50 Studienplätzen angeboten werden, sind es in Bayern 64 und in Baden-Württemberg 48 Programme mit rund 2.600 Studienplätzen. NRW als bevölkerungsreichstes Bundesland mit rund 18 Millionen Einwohnern kommt noch auf 29 Angebote mit rund 250 Studienplätzen. Rheinland Pfalz auf 23 Programme, Niedersachsen auf 15 MBA-Angebote. Achtbar schlagen sich die Stadtstaaten Hamburg (15), Bremen (10) und Berlin (21). Schlusslicht ist Thüringen, dort bietet lediglich die Universität Jena einen MBA in Sports Management an. Zum Vergleich: In Österreich mit rund acht Millionen Einwohnern gibt es rund 80 MBA-Programme.

MBA aus Sicht deutscher Studierender

Was erwarten die deutschen MBA-Studenten, die Kunden der Business Schools, von deren Programmen? Fasst man eine Marktanalyse der „The MBA-Tour“ (n = 390) aus dem Jahr 2008 und die Daten der Marketing- und Kongressveranstalter „SWOP“ (n = 700) aus dem Jahr 2010 mit weiteren Daten zusammen, lässt sich folgendes annehmen:

Es gibt drei klar getrennt Gruppen von MBA-Interessenten in Deutschland. 1. Interessenten, die mit ca. 27 – 29 Jahren ein Vollzeitprogramm im Ausland besuchen wollen. 2. Teilzeitinteressenten mit ca. 4 – 5 Jahren Berufserfahrung ohne wirtschaftswissenschaftliche Vorbildung, 3. Teilzeitinteressenten mit wirtschafts-

wissenschaftlicher Vorbildung, die einen eher spezialisierten MBA bevorzugen. Insgesamt dominieren die Wirtschaftswissenschaftler (40%) und Ingenieure (25%) die Teilnehmerzahlen in MBA-Programmen. Die meisten haben ein Diplom und einen Fachhochschulabschluss mit rund fünf, bei Executive MBA zehn Jahre Berufserfahrung, wenn sie in einen MBA einsteigen. In der Regel arbeiten sie in Unternehmen mit mehr als 1000 Beschäftigten und sind in Leitungsfunktionen eingebunden. Schwerpunkte sind dabei die Beratungsbranche und IT-Unternehmen. Deutschland ist für die Befragten der bevorzugte Studienort. Die Hälfte der Befragten würde sich für einen General Management MBA entscheiden. Die restlichen 50% verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf Executive Master und spezialisierte MBA-Programme.

Die wichtigsten Kriterien bei der Auswahl des geeigneten MBA-Programms bzw. der Hochschule sind die zeitliche Strukturierung, der Praxis- und Wirtschaftsbezug, die Akkreditierung, die Programmdauer, die passende Hochschulkultur sowie die internationale Ausrichtung und globale Perspektive des Programms. So muss der MBA gut in die persönliche Berufsplanung passen und mit dem Fokus auf Praxisbezug und internationale Orientierung inhaltlich eine gute Verwertbarkeit für die spätere berufliche Laufbahn bieten. Weiterhin wird auf Englisch als Unterrichtssprache und international erfahrene Dozenten hoher Wert gelegt, die mit Blockunterricht ihr Wissen vermitteln. Die Homepage der Hochschule, Onlineportale, Printmedien sowie MBA-Führer sind die häufigsten Informationsquellen.

Neben der reinen Vermittlung von Managementwissen sind für die Befragten auch Lehrinhalte von besonderer Bedeutung, bei denen die Entwicklung von Führungskompetenz im Mittelpunkt steht. Für Hochschulen gilt es, ihre Curricula auf die ausreichende Berücksichtigung solcher Leadership-Module hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu ergänzen. Auch eine Akkreditierung ist unabdingbar für Hochschulen, die sich am MBA-Markt etablieren wollen. Interessant ist, dass aus Sicht der Befragten die Akkreditierung als Qualitätsmerkmal offenbar wichtiger und glaubwürdiger ist als die Ergebnisse von MBA-Rankings.

Faktoren, die abgesehen vom Praxisbezug und der internationalen Ausrichtung zur spezifischen Profilbildung von Hochschulen beitragen – etwa eine fachliche Spezialisierung des MBA-Programms –, spielen im Vergleich eine weniger wichtige Rolle. Auch Emp-

fehlungen Dritter sowie eine lange Hochschultradition oder herausragende Forschungsaktivitäten beeinflussen kaum die Hochschulwahl. The MBA Tour stellt dazu weiter fest: Das Curriculum und der Studienort sind für Interessenten von Auslandsprogrammen die entscheidenden Auswahlkriterien, während des Studiums sind es dann das Ranking der Hochschule und die Unterrichtsumgebung. Für Studierende innerhalb Deutschlands sind die entscheidenden Kriterien das Curriculum und der Studienort, während des Studiums kommen – wie im Ausland – die Unterrichtsumgebung und die Reputation hinzu (Loesecke, 2008).

Die Höhe der Studiengebühren als Entscheidungskriterium für die Auswahl des MBA-Programms hat ebenfalls keine übergeordnete Bedeutung, trotzdem achten die Interessenten auf ihren finanziellen Rahmen. Jene, die einen MBA in Erwägung ziehen, kennen die Kosten und machen sich so auch frühzeitig über Möglichkeiten der Finanzierung Gedanken. Im Schnitt sind die Befragten bereit, 21.000 bis 30.000 Euro für ihr MBA-Programm zu zahlen. Damit liegt ihre Zahlungsbereitschaft etwas über den durchschnittlich für ein MBA-Studium erhobenen Gebühren – in den deutschsprachigen Ländern. Für einen spezialisierten MBA fällt die Zahlungsbereitschaft mit durchschnittlich 11.000 bis 20.000 Euro – niedriger aus als für ein General- oder besonders für ein Executive-MBA-Programm. Insgesamt treffen sich Zahlungsbereitschaft und Programmkosten bei rund 18.000 Euro, so eine Auswertung im MBA-Guide. Rund 84% finanzieren ihren MBA überwiegend aus eigener Tasche. Rund 40% erhalten aber auch in irgendeiner Form eine Förderung durch den Arbeitgeber, 12% der Befragten haben für das Studium sogar Kredite aufgenommen.

Zusammenfassung

Welche sind die curricularen Themen der Zukunft?

Die derzeitige Diskussion in den USA und Großbritannien zeigt auf, dass ein Teil der Hochschulen vermehrt auf das Themenfeld „Unternehmensführung“ setzen und versucht wird, ein ganzheitliches Unternehmensbild zu vermitteln. Studierende sollen dadurch ein breiteres Verständnis erhalten, welche Zwecke Unternehmen erfüllen und welche Rolle Führungskräfte in einem Unternehmen spielen. Andere Hochschulen werden aber weiter auf spezielle Nischen setzen (Finanzen, Marketing, Consulting) und so ihre Profile schärfen. Das Studium orientiert sich an den Erwartungen, die in

der Wirtschaft an Mitarbeiter in bestimmten Fach- und Führungsfunktionen gestellt werden.

Welche didaktischen Ansätze werden bei den MBA-Einrichtungen angewandt?

Zum einen versuchen die Hochschulen, vermehrt auf die Fähigkeiten zurückzugreifen, die die Studenten bereits zum Studium mitbringen. Weiter scheint der Wunsch vermehrt aufzutauchen, „echten“ Praxisbezug einzuführen, indem kleine Studentengruppen unter akademischer Anleitung Projekte in Firmen absolvieren (Studentconsulting). Die Nutzung der verschiedensten Methoden der Erwachsenenbildung wird vermehrt in der Didaktik eingeführt. Schlagworte: Metaplan-Methode, Visualisierung, Lehrender als Moderator, Frage- und Antworttechniken, Gruppen-/Partnerarbeiten, Rollenspiele, Sozio- und Psychodrama, Übungen im Seminar, Feedbackmethoden, E-Learning und Blended Learning, digitale Präsentationen und Informationen.

Gibt es neue Ansätze für Studienorganisation in den Business Schools?

Das Studium an einer Business School steht zukünftig für eine intensive Betreuung, die flexibel auf die individuelle persönliche Situation jedes einzelnen Studierenden eingeht – von der Zulassung über die Studienorganisation bis hin zur Betreuung der Alumni. Ziel ist, das Studium so effizient zu organisieren, dass die Studierenden bei einem optimalen Zeiteinsatz einen maximalen Lernerfolg erzielen. Die Studiengänge kombinieren theoretisches Lernen mit praktischer Anwendung des Gelernten in den Betrieben, in denen die Studierenden tätig sind. Weiter muss ein Wandel von einer Angebots- zu einer Nachfragestruktur vollzogen werden.

Wie werden neue Zielgruppen für MBA und wirtschaftswissenschaftliche Weiterbildung erschlossen?

MBA-Programme haben zwei Zielgruppen: Unternehmen und Einzelinteressenten. Bei den Einzelinteressenten sollten eigentlich berufserfahrene Hochschulabsolventen aus den Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften mit Management-Ambitionen die hauptsächliche Zielgruppe sein. Real stellen jedoch die Wirtschaftswissenschaftler mit ca. 40% die größte Studierenden-gruppe. Stark unterrepräsentiert in MBA-Programmen sind weiterhin Frauen, sie stellen je nach Programm nur zwischen 20 – 30% der Studierenden. Eine neue Zielgruppe sind berufserfahrene Praktiker ohne ersten

Hochschulabschluss. Rheinland-Pfalz, Hessen und absehbar Hochschulen in Schleswig-Holstein bieten bzw. planen entsprechende Master. Unternehmen interessiert am MBA die Realisierung kurzfristigen Weiterbildungsbedarfs. Flexible, schnelle Lösungen von Problemen sind gefragt. Auch wird mit zunehmender Unternehmensgröße die „Marke“ MBA und die Reputation des Anbieters immer wichtiger.

Findet das Prinzip der Durchlässigkeit Anwendung in den Business Schools?

In der Regel ist die größte Hürde das Zulassungsverfahren. Top-Hochschulen im Ausland nehmen ca. 15% – 20% der Bewerber. Selbst im Mittelfeld ist die Ablehnquote noch bei rund 50%. In Deutschland scheint die Ablehnquote derzeit noch recht gering zu sein, da es in der Regel mehr Studienplätze als Bewerber gibt.

Wie könnten sich Kommunikation und Marketing entwickeln?

Im Marketing liegt der sichtbare Schwer- und Schwachpunkt in der Kommunikationspolitik, in der Pressearbeit und auf den Websites der Programme. Der Rückgriff auf und die Ansprache der eigenen Alumni sowie eine aktive Ansprache potenzieller Zielgruppen (z. B. per Direct Mailing) oder die Präsenz auf Messen und Kongressen werden nur vereinzelt genutzt. Telefonische Erreichbarkeit, Zusendezeiten von Informationsmaterial, aktiver Kundenkontakt sind oft verbesserungsfähig. Fast nicht eingesetzt werden Internet-Werbebanner, Werbung im ÖNV, im Radio oder im Fernsehen. Anscheinend erwarten Hochschulen durch diese Werbeformen einen Reputationsverlust. Um den MBA und die wissenschaftliche Weiterbildung zu etablieren, wird es absehbar nötig sein, die Kommunikation mit den internen und externen Kunden zu professionalisieren und den „USP“ (Unique Selling Point) der Weiterbildung herauszustellen.

Literatur

- Brackmann, H. J./Kran, D. (2000): „Praxisnah und International – Der MBA in Deutschland“, (Hrsg.): BMBF, Bonn.
- Crainer, S./Dearlove, D. (1998): “Gravy Training – Inside the Shadowy World of Business Schools”, Capstone, Qxford.
- Daniel, C. A. (1998): “MBA: The First Century”, Associated University Press, Cranbury.
- Datar, S. M./Garvin, D. A./Cullen, P. G. (2010): „Rethinking the MBA Business Education at a Crossroad“, Harvard Business Press.
- GMAC (2010): “2010 Application Trend Survey”, Reston.
- GMAC (2009): “A Review of the Curricula of 135 European Pre-Experience Master Degree Programmes”, Reston.
- Hergert, S. (2009): „Business Schools suchen neue Chefs“, im Internet, 15.05.2010 <http://www.karriere.de/bildung/business-schools-suchen-neue-chefs-9751/>
- Howell, E. J./Gordon, R. A. (1959): “Higher Education for Business”, Columbia University Press, New York.
- Kran, D. (2010): „MBA-Guide 2010“, Wolters Kluwer, Köln.
- Lock, A. R. (1996): “The Future of the MBA in the UK”. In: Higher Education 31, Seite 165 – 185, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Loesecke von, P. (2008): “German MBA Survey - Understanding the market for recruiting MBA applicants in Germany”, Concord.
- Navarro, P. (2008): “The MBA Core Curricula of Top-Ranked U.S. Business Schools: A Study in Failure?” In: “The Academy of Management Learning and Education” (AMLE), Volume 7, Number 1/March 2008, p. 108 – 123.
- Porter, L. W./McKribben, L. E. (1988): „Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century“, McGraw-Hill, New York.
- Pierson, F. (1959): “The Education of American Businessmen”, McGraw-Hill, New York.
- Quacquarelli, N. (2009): “Applicant Survey Report”, London.
- Ridgers, B. (2010): “Witch MBA?”, In: The Economist 22 ed 2010/2011, London.
- SWOP Exchange (2010): “MBA Studie 2010”, Berlin.
- Wilkesmann, U.(2006): „Hat der MBA Signalfunktion? Eine Marktanalyse der Bedeutung und Gestaltung von MBA-Studiengängen in der Region Rhein-Ruhr“, TU Dortmund.

Autor

Detlev Kran
Inhaber der Akkreditierungsberatung Educationconsult, Brühl.

Aufwand und Ertrag von Marketingmaßnahmen für Weiterbildungs-Studiengänge

UWE SCHRÖDER

Betrachtet man Marketingmaßnahmen zu Weiterbildungs-master-Angeboten deutscher Hochschulen exemplarisch, dann zeigen sich sehr unterschiedlich erfolgreiche Strategien. Dabei stellt sich die Frage, was neben den inhaltlichen Kriterien, also der Qualität der einzelnen Angebote, den Erfolg oder den Misserfolg bestimmen könnte. Warum gibt es mehr oder weniger erfolgreiche Anbieter? Was sind die Geheimnisse des Erfolges? Ist es ein glückliches Händchen bei der Wahl der Mittel, ist es eine Frage des Etats oder spielen auch andere Faktoren eine Rolle? Ist der Erfolg nur eine Frage der werblichen Orientierung oder kann ein Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen auch ohne Werbung erfolgreich sein? Wie stellt sich der Markt für Hochschulprodukte dar? Kann man überhaupt von einem funktionierenden Markt sprechen?

Universitäten und Fachhochschulen verstehen sich traditionell nicht als Marktteilnehmer. Es erscheint ihnen fremd, für ihre Angebote Werbung zu schalten. Sie sind auf den Verkauf ihrer Arbeit gegen Geld nicht angewiesen, denn bislang reichte allein das Angebot aus, um Einschreibungen von Studierenden (Vertragsabschlüsse) zu erreichen. Der Verkauf von Weiterbildungsdienstleistungen war lange Zeit nur ein Zubrot und bezog sich auf Tätigkeitsbereiche wie das Seniorenstudium, Kontaktstudienangebote und interne Weiterbildung. Seit kurzem allerdings - nicht zuletzt aufgrund kostenpflichtiger Weiterbildungsangebote mit Masterabschluss - ist die Herausbildung eines Marktes zu beobachten, an dem sich neben privaten auch öffentliche Hochschulen beteiligen.

Der Zugang zu einem Teil der angebotenen „Hochschulprodukte“ ist somit nicht mehr kostenfrei. Das Bild auch öffentlicher Hochschulen beginnt sich damit zu ändern. Markenstrategien entwickeln sich zögernd und Produktwerbung wird geschaltet. Man tut nicht nur Gutes, man möchte darüber reden, um die Angebote erfolgreich zu platzieren, sprich Studenten zu gewinnen.

Zudem beeinflussen Rankings das Nachfragevolumen. Folge: Auch Hochschulen, die eine hohe Qualität lie-

fern und bisher ausschließlich auf ihr gutes Renommee gesetzt haben, müssen sich zusätzlich um Aufmerksamkeit bemühen, um im Feld der beworbenen Studiengänge überhaupt wahrgenommen zu werden. Noch gibt es weiterhin viele Anbieter, die allein auf ihren guten Ruf bauen und damit ihren Erfolg begründen wollen. Wenn sich neue Studiengänge auf dem Markt strategisch geplant durchsetzen und erfolgreich werden sollen, ist allerdings Marketing notwendig.

Weiterbildungsmärkte entstehen

Weiterbildung ist von privaten Anbietern längst als Markt erkannt worden. Kommerzielle Anbieter betreiben alle Formen der Werbung, bedienen sämtliche Marketingkanäle und investieren nicht unbeträchtliche Mittel in die Hochschulwerbung. Man sieht sie sogar im Fernsehen, hört sie im Radio. Plakate werben in U-Bahnen und auf den Straßen. Professionell gestaltete Prospekte werden verschickt. Webseiten informieren bedarfsgerecht. Die Werbung platziert sich im Kino neben Langnese und Marlboro. Das Versprechen ist immer gleich: Wer Weiterbildung bucht und ein Studium absolviert, wird damit erfolgreich werden.

Wie in anderen Wirtschaftszweigen auch, werden die teils erheblichen Marketingkosten in den Preis einkalkuliert. Der Kunde bezahlt neben den Herstellungskosten des Produkts auch dafür, dass er das Produkt in der Masse der Angebote überhaupt gefunden hat.

Auf Werbung zu verzichten geht solange gut, wie sich alle daran halten. Wir Marktforscher kennen eine Reihe solcher Systeme. Bricht jedoch einer der Anbieter aus diesem System der Werbefreiheit aus, dann konzentriert sich die Nachfrage schnell auf ihn. Die anderen Anbieter müssen nachziehen.

Der Markt der Hochschulprodukte war bislang eine marketingfreie Zone. Es gibt Zuteilungsverfahren. Die sind zwar nachfrageorientiert, aber nicht preisreguliert.

Der Hochschulmarkt steht nun an der Schwelle zum

Marktsystem, man mag es beklagen oder nicht. Profitable Studiengänge werden bereits aufwändig vermarktet. Private Hochschulen konkurrieren mit öffentlichen um die besten Abiturienten. Ab 50.000 Euro bekommt man ein Studium an der Brucerius Law School. Einen Jura-Abschluss kann man auch günstiger bekommen an der Hamburger Universität - aber ohne Karrieregarantie. Die Marktabdeckung durch die Privaten ist

- regionalen und überregionalen Angeboten sowie
- Fernstudienanbietern und Präsenz Anbietern.

Gerade der letzte Punkt zeigt, wie weit die Spanne der Angebote reicht und dass dementsprechend die Marketingmaßnahmen nur bedingt miteinander verglichen

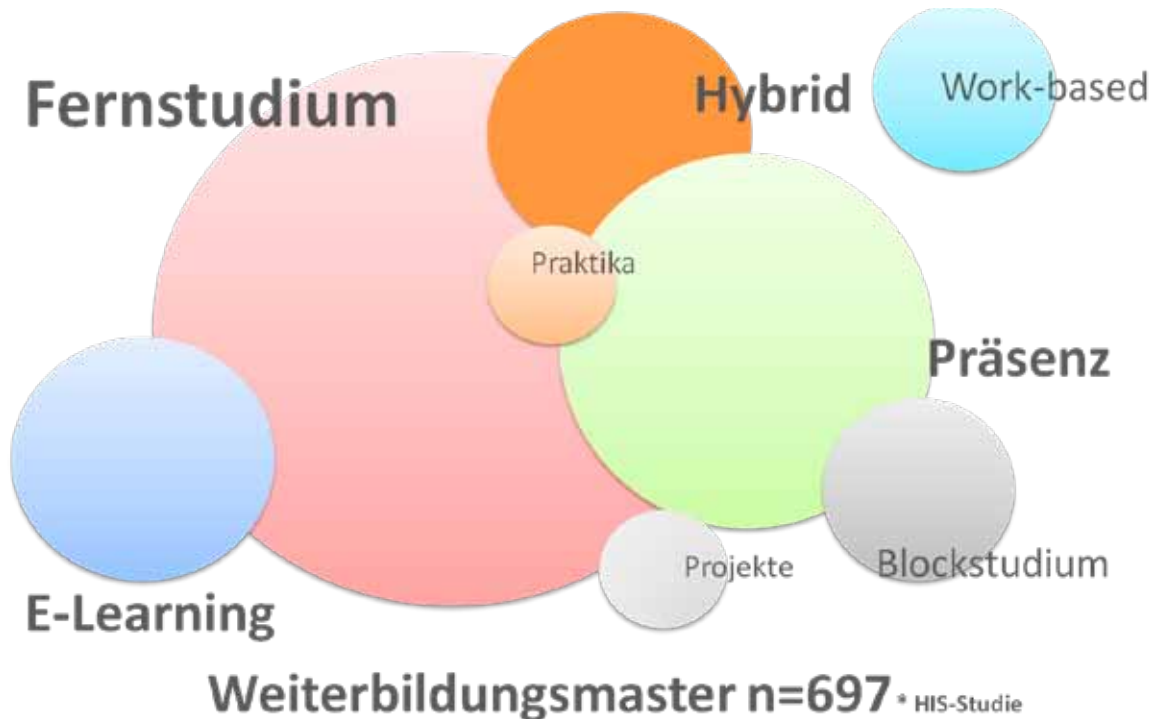


Abbildung 1: Angebotsformen für Weiterbildungsmaster

beispielsweise im Bereich der weiterbildenden MBA- und LL.M-Studienangebote bereits überwältigend. Der Markt der meisten anderen Weiterbildungsmaster-Studiengänge stellt sich noch differenzierter dar.

Inhalt der Befragung

Für die Untersuchung wurden fünfzehn ausgewählte Teilnehmer befragt, allesamt Verantwortliche für das Marketing von Weiterbildungs-Masterstudiengängen an verschiedenen Hochschulen. Bei der Teilnehmerauswahl wurde berücksichtigt, dass für den Überblick über die verschiedenen Angebote eine Streuung notwendig ist:

- von privaten und staatlichen Anbietern,
- kleinen und großen Anbietern,
- neuen und erfahrenen Anbietern,

werden können. So wundert es nicht, dass regionale Anbieter mit Präsenzstudiengängen selten Werbung in den großen überregionalen Publikumszeitschriften schalten. Dennoch lohnt es sich auch hier, die Differenzen zwischen den verschiedenen Angeboten genauer zu betrachten, weil gerade auch regionale Angebote erfolgreich sein könnten: Etwa durch Schaltung von Werbung im Internet - Postgraduate.de oder Fernstudium-info.de beispielsweise. Dennoch wurde darauf verzichtet, ausschließlich überregionale Anbieter oder nur Präsenzanbieter zu befragen, weil die Grenzen fließend sind. Es zeigte sich etwa bei Hybrid-Angeboten mit langen Präsenzphasen, dass trotz überregionaler Ausrichtung eine regional begrenzte Werbestrategie Erfolg versprechend sein kann.

Fragebereiche bezogen sich auf die Themen

- Angebotsgestaltung

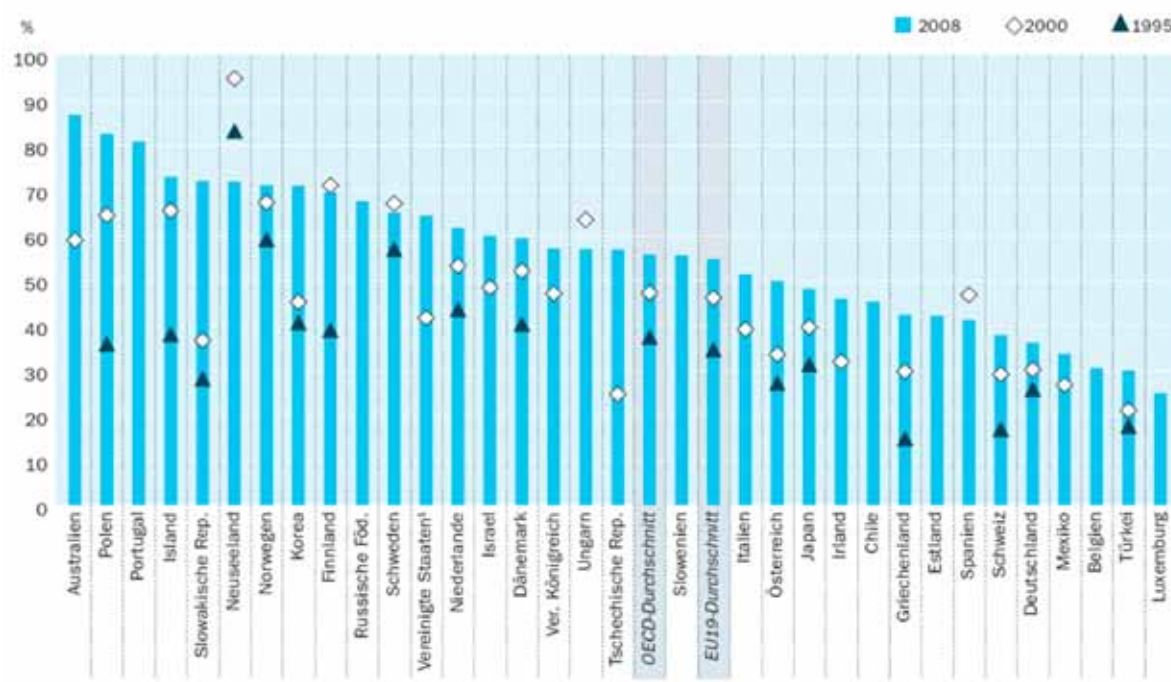
- Entscheidungsfaktoren
- Marketingnutzung (Mediamix)
- Kontrolle
- Mitteleinsatz
- Zufriedenheit

Die Befragung erfolgte explorativ nach einem Befra-

ligen Publikationen beschrieben. Daraus leitet sich der hohe Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung ab.

Der Nachfrage gegenüber stehen das Angebot grundständiger wissenschaftlicher Bildung sowie die Weiterbildungsstudiengänge, von denen diejenigen mit Masterabschlüssen Gegenstand dieser Betrachtung sind. Bei der Beurteilung des Erfolgs eines Weiterbildungsmaster-Studiengangs müssen deshalb auch die Faktoren beachtet werden, die neben den Marketingmaßnahmen die Nachfrage beeinflussen - etwa die Qualität des

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (1995, 2000 und 2008)



Quelle: OECD, „Education at a Glance 2010“

Abbildung 2: Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (1995, 2000 und 2008)

gungslitfad. Den Befragten wurde Vertraulichkeit der Daten zugesagt, sodass hier über einzelne Masterstudienangebote nur gesprochen werden kann, sofern die Informationen bereits anderweitig veröffentlicht worden sind.

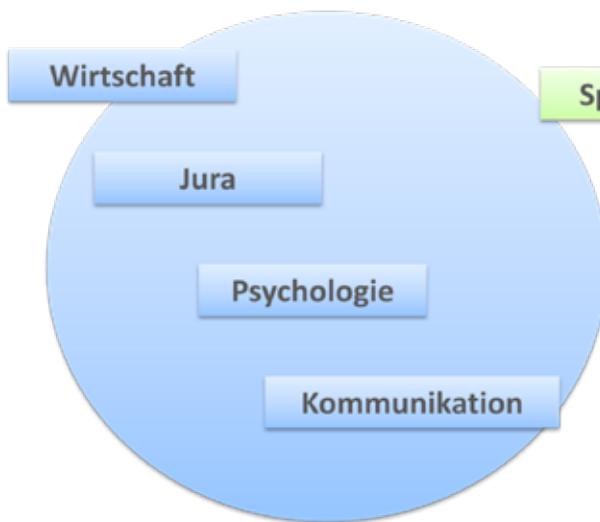
Bei der Befragung wurde von einer ausreichend hohen Allgemeinnachfrage ausgegangen. Die Studienanfängerquoten und die Studienabschlussquoten der OECD-Studie „Education at a Glance 2010“ zeigen beispielsweise, dass Deutschland im Bereich der tertiären Bildung im internationalen Vergleich weit hinten liegt. Obwohl dem eine im Vergleich sehr gute berufliche Ausbildung gegenüber steht, ist der Mangel an Hochschulabsolventen überdeutlich, und er wurde in unzäh-

Angewandten. Letztlich geht es darum, der Nachfrage ein passgerechtes Angebot gegenüberzustellen, das zudem ausreichend kommuniziert wird.

Hochschulmarketing im Vergleich

Wer ist die Zielgruppe? Das ist die erste Frage, die sich dem Marketingmenschen stellt, der ein Produkt verbreiten soll. Wie müsste das Angebot selbst und die Kommunikation dazu gestaltet werden? Wen soll das Angebot ansprechen, welches Bild habe ich von der Person? Auf welchen Kommunikationswegen könnte man sie erreichen? Die zweite Frage: Wie sieht der Markt aus? Wer konkurriert mit dem Angebot? Wo könnte es Marktlücken geben?

Große Zielgruppen



Kleine Zielgruppen



Abbildung 3: Zielgruppengrößen

Betrachten wir das Angebot der befragten Marketingmanager, dann zeigen sich zunächst zwei Gruppen von Anbietern. Anbieter mit großen Zielgruppen und Anbieter mit kleinen Zielgruppen, die vollkommen verschieden agieren. Entsprechend unterschiedlich sieht die Streuung der Marketingmaßnahmen aus. Wir finden hier kleine Zielgruppen, die teilweise sehr liebevoll mit Handzetteln in typischen Studentenlokalen angesprochen werden oder in regionalen Anzeigenblättern. Und die gerade wegen dieser individuellen Ansprache für ein Produkt, das gut zur Region passt - etwa Umweltwissenschaften -, einen beachtlichen Erfolg haben. Aber eben keinen überregionalen Erfolg.

Andersherum können Anbieter, die sich im Haifischbecken starker Konkurrenz um Bewerber für MBA- oder LL.M-Studiengänge bewegen, mit zu kleinem Marketing-Budget geradezu unbemerkt bleiben. Trotz passgerechtem Angebot und großer Nachfrage landen sie kaum Erfolge, weil sich die Ströme der Nachfrage zu den Angeboten mit professioneller Werbung bewegen.

Entsprechend dominieren die großen privaten Anbieter die Werbung. Sie bieten laut HIS-Studie zwar nur 159 Weiterbildungsmaster-Studiengänge an - gegenüber 532 Angeboten staatlicher Hochschulen -, dominieren jedoch das Bild in der Werbung selbst in den großen Zeitschriften mit durchdachten Kampagnen und profes-

sionellen Auftritten. Die Anzeigen und Webseiten der öffentlichen Hochschulen können zumeist nicht mithalten, weil sie zu schlicht gestaltet und/oder zu selten geschaltet werden. Ausnahmen gibt es aber auch hier.

Was macht gute Werbung aus? Die Antwort auf diese Frage beschäftigt komplette Studiengänge. Für einen Überblick können wir uns auf wichtige Bereiche konzentrieren:

- die Bestimmung der Zielgruppen,
- die Entscheidungskriterien der Nachfrager,
- die Reichweite,

Entscheidungskriterien der Nachfrager

Renommee	Studiendauer
Studienkosten	Reaktion
Zielgruppenansprache	Familie
Qualitätsversprechen	Region
Aktualität	Studierbarkeit
Forschungspräsenz	Flexibilität
Professionalität	Vertragsgestaltung
Karriereaussichten	Verkaufe
Medienpräsenz	Einkommen
Lebendigkeit	Größe
Mitarbeiterzufriedenheit	Lifestyle

Abbildung 4: Entscheidungskriterien

- das Budget,
- die Gestaltung.

Genaueres Wissen über die Zielgruppe eines angebotenen Studiengangs ist notwendig für Inhalt und Gestaltung der Kommunikation und zur Vermeidung von Streuverlusten. Zielgenaue Ansprache ist bei genauer Kenntnis der Zielgruppe auch mit kleinem Etat möglich. Schwierigkeit: Gerade Fachzeitschriften, die in den angestrebten Zielgruppen viele potenzielle Interessenten erreichen, rufen hohe Preise für Anzeigenwerbung auf. Marktforschungstests können durch die Analyse der Kommunikationsgewohnheiten alternative Werbemöglichkeiten offenlegen, die von den Teilnehmern frequentiert werden - etwa Werbung in Kompetenznetzwerken, in den Zeitschriften der Kammern oder Unternehmenspublikationen. Sie führen letztlich immer zur

Oft reichen ein oder zwei klare Botschaften, die in der Zielgruppe von vielen als die wichtigsten erachtet werden, um mit der Werbebotschaft erfolgreich zu sein. Mit wenigen Mitteln kann die gesamte Botschaft jedoch auch eine negative Entscheidung erzeugen. Etwa wenn schlechte Gestaltung das Qualitätsversprechen des Studiengangs unglaubwürdig macht. Wer sich hier nicht absichert, geht ein unnötiges Risiko ein.

Kommunikationsgestaltung

Wie ist nun die Kommunikation unter Berücksichtigung des Bedarfs der Entscheidungshighlights zu gestalten?

Bei der Entwicklung der Kommunikationsstrategie für Weiterbildungs-master-Studiengänge finden wir nicht immer eine optimale Abstimmung von Marketingmaßnahmen und Öffentlichkeitsarbeit. Ziel ist es ja, über

einen sinnvoll gewählten Zeitraum möglichst viele Botschaften gezielt an die Empfänger – die potenziellen Nachfrager – zu senden, um sicherzustellen, dass unsere entscheidende Botschaft auch ankommt und angenommen wird. Stringenz der Kommunikation erfordert Abstimmung. Nichts ist ein größerer Erfolgsvernichter als eine widersprüchliche Kommunikation. Zum Beispiel wenn die verschiedenen Stellen einer Hochschule unterschiedlich kommunizieren.

Kommunikationsgestaltung

Bedarfserfassung	Dialog
Kommunikationsstrategie	Überzeugung
Marketingmaßnahmen	Aufforderung, Appell
Öffentlichkeitsarbeit	Abschluss
Stringenz, Abstimmung	Kundenbindung
Kontaktqualität	Controlling, Zufriedenheit
Nutzenversprechen	Vertriebsorientierung
Animation	Ergebnisorientiertheit

Abbildung 5: Aspekte der Kommunikation

Senkung von Streuverlusten, zur Erhöhung der Kontaktqualität und damit zur Reduktion der Kosten.

Das Wissen um die Nachfrager ist der Schlüssel für den Erfolg. Was sind die Entscheidungskriterien? Auf welche Punkte springt der Interessent an? Welche lehnt er ab? Durch explorative Befragungen in der Zielgruppe erfährt der Anbieter die richtige Ansprache. Oft sind es nicht die Entscheidungsparameter, die einem als erstes einfallen (etwa Kosten, Studiendauer, Studienort). Viele „weiche“ psychologische Faktoren sind oft ebenso bedeutsam für die Entscheidungsfindung. Abbildung 4 listet eine Reihe von Entscheidungsvariablen auf, die bei der Entscheidung für oder gegen ein Hochschulprodukt berücksichtigt werden:

Die Qualität der einzelnen Kommunikationskontakte sollte daher regelmäßig überprüft werden. Rufen Sie doch mal an! Oder schreiben sie eine Email. Und beurteilen Sie dann, ob schnell genug und auch sympathisch, kompetent und umfassend geantwortet wurde. Kommt immer ein Nutzenversprechen? Oder wird das vergessen? Ohne Nutzen kommt selten ein Vertrag zustande. Übrigens: Die Kommunikation fällt auf, wenn sie animiert ist, einen Hingucker nutzt, wenn sie also in dem Einerlei der täglichen Textwüsten und Werbebotschaften angenehm auffällt. Ein bewegtes Bild, eine Person, am besten eine Handlung, vielleicht auch eine witzige Botschaft können einen spannenden Dialog eröffnen. Dialogorientiert sind die erfolgreichen Strategien. Sie nutzen den Erstkontakt für weitere Infos, die dann strategisch aufgebaut sind und überzeugen. Dazu gehört natürlich in jedem Schritt eine Ergebnisorientiertheit. Alles muss zum Ziel führen: Kundenbindung und Ab-

The image shows two side-by-side advertisements for higher education. The left advertisement is for TU Kaiserslautern, titled 'REIF FÜR DEN NÄCHSTEN SCHRITT?' (Ready for the next step?). It features a white egg on a blue background with the text 'Fernstudium postgradual'. Below the egg, it states that DISC is a leading provider of postgraduate, career-accompanying distance learning programs. It lists benefits: accredited master's degrees in two years, attractive programs in current fields, and consultation, service, and support during studies. Contact information for zfuw.de is provided, along with the university's address and logo. The right advertisement is for Deutsche Universität für Weiterbildung Berlin (DUW Berlin). It features a photo of a woman wearing a headset, sitting at a desk with a laptop. The title is 'Berufsbegleitend per Fernstudium zum Master' (Career-accompanying via distance learning to a Master's). It lists four programs: 1. Bildungs- und Kompetenzmanagement (Master of Arts, M.A.), 2. General Management (Master of Business Administration, MBA), 3. Organisations- und Personalentwicklung (Hochschulzertifikat), and 4. Bildungscontrolling (Hochschulzertifikat). A yellow badge indicates '1 Monat kostenfreies Teststudium' (1 month free test study). At the bottom, it says 'Jetzt Infomaterial anfordern!' (Request info material now!) with the phone number 0 18 02 / 33 55 11* and the website www.duw-berlin.de.

Abbildung 6: Hochschulwerbung, Beispiele

schluss. Viele der Beispiele aus der Hochschulwerbung beschreiben einfach nur, teilweise fast selbstdarstellend, und führen, wenn überhaupt, dann nur umständlich zum Ziel. Wer will das schon mitmachen?

Im Folgenden zeige ich einige wenige Beispiele für Hochschulwerbung, die im Internet oder in Zeitschriften geschaltet werden und insofern nicht dem Datenschutz der Befragung unterliegen.

Sie sehen auf der nächsten Seite links ein Beispiel für Werbung der außerordentlich erfolgreichen TU Kaiserslautern und rechts eine Anzeige der gerade im letzten Jahr gestarteten DUW Deutschen Universität für Weiterbildung. Die Anzeigen erschienen in der Zeitschrift *Wirtschaft und Weiterbildung*.

Bei der Anzeige der TU Kaiserslautern stört beim kritischen Betrachten bereits die Fragestellung. Warum eigentlich eine Infragestellung? Wir gehen doch davon aus, dass man Bewerber finden will, die bereits „reif für den nächsten Schritt“ sind, die daran eben keine Zweifel haben. Deshalb könnte dieses Fragezeichen besser gestrichen werden. Gar kein Satzzeichen in der Überschrift oder ein Ausrufungszeichen wirken stärker. Zudem: Die Botschaft des Fotos ist unklar und kann kaum zielorientiert sein. Ist es das Ei des Columbus oder tritt

gleich ein ausbildungsbedürftiges Küken hervor? Wir erfahren es nicht. Der Leser erfährt ebenfalls nicht, was „postgradual“ bedeuten könnte. Ihm könnte doch der Slang der Weiterbildner nicht vertraut sein. Also weg damit! Nach „postgradual“ stolpere ich gleich über „DISC“. Was DISC bedeutet, lese ich erst im Abspann der Anzeige. Dort, wo eigentlich der sogenannte Claim hingehört, der festzurret, was jetzt getan werden soll. Zu viele Absender versammeln sich auf der kostbaren Anzeigenfläche: Das DISC, zfuw.de, die TU Kaiserslautern. Einer hätte gereicht. Auch Faxnummer und Postfach wirken merkwürdig. Zu viele Infos verwirren die eigentliche Botschaft, die im Übrigen recht allgemein gehalten ist und keine Aufforderung enthält.

Anders die Anzeige der DUW auf der rechten Seite. Sie wirkt durch frischere Farben und die sympathische junge Dame mit dem Headset. Vier konkrete Weiterbildungsbeispiele werden angeboten. Auf den kostenlosen Testmonat wird hingewiesen, und für die Information werden zwei Alternativen aufgezeigt: die günstige Telefonnummer und die Website. Da waren Kommunikationsprofis am Werk. Und dennoch: Die Anzeige hat (zusammen mit der vergleichbar gut gestalteten Kampagne) bislang keinen großen Erfolg.

Der Unterschied zwischen beiden Anbietern: Die TU

LONDON VOM BARCELONA
PREFLIGHT-GÜLTIGKEIT FÜR ALLE,
DIE BIS 30.09.10 MIT DEM
STUDIUM BEGINNEN.
WWW.AKAD.DIPREFLUG

AKAD
HOCHSCHULEN

M n gerin

Mit einfach etwas werden.

- » Wirtschaft, Technik, Sprachen – Studienbeginn jederzeit
- » Staatlich anerkannte und akkreditierte Studiengänge
- » Sieben Standorte deutschlandweit – auch in Ihrer Nähe
- » Jetzt einen Monat kostenlos testen: Infomaterial unter www.akad.de

Studieren neben dem Beruf.

Abbildung 7: Werbung der AKAD-Hochschulen

arbeitet seit zwanzig Jahren auf dem Markt, hat sich etabliert, bietet vergleichsweise günstige Produkte an und besetzt bereits einen guten Marktanteil. Sie kom-

muniziert ebenso wie die DUW auf allen Kanälen, kann im Unterschied zu ihr aber auf Generationen zufriedener Alumni zurückblicken.

Die DUW musste hingegen ausgerechnet in der Wirtschaftskrise starten. Sie investiert einen erheblichen Anteil ihres Startkapitals in Werbung, die nun – offenbar wegen der Krise – auf Anhieb keine ausreichende Zahl an Studienbewerbern generiert.

Einfacher und aufgeräumter noch ist eine Anzeigenkampagne mit wechselnden Motiven der AKAD Hochschulen (hier aus dem Hochschulteil der ZEIT). Die Dame auf dem Foto scheint traumhafte Aussichten zu haben: aufwärtsorientiert, Ziel Managerin. Der Witz in der Anzeige macht neugierig, der Claim ist zugleich Appell: Studieren neben dem Beruf. Klarer kann man es kaum sagen. Auf Telefon, Faxnummer, Postanschriften etc. wird verzichtet. Interessenten informieren sich ohnehin im Internet. Und bei Kontaktaufnahme kann man sogar gewinnen.

Dass ein gelungener Internetauftritt allein keine Garantie für hohe Bewerberzahlen sein muss, zeigen die recht guten Webseiten der Universität Rostock, auf denen sympathisch für Weiterbildung geworben wird. Kurzbeschreibungen der berufsbegleitenden Masterstu-

Weiterbildung an der Universität Rostock
organisiert durch das Zentrum für Qualitätssicherung

Home | Sitemap | News | Newsletter | Podcast | Infomaterial | Anmeldung | Kontakt | FAQ

Masterstudiengänge | Weiterbildungsprogramm | Hochschuldidaktik | Seniorenakademie | 20 Jahre | Wir über uns

Berufsbegleitende Masterstudiengänge

Medien & Bildung
Die Frage, wie Wissen mit und durch neue Medien sinnvoll vermittelt werden kann und wie mit neuen Medien Lernprozesse gesteuert werden können, ist aktueller denn je. Mit dem berufsbegleitenden Masterstudium „Medien und Bildung“ können Sie sich auf diesem Gebiet beruflich profilieren. Das Studium setzt auf die inhaltlichen Schwerpunkte Mediendidaktik, Bildung in der Mediengesellschaft, Projektmanagement, Multimedia und Computergestützte Kommunikation. Angesprochen sind all jene, die Bildungs- und Lernprozesse mit neuen Medien praxisorientiert in ihrem Beruf verknüpfen möchten.

[weiterlesen >>](#) [anmelden >>](#)

Umwelt & Bildung
Der bundesweit einmalige weiterbildende Fernstudiengang „Umwelt & Bildung“ verknüpft umweltrelevantes Fachwissen mit pädagogischen Grundlagen vor dem Hintergrund einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Das Angebot richtet sich an Interessenten, die bereits ein Fach- oder Hochschulstudium absolviert haben und berufsbegleitend eine Zusatzqualifikation erwerben wollen.

[weiterlesen >>](#) [anmelden >>](#)

Umweltschutz
Neue Berufsfelder und Anforderungsprofile erfordern gerade auf dem Gebiet des Umweltschutzes zunehmend ein interdisziplinäres und fachübergreifendes Arbeiten. Der

ABSOLVENTENTIMMEN
All good things come to an end, zu dieser Feststellung gelangt man am Ende eines mit Erfolg gekrönten Masterstudiums im Bereich Umweltschutz.

[weiterlesen >>](#)

AKTUELLES:

24.06.2010
Anmeldung zum Fernstudium bis zum 31. August möglich
[\[mehr\]](#)

27.07.2010
FE für das Lehren mit neuen Medien
[\[mehr\]](#)

[zum Archiv >](#)

IMPRESSIONEN

© 2009 Impression >>

Abbildung 8: Website der Universität Rostock

diengänge geben schon auf der Startseite einen ersten Eindruck. Absolventenstimmen machen neugierig, wie es denn so klappt mit dem berufsbegleitenden Studium. Dennoch – es gibt Gründe, warum dieses Angebot keine großen Studierendenzahlen generieren kann: Das Marketingbudget reicht nicht für überregionale Werbung. Die Zielgruppen für die angebotenen Studiengänge sind klein. Und die Region Rostock allein bietet nur ein geringes Marktpotenzial.

Integriertes Marketing

Bei der Betrachtung der verschiedenen Marketingmaßnahmen zeigten sich nicht allein in der Gestaltung erhebliche Unterschiede. Auch das Wissen um den Nutzen einer Verknüpfung der Marketingmaßnahmen war bei den öffentlichen Anbietern gering ausgeprägt. Die Privaten nutzten in der Regel das gesamte Repertoire des integrierten Marketings und der Dialogkommunikation. Bei den Privaten hatte man eher als bei den Öffentlichen das Gefühl, alles kommt aus einem Guss. Alle Maßnahmen bauen aufeinander auf. Das Material löst ein Versprechen ein, spricht persönlich an und löst gute Kontakte aus.

Lieblos dagegen die Beispiele einzelner öffentlicher Anbieter. Jeder Prospekt entstammt einer anderen Gestaltungssära. Vieles wirkt handgemacht und selbst erlernt. Der unprofessionelle Eindruck der Kommunikationsmittel lässt kaum auf eine optimale Studienorganisation schließen. Die Verschiedenheit und die fehlende Integration der Kommunikationsmittel schreckt Bewerber ab. Und das bei oft recht hohem Kostenaufwand. Addiert man Personal-, Sach- und Raumkosten sowie Marketingbudget, kommt auch hier einiges zusammen. In Relation zum Umsatz erreichen die Marketingkosten absurde Höhen: manchmal über 50 Prozent!

Analysertools im Internet zur Beobachtung des Userverhaltens wurden fast nur von den erfolgreichen Anbietern genutzt. Sie beobachten und analysieren, was in Facebook und Co., bei Fernstudien-Infos.de oder im Masterportal über die eigenen Angebote und die der Mitbewerber veröffentlicht wird. Google Analytics oder Google Insights for Search wurden wenig für die Marktbearbeitung genutzt. Und wenn, dann wiederum vorzugsweise von privaten und den großen öffentlichen Anbietern. (Anmerkung: Versuchen Sie doch einmal, bestimmte Stichworte – etwa Weiterbildung oder Masterstudium - zu analysieren. Sie sehen dann, in welchen Regionen die Stichworte am stärksten gegoogelt wer-

den und in welchen Nachrichten die Nachfragespitzen erzeugt wurden.)

Wenige Anbieter nutzen Marktforschungseinsichten für die gezielte und optimierte Useransprache. Bei den großen Privaten ist das gesamte Kommunikationsdesign durchforscht worden. Das gilt auch für die Formen des Dialogs mit Interessenten. Dort findet regelmäßig eine Nachbefragung statt: bei Bewerbern und bei Ablehnern – Kunden, die sich nach einer Anfrage nicht mehr melden. Die Aussagen sind sehr aufschlussreich für Fehlersuche und Angebotsoptimierung.

Aufwand und Ertrag

In der Befragung konnten die tatsächlichen Beträge von Aufwand und Ertrag leider nicht bei allen Anbietern in Erfahrung gebracht werden. Die privaten Hochschulen hielten sich naturgemäß bedeckt bei der Frage nach Aufwand und Umsatz. Die Sekundärrecherche bestätigte jedoch zusammen mit den Befragungsergebnissen, dass die Marketingkosten der privaten Hochschulen deutlich über denen der öffentlichen Anbieter lagen. 35 Prozent vom Umsatz sind eher der Mindestansatz für den Marketingaufwand bei den Markteroberern unter den privaten Hochschulen, bei den erfolgreichen öffentlichen Anbietern dagegen liegt der durchschnittliche Satz bei niedrigen zehn Prozent.

Viele Hochschulen versuchen zu sparen: etwa durch Verzicht auf Printwerbung in überregionalen Zeitungen und Zeitschriften. Die Strafe dafür ist der Einbruch der überregionalen Bewerberzahlen. Die Ansicht, die teure Printwerbung bringe nichts, ist weitverbreitet. Markenwerbung erzeugt halt häufig keinen Kontakt, den man direkt nachvollziehen könnte. Sie unterstützt die Produktwerbung jedoch erheblich.

Blicken wir auf die erfolgreichen großen Anbieter – etwa Fernuni Hagen, TU Kaiserslautern, AKAD, SGD etc. -, dann gilt die Erkenntnis: Überregionale Printwerbung erzeugt die notwendige Markenvertrautheit. Hierbei zahlt die Printwerbung stärker auf die Marke ein als auf das konkrete Produkt (die Messung der Werbewirkung braucht Marktforschungstools), während Produktwerbung – für spezielle Studienangebote – bevorzugt im Web bzw. in den Fachzeitschriften oder Fachbeilagen geschaltet wird.

Der Aufwand für die Markenwerbung kann gestemmt werden bei Zusammenschlüssen von Hochschulen, die

unter einem Markendach werben oder Marketing in einer Konzerngruppe betreiben. Beispiele sind WINGS oder die Klettgruppe. Der notwendige Marketingaufwand wird auf verschiedene Schultern verteilt.

Kooperation scheidet aber bei vielen Hochschulen bereits im Internen. Dort bestimmen eigenverantwortliche Fachbereiche selbst, wie das Marketing jeweils organisiert wird, mit dem Resultat, dass im Weiterbildungsbereich der Uni kaum ein einheitliches Markenbild entstehen kann.

Der persönliche Einsatz von Lehrkräften aus den Fachbereichen konnte vielfach bei der Betrachtung der Marketingaufwendungen nicht beziffert werden. Andererseits bewährt sich Spezialistenwissen im Marketing für eng definierte, kleine Zielgruppen. Diese findet man häufig bei den Weiterbildungsmaster-Angeboten der öffentlichen Hochschulen.

Die Fachbereiche öffentlicher Hochschulen sind zugleich mit der Aufgabe des strategischen Marketings heillos überfordert. Einzelne haben zwar Erfolg mit speziellen Angeboten, sobald eine Hochschule jedoch mit verschiedenen, nicht abgestimmten Programmen auf dem Markt kommuniziert, offenbaren sich die Defizite des Konzepts „Fachbereichsmarketing“ deutlich.

Ausgründungen, Weiterbildungsinstitute bzw. Akademien für Weiterbildung haben mit einer anderen Schwierigkeit zu kämpfen: Ihnen geht mit zunehmender Eigenständigkeit der Bezug zur Uni und deren bereits bestehende Markenkraft verloren. Bei fehlendem Budget oder nicht vorhandener Marketingqualifikation erscheinen sie oft wie schlecht privatisierte Management-Buy-Outs.

Sinnvoller für große Universitäten und Hochschulen sind zentrale Marketing- und PR-Abteilungen, die natürlich neben den Personalkosten mit einem ausreichenden Budget ausgestattet werden müssen. Zusätzlich kann externer Sachverstand von Marktforschern und Kreativen nicht schaden, will man Kampagnen starten, die bedarfsgerecht sind und nicht hausbacken wirken. Die Marketingmanager sollten ferner direkt an die Hochschulleitung berichten, um Hochschulziele umsetzen zu können und die Leitung auch auf das Marketing einzunorden.

Letztlich offenbart die Befragung, dass viele öffentliche Hochschulen die einfache Erkenntnis noch nicht

verinnerlicht haben, dass ohne Aufwand auch kein Ertrag zu erwarten ist. Das Sinnieren, die Universitäten hätten bislang für ihre Fachbereiche auch nicht werben müssen, hilft nicht weiter. Die Werbetrommel der Privaten erobert die bestehende Nachfrage. So sympathisch die werbefreie Hochschule sein mag, sie wird keine Zukunft haben. Und ein Marketing, dessen Kosten so hoch sind wie der Umsatz, den es bringt, ist als Dauerzustand schlicht absurd.

Dabei haben die öffentlichen Hochschulen gegenüber den privaten Anbietern einige noch schlecht genutzte Wettbewerbsvorteile: die Marke, den staatlichen Abschluss, die Tradition, die öffentliche Förderung, die Forschung. Es sind allesamt Hochschulen zum Anfassen. Sie gibt es tatsächlich, sie sind nicht virtuell. Und sobald sie mit ihrer Marke kommunizieren würden, könnten auch die Weiterbildungsmaster-Angebote, sozusagen der erste merkantile Anhang des öffentlichen Betriebs, große Marktanteile erobern und Erträge erwirtschaften.

Möglichkeiten und Chancen

Der Weiterbildungsmaster ist bislang von den meisten öffentlichen Hochschulen als Stiefkind behandelt worden. Man hat zwar das Produkt entwickelt, versucht den Vertrieb aber quasi im „Nebenerwerb“ zu organisieren. Kaum eine öffentliche Hochschule hat Marketingprofis engagiert – im Gegensatz zu den Privaten. Die Öffnung für den Markt könnte also gelingen, wenn die Hochschulleitungen die Gesetze des Marktes zur Kenntnis nehmen würden, also klassisch in Marketing investieren.

Die großen Universitäten sind ein unverzichtbarer wirtschaftlicher Faktor. Sie sind in der Lage, politische und wirtschaftliche Kooperationen einzugehen. Diese Beziehungen ermöglichen Vertriebschancen und ein Marketing, das nicht einmal viel kosten muss.

Leider sprechen Hochschulen nicht „unternehmerisch“, und die Unternehmen verirren sich in Entscheidungsstrukturen der Hochschulen. Die Leitungen von Unternehmen, die Hochschulmarketingabteilungen großer Hersteller und deren Abteilungen für Forschung und Entwicklung sind zu wenig in die Neuentwicklung von Weiterbildungsstudien-Angeboten involviert. Andersherum wird ein Schuh daraus: Aus Kooperationen entstünden Weiterbildungsprodukte mit stärkerer Nachfrage und Erfolgsgarantie. Unternehmen und ihre

Mitarbeiter würden die Angebote für betriebliche Weiterbildung nutzen. Vielleicht zunächst nicht im ganzen Paket, doch schon modulweise. Die wenigsten Weiterbildungs-master-Angebote lassen jedoch den „Verkauf“ einzelner Module zu. Die Chance, über den Einzelmodulverkauf weitere Kooperationen vorzubereiten, haben die privaten Hochschulen oft nicht. Die extrem hohen Marketingkosten können nur beim Verkauf des kompletten Masterangebots refinanziert werden.

Nicht zuletzt ergeben sich bessere Marketingergebnisse durch Organisationsoptimierung. Die Integration aller Beteiligten scheitert aber immer wieder an der Weigerung von Hochschullehrern, entsprechende Vereinbarungen verlässlich einzugehen. Die Arbeitsstellen für wissenschaftliche Weiterbildung (oder Koordinierungsstellen, Zentralstellen) müssten stärker in die Gesamtkommunikation der Universitäten eingebunden und deshalb aufgewertet werden. Ihnen fällt die Rolle zu, eine ähnlich professionelle Weiterbildungsorganisation und Logistik aufzubauen, wie sie die privaten Hochschulen aufweisen. Die Gestaltung von Service und Vertrieb kann den Fachbereichen nicht überlassen werden, wenn man eine Kommunikation aus einem Guss anstrebt.

Konkurrenzvorteile der privaten Hochschulen sind zurzeit beachtlich, da mit guter Qualifikation und ausreichendem Etat erarbeitet. Die Werbung der Privaten erregt deutlich bessere Aufmerksamkeit. Sie ist von daher wirksamer als die der öffentlichen Hochschulen. Ihnen gelingt durch konsequente Bedarfsorientierung eine stärkere „Karrierenanmutung“ ihrer Angebote. Die Berufschance ist für Nutzer eines der K.o.-Kriterien bei der Entscheidungsfindung. Und: Die Privaten reagieren schneller auf Anfragen, sie halten die Kontakte und liefern dabei die überzeugenden Infos. Und sie bieten mehr Service für die Studierenden.

Die Marktchancen sind nicht gleich verteilt. Öffentliche Hochschulen kommen mit einem besseren, aus der Forschung generierten Renommee. Sie bieten die anerkannteren Abschlüsse und können bei der Entwicklung von Weiterbildungs-master-Angeboten öffentliche Fördergelder nutzen. Aber: Die privaten Hochschulen erobern die besten Stücke vom Kuchen, ein hoher Aufwand mit einem klaren Ziel – hoher Gewinn. Wer mittelfristig am besten abschneidet, ist noch nicht entschieden. Denn die öffentlichen Hochschulen haben noch einige Möglichkeiten im Köcher: Mit professionellem Marketing erhöht sich ihre Trefferquote.

Autor

Uwe Schröder, Inhaber der Rescom Marktforschung, Hamburg.

„Speed Dating“ auf der DGWF-Jahrestagung 2010

ANNETTE STRAUSS

Die Jahrestagungen der DGWF haben auch immer die wichtige Funktion, die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums miteinander ins Gespräch zu bringen, die Netzwerkarbeit zu fördern und neuen Teilnehmern die Gelegenheit zu geben, Kontakte zu knüpfen. Das straffe Programm der Jahrestagung, die große Anzahl der Teilnehmer und die Zielstellung, einen kollegialen Austausch vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Tagungsthematik zu initiieren, bewogen die Tagungsverantwortlichen zur Durchführung eines „Speed Datings“ auf professioneller Ebene.

Das „Speed Dating“ auf der Jahrestagung 2010 entsprach in seiner Methodik der des World Cafés. Dabei geht es darum

„...eine mittlere oder große Gruppe von Menschen in ein sinnvolles Gespräch miteinander zu bringen, zu einem gemeinsamen Thema das kollektive Wissen und die kollektive Intelligenz zutage zu fördern und dabei auch den Spirit der Gruppe zu revitalisieren. Die Methode World Café fußt auf der zentralen Bedeutung des Gesprächs zwischen Menschen. Durch dieses Gespräch wird gelernt, wird die Realität neu interpretiert und werden Netze von Verbindungen geknüpft. Zukunft entsteht in jeder Organisation und überhaupt aus einem Gewebe von Gesprächen.“ (Quelle: <http://www.all-in-one-spirit.de/werkzeuge/worldcafe.htm>).

Um die Tagungsteilnehmer in entspannter Atmosphäre in persönlichen und fachlichen Kontakt miteinander zu bringen, konnten sie sich – begleitet durch Tischgastgeber – im Foyer Maschinenbau in insgesamt vier aufeinanderfolgenden Gesprächsrunden zu folgenden Fragestellungen austauschen:

- Wie werden neue Zielgruppen in den Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung erschlossen?

Ausgehend von der These, dass die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sich zunehmend zu servicestarken und flexiblen Bildungs- und Qualifizierungsanbietern entwickeln, sollten hier z. B. Fragen zur

Definition und Erschließung neuer Zielgruppen und zu den sich dabei ergebenden Erfolgen und den auftretenden Schwierigkeiten angesprochen werden.

- Welche neuen Themen und didaktischen Ansätze werden in den Einrichtungen entwickelt und angewandt?

Hier konnte diskutiert werden, wie die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung mit der Notwendigkeit neuer didaktischer Ansätze durch Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern umgehen, welche Ansätze erfolgreich erprobt werden und wie die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelingen kann.

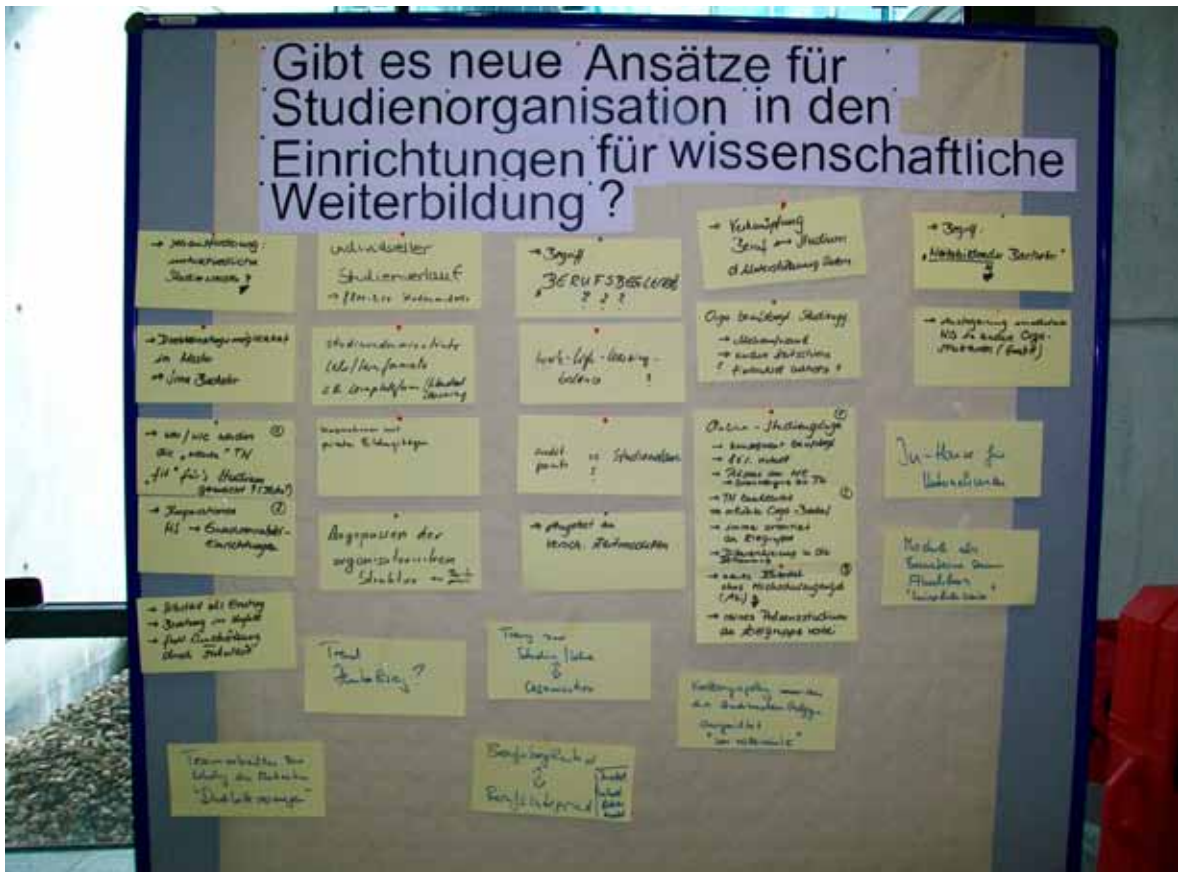
- Gibt es neue Ansätze für die Studienorganisation in den Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung?

Als Gesprächsanregung wurden Aspekte wie die Notwendigkeit neuer Organisationsmodelle aufgrund der Erschließung neuer Zielgruppen und Reaktionen auf sich ändernde Bildungsnachfrage vorgeschlagen.

- Findet das Prinzip der Durchlässigkeit Anwendung in den Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung?

Hier konnten Modelle zur Öffnung der Hochschule für „nichttraditionelle Studierende“ und die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen in diesem Prozess angesprochen werden.

Zielsetzung war es nicht, konkrete Ergebnisse zu erarbeiten, sondern über die genannten Fragestellungen und inhaltlichen Anregungen miteinander in den fachlichen Austausch zu kommen, einen Einblick in die Arbeitsweise anderer Einrichtungen zu erhalten, im besten Fall Anregungen für das eigene Handeln mitzunehmen und natürlich persönliche Kontakte zu knüpfen. Die Tischgastgeber unterstützten diese Prozesse durch die Dokumentation zentraler Aspekte auf Moderationskarten, die schließlich zu jedem Themenblock gesammelt und ausgestellt wurden.



Zum Thema „Erschließung neuer Zielgruppen“ wurde bspw. die Möglichkeit der Generierung neuer Zielgruppen aus bereits vorhanden vorgestellt, die Zielgruppe der Lehrer und die Möglichkeiten von Blended Learning-Ansätzen bei ihrer Fortbildung andiskutiert oder die Problematik der Wissenschaftlichkeit und der ihr z. T. entgegenstehenden Zielgruppenwünsche angerissen.

Die Vielfalt möglicher didaktischer Ansätze und Themen spiegelte sich in der Kurzvorstellung spezieller Online-Masterangebote oder der Nutzung von Second Life, z. B. für die Zielgruppe 50+, wider, es wurde aber auch gefragt, ob Neue Medien die Lernkultur verändern oder umgekehrt eine neue Lernkultur die Neuen Medien mitbedingt.

Neue Ansätze für die Studienorganisation wurden in regionalen Kleingruppen und in den Möglichkeiten der Modularisierung im Sinne von „intelligenten Seminar-konzepten“ gesehen. Für spezielle Zielgruppen wie SeniorInnen wurden Begleitseminare zu ihrer Teilnahme an den Veranstaltungen des Präsenzbetriebes dargestellt.

An den Tischen zum Thema „Durchlässigkeit“ stellten Dating-Teilnehmer verschiedene Modelle der pauschalen und individuellen Anrechnung kurz vor, sie wiesen

auf das Problem der Homogenisierung der unterschiedlichen Vorkenntnisse innerhalb von Kursen und Seminaren hin und brachten den interessanten Aspekt der Durchlässigkeit bei Lehrenden in die Debatte ein.

Im Ergebnis kann das „Speed Dating“ als positiver Programmpunkt der DGWF-Jahrestagung beurteilt werden. Es entstand ein sehr kommunikativer und anregender Austausch in entspannter Atmosphäre, der von vielen Teilnehmern als sehr angenehm empfunden wurde. Die Evaluation machte trotz kritischer Stimmen zu der Kürze des Austauschs und der daraus resultierenden ersten Oberflächlichkeit der Begegnungen deutlich, dass der Großteil der Tagungsteilnehmer eine gute Gelegenheit geboten bekam, Kontakte über fachspezifische Fragestellungen zu knüpfen.

Autorin

Dr. Annette Strauß
Geschäftsführerin der Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer – AWW e. V.,
Brandenburg.

Hochschulen und Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses und des lebenslangen Lernens

HELMUT HOYER
HEIKE BRAND

Im nunmehr seit über zehn Jahren währenden Bologna-Prozess ist das gesellschaftspolitische Bewusstsein hinsichtlich der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens gewachsen. Dieser Herausforderung gilt es Rechnung zu tragen. Bildungspolitik und Hochschule müssen auf diesem Weg der Veränderung weitergehen. Dieser Beitrag soll hierfür Denkanstöße – manchmal auch in Form kleinerer Provokationen – und Anregungen zur Diskussion geben.

Die Ausführungen beziehen sich auf Bachelor- und Masterstudiengänge staatlicher Hochschulen.¹ Neben diesen gestuften Studiengängen erfordert lebenslanges Lernen natürlich auch andere Angebotsformate, wie etwa

- Zertifikatsstudiengänge,
- einzelne Module,²
- Weiterbildungsseminare,
- sonstige Formate, z. B. Webbased Training (WBT) und
- moderne Entwicklungen wie Mobile Learning, Apps etc.

Diese stehen aber nicht im Fokus der nachfolgenden Betrachtungen.

Bildungspolitische Zielsetzungen, um das lebenslange Lernen auf akademischem Niveau zu unterstützen und zu forcieren, richten sich als Anforderungen an

die Hochschulen. Sie betreffen allerdings stärker als bisher auch Weiterbildungsangebote, die Etablierung von Weiterbildungsstudiengängen und neuerdings die Öffnung der Hochschulen für nichttraditionelle Zielgruppen. Deswegen wird hier der Ansatz gewählt, das Thema von den gesellschafts- und bildungspolitischen Prozessen her aufzugreifen, um dann auf konkrete Aspekte für die Hochschulen zu kommen.

Gesellschaftlicher Wandel und lebenslanges Lernen

Die heutige Gesellschaft zeichnet sich gegenüber den früheren durch eine höhere Komplexität aus. Wirtschaft und Gesellschaft sowie der damit einhergehende Wandel werden u. a. durch

- Globalisierung,
- internationalen Wettbewerb,
- technischen Wandel,
- Wissensgesellschaft,
- Dienstleistungsgesellschaft und
- kulturelle Vielfalt

bestimmt. Höhere Komplexität, schnellerer Wandel und gestiegene Anforderungen an die Fähigkeiten des einzelnen Menschen erfordern lebenslanges Lernen. Nur so können Berufstätigkeit und Alltagsleben bewältigt werden. Gleichzeitig steigen die Anforderungen an

¹ Private Hochschulen haben andere Rahmenbedingungen und von daher teilweise andere Anforderungen (vgl. auch „Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland“, Studie des Stifterverbandes der deutschen Wirtschaft in Kooperation mit McKinsey & Co., 2010).

² Die FernUniversität bietet die Möglichkeit, einzelne Module zu studieren. Diese sind Teil akkreditierter Studiengänge und damit in die Qualitätssicherungsprozesse der FernUniversität eingebunden.

die analytischen und konzeptionellen Fähigkeiten. Das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau muss steigen, mehr Menschen muss eine höhere akademische Qualifikation ermöglicht werden.

Die gesellschaftliche Notwendigkeit der Erschließung von Bildungspotenzialen und die politische Eröffnung von Bildungschancen für neue Zielgruppen, denen bisher der Zugang erschwert oder versperrt war, lässt sich als Entwicklungsgeschichte des lebenslangen Lernens beschreiben. Mit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert und dem Aufstieg des Bürgertums wuchs die Einsicht, dass Lernen und Bildung den Menschen lebenslang – also von Geburt bis zum Tod – begleiten. In der neueren Zeit werden in den 1960er-Jahren erste Entwürfe zum lebenslangen Lernen und in den 1970er-Jahren die ersten Studien³ vorgelegt. Gleichzeitig wird in Deutschland eine Debatte zur „Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) geführt, gefolgt in den 70er-Jahren von einer Welle von Hochschulgründungen angesichts des Strukturwandels. Berufsbedingte Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung wird notwendig. Man könnte von einer ersten Öffnung der Hochschulen sprechen, da Fachhochschulen als Teil des zweiten Bildungsweges zur Ermöglichung eines Studiums für Menschen mit beruflicher Ausbildung gegründet werden. Die frisch etablierte FernUniversität wird schnell von Berufstätigen für ein Studium genutzt. Universitäten bieten erste zielgruppenspezifische Weiterbildungsstudien (z. B. für spezielle Berufsgruppen, Frauenstudien, Seniorenstudien) an.

Fahrt aufgenommen hat der Prozess in den 1990er-Jahren mit einem UNESCO-Bericht, der OECD Studie „Lifelong Learning for All“ sowie dem Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens (1996), fortgesetzt in den 2000er-Jahren mit einem EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen (2000),⁴ der European Universities' Charter on Lifelong Learning (EUA) (2008)⁵ sowie in Deutschland einer BLK-Strategie (2004)⁶ u. a.⁷ Der politische Auftrag an Hochschulen hinsichtlich Wissenstransfer (HRG) und Weiterbildung (z. B. HG-NRW) hat sich in der Gesetzgebung niedergeschlagen und findet seinen momentanen Höhepunkt in der

Forder- und Förderung der „offenen Hochschule“. Lebenslanges Lernen wird durch curriculare Verankerung und die Anpassung der Studienbedingungen an veränderte Zielgruppen zum strukturbildenden Merkmal von Hochschulen.

Gesellschaft des lebenslangen Lernens

Wir sind zu einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens geworden. Sie ist geprägt durch Netzwerkkulturen und wir können die Bildung von Netzwerken auf allen Ebenen beobachten. Durch die technischen Möglichkeiten werden sie unterstützt und teilweise erst ermöglicht. Man trifft sich im Netz, twittert mal schnell und findet sich ganz körperlich gemeinsam beim Flash Mob oder im Bar Camp wieder. Informationen und Wissen werden aus dem Web geholt, Persönliches in der Cloud abgelegt. Mobile Geräte, der Laptop werden zum täglichen Begleiter, zum transportablen Büro, Lernort, privatem und beruflichem Organisations- und Kommunikationszentrum. Benötigt der „Digital Native“ einen Schreibtisch, mietet er sich kurz im Großraumbüro ein oder sucht sich einen freundlichen Platz bei Starbucks und Co. Längst haben sich neue Lern- und Arbeitsformen entwickelt. Wissen wird in Netzwerken generiert und ver- bzw. geteilt.

1998 veröffentlichte Richard Sennett sein Buch „The Corrosion of Character“, das im Deutschen als „Der flexible Mensch“ auf dem Markt erschien. Hierin beschreibt er die steigenden Anforderungen an den berufstätigen Menschen nach lokaler Mobilität, hinsichtlich seines Arbeitgebers und Arbeitsplatzes sowie des Berufs. In Unternehmen und Organisationen wird häufig in Projektstrukturen und wechselnden Teams zusammengearbeitet. Die Forderung nach zeitlicher Verfügbarkeit schlägt sich in flexiblen Arbeitszeitmodellen nieder, die Grenze zwischen beruflicher und privater Erreichbarkeit verschwimmt. Gestützt durch neue Technologien verzahnen sich Berufs- und private „Frei“zeit. Gelernt wird en passant als Microlearning am Arbeitsplatz und z. B. im Fernstudium, d. h. in Modellen, die Bildung weitgehend flexibel und selbstbe-

³ Faure-Studie der UNESCO, OECD-Konzept „*recurrent education*“

⁴ <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>

⁵ http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities_Charter_on_Lifelong_learning.pdf

⁶ BLK Heft 115, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>

⁷ vgl. Bancherus/Gulbins/Himpe/Staack 2009, S. 53ff.

http://www.gew.de/Binaries/Binary52190/090903_Bologna-Endfassung_final-WEB.pdf

stimmt neben dem Beruf ermöglichen.

Lernen ist in unterschiedlichen Kontexten möglich: in Bildungsinstitutionen, im Internet, im Beruf, in der Familie, durch Hobbys und Ehrenämter. Bildungsbiografien werden heterogener. Die Wissensgesellschaft ist „durstig“ und versucht, auch alles implizite Wissen zu explizitem zu machen, stellt Expertensysteme und unzählige Informationen (Wikis, Wikipedia) bereit, die darauf warten, dass wir sie kontextualisieren (Blogs) und in unseren Wissensschatz aufnehmen. In der individuellen Lernbilanz schlägt sich das nieder als formal, non-formal und informell Erlerntes. Die Gesellschaft des lebenslangen Lernens erkennt dieses an und schafft Strukturen, die diese Lernergebnisse und Kompetenzen sichtbar machen, sie akzeptieren und darüber hinaus Durchlässigkeit ermöglichen. Erlerntes kann in andere Kontexte – sowohl lösungsorientierte als auch sozial-institutionelle – transferiert werden.

Dieses erfordert veränderte Lernformen und -szenarien. Das für Beruf und Leben notwendige Lernen geht über den linearen, tradierten institutionellen Rahmen hinaus.

Flexiblere Lernformen, z. B. eLearning, blended learning, Fernstudium sind erforderlich, um an die Lebens- und Arbeitsbedingungen angepasste Lernmöglichkeiten zu schaffen. Die Gesellschaft des lebenslangen Lernens muss lebenslanges, lebensbegleitendes und lebensintegriertes Lernen ermöglichen.

Diese Entwicklung schlägt sich auch in den Bildungsstrukturen und -institutionen nieder. Es werden institutionelle Rahmenbedingungen wie etwa Anrechnungsverfahren und Durchlässigkeit geschaffen. Die Angebote für non-formales und informelles Lernen nehmen insbesondere durch die neuen Technologien, die z. B. das Abrufen von Inhalten on demand erleichtern, zu. War institutionelle Bildung bisher linear von Kindergarten/Schule zu Berufsausbildung oder Studium und vielleicht danach in beruflicher oder persönlicher Weiterbildung endend, so muss heute Neues gelernt und Altes entlernt werden (Halbwertszeit des Wissens). Was für den einen Menschen eine Erstausbildung ist, ist für den anderen Weiterbildung. Die einen steigen ein, die anderen auf, die einen absolvieren den Bachelorstudiengang direkt nach dem Abitur, die anderen nach dem

Meister. Das Studium ist keine Stufe mehr, die sich biografisch einer Lebensphase zuordnen lässt, sondern ein Modul in der persönlichen Bildungsbiografie.

Der politische Prozess

Betrachtet man den Bologna-Prozess,⁸ so ist deutlich erkennbar, dass dort dieser Wandel zur Gesellschaft des lebenslangen Lernens aufgegriffen und vorangetrieben wird. Seit seinem Beginn im Jahre 1998 (Sorbonne Erklärung) wurden, auch beeinflusst von anderen politischen Prozessen, Themen hinzugenommen und entsprechende Schwerpunkte gesetzt. Der Aspekt des lebenslangen Lernens zieht sich durch alle Phasen.

Der Bologna-Prozess wurde von einzelnen europäischen Bildungsministerinnen und -ministern initiiert und hatte als ursprüngliches Ziel (nur) die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes mit vergleichbaren Abschlüssen, einem gestuften Studiensystem, Vergleichbarkeit durch ECTS (European Credit Point Transfer System) und Qualitätssicherung.

Vergleicht man die einzelnen Erklärungen der Nachfolge-Konferenzen, so ist die Wechselwirkung zu Prozessen der Europäischen Union – Lissabon-Strategie 2000⁹ und Kopenhagen-Prozess 2002¹⁰ – sichtbar. Dadurch erfährt die Hochschulperspektive eine Weitung auf gesamtgesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen der europäischen Staatengemeinschaft. In der Bologna-Nachfolgekonferenz in Prag 2001 wird lebenslanges Lernen als Basis für eine wettbewerbsfähige und wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft aufgenommen. Aber erst angesichts des Kopenhagen-Prozesses, der die Schaffung eines europäischen Raumes der Beruflichen Bildung zum Ziel hat, erhalten Forderungen nach Durchlässigkeit, Anrechnung von außeruniversitär erworbener Leistungen und Öffnung der Hochschulen ihre Relevanz und sind sozusagen gesetzt.

In Deutschland kommt hinzu, dass die Durchführung notwendiger anderer Reformen unter dem Mantel von Bologna angestoßen wurde. Zum Beispiel vermischen sich Bologna-Prozess und der EU-Prozess „Verwaltungsreform“ (Governance/NSM) und in diesem Zusammenhang die Reform der Hochschulsteuerung in

⁸ <http://www.bmbf.de/de/3336.php>

⁹ vgl. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

¹⁰ <http://www.bmbf.de/de/3322.php>

der Wahrnehmung. Verzahnt und doch parallel laufend, mit teilweise halbherzigen Reformen erweist sich diese an sich günstige Konstellation als z. T. kontraproduktiv, da weniger die Governance und damit die Befähigung der Hochschulen zur Durch- und Umsetzung von Bologna gefördert wird, sondern vielmehr der Aspekt der Straffung von Strukturen und des Sparens (Effizienz und Effektivität) politisch handlungsleitend ist.

Lässt man diese Implikationen - für einen Moment - beiseite, so zeigt sich, dass die politischen Zielsetzungen des Bologna-Prozesses,

- Erhöhung der Studierendenquote,
- Ausschöpfung des Bildungspotentials,
- soziale Durchlässigkeit,
- soziale Mobilität

einerseits und die Anforderungen einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens andererseits gleichgerichtet sind. Der Bologna-Prozess bietet Hochschulen hier Wege zum Agieren. Hochschulen sollten diese aber auch nutzen.

Handlungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume der Hochschulen

Entsprechend der o. g. politischen Ziele wurden die gesetzlichen Grundlagen zur Öffnung der Hochschulen geschaffen. Neben den klassischen Wegen der Fachhochschulreife, der Fachgebundenen und der Allgemeinen Hochschulreife wurden Anerkennungsverfahren etabliert, die den Hochschulzugang ohne formalen Berechtigungsnachweis aus einer anderen - im hierarchisch strukturierten Bildungssystem vorgeordneten - Bildungseinrichtung ermöglichen. Im klassischen Verfahren haben die abgebenden Institutionen über die Studieneignung befunden, in der offenen Hochschule müssen Studienanforderungen und Studienqualifikation durch formale Verfahren, durch individuelle Einschätzung oder durch „try and error“ abgeglichen werden. Die Eignung zeigt sich im Studium selbst.

Studienanforderungen müssen daher transparenter werden. Hochschulen können und sollten für ihre Zielgruppen Studien-Support (Probestudium, Brückenkurse, studienbegleitende und -unterstützende Zusatzan-

gebote) anbieten. Hinsichtlich der Kernaufgaben Lehre und Weiterbildung erleichtert diese Zielgruppenorientierung aber auch die Profilbildung der Hochschule.

Die angesprochene „Verwaltungsreform“ hat den Umgang von Politik und Ministerien mit den Hochschulen verändert - auch wenn hier sicherlich noch Lernpotenzial vorhanden ist. Der Staat steuert über Zielvereinbarungen. Studiengänge werden durch Agenturen im Zusammenspiel mit dem Sachverstand einer wissenschaftlichen Peer Group akkreditiert. Diese Form qualitätsgesicherter Genehmigung ermöglicht andere Entscheidungsspielräume hinsichtlich des Studiengangsportfolios der Hochschule als frühere ministerielle Genehmigungsverfahren. Generell hat sich dadurch jedoch inhaltlich wenig geändert.

Wenn aber darüber hinaus die offene Hochschule als Einrichtung des lebenslangen Lernens das politische Ziel ist, so greift die gegenwärtige Praxis zu kurz. Wenn flexibel studiert werden soll, wenn die Anforderung „Bildung on demand“ heißt, dann müssen auch Studiengänge flexibler gestaltet werden. Der Gedanke des Sammelns von Credits bis zum akademischen Grad und die maßgeschneiderte Zusammenstellung von Studienprogrammen sind bereits im Bologna-Prozess verankert. Der offene Zugang ist ein Aspekt der offenen Hochschule, die (relativ) offene Gestaltung des eigenen Studienprogramms ein anderer. Das ist bislang jedoch nur mit dem Vorzeichen „Weiterbildung“ möglich - und akademische Weiterbildung leidet unter Stigmatisierungen.

Grundständige Studiengänge sind steuerfinanziert, Weiterbildung ist eigenfinanziert. Querfinanzierungen sind unzulässig. Weiterbildung muss - bei unterschiedlicher Gesetzgebung in den einzelnen Bundesländern - kostendeckend sein. Konkurrenz zu privaten Anbietern, so scheint es, soll vermieden werden. Das führt in den Hochschulen zu finanziellen Anlaufproblemen und fehlender Planungssicherheit. Das Angebot unterliegt einer gewissen Beliebigkeit und hängt meist von den agierenden Lehrenden ab. Eine verbindliche Integration in das Angebot der Hochschule wird unter diesen Umständen mindestens erschwert. Zwar im Gesetz als Kernaufgabe verankert, wird der Ausbau von Weiterbildung dadurch behindert. Sonntagsreden helfen hier nicht weiter, und die gebetsmühlenartige Schuldzuweisung an die Hochschulen, die angeblich ihre Chancen nicht erkennen und nutzen, geht an dieser politisch verursachten Lage vorbei.

In dieser schizophrener Situation sind unterschiedlichste Weiterbildungsmodelle an Hochschulen entstanden: ein bunter organisatorischer Strauß von der Öffnung einzelner Masterstudiengänge für Bildungsinteressierte (verkauft als Weiterbildungsmaster) über spezielle Angebote (z. B. durch zentrale Stellen für Weiterbildung organisiert) bis hin zu privatrechtlichen Ausgründungen (z. B. GmbHs, DUW).

Umbau der Hochschulen

Hier hilft nur eines: Die Differenzierung zwischen grundständiger Lehre und Weiterbildungsstudiengängen ist anachronistisch und muss überwunden werden.

Eine Reform sollte beim Master beginnen, konkret sollte die Abgrenzung zwischen Weiterbildungsmaster und grundständigem Master abgeschafft werden. Unterscheidungen können über Zulassungsvoraussetzungen, Preisgestaltung und Finanzierung getroffen werden.

Die Einführung eines in der Diskussion befindlichen Professional Bachelors veriteft den Graben zwischen grundständiger Lehre und Weiterbildung. Die Unterscheidung stammt aus einem hierarchisch aufgebauten Bildungssystem, das für die Realisierung einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens unzureichend ist.

Jeder einzelne Student bzw. jede einzelne Studentin kommt mit einer individuellen Bildungsbiografie und persönlichen Rahmenbedingungen an die Hochschule: parallele Erwerbstätigkeit von 0 bis 40 und mehr Stunden pro Woche, mit und ohne familiäre Verpflichtungen (Kinder, pflegebedürftige Verwandte).

Wenn die Gesellschaft Flexibilität einfordert, so muss dieses auch für Hochschulen und ihre Angebote gelten. Das jetzige starre System hindert die Hochschulen daran, den gesellschaftlichen und politischen Forderungen nachzukommen. In diesem Rahmen können Hochschulen allenfalls reagieren. Die Möglichkeit grundsätzlichen Agierens bleibt ihnen versagt. Stattdessen werden smartere Hilfskonstruktionen – auch außerhalb der Universität durch Ausgründungen – geschaffen. Statt Umbau kommt es zur Zergliederung.

Die Hochschulen sind ihrerseits ebenfalls den alten Mustern verhaftet – sie müssen radikaler denken, um die entsprechenden politischen Forderungen stellen zu können. Gleichzeitig führt die Politik die Bologna-Reform nur halbherzig durch. Es wird an Symptomen

herumkuriert, nicht an den Ursachen, und man tut sich schwer, die Hochschulen in eine wirkliche Autonomie zu entlassen.

Ein Umbau der Hochschulen ist nur möglich, wenn Governance konsequent umgesetzt wird und Hochschulen Handlungsspielräume erhalten und auch ausschöpfen können. Hierzu zählen Finanzierungs- und Planungssicherheit.

Die Hochschulen befinden sich im „altbekannten“ Dilemma zwischen Marktorientierung und Bildungsauftrag. Im Markt wird mit Angebot und Nachfrage agiert, im politischen System mit Macht (Vorgaben, Regelungen, Durchsetzung von Zielen). Durch die politische Zielvorgabe der Zielgruppen- und Marktorientierung wird nun eine neue Dimension, eine politisch gewollte Verschiebung zum Markt proklamiert. Ein Weg aus diesem Dilemma könnte sein, dass der Staat sich seinerseits verbindlich und langfristig, d. h. über Legislaturperioden hinweg, an diese Zielvorgabe hält und die Beziehung zu den Hochschulen mehr nach den Gesetzen des Marktes regelt.

Angenommen, er agiert in diesem Sinne, dann würde er Leistungen, also z. B. Studiengänge, von den Hochschulen einkaufen. Steuerung passiert in diesem Fall über Finanzen und Verträge, weniger über Zielvereinbarungen. Die Bundesregierung muss sich aufgrund der bildungspolitischen Hoheit der Länder übrigens bereits jetzt so verhalten und legt ein Anreizmodell nach dem anderen auf. Im Kochtopf zwischen Marktorientierung und Bildungsauftrag wird daraus eine dünne Suppe, die nach dem Gießkannenprinzip verteilt und von den Ländern zur Erreichung ihrer politischen Zielsetzungen und -vereinbarungen gerne einseitig eingesetzt wird: Bund nein, Bundesgelder ja bitte.

Vor diesem Hintergrund erscheint die unterschiedliche Gesetzgebung in den einzelnen Bundesländern fragwürdig. Finanzierungsmodelle wie Bundes- und Landesmittel ohne festgeschriebene Zwangsbeteiligung oder Staatsfinanzierung einerseits und andererseits Einnahmen aus von der Hochschule festgesetzten Preisen für Bildungsangebote sollten erwogen werden.

Um den Blick für alternative Ansätze zu schärfen, hier einige Anstöße zu Finanzierungsmodellen für Hochschulen:

- staatliche Grundausrüstung, gruppen,
- Staat „kauft“ gezielt hochschulpolitisch gewollte Produkte,
- Verträge statt Projekt- und Anschubfinanzierungen,
 - z. B. bestimmtes Studienangebot,
 - z. B. Studienplätze für bestimmte Zielgruppen, (Erststudierende oder Meister/innen oder Senioren/innen oder ...)
 - z. B. Weiterbildung für bestimmte Zielgruppen, (Lehrer/innen, Ingenieure/innen, ...)
- Hochschulen entwickeln für Studiengänge und sonstige Weiterbildungsangebote Organisations- und Finanzierungsmodelle,
- Kriterien für (Studien-)Gebühren,
 - gleicher Beitrag von allen Studierenden (keine willkürliche Unterscheidung zwischen Master und Weiterbildungsmaster),
 - Studiengebühren nach Einkommen,
 - Studiengebühren nach Vorbildung,
 - Beteiligung von Dritten (Interessensverbänden, Unternehmen, ...).

Um der von der Politik gewollten Marktorientierung gerecht zu werden, müssen Hochschulen die Chance erhalten und nutzen, ein eigenes Profil aufzubauen. Dass schließt gleichmacherische Zielvereinbarungen und Mittelverteilungen nach dem Gießkannenprinzip aus. Gefordert sind Strukturen, die dem jeweiligen Profil der einzelnen Hochschule Rechnung tragen.

Auf Seiten der Hochschulen erfordert Profilierung aber auch

- ein strategisch festgelegtes Angebots-/Fächerportfolio,
- die Ermittlung und Erschließung ihrer Ziel-

Das Bildungsmanagement könnte helfen, den Bildungsbedarf inklusive der heutigen Weiterbildung zu recherchieren, Zielgruppen und Kooperationspartner anzusprechen und diese zu beraten sowie passgenaue Angebote zu konzipieren. Lehrende sollten beraten und unterstützt werden. Durch das Bildungsmanagement können studienvorbereitende und -unterstützende Angebote initiiert und organisiert werden. Es umfasst einen Teil des Studierendenmanagements, ist mit diesem stark verzahnt und gleichzeitig Teil der Hochschulplanung und des -marketings.

Wie könnte die Zukunft aussehen?

Der vorliegende Beitrag kann lediglich Denkanstöße für eine weitere Diskussion bieten, damit Hochschulbildung auch morgen noch den gesellschaftlichen Erfordernissen gerecht werden kann. Letztendlich müssen Lösungen gefunden werden, und im Sinne des permanenten Wandels sind diese Schritte für den nächsten Veränderungsprozess. Eine mögliche Zukunft könnte wie folgt aussehen:

- Hochschulen sind in ihrem planerischen und wirtschaftlichen Handeln wirklich autonom.
- Hochschulen weisen ihr eigenes unverkennbares Profil und Portfolio auf.
- Führungs-, Entscheidungs- und Organisationsstrukturen entsprechen dem Profil und den Zielen.
- Zielvereinbarungen mit dem Staat berücksichtigen dessen bildungspolitische Ziele und das Profil der Hochschule gleichrangig und auf Augenhöhe.

Offen bleibt die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Hochschulen sich derartig umstrukturieren können. Sind sie frei und willens genug, sich den Herausforderungen der Zukunft zu stellen? Worum geht es? Um den

Bildungsauftrag? Um das Überleben auf dem Markt im Angesicht von Konkurrenz und Wettbewerb? Wie kann der Widerspruch zwischen politischer Steuerung einerseits und postulierter Hochschulautonomie andererseits aufgehoben werden? Hier gibt es noch viel zu tun, gerade vor dem Hintergrund, dass sich am Ende des jetzigen Jahrzehnts die Studierendenzahl voraussichtlich stark reduzieren wird und die jetzigen Hochschulpakete eine ideale Voraussetzung sind, sich hinter traditionellen Strukturen und Denkmustern zu verstecken.

Um abschließend zum Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages zurückzukommen und um einen ersten richtigen und wichtigen Schritt in die skizzierte Zukunft zu tun, kann es nur ein Fazit geben: Erst wenn die anachronistische Differenzierung von grundständiger Lehre und Weiterbildungsstudiengängen überwunden ist und wenn sich in den Hochschulen der Wandel von einer Angebots- zu einer Nachfragestruktur vollzogen hat, und wenn die Politik dieses nicht nur zulässt, sondern den Hochschulen auch den Raum dafür gibt, erst dann ist „echtes“ lebenslanges Lernen im Sinne des Erwerbs benötigter und passender akademischer Qualifikationen möglich, und die staatlichen Hochschulen können „mitspielen“. Die Zukunft unseres Landes hängt nicht unwesentlich davon ab.

Autoren

Prof. Dr.-Ing. Helmut Hoyer
Rektor der FernUniversität Hagen.

Dr. Heike Brand
Abteilungsleiterin des Studienzentrums, FernUniversität Hagen.

„Bin ich eigentlich für Geschäftsführer in so einer Firma zu jung und fürs Studieren eigentlich zu alt, ne?“

Lebenslanges Lernen und berufsbegleitendes Studieren als Herausforderung der Hochschulen

WALBURGA KATHARINA FREITAG

1 Hintergrund

Das von der DGWF für die Jahrestagung in Regensburg gewählte Thema „Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens“ ist gleichermaßen wichtig wie herausfordernd. Im Laufe meines Beitrags werde ich die Begründung für diese Behauptung nachliefern. Das Interviewzitat des Titels, entnommen einem Interview mit berufsbegleitend Studierenden, verweist durch die – gleich doppelte – Verwendung des unscheinbaren Wörtchens „eigentlich“ auf die Inkorporation gesellschaftlicher Normen. Die Probleme, die Hochschulen die Umsetzung des Konzeptes lebenslanges Lernen seit vielen Jahren bereitet, hängt, so meine These, wesentlich mit Normen und Normierungen zusammen. Hierzu zählen zum Beispiel die im Zitat angesprochenen Altersnormen, Normen der An- oder Aberkennung von Lernergebnissen, die an anderen Lernorten erworben wurden, sowie biografische Normen. Obschon bereits vor mehr als zwanzig Jahren die Auflösung der Normalbiografie proklamiert wurde (Kohli, 1986), stellt sich die Frage, ob die Normalbiografie – verstanden als Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase – zwar immer seltener realisiert wird, aber bis heute das Orientierungsmuster der Gesellschafts- und Bildungspolitik darstellt und nach wie vor formal durch zahlreiche gesellschaftliche Institutionen und politisch-rechtliche Regelungen abgestützt wird.

Zu den gesellschaftlichen Institutionen, die das an der Normalbiografie orientierte Muster abstützten, zählt die Hochschule selbst. Sie leistet ihren gesellschaftlichen Beitrag zur „Vorbereitungsphase“ für Normalstudierende und hat dabei traditionell im Wesentlichen

die Qualifizierung für die „Aktivität“ Forschung und Wissenschaft im Blick. Wolter/Wiesner et al. (2010) ordnen die Hochschule als „*dominant angebotsorientierte Einrichtung*“ ein, bei der sich in besonderer Weise die Frage nach Öffnung, Durchlässigkeit und flexiblen Angebotsstrukturen stellt (a.a.O., S. 17). Auch die Nachfrageorientierung, für die spezielle Instrumente zu entwickeln sind, zählt zu den Anforderungen.

Die Protagonisten wissenschaftlicher Weiterbildung in den Hochschulen, für die die letztgenannten Anforderungen die Voraussetzung erfolgreichen Handelns sind, haben mit Problemen zu tun, die durch die Differenz zu den Angebotsstrukturen für Normalstudierende entstehen. Hinzu kommt, dass die Machtverhältnisse, die das klassische System stützen, innerhalb der Hochschulen ungleich verteilt sind, sehr verdeckt wirken und diskursanalytisch nur schwer zu fassen sind. Dies gilt selbst für die Zielsetzung, Hochschulen zu Orten lebenslangen Lernens umzugestalten. Bislang steht eine Analyse aus, die die These belegt, dass mit dem Ziel lebenslangen Lernens in Hochschulen zwei Zielsetzungen verknüpft sind, die nur schwer miteinander vereinbar sind. Einigen Betreibern des Diskurses, wie zum Beispiel den Gewerkschaften, geht es um die Umsetzung des grundgesetzlich verankerten Rechts auf Bildung, um die soziale und demokratische Entwicklung, um Teilhabe an gesellschaftlicher Entwicklung und die Reduzierung sozialer Ungleichheit, den anderen geht es um die mit der Innovationsfähigkeit der Gesellschaft verbundene wirtschaftliche Prosperität und die Schaffung von weiterbildenden Angeboten für Hochschulabsolvent/inn/en auf Ebene der Masterstudiengänge für diejenigen, die bereits einen oder mehrere Hochschulabschlüsse haben.

Der Markt der MBA (Master of Business Administration) ist in den vergangenen Jahren stark angewachsen. Das bedeutet aber, dass selbst diejenigen, die sich zu den Protagonisten lebenslangen Lernens zählen, nicht an einem Strang ziehen. Hinzu kommt, dass vor allem die Universität eine hohe innere Differenzierung aufweist und sich durch „interaktive Bargainingprozesse“ (Alheit, 2009, S. 11) weiter ausdifferenziert. Ursache hierfür sind z. B. leistungs- und kennzahlenorientierte Mittelallokationen mit einer starken Orientierung an Forschung sowie Reputationsgewinne durch die Durchführung von Exzellenzclustern.

2 Lebenslanges Lernen

Die seit vielen Jahren überstrapazierte Herausforderung „Lebenslanges Lernen“, der der Ruf anhängt, vor allem bildungspolitische Rhetorik zu sein, verweist auf mindestens vier Funktionen:

- Erstens auf die biografische Dimension: Bürger/inn/en unserer Gesellschaft sollen lebenslang lernen. Als Begründungen werden die Ziele „soziale Teilhabe“ und Schutz vor Arbeitslosigkeit genannt.
- Zweitens auf die institutionelle Dimension, also die des Bildungsanbieters: Hochschulen „sind flexible und leistungsstarke Bildungs- und Qualifizierungsanbieter auf akademischem Niveau in allen Lebensphasen“.¹
- Drittens auf eine lerntheoretische Dimension, die mit „lernen zu lernen“ charakterisiert werden kann, und mit der den durch die Halbwertszeit des Wissens entstehenden Problemen begegnet werden soll.
- Viertens auf die Funktion, innerhalb nationalstaatlicher Grenzen Kompetenzen zu entwickeln, um den Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht zu werden und im Wettbewerb der Kontinente zu bestehen.

Letzteres wird häufig als ökonomisch relevante Anforderung charakterisiert und ich zitiere an dieser Stelle noch einmal die Ankündigung der diesjährigen DGWF-Tagung, die in diesem Sinne formuliert: „Vor dem Hintergrund der demographischen Herausforderung und

des damit einhergehenden Fachkräftemangels sowie der Strukturumstellung von der industriell geprägten Gesellschaft hin zur Wissens- und Informationsgesellschaft geht es um die Konkurrenzfähigkeit des deutschen und europäischen Wirtschaftsraums und um die Chancen der Menschen, in allen Lebensphasen mit dem Wandel Schritt zu halten“. Hochschulen, so die Einführung weiter, „nehmen in diesem Prozess eine neue und wesentliche Rolle ein“ (a.a.O.).

Über die Widersprüche, die Voraussetzungen und Folgen dieser Behauptung wird in der Regel eilig hinweggegangen. Forschungsmittel winken eher bei Antizipation dieser Anforderungen als bei Widerspruch. Dass der positive Rekurs auf eine Wissensgesellschaft Dimensionen sozialer Ungleichheit systematisch ausblendet, wie Bittlingmeyer (2005) betont, bleibt innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinde, die den Diskurs pflegt, ebenfalls häufig unbemerkt.

3 Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? - Status Quo

Wie ist es angesichts der komplexen Gemengelage möglich, sich der Frage zu nähern, ob Hochschulen Orte lebenslangen Lernens sind? Mit Bezug auf die oben angegebenen vier Funktionsfelder könnte gefragt werden, ob die Bürgerinnen und Bürger der Gesellschaft die Hochschulen als Orte nutzen, um zu lernen. Es könnte mit Bezug auf die zweite Funktion gefragt werden, ob Hochschulen „flexible und leistungsstarke Bildungs- und Qualifizierungsanbieter auf akademischem Niveau in allen Lebensphasen“ sind. Als drittes könnte gefragt werden, ob diejenigen, die an hochschulischer Bildung partizipieren, die Kompetenz erworben haben, das Lernen zu lernen. Viertens steht die Frage im Raum, was gelernt wird und ob mit dem, was gelernt wird, die Anforderungen einer Wissensgesellschaft „gemeistert“ werden können. Komplex wird es vor allem dann, wenn die vier Funktionen nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern in ihrer Verknüpfung, und wenn gleichzeitig ideologiekritische Analysen berücksichtigt werden sollen.

Vor dem Hintergrund der beschränkten Zeit und des beschränkten Platzes müssen die Fragen zwei bis vier späteren Ausführungen überlassen bleiben, selbst die erste Frage kann nur in Ausschnitten thematisiert wer-

¹ http://www.dgwf.net/tagungen/2010/jahrestagung_cfp.htm

den. Diese Frage möchte ich zu diesem Zweck mit dem Untertitel des Beitrags: „Lebenslanges Lernen und berufsbegleitendes Studieren als Herausforderung der Hochschulen“ ins „Gespräch bringen“. Der Untertitel greift die Perspektive der Bildungssubjekte auf, die sich in der Lebensphase der Erwerbsarbeit für ein berufsbegleitendes Studium interessieren, und verknüpft diese mit der institutionellen Perspektive, von der angenommen wird, dass die Befriedigung dieses Interesses eine Herausforderung darstellt.

Welche Indikatoren können herangezogen werden, um Auskunft zu geben? Ich werde im Folgenden auf vier Indikatoren eingehen: (1) Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung, (2) die Zahl der Studienanfänger/innen, die das Studium nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung begonnen haben, (3) das Alter der Studienanfänger/inn/en und (4) die Zahl der Studienanfänger/innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

1. Die „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung“ fasst Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung zur Teilnahme der 20 bis 64-jährigen Bevölkerung an Hochschulweiterbildung² zusammen. Die Befragung fand im Jahr 2001 statt. Insgesamt nahmen 3% der Befragten in der Referenzperiode an Hochschulweiterbildung teil. 1% nahm als nichttraditionell Studierende/r³ an einem Erststudium teil, 2% nahmen an Programmen und Kursen teil, in denen kein hochschulischer Grad verliehen wurde. Die Teilnahme von Männern lag über der von Frauen. Der im Jahr 2000 durchgeführte Mikrozensus kam zu ähnlichen Ergebnissen für die Anteile nichttraditionell Studierender, aber zu wesentlich geringeren Werten im Bereich der Programme und Kurse. Diese lagen statistisch unter 0,5% (Schaeper/Schramm et al., 2006, S. 101). Obschon Hochschulabsolvent/inn/en eine hohe Weiterbildungsbeteiligung zeigen, schätzt das Berichtssystem Weiterbildung den Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsvolumen auf nicht mehr als

fünf Prozent (Willich/Minks, 2004). Die seit 2007 durch den Adult Education Survey erhobenen Daten weisen höhere Anteile der Hochschulen an beruflicher Weiterbildung aus als sie zuvor durch das Berichtssystem Weiterbildung erhoben wurden (Wolter, 2009). Trotz des von Wolter konstatierten Mangels „indikatorfähiger“ Datenbestände (ebd.) scheint die Einschätzung gerechtfertigt, dass die deutschen Hochschulen auf dem Markt der beruflichen Weiterbildung gering und im Vergleich zu Hochschulen anderer Länder weniger präsent sind (Schaeper/Schramm et al., 2006, S. III).

2. Im Rahmen der Befragung der Studienanfänger/innen des Hochschul-Information-Systems (HIS) wird der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung⁴ an der Gesamtgruppe erhoben. Nach einem Höchststand von 38% im Jahr 1993 ist er im Jahr 2007 auf 23% zurückgegangen (Heine/Willich et al., 2008, S. 72). Nominal beläuft sich der Rückgang dieser Gruppe von knapp 88.000 auf 66.000 (Heine/Willich et al., 2008, eigene Berechnungen). Frauen waren in dieser Gruppe in den vergangenen zehn Jahren mit einem Anteil zwischen 40 und 43% kontinuierlich unterrepräsentiert (a.a.O., eigene Berechnungen).
3. Der Rückgang des Anteils der Erstsemester mit beruflicher Ausbildung geht einher mit einem rückläufigen Durchschnittsalter von 22,5 Jahren im Studienjahr 1995 auf 21,9 Jahre im Studienjahr 2006 (Statistisches Bundesamt, 2009, S. 13). Von besonderem Interesse für die Frage „Hochschulen als Orte lebenslange Lernens?“ ist die Entwicklung der Anteile der Erstsemester, die 25 Jahre und älter sind. Diese Gruppe bildet im Rahmen der OECD-Vergleichsstudien einen wichtigen Indikator für die Realisierung von lebenslangem Lernen an Hochschulen. Vom Studienjahr 1994/1995 bis 2006/2007 ging der Anteil der Erstsemester, die älter als 24 Jahre waren, kontinuierlich zurück (vgl. Tabelle 1). An den Universitäten halbierte er sich von zwölf auf sechs Prozent. Besonders gravierend

² zu Problemen der Abgrenzung des Begriffs vgl. Schaeper/Schramm et al., 2006, S. 6ff.

³ Operationalisiert über eine abgeschlossene Ausbildung oder das Alter (mindestens 29 Jahre zum Befragungszeitpunkt, vgl. Schaeper/Schramm et al., 2006, S. 50).

⁴ Unter „Studierenden mit beruflicher Qualifikation“ werden diejenigen subsumiert, die – unabhängig vom Typus ihrer Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife etc.) und der Weise ihres Erwerbs (erster, zweiter oder dritter Bildungsweg) – vor ihrem Studium eine anerkannte berufliche Ausbildung abgeschlossen haben.

Studienjahr	Universitäten		Fachhochschulen		Gesamt	
	N=	%	N=	%	N=	%
2008/09	11168	6,5	17872	16,6	31806	10,9
2007/08	9862	6,0	15130	17,0	27637	10,4
2006/07	9343	6,1	14055	17,5	26090	10,6
2005/06	10182	6,4	14164	17,6	26873	10,7
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
1994/95	15349	11,8	18557	28,8	31850	16,4

Quelle: Statistisches Bundesamt, 1994 bis 2010: Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1., eigene Berechnungen

Tabelle 1: Studienanfänger/innen nach Hochschulart im ersten Hochschulsesemester, 25 Jahre und älter (absolut, in %)

ist der Rückgang in der Gruppe der Erstsemester, die bei Studienbeginn 30 bis 38 Jahre alt waren. Stellten sie an der Universität im Studienjahr 1994/1995 noch 3,3%, so waren es im Studienjahr 2006/2007 nur noch 1,1%, an der Fachhochschule ging der Anteil von 8,1 auf 3,6% zurück (ohne Darstellung). Die Auswertung aktueller Daten für das Studienjahr 2008/2009 ergibt, dass der rückläufige Trend für die Universitäten gestoppt wurde, für die Fachhochschulen jedoch nicht. So stieg der Anteil aller Erstsemester an Universitäten, der bei Studienbeginn 25 Jahre und älter war, um ein halbes Prozent auf 6,5%. In den Fachhochschulen verlor er ein halbes Prozent und liegt nun bei 16,6% (Tabelle 1).

4. In den vergangenen zehn Jahren kam nur ca. ein Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf dem sogenannten „dritten Bildungsweg“ in die Hochschule. An den Universitätsstudierenden stellten sie im Wintersemester 2006/2007 0,6 Prozent, an den Studierenden der Fachhochschulen immerhin 1,9 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 176). Der Anteil der Erstsemester des dritten Bildungswegs an allen Erstsemestern der gleichen Altersgruppe wird mit zunehmendem Alter immer größer. Stellen im Wintersemester 2007/08 die Erstsemester des dritten Bildungswegs in der Gruppe aller Erstsemester, die 25 Jahre und älter sind, fast zwölf Prozent, erhöht sich ihr Anteil in der Altersgruppe 39 Jahre und älter auf fast 28 Prozent. Die Studierenden des

dritten Bildungswegs beginnen das Studium häufiger in einem höheren Lebensalter als diejenigen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung und stellen somit in besonderem Maße Modelle guter Praxis für die Realisierung lebenslangen Lernens unter den Studierenden an Hochschulen dar.

Von einer positiven Entwicklung des Ziels lebenslanges Lernen an Hochschulen kann vor dem Hintergrund dieser Datengrundlage somit nicht gesprochen werden. Vielleicht engagieren sich die Hochschulen aber, sind nur nicht erfolgreich? Schauen wir uns die Anbieterseite an. Die Indikatoren, die hier herangezogen werden, sind sehr viel weicher als die zuvor verwendeten.

Wie stellen die Hochschulen selbst ihr Engagement in Bezug auf lebenslanges Lernen dar? Strategien von Hochschulen werden unter anderem über Leitbilder zum Ausdruck gebracht. Der Stifterverband kommt in einer im Jahr 2010 durchgeführten Leitbildanalyse zu dem Ergebnis, dass Hochschulleitbilder austauschbar sowie beliebig sind und wenig Aussagekraft besitzen. Unterscheidungsmerkmale zu Wettbewerbern, beispielsweise pädagogische Leitideen oder das Bemühen um den Studienerfolg bestimmter Zielgruppen suche man vergeblich. Nur selten wird Weiterbildung thematisiert und nicht-traditionelle Studierende gar nicht (Meyer-Guckel/Mägdefessel, 2010, S. 3). Den Hochschulen, so die Autoren, fehle mit ihrem „angebotsorientierten Einbahnstraßendenken“ jeder Hinweis für ein Bewusstsein, „dass die Hochschulen sich den Anliegen gegenüber verpflichtet fühlen, die von außen an sie heran getragen werden“ (ebd.).

Bei einer Analyse von Zielvereinbarungen, Hochschulverträgen und Hochschulpakten kamen König/Kreckel (2005) zu dem Ergebnis, dass „in keinem der analysierten Kontrakte konkrete Maßnahmen zur Förderung von Studierenden aus bildungsfernen Schichten vereinbart“ wurden (a.a.O., S. 243). Sie sprechen von einer signifikanten Absenz und ziehen das Fazit, dass „vom sozialpolitischen Bildungsanspruch in der aktuellen Hochschulpolitik nur rudimentäre Reste übrig geblieben“ sind (a.a.O., S. 246).

In den vergangenen zwei Jahren wurde zudem deutlich, dass die Umsetzung von „Bologna“ zwar die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge hoch auf die Agenda gesetzt hat, jedoch die Einführung „Neuer Steuerungen“ zu nicht intendierten Effekten führte, an denen durch Flexibilisierungskonzepte wie „Bachelor plus“ gearbeitet wird. Es geht hierbei primär um ein Gegensteuern zum Verlust an Flexibilität durch ein Belohnungssystem, das Regelstudienzeiten prämiert und bei dem Anwesenheitspflichten in Seminaren und Vorlesungen hoffähig geworden sind. Die Studien- und modulbegleitenden Prüfungen führen dazu, dass das Studium nicht unbedingt häufiger, aber sehr viel früher – nach dem zweiten statt wie früher dem siebten Semester – abgebrochen wird (Heublein/Hutzsch et al., 2010, S. 65ff.). Für das Ziel lebenslangen Lernens, bei dem in den ersten Semestern die Herausforderung zu bewältigen ist, sich in den „Sinnräumen“ Universität oder Fachhochschule zu orientieren und institutionelle Besonderheiten zu erkennen, ist dies eine Entwicklung, die es zu beobachten gilt.

4 Berufsbegleitendes Studieren und berufsbegleitendes Studium

Berufsbegleitendes Studieren ist als Aktivität der Studierenden von der Kategorie berufsbegleitendes Studium zu unterscheiden. Es studieren sehr viele Studierende in Vollzeitstudiengängen, die einen hohen Erwerbsaufwand haben. Ob sie in die Kategorie „berufsbegleitend studieren“ fallen, ist damit noch nicht entschieden. Allerdings erscheint es mir wichtig, darauf hinzuweisen. Dieses Phänomen ist in Fachbereichen wie der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit auch nicht neu. „Erst die Arbeit, dann das Studium“ ist eine 1998 veröffentlichte Diplomarbeit betitelt, die sich den Fra-

gen der Vereinbarkeit von Arbeit und Studium im Feld der Sozialen Arbeit widmet (Rothschuh, 1998). Auch die Zeitbudgetstudien im Rahmen der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks geben hierzu Auskunft (Isserstedt/Middendorff et al., 2010, S. 342ff.). 38% der Studierenden in einem Erststudium gaben an, laufend erwerbstätig zu sein, im postgradualen Studium waren es 67% (a.a.O.).

Gegenwärtig ist das Angebot an berufsbegleitenden Studienangeboten stark in der Diskussion und gilt als Lösung für die Realisierung von lebenslangem Lernen in Hochschulen. 2009/2010 wurde vom Hochschul-Informationssystem (HIS) die Studie „Erhebung und Typisierung berufsbegleitender und dualer Studienangebote“, durchgeführt. Ziel der Erhebung war es, „Informationslücken im Bereich der berufs- und ausbildungsbegleitenden Hochschulbildung zu schließen und wissenschaftliche Erkenntnisse zur gezielten Förderung von zukunftsweisenden Weiterbildungsmodellen“ zur Verfügung zu stellen.⁵ Als berufsbegleitend wurden die Studiengänge eingeordnet, die eine zeitliche Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium durch zeitliche Organisation – z. B. Präsenzphasen am Freitag und Samstag – und flexible Lernarrangements ermöglichen. Die „Selbstbezeichnungen“ zeugen von großer Unübersichtlichkeit: Neben den Bezeichnungen „weiterbildender Studiengang“, „Teilzeitstudium“, „berufsbegleitendes Studium“ und „berufsintegrierendes Studium“ wurden auch die Begriffe „Fernstudium“, „Verbundstudium“, „Kontaktstudium“, „Aufbaustudium“ und „Ergänzungsstudium“ verwendet. Aus der Vielzahl von Ergebnissen (Minks/ Netz/Völk, 2011; eigene Berechnungen) greife ich drei heraus:

- Die Anteile berufsbegleitender Studienangebote sind an Fachhochschulen sehr viel höher als an Universitäten. Bieten Universitäten ein Prozent aller Bachelorstudiengänge berufsbegleitend an, sind es acht Prozent an Fachhochschulen. Auf der Masterebene werden acht Prozent der berufsbegleitenden Studienangebote von Universitäten angeboten, 24 Prozent von Fachhochschulen. Die Angebote der FernUniversität in Hagen sind hier einbezogen.
- Beim Vergleich der privaten und öffentlichen Anbieter sind die Unterschiede noch gravierender als die zwischen Fachhochschulen und Universitäten.

⁵ <http://www.his.de/abt2/ab22/aktuell/abs28>

Während staatliche Hochschulen zwei Prozent aller Bachelorstudienangebote in berufsbegleitender Form anbieten, sind es dreißig Prozent an privaten Hochschulen. Zehn Prozent der Masterstudiengänge im öffentlichen Hochschulsektor, aber 55 Prozent im privaten Hochschulsektor werden berufsbegleitend angeboten. Über alle Hochschulen hinweg wurden acht Prozent der Bachelor- und Masterstudienangebote als berufsbegleitend eingestuft. In diesen Studiengängen studieren ca. vier Prozent aller Studierenden (Schätzung).

- Die berufsbegleitenden Studienangebote sind sehr unterschiedlich auf die Fächergruppen verteilt. Sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich und sowohl an privaten als auch an öffentlichen Hochschulen wird die Bedeutung des Studienfaches Wirtschaftswissenschaften deutlich. Mit 223 Studienangeboten in diesem Studienfach an öffentlichen Hochschulen dominiert es die Angebote berufsbegleitender Studiengänge dieses Sektors. Weitere starke Anbieter berufsbegleitender Studienangebote sind die Ingenieurwissenschaften, die Pflege- und Gesundheitswissenschaften, der Bereich Informatik und Sozialwesen. Öffentliche Hochschulen sind starke Anbieter von berufsbegleitenden Studienangeboten im Bereich Sozialwesen, im privaten Sektor ist dieser Bereich nur marginal ausgebaut. Vierzehn Bachelorstudiengänge im öffentlichen Sektor stehen drei Angeboten des privaten Bereichs gegenüber; im Masterbereich werden von den öffentlichen Hochschulen sechzehn Studiengänge angeboten, von den privaten hingegen nur zwei.

Die Rahmenbedingungen an Fachhochschulen scheinen für die Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote günstiger zu sein als die an Universitäten. Die starke Unterrepräsentanz staatlicher Hochschulen auf dem Feld berufsbegleitender Bachelorstudiengänge ist im Zusammenhang mit den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben (KMK, 2010) zu sehen, die keine weiterbildenden Bachelorstudiengänge vorsieht. Länderregelungen, die von grundständigen Studiengängen abweichende Finanzierungsmöglichkeiten zulassen,

gibt es erst seit wenigen Jahren.

Das Studieninteresse von beruflich Qualifizierten könnte stark ansteigen – sofern es für sie attraktive und studierbare Angebote gibt –, das zeigt nicht zuletzt die Entwicklungsdynamik, die den Sektor privater Hochschulen charakterisiert: eine rasante Gründungswelle und Vervierfachung der Studierendenzahl (Frank/Hieronimus et al., 2010, S. 6). Gegenwärtig gewinnen die privaten Hochschulen diejenigen Zielgruppen, die sich „von staatlichen Hochschulen nicht oder nur unzureichend“ angesprochen fühlen (a.a.O., S. 7). Die privaten Hochschulen haben einen deutlichen Entwicklungsvorsprung und scheinen flexiblere Rahmenbedingungen zu haben als staatliche Hochschulen. Eine Sonderauswertung der Datenbasis ICE-Land ergab, dass der Altersdurchschnitt der Studienanfänger/inn/en privater Hochschulen über dem von staatlichen Hochschulen liegt. Hieraus kann geschlossen werden, dass ältere Studieninteressierte, die berufsbegleitende Studienangebote suchen, gegenwärtig verstärkt private Hochschulen auswählen.

5 Potenzielle Nachfrager/inn/en nach berufsbegleitenden Studienangeboten

Die Nachfrage nach berufsbegleitenden Studienangeboten hängt von zahlreichen Faktoren ab. Es ist zu vermuten, dass bei Schaffung günstiger Rahmenbedingungen die Partizipation steigen wird, denn:

- Jährlich beginnen ca. 70.000 Studienanfänger/inn/en ein Studium, nachdem sie eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben (Heine/Willich et al., 2008). Es ist davon auszugehen, dass ein Teil dieser Gruppe an berufsbegleitenden Studienangeboten interessiert ist.
- Zukünftig könnten jährlich bis zu 90.000 Absolvent/innen der Fortbildungsberufe auf der Grundlage des KMK-Beschlusses (KMK, 2009) eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten (Schätzung auf der Grundlage eigener Berechnungen).⁶

⁶ Grundlage: Angaben des Bundesinstituts für Berufsbildung zu den Absolventenzahlen der Fortbildungen nach §§ 53 und 54, Abiturientenquoten auf der Grundlage der Angaben des DIHT; Absolventenzahlen der Fachschulen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage des Statistischen Bundesamtes; geschätzte Absolventenzahlen der Weiterbildungen im Gesundheitswesen.

- Prognostiziert wird eine Übergangsquote in den Master an Universitäten von sechzig Prozent und im Fachhochschulbereich von vierzig Prozent⁷. Wie viele davon nach einer Erwerbsarbeitsphase das Masterstudium beginnen ist unklar, aber selbst bei vorsichtiger Schätzung könnten es 25.000 bis 40.000 Personen sein.
- In Ländern, die über lang etablierte Bachelor/Mastersysteme verfügen, zeigt sich, dass Hochschulabsolventen im Laufe ihrer Erwerbstätigkeit mehr als einen Masterstudiengang abschließen.

6 Herausforderungen für Hochschulen

Gegenwärtig wird der Öffnung der Hochschulen und der Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote eine Schlüsselrolle für die Entwicklung lebenslangen Lernens in Hochschulen zugewiesen. Die Bund-Länder-Vereinbarung „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ mit einem Fördervolumen von insgesamt 250 Millionen Euro von 2011 bis 2018 spricht da eine deutliche Sprache. Die Konzepte sollen insbesondere Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/innen, Studienabbrecher/innen und arbeitslose Akademiker/innen ansprechen sowie die Integration beruflich Qualifizierter (mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) in die Hochschulbildung erleichtern. Als wichtige weitere Zielgruppe sind Bachelor-Absolventen/innen genannt, „die nach beruflicher Erfahrung berufsbegleitend studieren wollen“ (GWK, 2010).

Es ist davon auszugehen, dass die strategische Verbindung zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungswegen zunehmen wird und Institutionen der Erwachsenenbildung eine stärkere Bedeutung erlangen. Das Konzept der „Offenen Hochschule“ in Niedersachsen⁸ sieht vor, dass Institutionen wie die Heimvolkshochschulen die Aufgaben übernehmen, Studieninteressierte zu beraten, Reflexionen biografischer Lernmotive anbieten und modulare Bildungsangebote

entwickeln, die auf Hochschulstudiengänge angerechnet werden sollen.⁹

Eine Herausforderung wird durch die Entwicklungen im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens entstehen. Welche Auswirkungen die in der beruflichen Bildung angebotenen Wege zu den Niveaus sechs, sieben und vielleicht sogar acht auf die Partizipation an hochschulischer Bildung haben werden, ist noch nicht abzusehen. Die Frage der Durchlässigkeit zwischen den Abschlüssen gleicher Niveaus unterschiedlicher Bildungssektoren ist gegenwärtig ungeklärt.

Weiterzuentwickeln sind für berufsbegleitend studierbare Studienangebote die Verfahren der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Die BMBF-Initiative ANKOM hat die Grundlagen für die Verfahrensentwicklung gelegt, diese sind in den Hochschulen aufzugreifen und umzusetzen (vgl. hierzu den Beitrag von Stamm-Riemer in diesem Band).

7 Herausforderungen für die Studierenden

Abschließend möchte ich zwei Herausforderungen benennen, die auf diejenigen zukommen, die versuchen, das gesellschaftspolitische Ziel lebenslanges Lernen zu realisieren und im mittleren Erwachsenenalter eine Bildungsphase beginnen, die über die – aktuelle Entwicklungen absichernde – meist betriebsinterne Fortbildung hinausgeht (vgl. Mader, 2005, S. 519). Damit möchte ich gleichzeitig zum Titel und zur These der Bedeutung von Normen und Normierungen zurückkehren.

Bei der Analyse narrativer Interviews, die ich im Rahmen einer explorativen Erhebung mit „Anrechnungsstudierenden“ im Sommer 2009 durchgeführt habe, erwies sich die zeitliche Belastung als größte Herausforderung, gefolgt von und gepaart mit Fragen der Finanzierung (vgl. Freitag, im Druck). Sehr verkürzt möchte ich diese Aspekte durch einen kleinen Ausschnitt aus der bereits erwähnten biografischen Erzählung von Herrn Wagner¹⁰ verdeutlichen.

⁷ Annahmen zur Masterstudierendenquote bei der Bildungsvorausberechnung im Rahmen des Berichtes „Bildung in Deutschland 2010“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. 153ff.)

⁸ http://www.mwk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=6286&article_id=19108&_psmand=19

⁹ Vgl. z. B. <http://www.hvhs.stephansstift.de/seminare/overview.php?cat=26&year=2011>. Angebote tragen den Titel „Meisterlich studieren“, „Coaching zum Studienwunsch“ und „Life/work-Planning“ (ebd.).

¹⁰ Für die Veröffentlichungen gewählte Namen. Alle Angaben wurden anonymisiert.

Herr Wagner, zum Zeitpunkt des Interviews 39 Jahre alt, verheiratet und Vater eines Kindes, erlangte den Hochschulzugang aufgrund seiner Meisterqualifikation. Das Landesrecht sieht die Möglichkeit des Zugangs von Absolventinnen und Absolventen bundesrechtlich geregelter Fortbildungen auch für Universitäten vor. Erst nachdem er diese Hürde überwunden hatte, informierte er seinen Arbeitgeber, dass er ein berufsbegleitendes Studium begonnen hat. Das Unternehmen unterstützt ihn und gibt ihm hinsichtlich seiner Termingestaltung freie Hand. Die Haltung des Unternehmens beschrieb Herr Wagner so: *„Michael, wir möchten, dass du hier den Laden übernimmst. Und deshalb werden wir das entsprechend fördern. Du bist also freigestellt für die Zeit, wo du dahin möchtest, du musst nur sehen, dass du dein Tagesgeschäft in der Reihe behältst, also deine Arbeit weitermachst. Also, es darf der Firma an nichts fehlen deshalb. Und ansonsten kannst du die Freitage, die da sind, freinehmen, und das wird also von der Firma aus dann gefördert.“* (Z. 350 – 355)

Mit den Freitagen sind die Präsenzstudientage an der Universität gemeint. Da es der Firma *„an nichts fehlen darf“*, die Arbeitsbelastung jedoch nicht zu reduzieren ist, einigte sich Herr Wagner mit dem Unternehmen zunächst darauf, dass es ein *„paar Tausend Euro“* zu den Studienkosten zuschießt.

Ein paar Monate vor dem Interviewtermin übernahm Herr Wagner die Geschäftsführerposition. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte er noch seine Bachelorarbeit zu schreiben. Er resümierte: *„Das war ein wirklich steiniger Gang, aber der einzige für mich denkbare. Ich hätte mir nicht vorstellen können, was anderes zu tun. Da ich noch Familie habe, kam auch Vollzeit nicht mehr infrage. Ich wäre dann aus dem Betrieb rausgekommen. Man konnte mich in meiner Position nicht mehr freistellen, das ging nicht mehr. Und da ist das eigentlich die einzige Chance, die Sie noch haben.“* (Z. 511 – 517)

Trotz der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen und trotz optimaler studienorganisatorischer Rahmenbedingungen brachte das Studium Herrn Wagner zum Ende hin an seine absolute Belastungsgrenze, es war ein *„steiniger Gang“*. Dennoch fällt sein Resümee positiv aus. Mit der Einordnung *„wenn überhaupt, dann nur so“* hat er erzählerisch den Beginn des Studiums markiert, mit der Einschätzung *„das (ist) die einzige Chance, die Sie noch haben“* das Ende der Haupterzählung. Von der Norm weicht Herr Wagner nicht in seiner Studiengruppe, sondern vor allem im familiären

und privaten Raum ab. Er hat keine Zeit mehr, das Wochenende mit seiner Familie und seinen Freunden zu verbringen. Von seinem sozialen Umfeld ist nicht viel übrig geblieben.

Wie ein Studium, Erwerbs- und Familienarbeit miteinander vereinbart werden können, darüber wissen wir viel zu wenig. Bisher wurde der Blick stark auf die strukturellen Rahmenbedingungen gelenkt. Auch wenn die biografische Herausforderung durch politisch-rechtliche Regelungen nur gemildert und nicht gelöst werden kann, wird es wichtig sein, Antworten für die Finanzierung lebenslangen Lernens ebenso zu finden wie für eine zeitliche Flexibilisierung von längeren Lernphasen im Lebensverlauf. Nur dann lassen sich die Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen in Hochschulen verbessern. Die Herausforderungen der Studierenden sind nicht zu trennen von der Herausforderung der Hochschulen.

Literatur

- Alheit, P. (2009): „Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus.“ In: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/wisskoll/pdf/alheit.pdf>. Letzter Zugriff am 20.02.2011.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): „Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.“ wbv, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): „Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.“ Wbv, Bielefeld.
- Bittlingmayer, U. (2005): „‘Wissensgesellschaft‘ als Wille und Vorstellung.“, UVK, Konstanz.
- Frank, A. S./Hieronimus, N. K., u. a. (2010): „Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company.“ Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen.
- Freitag, W. K. (im Druck): „Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – Biografische Erfahrungen und Herausforderungen.“ In: Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., u. a. (Hg.): „Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel.“ Waxmann., Münster.
- GWK - Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2010): „Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen.“ In: http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/wettbewerb-aufstieg_durch_bildung.pdf. Letzter Zugriff am 20.02.2011.
- Heine, C./Willich, J./Schneider, H. u. a. (2008): „Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn.“ HIS, Hannover.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./u. a. (2010): „Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008.“ Forum Hochschule 2/2010. HIS, Hannover.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M., u. a. (2010): „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem.“ BMBF, Bonn, Berlin.
- 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.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf. Letzter Zugriff am 20.02.2011.
- Kohli, M. (1986): „Gesellschaftszeit und Lebenszeit.“ In: Berger, J. (Hg.): „Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren.“ O. Schwartz, Göttingen, S. 183 - 208.
- König, K./Kreckel, R.(2005): „Die vereinbarte Abdankung. Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen.“ In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hg.): „Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert.“ Juventa, Weinheim, S. 233 - 254.
- Mader, W. (2005): „Bildung im mittleren Erwachsenenalter.“ In: Tippelt, R. (Hg.): „Handbuch Bildungsforschung.“ VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 513 - 527.
- Meyer-Guckel, V./Mägdefessel, D. (2010): „Vielfalt an Akteuren, Einfalt an Profilen. Hochschulleitbilder im Vergleich“, Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, Essen, S. 1 - 3.
- Minks, K.-H., Netz/N., Völk, D. (2011): „Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven.“ Projektbericht (unveröffentlicht). HIS, Hannover.
- Rothschuh, M. (1998): „Erst die Arbeit, dann das Studium - Berufsbegleitendes Studium der Sozialen Arbeit.“ In: www.akademie.org/modellprojekt/sec1/kap3i.doc.

Letzter Zugriff am 20.02.2011.

Autorin

Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./u. a. (2006): „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung.“ Hochschul-Informationssystem GmbH/DIE, Berlin/Bonn/Hannover.

Dr. Walburga Katharina Freitag
HIS Institut für Hochschulforschung, Hannover, Arbeitsbereich: Absolventenforschung und lebenslanges Lernen.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2009): „Hochschulen auf einen Blick.“ Wiesbaden.

Willich, J./Minks, K.-H. (2004): „Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen.“ Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. Projektbericht. HIS, Hannover.

Wolter, A. (2009): „Hochschule und Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung.“ Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. Technische Universität Berlin 16.-18. September 2009. Unveröffentlichte Präsentation.

Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (2010): „Einleitung: Mit langem Atem - lebenslanges Lernen in der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Kritik.“ In: Dies. (Hg.): „Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens.“ Juventa, Weinheim, S. 7 - 19.

Von der Peripherie ins Zentrum?

Der Kurs wissenschaftlicher Weiterbildung in stürmischer See

PETER FAULSTICH

Ich werde Sie mit einigen Bildern und Metaphern konfrontieren, die das scheinbar nur wissenschaftliche Problem der Entwicklung der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ nach Bologna in der Perspektive zum „lebenslangen Lernen“ illustrieren. Die starken Bilder verleiten zu großen Worten.

Außerdem bitte ich um Verständnis, dass jemand, der mehr als 30 Jahre mit dem Thema „Lebenslanges Lernen“ befasst ist, mittlerweile sich der Skepsis nicht enthalten kann. Zu viele Programme sind Postulate geblieben. Ich soll zu Risiken und Chancen Stellung nehmen. Ich benenne Probleme.

Es ist – um gleich die Seefahrt-Metapher meines Titels zu aktivieren – notwendig, Standort und Kurs des Schiffes „wissenschaftliche Weiterbildung“ also mit der Hoffnung wissenschaftlicher Weiterbildung extraterrestrisch, orientiert am Sternenstand zu navigieren. – Reeder nennen ihre Schiffe gerne „Hoffnung“, im Gegensatz zu Yachtbesitzern, die meist die Namen ihrer Freundinnen verwenden und dann in Schwierigkeiten kommen, wenn diese wechseln. „Gescheiterte Hoffnung“ heißt übrigens auch eine Variante der Eismeer-Darstellungen von Caspar David Friedrich. Das Schiff ist gekentert und im Eis festgefroren. Riesige Eisberge türmen sich auf, in der die kleine Nusschale zerdrückt wird. Nur in der Ferne leuchtet schwach das Licht der Sonne.

Hoffnung richtet sich auf die Entwicklung der Hochschulen zu einem Ort LLLs, indem das Studium einbezogen wird in vorgängige Berufsausbildung und -tätigkeit sowie in nachfolgende Weiterbildung. Der Wechsel zwischen Arbeiten und Lernen soll erleichtert werden – wie der Wissenschaftsrat, wie Kenner der Route wissen, schon 1966 forderte. Die Nordwest-Passage ist allerdings eng, selten eisfrei und schiffbar. Der Klimawandel allerdings hilft: Die Durchfahrt wird breiter und bleibt länger offen.

Das Bild Friedrichs wurde 1821 gemalt in einer Zeit der Restauration, nachdem die Freiheitshoffnungen verfliegen waren. Es könnte sein – vielleicht ist das Bild zu wuchtig –, dass die Hoffnung auf eine Entfaltung der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ zum LLL nach „Bologna“ ebenfalls in der hochschulpolitischen Reaktion einfriert.

Wissenschaftliche Weiterbildung steckt in Schwierigkeiten, seit es sie gibt (Faulstich, 1982, S. 45 - 68). Schon bei den ersten Universitätskursen vor mehr als 100 Jahren wurde deren Berechtigung hinterfragt. Bekannt ist das Zitat eines Beschlusses, den der Senat der Berliner Universität 1897 nach der Behandlung einer Eingabe einer Anzahl von Dozenten – unter ihnen so bekannte Gelehrte wie Delbrück, Dilthey, Harnack, Paulsen, Schmoller und Wagner – fasste:

„Der akademische Senat erklärte aus rechtlichen Bedenken dem Antrage nicht stattgeben zu können, weil die Universität durch § 1 der Universitätssatzung auf den Unterricht gehörig vorbereiteter Jünglinge zum Zwecke des Eintritts in den höheren Staats- und Kirchendienst beschränkt sei, und lehnte die Eingabe im Februar 1897 und nochmals im November des gleichen Jahres ab“ (Keilhacker, 1929, S. 64).

In Zeiten, in denen LLL angesagt wird und Schlagwörter wie Übergang, Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit die Diskussion bestimmen, scheint das überholt. Es geht nicht mehr nur um Jünglinge, und die Berufsperspektive der Hochschulabsolventen liegt nicht mehr hauptsächlich im Staats- und Kirchendienst. Allerdings ist die permanente Dominanz der Universitäten als Flaggsschiffe im Bildungsbereich unbezweifelbar. Nur langsam setzten sich Veränderungen im Wissenschaftsbereich durch. Um sich dieser Veränderungen und ihrer Auswirkungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu vergewissern, müssen 1. die Tendenzen im Wissenschaftssystem vergegenwärtigt werden, 2. deren Konsequenzen für die Lernsysteme, besonders die wissen-



Abbildung 1: Prof. Dr. Peter Faulstich bei seinem Vortrag.

Im Hintergrund: Caspar David Friedrichs Gemälde „Eismeer“ von 1821

schaftliche Weiterbildung untersucht und 3. muss nach Perspektiven gefragt werden.

1. Tendenzen im Wissenschaftssystem

Ich beginne ordentlich mit dem ersten Teil und einem Zitat aus einem meiner Lieblingsbücher. Das Buch stammt von dem Münsteraner Philosophen Hans Blumenberg, 1920 – 1996. Schon in seiner früheren Schrift „Paradigmen zu einer Metaphorologie“ (1960) hat Blumenberg den Gedanken verfolgt, dass Metaphern als Grundbestände sowohl des Alltags als auch der Wissenschaft anzusehen sind, sich nicht durch theoretische Begriffe ersetzen lassen und in ihnen unhintergehbare Phänomene aufscheinen. Eines seiner Beispiele ist das Paradigma vom „Schiffbruch mit Zuschauer“ (1979).

„Der Römer Lukrez hat die Konfiguration geprägt. Das zweite Buch seines Weltgedichts beginnt mit der Imagination, vom festen Ufer her die Seenot des anderen auf dem vom Sturm aufgewühlten Meer zu betrachten: e terra alterius spectare laborem. Nicht darin besteht freilich die Annehmlichkeit, die dem Anblick zuge-

schrieben wird, daß ein anderer Qual erleidet, sondern im Genuß des eigenen unbetroffenen Standorts“ (Blumenberg, 1979, S. 28).

Auf festem Ufer zu sitzen und den Untergang aus der Perspektive des Beobachters zu betrachten, kennzeichnet klassische Wissenschaft. Es geht dem Atomistiker Lukrez, geb. 97 vor Christus, in seinem Lehrgedicht „De rerum natura“ nicht um das Verhältnis zwischen den Menschen, leidenden und nicht leidenden, sondern um das Verhältnis der Wissenschaft zur Wirklichkeit. Klassische und auch neuzeitliche Wissenschaft wählte sich lange auf festem Grund. Die Indifferenz der Theorie gegenüber der niederen Realität war Grundlage, die es auch ermöglichte, Wissenschaft als Ergebnis weiterzugeben und in Lehrbücher umzusetzen.

Dieses Wissenschaftsmodell hat sich tiefgreifend verändert. Die Idee einer Letztbegründung wissenschaftlichen Wissens wird lange als illusionär kritisiert. Der folgende Umbruch betrifft alle Aspekte des Wissenschaftssystems. Dieses umfasst mehr als ein Lernsystem. Hochschulen sind zunächst Stätten der Produktion und der Weitergabe des Wissens.

- **Wissensproduktion**
- **Wissenschaftstransfer**
- **Finanzen**
- **Personal**
- **Organisation**
- **Regulation**

Abbildung 2: Aspekte des Wissenschaftssystems

Alle diese Aspekte sind gegenwärtig in Fluss gekommen, die Wellen überlagern sich und erzeugen unbeherrschbare Schwingungen. Sie schaukeln sich gegenseitig auf oder dämpfen sich. Über allem schwebt die Programmatik des LLL als einer Utopie im Nirgendwo.

Während sich die hochschulpolitische Debatte auf die Konsequenzen des Bologna-Prozesses konzentriert, gibt es zugleich Prozesse im Wissenschaftssystem, die mindestens ebenso relevant und brisant sind. Zwei will ich hervorheben: Sie betreffen zunächst die Finanzen durch eine neue Form der Mittelzuweisung. Durch die „Exzellenzinitiative“ ist die Regulation des Systems Hochschule grundlegend umgestellt worden. Darüber hinaus werden durch die Personalstrukturreform die internen Selektionsmechanismen aufgewirbelt. Diese beiden Prozesse sind in ihren gravierenden Folgen für die wissenschaftliche Weiterbildung noch kaum diskutiert. Sie relativieren den Einbezug in LLL.

Was zusätzlich noch Wirbel erzeugt, die ich aber nicht genauer betrachte, ist die im Zusammenhang der sogenannten Föderalismus-Reform nebenbei erfolgte Abschaffung des Hochschulrahmengesetzes. Dies hat nicht nur zur Folge, dass eine vereinheitlichende Hochschulpolitik ausgehebelt wurde und alle Bundesländer ihre Hochschulgesetze und damit auch den Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung nun neu verzurren, sondern auch dass Initiativen des Bundes – vor allem die in der Hochschulweiterbildung trotz aller Kritik durchaus wichtigen und partiell wirksamen Modellversuche – kaum mehr möglich sind. Die Weiterbildungsinitiativen des BMBF verflüchtigen sich in Marginalität.

Exzellenzinitiative

Mit der Förderung der universitären Spitzenforschung im Rahmen der sogenannten „Exzellenzinitiative“ sollen in Deutschland Leuchttürme der Wissenschaft entstehen, die auch international ausstrahlen. Für die Hochschulen stehen im Rahmen der ersten beiden Auswahlrunden in den Jahren 2006 bis 2012 insgesamt 1,9 Mrd. Euro zur Verfügung, 75% davon trägt der Bund.

Problematisch ist jedoch, wenn dieser Prozess

1. zu einem Wettbewerb unter den Universitäten und auch innerhalb der Universitäten (zwischen Fachbereichen und Fächern sowie zwischen den Professoren) führt,
2. einen hohen Aufwand eines ausgerechnet von der Präsidialbürokratie zu initiiierenden Marketings und exklusiver Präsentation erzeugt,
3. viele Ressourcen bindet.

Die Resultate der Exzellenzinitiative sind bisher empirisch kaum belegt. Eine Studie der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften gibt einige Hinweise: Es wird ein latenter Zwang zur Beteiligung an der Initiative erzeugt, wobei suggeriert wird, dass diejenigen, die sich nicht beteiligen oder die nicht in die Auswahl der Besten kommen, die Kriterien einer „guten“ Hochschule nicht erfüllen. Damit sind in der Wissenschaftslandschaft lediglich die „Leuchttürme“ sichtbar, und weite Teile der universitären Leistungen werden abgewertet. Dies gilt auch für die wissenschaftliche Weiterbildung. Ihre Leistungen spielen bei der Exzellenzinitiative kaum eine Rolle.

Paradoxaerweise wird faktisch mit diesen Maßnahmen ein Prozess befördert, in dem es weniger um die Qualität der Forschungsleistungen und die Kompetenz der Forscher geht, sondern um die Außendarstellung und Performanz im internationalen Wettbewerb. Fataler Effekt ist, dass diejenigen Forschungsinitiativen, die großzügig mit finanziellen Mitteln ausgestattet sind, in ihr Marketing investieren können, während andere – sicherlich bemerkenswerte und wichtige Initiativen und auch Resultate – nur in Fachkreisen bekannt sind und der breiten Öffentlichkeit nicht zugänglich gemacht werden. Die Fokussierung auf die durch die Exzellenzinitiative geförderten Forschungsschwerpunkte birgt noch andere „Konfliktpotenziale“. Nicht geförderte

Fächer würden zwangsläufig leiden und zugunsten der neuen Exzellenzbereiche beschnitten. Kleine Fächer könnten auf Dauer systematisch benachteiligt werden.

Es kommt somit zu einer Polarisierung zwischen Exzellenz-, d. h. Elitehochschulen auf der einen und Normalhochschulen, die ihren Schwerpunkt in der Lehre haben, auf der anderen Seite. Als Verlierer wird die Lehre gesehen – was dazu geführt hat, dass diese in der zweiten Runde explizit benannt worden ist. Die Mehrzahl der Studierenden wird aber keinen Einblick mehr in wissenschaftliche Forschung erhalten und hat keinen Zugang zu den „exzellenten“ Teilen der Universitäten. Dies gilt auch für die Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung.

Eine drohende Polarisierung von „Forschungseinrichtungen“ auf der einen und „Lehranstalten“ auf der anderen Seite gefährdet die Verknüpfung von Forschung und Lehre als das Alleinstellungsmerkmal der Universitäten.

Unter dem Aspekt der Lernchancen ist weiter zu bedenken, dass die „Exzellenzuniversitäten“ bestrebt sein werden, die vermeintlich „leistungsfähigsten“ Anfänger zum Studium zuzulassen. Auch hier droht sich eine Differenzierung im Sinne von „Elite“ und „Normalität“ zu etablieren, die Bildungsreformbestrebungen, die auf Bildungsbeteiligung und Öffnung setzen, zuwiderläuft.

Auf der Strecke bleiben im Zuge der Exzellenzrhetorik „non-traditional students“, die über den 2. Bildungsweg oder die Berufstätigkeit an die Hochschulen kommen – sei es zum grundständigen, besonders aber zum weiterbildenden Studium –, obwohl die Kultusministerkonferenz mit ihren Öffnungsbeschlüssen diese fördern will. Damit wird noch einmal deutlich, dass die aktuellen bildungspolitischen Steuerungsmaßnahmen Paradoxien und Widersprüche produzieren.

Bemerkenswert ist die Hineinverlagerung der Selektionsprozesse in das Wissenschaftssystem selbst. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG spielt, seit die Erstmittel zunehmend durch Drittmittel ersetzt werden, eine zunehmend wichtige Rolle bei der Auswahl und Mittelverteilung.

Personalstruktur

Als zweite Gegenströmung, neben der durch die Exzellenzinitiative provozierten Finanzregulation, wirkt

die „Personalstrukturreform“ als konterkarierender Prozess gegen eine Ausweitung der Hochschulen zum LLL. Durchgesetzt wurde die neue Struktur der W-Besoldung. Professoren können seit dem 1. Januar 2005 nur noch in ein W-Amt berufen werden. Zum zentralen Problem wurde damit, wie sich aus den bisherigen Erfahrungen belegen lässt, dass wissenschaftliche Arbeit und wissenschaftsunterstützende Tätigkeiten künftig immer weniger unter dem Aspekt der Erfüllung eines öffentlichen gesellschaftlichen Bildungs- und Forschungsauftrages bewertet werden, sondern unter dem Aspekt der Verbesserung der Wettbewerbsposition der einzelnen Hochschule und Hochschullehrender in Konkurrenz mit anderen.

Dabei geht es nicht ausschließlich darum, Personalkosten zu sparen. Vorrangig ist die stärkere Differenzierung und Spreizung in der Bandbreite zwischen international konkurrierenden Spitzenkräften unter den Professoren – die Rede ist davon, dass man für diese das Drei- bis Fünffache der durchschnittlichen deutschen Professorenbesoldung hinblättern müsse, um sie zu bekommen bzw. zu halten – und akademischem Prekariat am unteren Ende der Hierarchie. Wenn nun Mehrkosten für die sogenannten Spitzenleister nicht durch entsprechende Mehreinnahmen der Hochschulhaushalte finanziert werden, erhöht dies zwangsläufig den Druck, innerhalb konstanter Personalbudgets von unten nach oben umzuverteilen, d. h. Mehrbelastung und Unterbezahlung des wissenschaftlichen Mittelbaus ebenso in Kauf zu nehmen wie ein Wachstum prekärer Arbeitsverhältnisse besonders bei Lehrbeauftragten.

Gerade diese Personalkategorien waren es aber oft, die sich eher in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagierten, weniger der Jetset zwischen Boston, Stanford, London und München, exklusiven internationalen Orten, wo man immer die gleichen Personen mit brillanter Performanz bei immer den gleichen Vorträgen trifft.

Zu bedenken ist nicht zuletzt, dass die Verstetigung von Konkurrenz wieder neue Konkurrenz erzeugt und somit ein nicht endender, sich immer mehr aufschaukelnder Wettbewerb entsteht. Die Spirale der Profilierung bei der Durchsetzung der eigenen Karriere drängt soziales Engagement der Wissenschaft in der Weiterbildung an den Rand.

Neue Regulationslogik

Das alles, Exzellenzinitiative und Personalstrukturreform, lässt sich einordnen in einen generellen gesellschaftlichen Trend der Regulierung durch Subjektivierung. Der Appell, zum Unternehmer des eigenen Lebens zu werden, ist eingelassen in vielfältige Programme neoliberaler Gouvernamentalität, wie man im Anschluss an eine Vorlesung von Michel Foucault die Hineinverlagerung der Macht in das Selbst kennzeichnen kann (Foucault, 2007). In der Figur des enterprising-self verdichten sich Sozialtechnologien, deren gemeinsamer Fluchtpunkt die Ausrichtung der Lebensführung am Modell des Unternehmertums ist. Die unternehmerische Hochschule und das unternehmerische Selbst sind die organisatorischen und individuellen Ebenen dieses Prozesses.

Der neue Typ der Gouvernamentalität durchdringt die Arbeits- und Lebenswelt und auch „Qualitätssicherung“ folgt dem neuen Regulationstyp. Bei der „Genese einer neuen ideologischen Konstellation“, auf die Boltanski/Ciappello hinweisen (2003, S. 91 ff.) und die sie belegen, geht es um Kontrollversuche angesichts des Unkontrollierbaren, bei der die einzige Chance darin zu bestehen scheint, dass die Akteure und Organisationen sich selbst kontrollieren, indem sie externe Zwänge internalisieren.

Als neuer Regulationsmodus greift Qualitätsmanagement – in der Hochschule und der wissenschaftlichen Weiterbildung implementiert als Akkreditierungsverfahren – als generelle Form von Gouvernamentalität vom einzelnen Betrieb bis zur Gesamtgesellschaft. Die Qualitätsdiskussion hat unter anderem deshalb Konjunktur, weil planende Gestaltung angesichts der Finanzkrise des Staates kaum noch möglich ist, obwohl gleichzeitig der Versuch unternommen wird, Kontrolle zu behalten. Planen wird durch Evaluation ersetzt. Qualität, Controlling und Evaluation sind zu Modewörtern in den verschiedensten Politikbereichen geworden. Der „aktivierende Staat“ setzt auf Selbststeuerungspotenziale sowohl in der Entwicklungspolitik, der Umweltpolitik oder eben auch in der Hochschulpolitik. Es erfolgt ein Übergang zu einer neuen Regulationslogik.

In der Regulation durch Qualitätsmanagement als Management und Marketing der Organisation „selbst“ erfährt dies eine widersprüchliche Aufwertung bei gleichzeitiger Beschränkung. Die Regulation sozialer und auch der diese stabilisierenden mentalen Prozesse wird

von außen nach innen verlagert – Exzellenz plus Personaleffizienz. Statt vorlaufender planender Vorgaben greifen nachträgliche evaluative Bewertungen. Da aber sicher ist, dass die Evaluation kommt, wirkt sie schon auf den gesamten Prozess, nicht erst auf das Resultat. Die Evaluationsperspektive wird von den Akteuren vorausgehend internalisiert. Die Kontrollmetapher wird ersetzt durch die Qualitätsmetapher; Kontrolle scheint durch Autonomie aufgehoben, wird aber lediglich nach innen verschoben.

2. Konsequenzen für das Lernsystem Hochschule

Die neue Phase der Entwicklung des Wissenschaftssystems hat selbstverständlich erhebliche Konsequenzen für das darin eingebettete Lernsystem. Wenn man die Entwicklung der gesellschaftlichen Organisation des Lernens langfristig betrachtet, kann man feststellen, dass sich eine Tendenz zur Herausverlagerung von Lernaktivitäten aus anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen wie Familien- oder Arbeitssituationen abzeichnet. Diese Verlagerung von Lernaktivitäten führt dann zur Herausbildung eigenständiger Partialsysteme. Dies gilt für unterschiedliche Teilbereiche in verschiedenem Maße.

Hochschulen waren die ersten Lernsysteme, welche gesondert institutionalisiert und reguliert worden sind. Das Wappen der Universität Bologna, welche sich selbst als die älteste Universität bezeichnet, trägt die Jahreszahl 1088.

Demgegenüber ist die Weiterbildung ein Spätentwick-



Abbildung 3: Siegel der Universität Bologna

ler im Bildungsbereich. Selbst wenn man frühe Aktivitäten des Bürgertums in den Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts oder der Arbeiterbildung Mitte des 19. Jahrhunderts einbezieht, hat Weiterbildung eine vergleichsweise kurze Geschichte. Zu einem über das Okkasionelle hinausgehenden, relativ stabilen Aktivitätsspektrum ist Weiterbildung eigentlich erst mit den Arbeiterbildungsvereinen in der Mitte des 19. Jahrhunderts und der Gründungswelle der Volkshochschulen nach 1919 geworden.

Um die sich abzeichnenden Tendenzen begrifflich zu fassen, haben Ulrich Teichler und ich (Faulstich/Teichler, 1991) das Theorem der „mittleren Systematisierung“ (M.S.) entworfen. Die durch „mittlere Systematisierung“ gekennzeichneten Zwischenlagen sind entwicklungs offen. Das „M.S.-Theorem“ kann benutzt werden, um die Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung zu klären.

Betrachtet man aus dieser Perspektive die Ausprägungen der verschiedenen Merkmalsaspekte von Lernsystemen, gibt es sehr unterschiedliche Grade von „Härte“ bzw. „Weichheit“. Dies bezieht sich auf die Steuerungs- und Regulationsmuster, die Formen und Vielzahl der Institutionalisierung, die Festgelegtheit durch Curricularisierung, die Abschlüsse in Zertifizierungen, den Stellenwert des Personals und seiner Professionalisierung sowie die unterschiedlichen Formen der Ressourcenerbringung, besonders der Finanzierung.

- **Regulierung**
- **Institutionalisierung**
- **Curricularisierung**
- **Zertifizierung**
- **Professionalisierung**
- **Finanzierung**

Abb. 4: Aspekte „mittlerer Systematisierung“

Die verschiedenen Aspekte verschieben sich im Rahmen der Gesamtentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Hochschul- und Weiterbildungsbereich.

„Bologna“ ist eine Chiffre, die für das Ganze steht (Do-

bischat, 2010). Wer „Bologna“ hört, denkt an Bachelor und Master. Das ist richtig, aber zu wenig. Das Ziel des Bologna-Prozesses ist ein einheitlicher europäischer Hochschulraum von derzeit 46 Staaten, mit schätzungsweise 20 Millionen Studierenden, die – so das Versprechen – ihre Studienleistungen für ihre Bachelor- oder Master-Abschlüsse von Riga bis Rom, von Tampere bis Tiflis anerkennen lassen können.

In vielen Punkten ist „Bologna“ schlecht, überhastet oder noch gar nicht umgesetzt, das zeigten auch die heftigen Studierenden-Proteste des Jahres 2009.

1. Überreglementierte Curricula,
2. eine absurde Fixierung auf sechssemestrige Bachelor,
3. zeitlich überfrachtete Workloads,
4. eine zu hohe Prüfungsdichte,
5. kein nennenswerter Anstieg der studentischen Mobilität – im Gegenteil,
6. eine Studienstrukturreform, die auf die wirtschaftliche und die soziale Lage der Lernenden überhaupt nicht eingestellt ist.

Für die wissenschaftliche Weiterbildung gab es zunächst die Hoffnung, dass sie aus ihrer Randständigkeit befreit und im Rahmen des LLL-Postulats zum zentralen Impuls der Reform werden könne. Ein einheitliches Konzept wissenschaftlichen Lernens über die Lebensspanne könnte den Stellenwert der hochschulischen Weiterbildung entschieden aufwerten. Mit der im Bologna-Prozess angelegten Modularisierung wäre ein solches Modell „im Prinzip“ – das erinnert an Radio Eriwan – zu verwirklichen.

Zwar hat es eine erhebliche Expansion der Aktivitäten der Hochschulen in der Weiterbildung gegeben (Faulstich u. a., 2006). Im Gegensatz zu der verbreiteten Unterstellung geringer Weiterbildungsbeteiligung hat dieses Aktivitätsspektrum an Hochschulen erhebliches Gewicht gewonnen: Im „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz findet man über 5.758 Einträge in der Rubrik „Weiterführende Studienangebote“ – gegenüber den Jahren zuvor eine enorme Zunahme (Im Vergleich dazu sind 8.257 grundständige Studienmöglichkeiten verzeichnet; Zugriff 1.8.2010.).

Es werden außerdem mehr als 300 Weiterbildungsinstitutionen im Hochschulkontext ausgewiesen.

Eine Recherche der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) schätzt die Zahl der jährlichen Teilnehmer auf 100.000. Zusätzlich weist die Gasthörerstatistik der Hochschulen etwa 40.000 Teilnehmende aus. Die tatsächliche Gesamtzahl dürfte noch wesentlich höher liegen (Faulstich u. a., 2007).

Auf die Frage, wohin denn nun die wissenschaftliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland sich entwickeln wird, gibt es jedoch selbstverständlich keine abschließende Antwort. Hintergrund dafür ist, dass sich eine Vielzahl divergierender Trends, von denen nur das Finanz-, das Personal- und das Lernsystem von mir skizziert worden sind, und gegenläufiger Prozesse mit konterkarierenden Effekten überlagern und so die Gesamtentwicklung ins Schwingen bringen. Resultat ist eine zunehmende Instabilität.

3. Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung

Für das Neue, das an die Stelle der Gruppenhochschule treten soll, hat sich mittlerweile der Begriff der „unternehmerischen Hochschule“ eingebürgert. Die Universität soll geführt werden wie ein Wirtschaftsunternehmen.

In den Trend bestimmenden Hochschulgesetzen zeichnet sich eine Abwertung horizontaler Entscheidungsstrukturen ab. Es erfolgt die zunehmende Entmachtung akademisch-korporativ zugeschnittener Selbstverwaltungsgremien zugunsten einer zentralistischen und dirigistischen Management-Aufsichtsrats-Entscheidungsstruktur.

Die Perspektiven sind widersprüchlich: Zum einen wäre eine dezentrale Entscheidungsfindung verstärkt möglich, zum anderen wird öffentliche Verantwortung ersetzt durch Marktgesetze. Die Widersprüche erzeugen Strömungen und Gegenströmungen und verschlingen sich zu Wirbeln. In nordischen Sagen und bei Edgar Allan Poe finden wird das Bild des „Mahlstroms“, der im Zentrum eines riesigen Sogs steht und alles in sich hineinzieht. Wieder etwas überzogen interpretiert: Forschung und Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung werden geschluckt vom Schlund der Ökonomie.

Um abschließend die Schiffbruch-Metapher nochmals

zu strapazieren: Es liegen schon mehrere Schiffbrüche hinter uns, aber wir haben immer noch keinen festen Boden unter uns. Blumenberg zitiert Otto Neurath – ein Mitglied des „Wiener Kreises“:

„Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zu zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können“ (Blumenberg 1979, S. 73) ...“ „ – unter den Bedingungen, dass wir nie einen Hafen anlaufen können. Alle Reparaturen sind auf hoher See durchzuführen“ (ebd. S. 72).

Dies gilt sicherlich auch für die wissenschaftliche Weiterbildung. Auch die Vision von den Hochschulen als Orte LLL könnte an den Riffen der Finanz-, Personal- und Organisationsstrukturen zerschellen. Um diese zu umschiffen, braucht man die Seekarte einer „Demokratischen Hochschule“ (Hans Böckler Stiftung, 2009), in der die wissenschaftliche Weiterbildung verortet werden kann (Faulstich/Oswald, 2009). Die Wellen der Reform, welche durch die Hochschulen branden, sind selbst wieder in sich gebrochen. Und aus den Wirbeln entstehen Gegenströmungen. Eine reflektierte Konzeption lebensentfaltender Bildung durch Wissenschaft, welche die wissenschaftliche Weiterbildung verstärkt einbezieht, kann daraus Hoffnungen schöpfen.



Abbildung 5: „Mahlstrom“ Illustration von Harry Clarke zu Edgar Allan Poes „Sturz in den Mahlstrom“ 1919

Literatur

Blumenberg, H. (1960): „Paradigmen zu einer Metaphorologie.“, Frankfurt/M.

Blumenberg, H. (1979): „Schiffbruch mit Zuschauer.“ Frankfurt/M.

Boltanski, L./Chiapello, E. (2000): „Der neue Geist des Kapitalismus.“ Konstanz.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) (2005): „Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen.“ Hamburg.

Dobischat, R.: „Am Ende Bologna – Bologna am Ende? oder Studieren in Deutschland im Jahr 2020 - Eine Utopie und eine Dsytopie.“ <http://www.denk-doch-mal.de/node/237>

Faulstich, P. (1982): „Erwachsenenbildung und Hochschule.“ München.

Faulstich, P./Graessner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): „Länderstudie Deutschland.“ In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): „Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen.“ Münster, S. 87 - 164.

Faulstich, P./Oswald, L. (2010): „Wissenschaftliche Weiterbildung.“ HBS Reihe: Arbeitspapiere Demokratische und Soziale Hochschule, Nr. 200. Düsseldorf http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf

Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O. (1991): „Bestand und Perspektiven der Weiterbildung.“ Weinheim.

Foucault, M. (2004): „Geschichte der Gouvernementalität (I, II)“, Frankfurt/M.

Graessner, G. (2006): „Wissenschaftliche Weiterbildung – Aspekte, Megatrends, Szenarien.“ In: Ludwig, J./Zeuner, Chr. (Hrsg.): „Erwachsenenbildung 1990 – 2022.“ Weinheim, S. 133-148.

Hans-Böckler-Stiftung (2010): „Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft.“ Düsseldorf.

Keilhacker, M. (1929): „Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Österreich.“ Stuttgart.

Autor

Prof. Dr. Peter Faulstich
Erziehungswissenschaftler, Prof. für Erwachsenenbildung / Weiterbildung an der Universität Hamburg.

Die neue Bürgeruniversität

Gutenberg Center for LLL

BEATE HÖRR

Lebenslanges Lernen und neue Zielgruppen

Die deutschen Hochschulen haben ihre Aufgaben in den letzten zehn Jahren erweitert. Das geschah teils aufgrund bestimmter hochschulpolitischer Rahmenbedingungen, teils infolge des stetig steigenden Konkurrenzdrucks der Hochschulen untereinander. Die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen der letzten zehn Jahre setzten stark auf Profilbildung und Exzellenz der Hochschulen: Mehrere Wettbewerbe verschiedener Stiftungen oder Wissenschaftsorganisationen des Bundes wurden ausgeschrieben, um mehr Bewegung in die Hochschullandschaft zu bringen. Stellvertretend genannt sei etwa der Wettbewerb des Stifterverbands im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung unter dem Stichwort „Quartäre Bildung“ aus 2009 oder die aktuelle Bundesexzellenzinitiative unter Ägide der DFG, die zu mehr Leistung und Sichtbarkeit im Bereich der Forschung an Universitäten beitragen soll.

Neue Formate, neue Zielgruppen

Ein kleiner, aber für die wissenschaftliche Weiterbildung wesentlicher Nebeneffekt dieser „verordneten“ Konkurrenz ist die Zielgruppenerweiterung, die viele Hochschulen, ohne sich selbst dessen richtig gewahr zu werden, längst vollzogen haben: Die Angebote richten sich nicht mehr nur an den „klassischen“ Studierenden (mit 18 Jahren Abitur, dann Studium, dann Beruf) – eine Spezies, die übrigens ohnehin im Schwund begriffen ist –, sondern an alle Altersgruppen mit je unterschiedlichen Interessenlagen. Herausgekommen sind dabei neue Formate mit neuen Zielgruppen: Teilzeitstudium und berufsbegleitende Masterprogramme für Berufstätige, Kinderuni und Schülerlabor zur Rekrutierung des Nachwuchses von morgen, universitäres Service-Learning¹ für ehrenamtlich tätige Angehörige der Hochschule, Studium Generale für Mitglieder der Hochschule, aber auch die interessierte Bürgerschaft.

Infolge dieser Öffnung der Hochschulen für neue Formate und neue Zielgruppen geht damit nicht zuletzt eine Erweiterung der Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung einher: berufliche und allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung für Personen mit (aber auch ohne) erstem Hochschulabschluss sowie für Quereinsteiger/innen, wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (Seniorenstudium, Gasthörerstudium), wissenschaftliche Weiterbildung für Firmen und öffentliche Einrichtungen, Kooperationen und Verbünde im Rahmen von Weiterbildungen, Organisationsberatung, Projektmanagement, Aktivitäten im Bereich PUSH und PURE etc.

Öffnung und Exzellenz der Hochschulen

Die derzeit größte Veränderung an den deutschen Universitäten resultiert aus dem Wettbewerb im Bereich der Forschung, der sogenannten Exzellenzinitiative des Bundes. Im Rahmen dieses Wettbewerbs waren die Universitäten in einer ersten Runde aufgefordert, Anträge für Exzellenzcluster und Graduiertenschulen einzureichen. In einer zweiten Runde können sich nun die zehn Gewinner aus der ersten Runde, aber auch andere Universitäten erstmals bewerben und über Exzellenzcluster und Graduiertenschulen hinaus Anträge für ein gesamtuniversitäres Zukunftskonzept stellen (sogenannte „Dritte Linie-Anträge“). Die Entscheidung über die Erstanträge fällt im März 2011, dann werden einzelne Universitäten aufgefordert, sogenannte Vollanträge zu stellen, die definitive Entscheidung fällt dann im März 2012.

“The Gutenberg Spirit: Moving Minds – Crossing Boundaries”²

An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, einer Gremienuniversität, wurde an dem Zukunftskonzept (Dritte-Linie-Antrag), das Teil des Bewerbungsverfah-

¹ Vgl. auch die Publikationen des Forschungszentrums für Bürgerschaftliches Engagement an der Humboldt Universität Berlin (www.for-be.de) sowie FAZ vom 17./18.07.2010 C 4 „Gutes tun, besser lernen“.

² So der Titel des Dritte-Linie-Antrags der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

rens für die Exzellenzinitiative war, unter Beteiligung aller Gruppen der Universität gearbeitet. In einem Strategieworkshop wurden zu vier verschiedenen zentralen Bereichen Arbeitsgruppen gebildet, die anhand einer Stärken-Schwächen-Analyse zunächst den Ist-Zustand der verschiedenen Einrichtungen der Universität darstellten sowie dann die zukünftigen Aufgaben und Zuständigkeiten der daraus zu bildenden größeren Einheiten beschrieben. Die wissenschaftliche Weiterbildung wurde bei diesem Arbeitsprozess als Feld identifiziert, das sich zumindest in dem weiter gefassten Verständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung als lebenslangen Lernen als Querschnitts-Thema verstehen lässt, das in verschiedene Bereiche hineinreicht. Zugeordnet wurde das ZWW schließlich dem Bereich des Wissenstransfers. Langfristig soll also das ZWW unter dem Dach des „Center for Knowledge Transfer“ (Wissenstransfer) angesiedelt werden.

Der Senat der Universität sieht in der Einrichtung von vier „Dächern“ an der JGU Mainz die Möglichkeit, die

wissenschaftlichen Nachwuchs sowie ein Zentrum für Wissenstransfer.

Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung erhielt durch den Senat der Universität die Aufgabe, zusammen mit einer Ad-Hoc-Kommission (Senatsmitglieder/Vertreter aller Gruppen, Lehrende aus den Fachbereichen, die sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren) ein Strategiepapier zur zukünftigen gesamtuniversitären Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln. Dieses im Sommer 2010 verabschiedete Strategiepapier fließt nun in die Einrichtung eines Zentrums für Wissenstransfer ein, das neu gegründet werden und verschiedene Akteure, die in diesem Bereich arbeiten, zusammenbringen soll.

Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Daseinsberechtigung im Kontext der Exzellenzinitiative

Wie oben skizziert wurde, sieht das gesamtuniversitä-

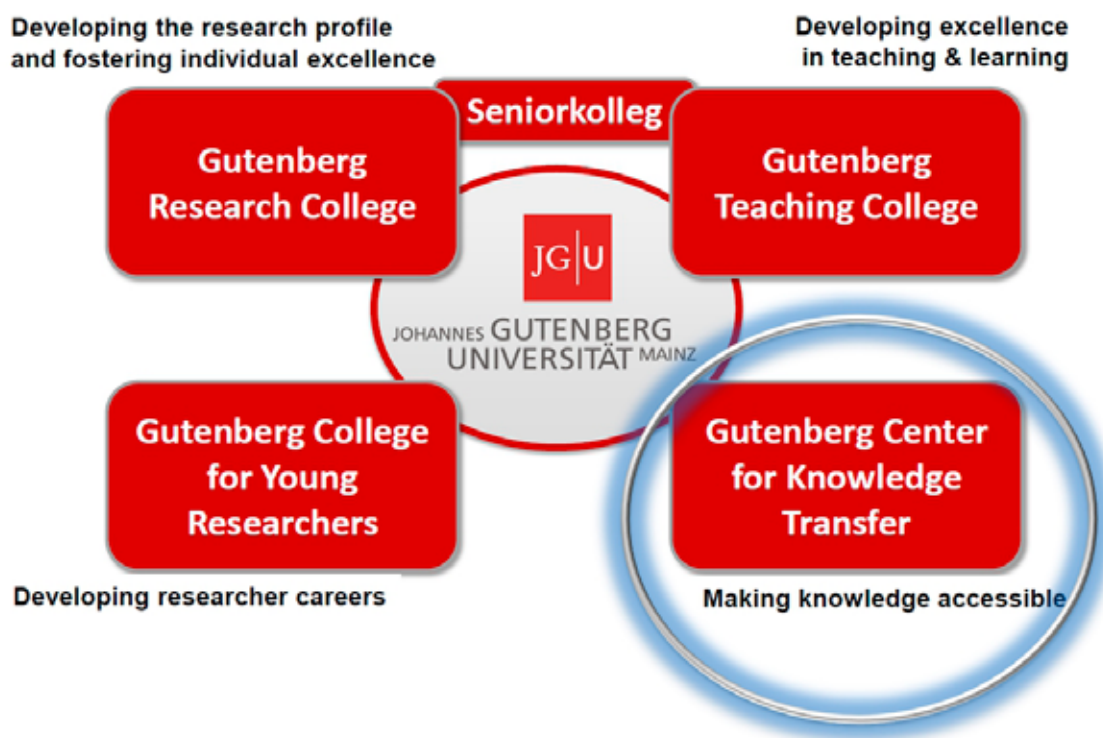


Abbildung 1: Tätigkeitsfelder der JGU Mainz

wichtigsten Tätigkeitsfelder der Hochschule zu bündeln.

Es gibt bereits ein Gutenberg-Forschungskolleg, beschlossen ist auch die Einrichtung eines Teaching College zur Verbesserung der Lehre an der JGU Mainz. Hinzukommen soll außerdem ein Kolleg für den wis-

re Zukunftskonzept der JGU Mainz eine Profilbildung in vier Bereichen vor. Der Umsetzungsprozess hat erst begonnen, und zumindest für die beiden Bereiche des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie für den Bereich des Wissenstransfers sind noch keinerlei strukturelle Entscheidungen gefällt worden. Unabhängig davon müssen sich natürlich alle Einrichtungen der JGU

Mainz bereits jetzt mit den inhaltlichen Zielsetzungen dieses Gesamtkonzepts auseinandersetzen und ihre Arbeit danach ausrichten. Das heißt konkret für das ZWW, dass für alle Angebote und Zielgruppen überprüft werden muss, ob sie in das Gesamtkonzept beziehungsweise in das Profil des neu zu gründenden Zentrums für Wissenstransfer passen. Einer besonders harten Probe werden dabei Bereiche unterworfen, die ohnehin im Verdacht stehen, zur Kür und nicht zur Pflicht der universitären Aufgaben zu gehören, etwa der gesamte Bereich der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung von Erwachsenen.

Um eine solche Zielgruppe handelt es sich bei den Älteren, die am Senioren- und Gasthörerstudium teilnehmen. Dekliniert man nun diese Zielgruppe der Älteren an den neuen Exzellenz-Kriterien durch, dann lassen sich zu den folgenden Punkten interessante Beobachtungen machen:

- Prognose über die Entwicklung des Seniorenstudiums im Kontext des Bologna-(Reform-) Prozesses und der Exzellenzinitiative,
- zukunftsfähige Modelle der Integration Älterer in die Hochschule,
- neue Organisationsformen des Seniorenstudiums.

Im Folgenden wird zu den oben genannten Punkten im Einzelnen Stellung genommen.

Prognose über die Entwicklung des Seniorenstudiums an deutschen Hochschulen im Kontext des Bologna-(Reform-)Prozesses und der Exzellenzinitiative

Einige Hochschulen bieten ein abschlussorientiertes Seniorenstudium (Kontaktstudium) an. Die dort besuchten Veranstaltungen und Nachweise werden mit ECTS (Credit Points zur Berechnung des Workloads einer Veranstaltung) bewertet. Dieses Format führt dazu, dass die Teilnahme der Älteren an der wissenschaftlichen Weiterbildung mehr Anerkennung, auch innerhalb der Hochschule, findet als früher. Es ermöglicht dar-

über hinaus einen flexiblen Einstieg für Ältere in das abschlussorientierte Vollstudium, das Seniorenstudium dient dabei sozusagen als Quereinstieg oder „Schnupperstudium“. Und nicht zuletzt ist die demografische langfristige Entwicklung ein starkes Argument für solche Angebote: Die Gesellschaft ist zunehmend auf die geistig (und körperlich) fitten Älteren angewiesen, und geistige Betätigung und gesellschaftliche Teilhabe leisten dazu einen wesentlichen Beitrag, wie der gerade vorgestellte Altenbericht³ im Auftrag der Familienministerin Schröder zeigt.

Aber auch im nicht abschlussorientierten Seniorenstudium und Gasthörerstudium ist ein Bedeutungszuwachs festzustellen, auch gesellschaftspolitisch. Ein deutlicher Hinweis darauf ist die Tatsache, dass die Anzahl der Seniorenvereine sowie Interessenvertretungen von Seniorstudierenden an deutschen aber auch europäischen Hochschulen steigt. Zukünftig werden diese Interessenvertretungen noch mehr Einfluss auf Programme und Inhalte nehmen wollen. Um hier seitens der Hochschulen die Kontrolle zu behalten, aber dennoch die Impulse und Aktivitäten, die aus diesen Vertretungen kommen, positiv aufzugreifen, könnte als Zukunftsprojekt eine Art wissenschaftlicher Beirat zur Programmgestaltung gebildet werden, der die Qualitätskontrolle vornimmt und auch klare Kriterien für die Angebote für Ältere festlegt, aber unter Anhörung dieser Interessenvertretungen. Es darf auch nicht vergessen werden, dass die Hochschulleitungen ein ganz massives finanzielles Interesse an dieser zahlungskräftigen Zielgruppe haben. Und nicht zuletzt lässt sich das Experten- und Erfahrungswissen der Älteren auch von den Hochschulen nutzen, etwa im Hinblick auf bürgerschaftliches Engagement der Hochschulen oder für Mentoren- und Karriereförderprogramme der jüngeren Studierenden.

Zukunftsfähige Modelle der Integration Älterer in die Hochschulen

Intergenerationelles Lernen ist mittlerweile ein fester Bestandteil der Hochschulbildung. Fast alle deutschen Hochschulen bieten ein Gasthörerstudium an, das zu über 90% von Personen besucht wird, die älter als 50 Jahre sind. Beispiele guter Praxis hierzu sind etwa die Universität Ulm mit ihrem Zentrum für wissenschaft-

³ Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland: „Altersbilder in der Gesellschaft“, <http://tinyurl.com/6-Altenbericht>

liche Weiterbildung Älterer (ZAWIW). Auch im Bereich der Lehramtsausbildung gibt es mittlerweile gute Beispiele der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen, die pensionierte Lehrkräfte, die das Senioren- oder Gasthörerstudium besuchen, zur Betreuung junger Lehramtsstudierender einsetzen.

Ältere fungieren immer häufiger als Berater/innen in Career Service Zentren, als Mentoren bei der Berufswahl oder bei der Jobsuche, als Ehrenamtliche und Freiwillige sowie als Vermittler wichtiger Kontakte. Einige Hochschulen integrieren diese Zielgruppe bereits bei ihren Alumni- oder Netzwerktreffen.

Die „Bürgeruniversität“

Die Öffnung der Hochschulen ist längst im Gange. Viele Hochschulen betreiben diese Öffnung bewusst gemäß ihrem Selbstverständnis der „öffentlichen Wissenschaft“⁴. Auch der Gewinn eines Titels wie „Stadt der Wissenschaft“ (Mainz, 2011) ist ein Mittel, um die Hochschule und die Stadt sowie angrenzende Regionen einander näherzubringen. Es darf nicht unterschätzt werden, welche Wirksamkeit solche Aktivitäten wie die Einrichtung von Stiftungsprofessuren und geöffnete kostenlose Ringvorlesungen im Hinblick auf ein positives Image haben. Das ist auch der Grund, warum Hochschulen ein großes Interesse an PUSH- und PURE-Aktivitäten haben (Public Understanding of Science and Humanities / Public Understanding of Research). Und auch in diesen Veranstaltungen ist die Mehrzahl der Besucher/innen, die gleichzeitig als Werbeträger/innen für das gute Image der Hochschule fungieren, deutlich über 50 Jahre alt.

Zukunftsmodelle: neue Organisationsformen des Seniorenstudiums

Welches sind nun strukturell gesehen die geeigneten Organisationsmodelle des Seniorenstudiums an deutschen Hochschulen? Wo sollte das Seniorenstudium angesiedelt sein, damit alle oben genannten Effekte optimal genutzt beziehungsweise erzielt werden können? Es gibt eine Vielzahl verschiedener Modelle, wie eine jüngere Erhebung zum Seniorenstudium an deutschen Hochschulen gezeigt hat.⁵

Einige Hochschulen haben eine leitende Stelle einge-

richtet. Mit der Anbindung dieser Stelle als Stabsstelle direkt beim Präsidenten ist eine enge Verzahnung mit den strategischen Zielen der Hochschulleitung gegeben. Das Seniorenstudium hat damit einen prominenten Platz und ist auch fest verankert im Bewusstsein der (wechselnden!) Hochschulleitung. Diese enge Anbindung kann auch als Bekenntnis der Hochschule zum Seniorenstudium gedeutet werden. Eine andere Möglichkeit der Sichtbarkeit wäre etwa durch einen entsprechenden Forschungsschwerpunkt.

Welches sind die wichtigsten Schritte, die eine Hochschule unternehmen muss, um das Seniorenstudium zu einem anerkannten und festen Bestandteil zu machen? (konkrete Maßnahmen)

1. Das Seniorenstudium muss strategisch in die Hochschule eingebunden sein, sei es durch explizite Erwähnung im Leitbild, sei es durch ein Statut zur rechtlichen Verankerung oder andere entsprechende Maßnahmen.
2. Die Angebote auch des Seniorenstudiums sollten messbar und transparent sein, indem sie nach allgemeinen Standards gemessen werden (ECTS).
3. Die Senioren-Interessenvertretungen kooperieren regelmäßig mit der Einrichtung für das Seniorenstudium, etwa in einem wissenschaftlichen Beirat oder als Gremium zur Gestaltung des Programms unter Beteiligung der Älteren. Wichtig ist dabei, dass die Entscheidungsbefugnis bei der Hochschule bleibt.
4. Begleitende Forschungsprojekte bezüglich der Zielgruppe der älteren Studierenden sowie gegebenenfalls ein eigener Forschungsschwerpunkt dazu erhöhen die Akzeptanz dieser Aktivitäten, insbesondere in Zeiten der Exzellenzinitiative.
5. Die Hochschule sucht im Hinblick auf das Seniorenstudium gezielt die Kooperation mit externen Partnern.
6. Die Hochschule nutzt diese Zielgruppe bewusst als Multiplikatoren und Werbeträger/innen für die Öffentlichkeitsarbeit/ihr Marketing.

⁴ Faulstich, 2006

⁵ Sagebiel/Dahmen, 2009

7. Der Mehrwert eines solchen Angebots für die Region (Museen, öffentliche Einrichtungen etc.) muss klar sein.
8. Gemeinsame PR unter dem Dach der BAGWI-WA, Kooperation mit anderen Anbietern des Seniorenstudiums sowie mit anderen Verbänden, die sich mit den Interessen dieser Zielgruppe befassen: DENISS, EFOS, AIUTA, BAGSO.

Literatur

Faulstich, P. (2006): „Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“. Transcript, Bielefeld.

Leibfried, S. (Hg.) (2010): „Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven“. Campus, Frankfurt/New York.

Sagebiel, F./Dahmen J. (2009): „Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen“. DGWF, Hamburg.

Autorin

Dr. Beate Hörr
Leiterin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums aus biografischer Perspektive

CLAUDIA LOBE

Abstract

Im Zuge des Bologna-Prozesses entstehen an den Hochschulen zunehmend weiterbildende Masterstudiengänge¹, die sich an Personen mit einem ersten akademischen Abschluss wenden, um sich nach mehreren Jahren der Berufstätigkeit weiterzubilden. Trotz des Bedeutungszuwachses, den die Weiterbildung an Hochschulen in den letzten Jahren erfahren hat, ist aus Sicht der Teilnehmerforschung noch immer wenig über die „Weiterbildungs-Studierenden“ bekannt. Insbesondere ist noch nicht geklärt, wie Arbeit und Lernen im biografischen Kontext miteinander verwoben werden. Um dieser Forschungsfrage nachzugehen, bietet sich ein Zugang über die Transitionsforschung an, da heutige Biografien von wiederholten Übergängen und Wandlungsphasen geprägt sind. Zwei der bisher im Forschungsprojekt geführten Interviews mit Weiterbildungs-Studierenden werden hier im Hinblick darauf kontrastiert, welche Bedeutung Weiterbildung im Allgemeinen und dem weiterbildenden Studium im Besonderen für die Berufsbiografie zugeschrieben wird.

1 Weiterbildungs-Studierende im Fokus

Seit der Einführung der neuen Studienstruktur sieht die Hochschulrektorenkonferenz weiterbildende Masterstudiengänge vor, die im Rahmen der Weiterbildung an Hochschulen angeboten werden. Es ist davon auszugehen, dass der Bedarf an derartigen Studienangeboten in Zukunft steigen wird, da Hochschulabsolventen im Kontext des lebenslangen Lernens einige Jahre nach ihrem Studienabschluss an die Hochschule zurückkehren werden, um sich weiterzuqualifizieren (Wissenschaftsrat 2006, S. 21). Durch den Vorteil der zeitlichen und räumlichen Flexibilität und unter Berücksichtigung der Vereinbarkeit mit dem Beruf dürften vor allem auch berufs begleitende Formen des Fernstudiums vermehrte

Nachfrage erfahren.

Angesichts der *„bildungspolitischen Bedeutung, die der Weiterbildung in der Wissensgesellschaft zugeschrieben wird, wird der empirischen Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der „Hauptakteure“, der Bildungsteilnehmenden, bisher wenig Beachtung in diesem Feld geschenkt“* (Jütte/Kastler, 2004, S. 77).

Zwar lässt sich die Teilnehmer- und Weiterbildungsforschung bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen (Born, 2010, S. 232) und zeichnet sich heute durch eine wachsende Zahl nicht nur statistischer, sondern auch qualitativ orientierter Forschungsarbeiten aus (Dörner/Schäffer, 2010), jedoch steht die Gruppe der sogenannten „Weiterbildungs-Studierenden“ (zum Begriff Jütte/Kastler, 2004, 2005) selten im Fokus. In den Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung halten Jütte et al. (2005, S. 14) darüber hinaus fest, dass es vor allem an Untersuchungen *„zum Wechselverhältnis von Arbeit und Lernen im lebensgeschichtlichen Kontext“* mangle.

Mit der Betonung des lebensgeschichtlichen Kontextes unterstreichen Jütte et al., dass noch ungeklärt ist, wie die Weiterbildungs-Studierenden das Studium in ihre Biografie einbinden. Dabei muss nach Christmann et al. (2007, S. 95) gerade die Biografie der Weiterbildungs-Studierenden stärker in Bildungsangeboten der Hochschulen berücksichtigt werden, da durch Individualisierung, Entinstitutionalisierung und Enttraditionalisierung die Biografie *„zur letzten Bastion von Kontinuität und Sinnstiftung“* werde. Zur Untersuchung heutiger Biografien eignet sich ein Zugang über die Transitionsforschung, die sich gezielt mit solchen Prozessen beschäftigt, in denen Individuen aus eingelebten Lebenszusammenhängen heraustreten, um sich in neue

¹ Zur vereinfachten Lesbarkeit werde ich den Begriff „weiterbildendes Masterstudium“ im Folgenden z. T. auf den Begriff „Studium“ reduzieren, sofern aus dem Zusammenhang zu erkennen ist, dass das weiterbildende Studium gemeint ist.

Lebensabschnitte einzufinden (Welzer 1993, S. 8).

2 Diskontinuierliche Erwerbsbiografien: Die Zeit der Transitionen

Bereits in den 1980er-Jahren setzte sich die Auffassung durch, dass sich traditionelle Karrieremuster und Berufsbiografien auflösten und jeder Einzelne seine Biografie zunehmend individuell gestalten müsse (z.B. Beck 1986).

Dazu „*muss der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen*“ (Beck 1986, S. 217).

Heutige Lebensverläufe und Erwerbsbiografien werden als diskontinuierlich beschrieben (z. B. Behringer et al. 2004). Arbeitsphasen werden unterbrochen durch die Vorbereitung auf neue Arbeitsphasen, sodass Weiterbildungsprozesse die aktive Erwerbstätigkeit ergänzen und überlagern (Alheit 1990, S. 291). Erwerbsfähige müssen sich heute darauf einstellen, Arbeitsaufgabe, Arbeitsplatz, Betrieb und sogar Beruf während ihres Berufslebens mehrmals zu wechseln (Wittwer 2001, S. 109). Diese Entwicklung bietet neue Freiheiten, führt aber auch dazu, dass Individuen in ihrer (Berufs-)Biografie häufigem Wandel unterworfen sind. Zur Gestaltung der eigenen Biografie müssen Übergänge antizipiert und bewältigt werden (Alheit 1990, S. 292).

Zur Untersuchung von Übergängen in der Biografie hat sich die sogenannte Transitionsforschung herausgebildet, die sowohl der gesellschaftlichen und institutionellen Struktur von Übergängen als auch den individuellen Bewältigungsstrategien der Übergänger Rechnung trägt (von Felden, 2010, S. 33). Der Begriff der Transition wurde im deutschsprachigen Raum vor allem von Harald Welzer in die sozialpsychologische Übergangsforschung eingebracht und unterstreicht im Gegensatz zu anderen Übergangskonzepten, wie Übergangsriten (van Gennep, 1972), Statuspassagen (Glaser/Strauss 1971) oder Entwicklungsaufgaben (z.B. Erikson, 1971),

das Bewegungsmoment des Übergangsprozesses anstatt die Ausrichtung auf Ausgangs- und Endstation dieses Wandels (Welzer, 1993, S. 37) beeinflussen.

Bisherige Forschungsergebnisse im Bereich der Transitionsforschung umfassen nicht nur Übergänge in institutionellen Zusammenhängen wie z. B. vom Kindergarten in die Grundschule (Beelmann, 2006), sondern schließen auch Übergänge in der gesamten Lebenswelt der Betroffenen wie z.B. Eheschließung, Elternschaft, Scheidung (Hopson, 1976) oder Krankheit (z. B. Geyer, 1991) mit ein. Transitionen innerhalb der Berufsbiografie werden abseits von Arbeitslosigkeit und Berufseinstieg (Welzer, 1990) nur vereinzelt thematisiert, ebenso wie Transitionen im Weiterbildungsbereich (z.B. Field/Gallacher/Ingram, 2009).

In meiner Dissertation gehe ich daher der Frage nach, wie sich die Teilnahme an einem berufsbegleitenden weiterbildenden Fernstudium in die Biografie der Studierenden einfügt. Die Aufnahme des Studiums mit samt ihrer Konsequenzen wird besonders unter dem Fokus der damit verbundenen Transition(en) betrachtet. Dazu führe ich problemzentrierte Interviews (Witzel, 1982) mit Weiterbildungs-Studierenden, die ich mithilfe der Grounded Theory Methodologie nach Strauss (und Corbin) auswerte (z.B. Strauss/Corbin, 2008). Aus der aktuellen Analyse der ersten Interviews soll im Folgenden ein Ausschnitt skizziert werden, indem zwei der bisher geführten Interviews im Hinblick darauf kontrastiert werden, wie die Weiterbildungs-Studierenden Weiterbildung in ihre Berufsbiografie einbetten.

3 Weiterbildendes Studium aus biografischer Perspektive: zur Bedeutung von Weiterbildung für den Beruf

Die ersten Interviews haben erbracht, dass die interviewten Weiterbildungs-Studierenden für die Aufnahme ihres Studiums einen „breiten Strauß an Motivationslagen“ mitbringen (12, S. 2, Z. 47).² Aus diesen unterschiedlichen Motiven wird im Folgenden die Bedeutung herausgegriffen, welche die Weiterbildungs-Studierenden dem Studium für den Beruf beimessen. Es zeigt sich, dass diese eingebettet ist in eine Strategie

² Durch die Quellenangaben (Interview 1 oder 2, Seiten- und Zeilenangabe) mache ich jeweils deutlich, wenn ich mich auf Textpassagen aus den jeweiligen Interview-Transkripten beziehe. Unterstreichungen in den Zitaten stehen für Betonungen. Charakterisierungen der Sprechweise wie z. B. (lachend) werden in einfachen Klammern angegeben. Aufgehoben werden diese Charakterisierungen mit einem *-Symbol.

gie zur Nutzung von Weiterbildung in Bezug auf die Berufstätigkeit. Die diesbezüglichen Sichtweisen von Frank Mohn und Max Konrad (die Namen wurden zur Anonymisierung geändert) werden im Folgenden rekonstruiert und anschließend kontrastiert.

3.1 Frank Mohn: Es wird sich etwas ergeben

Frank Mohn ist 48 Jahre alt und arbeitet seit 17 Jahren als Trainer in einem großen Unternehmen, wo er technische Schulungen durchführt. Zuvor hatte er nach seiner Ausbildung und dem anschließenden Wehrdienst neun Jahre lang im technischen Bereich unterschiedlicher Einrichtungen gearbeitet und währenddessen mehrere Weiterbildungen abgeschlossen. Zum Zeitpunkt des Interviews liegt sein Studienabschluss eines weiterbildenden Masterstudiengangs im Bereich Erwachsenenbildung ein halbes Jahr zurück.

Bei der Aufnahme des Studiums stehen für Frank Mohn hauptsächlich andere Motive im Vordergrund als die Reaktion auf oder das Herbeiführen von beruflicher Veränderung. Er möchte eine Weiterbildung in Form eines Studiums absolvieren und anschließend eventuell promovieren. Erst dann beginnt seine Reflexion darüber, welche inhaltliche Richtung er dabei einschlagen will. Etwa nach der Hälfte des Studiums wird Frank Mohn u. a. aufgrund der im Studium erhaltenen Rückmeldungen jedoch klar, dass er sich beruflich verändern möchte (II, S. 19, Z. 15ff.). Er plant nun, seinen beruflichen Schwerpunkt vom technischen Trainingsbereich in den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung zu verlagern (II, S. 1, Z. 35f.). Ein weiterer Wunsch nach beruflicher Veränderung ist während des Studiums in ihm gereift: Er möchte in Zukunft vermehrt Führungsverantwortung übernehmen und hat bereits mit seinem Vorgesetzten darüber gesprochen (II, S. 2, Z. 35ff.). Bisher hat er seine Stelle zwar noch nicht gewechselt, aber er hat nun eine klare Vorstellung davon, wie er sich beruflich verändern möchte und beginnt, diese Veränderung zu initiieren. Darüber hinaus haben sich durch das Studium und die dadurch geknüpften Kontakte für ihn mehrere ganz neue berufliche Handlungsfelder ergeben. Zum einen ist er mittlerweile in dem Studiengang, den er selbst gerade absolviert hat, auch als Dozent tätig (II, S. 3, Z. 49ff.). Seinem Kontakt zur Hochschule ist es auch zu verdanken, dass er einen Vortrag auf einer Bildungsmesse gehalten und das Angebot bekommen hat, einen Beitrag für eine Buchveröffentlichung zu schreiben (II, S. 4, Z. 23ff.) - allesamt Entwicklungen,

die Frank Mohn begeistern (II, S. 4, Z. 13ff.).

Schließlich ziehen Frank Mohns positive Erfahrungen mit dem Studium weitere Studientätigkeiten nach sich: Mehrere Mitglieder seiner Studiengruppe wollen promovieren, wozu jedoch der abgeschlossene Masterstudiengang noch nicht berechtigt. Zunächst will Frank Mohn daher noch einen Aufbaustudiengang besuchen und anschließend promovieren (II, S. 3, Z. 34ff.).

Die Beziehung zwischen Studium und Beruf ist charakteristisch für Frank Mohns bisherige Berufsbiografie und die darin eingebettete Weiterbildung darin. Er versucht nicht, seinen beruflichen Werdegang aktiv zu steuern, z. B. durch das Planen von Karriereschritten oder das Setzen beruflicher Ziele. Stattdessen lässt er seine berufliche Zukunft auf sich zukommen, und wenn sich berufliche Chancen ergeben, ergreift er sie. Das heißt jedoch nicht, dass Frank Mohn nichts für seine berufliche Entwicklung tut. Er bildet sich regelmäßig weiter, um seine Arbeitskraft fit zu halten:

„Ich habe meine berufliche Qualifikation immer nach vorne gebracht. Das habe ich immer gemacht, kontinuierlich, weil ich das so sehe: Ich habe nur meine Arbeitskraft zu verkaufen. Und die muss ich gucken, dass ich die auch fit halte. Die muss ich gucken, dass ich die auch erhalte. Und das bezieht sich sowohl gesundheitlich als auch geistig. Und das ist mir schon wichtig. Da arbeite ich auch an mir. Aber an meiner beruflichen Entwicklung selbst, da tue ich sehr, sehr wenig“ (II, S. 21, Z. 10ff.).

Regelmäßige Weiterbildung verhilft Frank Mohn also dazu, auf dem Arbeitsmarkt als Anbieter einer attraktiven Arbeitskraft aufzutreten. Er vertraut darauf, dass sich für ihn immer wieder neue berufliche Optionen auftun werden. Frank Mohn nennt diese Strategie: *„Es wird sich etwas ergeben“* und betont, dass er keine seiner bisherigen Weiterbildungen aus konkreten karrierestrategischen Motiven heraus begonnen habe (II, S. 4, Z. 37ff.).

Frank Mohn ist der Überzeugung, dass sich nach der Weiterbildung Möglichkeiten ergeben werden, die neu gewonnenen Qualifikationen beruflich umzusetzen und gibt an, nach jeder Weiterbildung tatsächlich auch seine Stelle gewechselt zu haben (II, S. 4, Z. 43f.). Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt für ihn vor allem darin, offen zu sein für sich ergebende Chancen, statt auf eine berufliche Position hinzuwirken, die es viel-

leicht schon gar nicht mehr gibt oder die nicht frei ist, wenn er sich dafür qualifiziert hat (I1, S. 20, Z. 8f.). Ob er eine bestimmte Stelle bekommt, entscheiden andere. Was er selbst jedoch beeinflussen kann, ist seine Qualifizierung und damit seine Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt. Diese baut er kontinuierlich aus.

Mit dieser Strategie, betont er, sei er immer „*sehr gut gefahren*“ und daran wolle er weiterhin festhalten (I1, S. 20, Z. 12). Positive Erfahrungen hat er vor allem mit seinen bisherigen Bewerbungen gemacht. Während seine Mitschüler gegen Ende der Schulzeit 30 bis 40 Bewerbungen schrieben, bewarb sich Frank Mohn nur bei drei oder vier Unternehmen, die ihm besonders gefielen. Er war sich sicher, dass er bei einem dieser Unternehmen angenommen werden würde, was auch tatsächlich geschah (I1, S. 20, Z. 22ff.). Dieses Muster wiederholt sich in seinem Berufsleben immer wieder. So schildert er, dass er auch seine aktuelle Trainerstelle vor allem deshalb bekommen hat, weil er im Bewerbungsprozess zeigen konnte, wie sehr er den Job wollte (I1, S. 19, Z. 49ff.). Und dabei war dieser Wechsel nicht einmal von ihm selbst initiiert worden, sondern sein vorheriger Personalchef hatte ihm klar gemacht, dass er sich was Neues suchen müsse und empfahl ihm die Bewerbung auf die Trainerstelle an einem anderen Standort des Unternehmens (I1, S. 18, Z. 27ff.).

Der Bereich, in dem der Personalchef ihn unterbringen wollte, war genau der Bereich, in dem Frank Mohn tätig sein wollte. Er hatte nämlich schon in der Ausbildung erkannt, dass er „*mal als Trainer arbeiten*“ würde (I1, S. 16, Z. 27f.), hatte aber nie gezielt darauf hingearbeitet. Gleichzeitig war er mit der alten Stelle unzufrieden gewesen, weil sein Tätigkeitsbereich ihm keinen Spaß machte, und so kam ihm der Wechsel sehr gelegen. Frank Mohn hat also die Erfahrung gemacht, dass sich berufliche Chancen immer wieder ergeben und dass er u. a. durch seine stetige Weiterbildung in der Lage ist, diese Chancen für sich zu nutzen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Frank Mohns zunächst unstrategisch anmutende Einstellung zu seinem beruflichen Werdegang sich als weiterbildungsorientierte Strategie entpuppt, in der Weiterbildungsaktivitäten indirekt seine berufliche Entwicklung steuern, indem sich aus ihnen neue berufliche Optionen ergeben. Seine berufliche Entwicklungsrichtung ergibt sich also aus den Weiterbildungen, die er absolviert, statt dass er umgekehrt Weiterbildung nutzt, um bestimmte berufliche Ziele zu verwirklichen. Erreichte Bildungs-

abschlüsse bieten ihm auch Orientierung bei der Stellensuche, indem er z. B. nach dem Bestehen seiner Meisterprüfung gezielt nach einer Meisterstelle sucht (I1, S. 17, Z. 48ff.).

So haben sich für ihn nach jeder Weiterbildung neue berufliche Optionen ergeben, die ihn schließlich immer näher an solche Tätigkeiten herangeführt haben, die ihm Spaß machen.

3.2 Max Konrad: freier werden

Max Konrad ist 38 Jahre alt und arbeitet in leitender Funktion in einer Werbeagentur. Nach der Ausbildung hat er sich zunächst neben seiner Berufstätigkeit im Abendstudium weiterqualifiziert und danach die Fachoberschule besucht, um an der Fachhochschule studieren zu können. Seit seinem Studienabschluss vor zehn Jahren hat er mehrere berufliche Stationen durchlaufen und parallel zu seiner aktuellen Tätigkeit ein weiterbildendes Masterstudium im Bereich Marketing absolviert, das er im Vorjahr erfolgreich abgeschlossen hat. Schon seit dem Wehrdienst ist er darüber hinaus bei der Bundeswehr aktiv, wo er auch im Zuge seines dortigen Aufstiegs verschiedene Lernphasen durchlaufen hat.

Obwohl sein Studium mit dem inhaltlichen Schwerpunkt des Marketings genau auf sein berufliches Tätigkeitsfeld ausgerichtet ist, steht ein beruflicher Nutzen für Max Konrad nicht im Vordergrund. Für ihn ist es vor allem wichtig, dass die Studieninhalte ihm Spaß machen und dass er neben seinem FH-Abschluss einen weiteren akademischen Titel erwirbt (I2, S. 2, Z. 6ff.).

Schnittstellen zu seiner Berufspraxis sieht er darin, sein Praxiswissen aus wissenschaftlicher Perspektive bestätigt zu bekommen (I2, S. 2, Z. 27ff.) und seine berufspraktischen Erfahrungen mit Marketing durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten zu ergänzen. Das Studium bietet ihm eine Möglichkeit, sich mit Aspekten des Marketings zu beschäftigen, die über sein berufliches Aufgabengebiet hinausgehen. Dabei betont er vor allem, dass ihn die Auseinandersetzung mit geistigen Dingen reizt, was für ihn im Kontrast zu seiner beruflichen Tätigkeit im Marketing steht.

Im Hinblick auf seine weitere Berufstätigkeit nach dem Studienabschluss sagt er:

„*Ja, sicherlich ist so 'n Master-Studium noch mal so eine ist immer glaub ich ein besonderer Moment, wo man*

ne Weiche stellt, wo man eben sagt: Jawoll, ich mach das Master-Studium und danach passiert irgendwo was oder muss irgendwas passieren“.

Max Konrads Formulierung deutet darauf hin, dass er selbst gar kein Bedürfnis danach hat, sich nach dem Studienabschluss beruflich zu verändern, allerdings den Eindruck hat, dass andere dies von ihm erwarten. Für sich selbst dagegen sieht er den Studienabschluss zunächst relativ unabhängig von seiner konkreten Berufstätigkeit. Er hat sich für ein Masterstudium schon am Ende seines Erststudiums interessiert, sich aber zunächst für den Berufseinstieg entschieden (I2, S. 4, Z. 40ff.). Seit 2004 hat er dann eine „kontinuierliche Marktbeobachtung“ der entstehenden weiterbildenden Masterstudiengänge durchgeführt (I2, S. 7, Z. 4) und sobald ein Studiengang zum Thema Marketing angeboten wurde, hat er sich dafür eingeschrieben (I2, S. 5, Z. 11ff.). Trotzdem hat das Studium sich mittlerweile auf sein Berufsleben ausgewirkt, da er inzwischen als Dozent an der Hochschule tätig ist, an der er den Masterabschluss erworben hat.

Betrachtet man die gesamte bisherige Berufsbiografie von Max Konrad, fällt auf, dass er sich bei der Planung seiner beruflichen Stationen ambivalent verhält. Einerseits hat er klare Berufswünsche, die er z. T. schon in seiner Kindheit entwickelt hat und kontinuierlich darauf hinarbeitet, sie zu erreichen. So wollte er z. B. schon als Kind Offizier werden – ein Ziel, das er mit viel Energie verfolgt und schließlich auch erreicht hat (I2, S. 31, Z. 39ff.).

Neben dem Wunsch, Offizier zu werden, nennt er noch weitere „Lebensziele“, die er sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten gesetzt und auch erreicht hat. In diesen Lebenszielen stehen sowohl Berufsziele als auch Bildungsziele gleichwertig nebeneinander: mit einem „*ordentlichen Abschluss studieren*“, promovieren, Dozent an einer Hochschule sein, Mitarbeiter führen und zur Geschäftsleitung gehören (I2, S. 31, Z. 16ff.). Darin kommt zum Ausdruck, wie wichtig Lernen für Max Konrad ist. Für seine Biografie ist charakteristisch, dass es kaum eine (weiter-)bildungsfreie Zeit in seinem Leben gibt.

Trotz seiner klaren Zielsetzungen wehrt er sich andererseits gegen den Gedanken, seine berufliche Zukunft karrierestrategisch zu planen.

„Es gibt solche Leute, die das von früher Kindheit an

planen, die so’n Ausbildungsgang planen und ich glaube aber für mich, dass man nur Dinge, die einem wirklich Spaß machen, dass man die auch wirklich gut machen kann und ich glaube, dass es ein Fehler oder für mich wäre es ein Fehler, wenn ich Dinge nur aus strategischen Karrieregründen planen würde. Ich finde, man wird da unfrei irgendwo. Ich finde, man muss Dinge tun, die einem Spaß machen und muss Dinge, die einem keinen Spaß machen, muss man ausklammern und [...] ich glaube dann kommt man auch zu nem guten Ergebnis auch. Dann kommt man auch im Sinne der Karriereplanung zu einem guten Ergebnis“ (I2, S. 31, Z. 6ff.).

Das verbindende Element, das seine ansonsten eher unabhängig voneinander ablaufenden Bildungsbestrebungen und seine beruflichen Tätigkeiten miteinander in Bezug setzt, ist Max Konrads starkes Autonomiestreben, das seine Biografie wie ein roter Faden durchzieht: Er will freier werden. In seiner bisherigen Biografie hat Max Konrad sich häufig als unfrei in seinen Möglichkeiten und der Selbstbestimmung über sein Leben erfahren. Schon als Kind hat er zwar sehr gerne gelernt (I2, S. 5, Z. 37ff.), jedoch hatte er an der unfreien Lernform in der Schule keinen Spaß (I2, S. 5, Z. 42ff.). Die Klippe, das Abitur zu machen, überwindet er, weil er nach seiner Ausbildung unbedingt studieren möchte, jedoch keine Hochschulzugangsberechtigung besitzt. Er hat also keine andere Wahl, als die Fachoberschule zu besuchen (I2, S. 28, Z. 2ff.). Aber auch nachdem er die Fachhochschulreife erlangt hat, sieht er seine Studienmöglichkeiten limitiert, da an der Fachhochschule zum damaligen Zeitpunkt nur eine geringe Auswahl an Studiengängen angeboten wurde (I2, S. 28, Z. 8ff.). Der akademische Grad, den er an der Fachhochschule erwirbt, ist mit dem „*diskreditierenden Klammerzusatz*“ (I2, S. 3, Z. 18) (FH) versehen und geht z. B. mit einem eingeschränkten Promotionsrecht einher.

Später macht er die Erfahrung, dass er nach einem Auslandsaufenthalt nach Deutschland zurückkehrt und „*dem Arbeitsamt anheimfällt*“ (I2, S. 26, Z. 31), das ihm eine Stelle in einer anderen Stadt vermittelt, wogegen er sich nicht wehren kann (I2, S. 26, Z. 31ff.). Wenn er auch heute positive Lerneffekte aus dieser Zeit ziehen kann, betont er doch, dass er den Zwang von außen und die Unfähigkeit, selbst über seine berufliche Anstellung entscheiden zu können, als belastend erlebt hat.

Daher spielt „freier werden“ für Max Konrad eine zentrale Rolle, wobei es für ihn zwei Bedeutungen besitzt. Zunächst erlebt er in Lernprozessen an der Hochschule

stärkere Freiheitsgrade als in den Bildungseinrichtungen, die er zuvor besucht hat. Dies bezieht sich z. B. darauf, sich im Masterstudiengang *„wie in so einem Baukastensystem [...] sich aus den Dingen, die einem Spaß machen oder interessant vorkommen, [...] die besten Dinge raus [zu] suchen“*, sich Inhalte selbstständig zu erschließen (I2, S. 6, Z. 15).

Zum anderen meint freier werden für ihn, sich Freiräume in der Gestaltung seiner Berufsbiografie zu erarbeiten. Es ist es ihm wichtig, dass er in seinem Leben die Möglichkeit hat, Dinge zu tun, die ihm Spaß machen. Weiterbildung - vor allem in Form von akademischen Abschlüssen - nutzt er, um diese Autonomie zu sichern. Indem er durch Weiterbildung seine Attraktivität für potenzielle Arbeitgeber erhöht, schafft er sich mehr Möglichkeiten, den Arbeitsplatz zu wechseln, falls er es wünscht. Weiterbildung vermehrt also seine beruflichen Optionen (I2, S. 12, Z. 6ff.).

In diese Strategie fügt sich auch das weiterbildende Studium ein. Der akademische Abschluss dient nicht dazu, eine konkrete berufliche Veränderung herbeizuführen, sondern soll ihn am Arbeitsmarkt absichern, indem er seine beruflichen Möglichkeiten erhöht. Für Max Konrad ist es besonders bedeutsam, möglichst selbstbestimmt handeln zu können, statt zu Tätigkeiten gezwungen zu sein, die ihm keinen Spaß machen. Eine interessen- und fähigkeitsgeleitete Weiterbildung mit formellen Bildungsabschlüssen scheint somit für ihn der Schlüssel zu einer möglichst „freien“, selbst gestalteten Berufsbiografie zu sein. Bereits jetzt hat das Studium ihm neue biografische Handlungsoptionen eröffnet, die er auch wahrnimmt. Zum einen ermöglichte es ihm die Dozententätigkeit an der Hochschule, die Max Konrad auch in Zukunft weiterführen möchte (I2, S. 12, Z. 28ff.). Zum anderen hat das Studium in ihm den Wunsch geweckt, zu promovieren und er hat zum Zeitpunkt des Interviews bereits mit der Promotion begonnen.

4 Einbettung von Weiterbildung in die Berufsbiografie: Kontrastierung der beiden Falldarstellungen

Bei der Betrachtung der beiden Falldarstellungen zeigen sich zunächst einige grundlegende Gemeinsamkeiten: Sowohl Frank Mohn als auch Max Konrad übernehmen nun Dozententätigkeiten an der Hochschule, beide wollen promovieren, für beide steht eine konkrete berufliche Verwendung des Master-Abschlusses

nicht im Vordergrund. Die Strategien, wie sie Weiterbildung im Allgemeinen und das Studium im Besonderen im Kontext ihrer beruflichen Entwicklung nutzen, sind jedoch verschieden.

Im Unterschied zu Max Konrad ist Frank Mohn schon zu Beginn seines Berufslebens der festen Überzeugung, dass er immer eine Arbeit finden wird, die ihm Spaß macht. Schon am Ende der Schulzeit setzt er darauf, dass er andere von sich überzeugen kann, wenn er etwas wirklich will. Er bewirbt sich nur bei drei oder vier ausgewählten Unternehmen, für die er sich begeistert, und seine Strategie geht auf. Diese Erfahrung bestärkt ihn in seinem Vertrauen, dass er auf dem Arbeitsmarkt bestehen kann.

Max Konrad dagegen macht seit seiner Ausbildung immer wieder die Erfahrung, in seinen Bildungsmöglichkeiten eingeschränkt zu sein. Später, als er für kurze Zeit arbeitslos wird, erlebt er die Chancen, eine Arbeitsstelle zu erhalten, die ihm Spaß macht, als außerordentlich gering. Er wird dann durch das Arbeitsamt an eine Werbeagentur in einer anderen Stadt vermittelt, wogegen er sich nicht wehren kann. Der damit verbundene Kontrollverlust seiner Entscheidungsfreiheit macht ihm zu schaffen. So ist es nicht verwunderlich, dass Max Konrad dem Arbeitsmarkt gegenüber skeptisch ist und sich vor einer derartigen Situation in Zukunft schützen möchte.

Vor diesen biografischen Hintergründen sind auch ihre Haltungen gegenüber der Planung ihrer Berufsbiografie zu interpretieren. Frank Mohn plant seine berufliche Entwicklung nicht voraus, sondern lässt sie auf sich zukommen. Sein Bestreben ist es, für sich ergebende Möglichkeiten offen zu sein, statt sich auf bestimmte berufliche Positionen zu fixieren, deren Erreichen verschiedenen äußeren Einflüssen unterliegt. Er setzt daher an seiner eigenen Qualifikation an, da er diese selbst beeinflussen kann, und überlässt den Rest vertrauensvoll dem Zufall. Max Konrad dagegen hat klare Lebensziele, die sich auf Bildung und Beruf beziehen und die er kontinuierlich verfolgt, wie z. B. sein Ziel, Offizier zu werden. Diese Lebensziele entwickeln sich im Verlauf seiner Biografie, so dass z. B. die Idee zur Promotion erst durch seine erfolgreichen Studienleistungen im Master-Studiengang und seine aufkeimende Freude am wissenschaftlichen Arbeiten entsteht (I2, S. 3, Z. 37ff.). Ihm liegt es fern, seine berufliche Entwicklung äußeren Einflüssen zu überlassen und ist bestrebt, sich gegen Eingriffe in seine berufliche Entscheidungsfreiheit ab-

zusichern. Trotzdem betont auch Max Konrad, dass er sich nicht durch eine zu genaue Planung in seiner Flexibilität einschränken möchte, um nicht unfrei zu werden. Das Sträuben gegen eine strategische Karriereplanung haben Frank Mohn und Max Konrad also gemeinsam, allerdings ist es bei beiden unterschiedlich motiviert.

Ähnliches gilt für die Nutzung von Weiterbildung in ihrer Berufsbiografie. Beide bilden sich kontinuierlich weiter, um sich durch ihre Qualifikation als Arbeitnehmer attraktiv zu machen und berufliche Optionen zu schaffen. Weiterbildung fungiert für Frank Mohn dabei jedoch stärker als Weichensteller für die berufliche Entwicklungsrichtung, weil sich durch sie neue berufliche Möglichkeiten „ergeben“. Ohne vorher ein konkretes berufliches Verwertungsinteresse gehabt zu haben, wechselt Frank Mohn nach jeder Weiterbildung die Arbeitsstelle. Max Konrad geht es nicht so sehr darum, dass sich nach dem Studium tatsächlich neue berufliche Tätigkeitsfelder auftun, sondern er will sich potenzielle Tätigkeitsfelder erschließen. Für ihn steht im Vordergrund, sich für schlechte Zeiten auf dem Arbeitsmarkt abzusichern und eine größtmögliche Autonomie in der Gestaltung seiner Berufsbiografie zu erlangen.

Als Resümee lässt sich festhalten, dass unter den zahlreichen Motiven, die Weiterbildungs-Studierende zur Aufnahme des Studiums veranlassen, auch die Einbettung des Studiums in ihre Berufsbiografie von Bedeutung ist. Dabei existieren unterschiedliche Strategien zur Nutzung von Weiterbildung für berufliche Zusammenhänge, die augenscheinlich stark von den biografisch geprägten Sichtweisen auf die Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Berufsbiografie bestimmt sind. Diese Zusammenhänge werden im weiteren Forschungsverlauf noch genauer zu untersuchen sein, um Rückschlüsse über die Bedeutung des Studiums im biografischen Kontext ziehen zu können. Ein weiterer Fokus wird darauf liegen, welche Veränderungen das Studium als Transition in der Biografie der Weiterbildungs-Studierenden bewirkt. Soweit sie den Beruf betrafen, wurden derartige Veränderungen hier bereits dargelegt. Die ersten Interviews geben jedoch Aufschluss darüber, dass ein weiterbildendes Studium mit vielfältigen Veränderungen und Entwicklungen der Weiterbildungs-Studierenden einhergeht, was noch genauer zu analysieren sein wird.

Literatur

Alheit, P. (1990): „Der »biographische Ansatz« in der Erwachsenenbildung.“ In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts »Arbeit und Bildung«, Band 17. Universität Bremen, S. 289 - 337.

Beck, U. (1986): „Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne.“ Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Beelmann, W. (2006): „Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule.“ Verlag Dr. Kovač, Hamburg.

Behringer, F. et al. (Hrsg.) (2004): „Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens“. Schneider, Hohengehren.

Born, A. (2010): „Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung.“ In: Tippelt, R.; Hippel, A. von: Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 231 - 241.

Christmann, B. et al. (2007): „Bologna-Prozess, Hochschulentwicklung und wissenschaftliche Weiterbildung“. In: DGWF Hochschule und Weiterbildung 2/2007, S. 94 - 102.

Dörner, O./Schäffer, B. (2010): „Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung.“ In: Tippelt, R./Hippel, A. von: Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 241 - 261.

Erikson, E. H. (1971): „Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze.“ Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Field, J./Gallacher, J./Ingram, R. (Hrsg.) (2009): „Researching Transitions in Lifelong Learning.“ Routledge, London and New York.

Geyer, S. (1991): „Lebensverändernde Ereignisse und Brustkrebs.“ Huber, Bern.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1971): „Status Passage.“ Routledge & Kegan Paul, London.

Hayes, J./Hough, P. (1976): „Career Transitions as a

- Source of Identity Strain.” In: Adams, J./ Hayes, J./ Hopson, B.: Transition. Understanding and Managing Personal Change. Martin Robinson, London, S. 84 - 102.
- Hopson, B. (1976): „Marriage, Parenthood and Divorce.“ In: Adams, J./Hayes, J./Hopson, B.: Transition. Understanding and Managing Personal Change. Martin Robinson, London, S. 118 - 138.
- Jütte, W./Kastler, U. (2005): „»Den Studierenden ein Gesicht geben«. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Teilnehmer-Struktur an der Donau-Universität Krems.“, Edition Donau-Universität Krems.
- Jütte, W. et al. (2005): „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung.“ In: Jütte, W. (Hrsg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Donau-Universität Krems, S. 13 - 14.
- Jütte, W./Kastler, U. (2004): „»Weiterbildungs-Studierende« als Gegenstand der Teilnehmerforschung. Ein Werkstattbericht.“ In: Report 1/2004, S. 76 - 83.
- Strauss, A./Corbin, J. (2008): „Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.“ 3. Auflage. Sage Publications, Los Angeles.
- van Gennep, A. (1972): „The rites of passage.“ 6. englischsprachige Auflage. University of Chicago Press, Chicago.
- Von Felden, H. (2010): „Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze.“ In: Von Felden, H./Schiener, J.: Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. VS, Wiesbaden, S. 21 - 41.
- Welzer, H. (1993): „Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse.“ Edition Diskord, Tübingen.
- Welzer, H. (1990): „Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen.“ Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Wissenschaftsrat (2006): „Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem.“ Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf> (Stand: 17.11.2010)
- Wittwer, W. (2001): „Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung.“ In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 48, S. 109 - 127.
- Witzel, A. (1982): „Verfahren der qualitativen Sozialforschung - Überblick und Alternativen.“ Campus, Frankfurt.

Autorin

Claudia Lobe
Promotionsstipendiatin an der Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft - Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung (IWW).

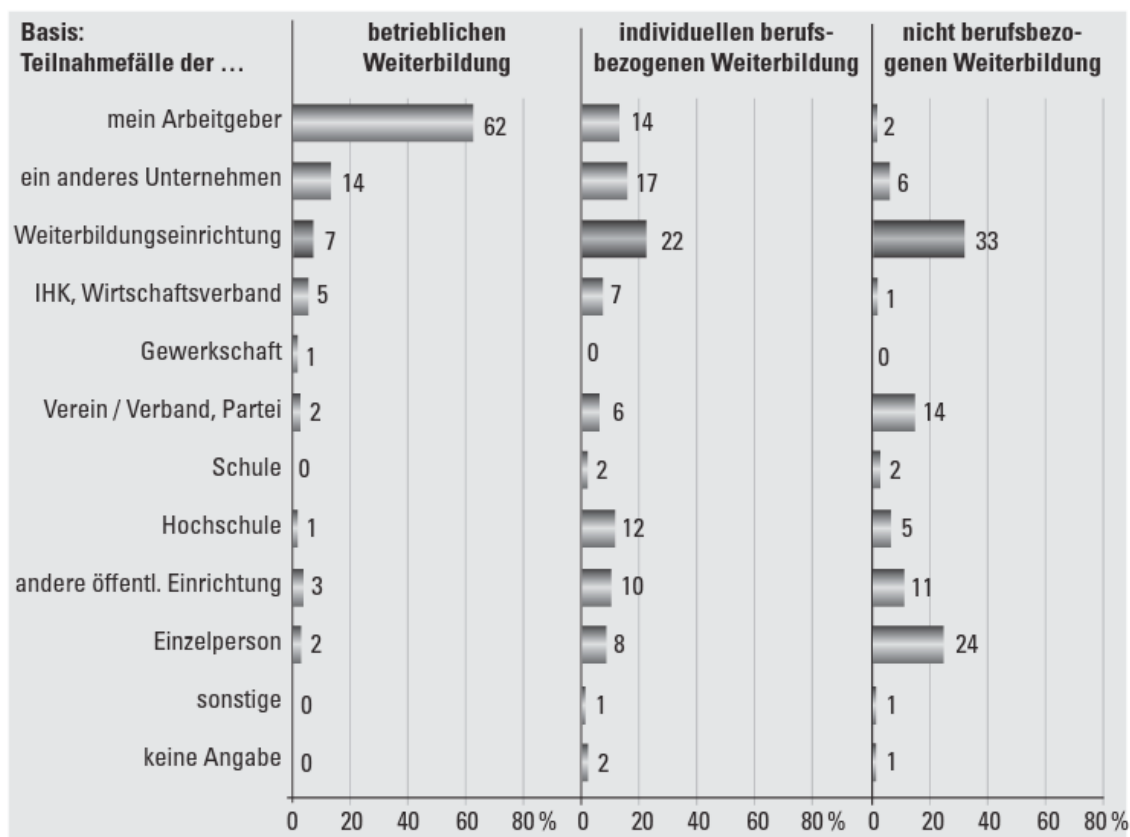
Soziale Milieus als Zielgruppen-Modell für die wissenschaftliche Weiterbildung?

TANJA KOSUBEK
HEINER BARZ

Hochschulen im Weiterbildungsmarkt

Im Zuge der seit Jahren unbestrittenen Notwendigkeit lebenslangen Lernens, den immer kürzeren Halbwertszeiten des Wissens und der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Gesellschaft wird den Hochschulen eine besondere Verantwortung zugesprochen: „*Angesichts einer absehbaren Entwicklung, bei der mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs die berufliche Ausbildung an einer Hochschule erfährt, haben die Hochschulen eine erhöhte Verantwortung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung*“ (KMK, 2001). Bereits mit der Novellierung des HRG von 1998 (§ 2 Absatz 1) wurde die wissenschaftliche Weiterbildung

als eine der Kernaufgaben der Hochschulen bestimmt. Der Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen selbst allerdings scheint neben Forschung und Lehre oft jener eines Stiefkinds zu sein. So stellt Kuhlenkamp fest: „*Weiterbildung als zusätzliche universitäre Leistung muss sich ihren Platz in einem durch eine lange Tradition fixierten Aufgabenspektrum erkämpfen und wurde angesichts dieser langen Tradition inneruniversitär eher als Ablenkung von den primären Aufgaben denn als deren Verstärkung angesehen.*“ (Kuhlenkamp, 2004). Auch Hanft/Knust gelangen in ihrer internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen zu dem Resümee, dass „*insbesondere in Österreich und*



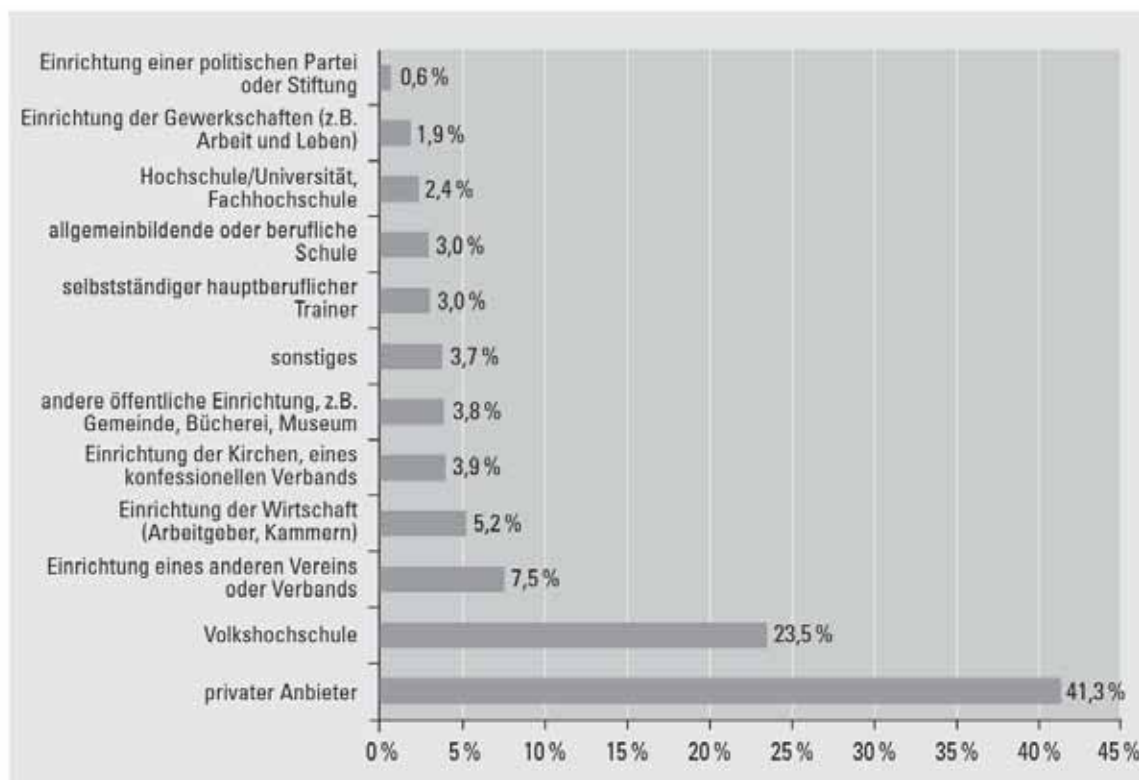
Quelle: TNS Infratest: AES 2007; Basis: Weiterbildungsveranstaltungen (90 % der Teilnahmefälle) in Prozent

Abbildung 1: Anbieter der zuletzt besuchten Weiterbildungsveranstaltung nach Weiterbildungsart

Deutschland die Hochschulweiterbildung eher eine Randrolle ein[nimmt], als dass sie als gleichwertige Aufgabe der Hochschulen, die sie per Gesetz ist, verstanden und im Hochschulprofil verankert ist“ (Hanft/Knust, 2007).

Der Anteil der Hochschulen an der gesamten Weiterbildungsbeteiligung fällt entsprechend immer noch verhältnismäßig gering aus. Der Adult Education Survey (AES) von 2007 weist den Anteil der Hochschulen an der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung mit

schaffen und einen Zuwachs an Teilnehmern zu erzielen, steht also eine bisher eher marginale Rolle der Weiterbildungsangebote von Hochschulen im gesamten Weiterbildungsmarkt gegenüber. Es lässt sich somit sagen, dass die Hochschulen im Weiterbildungsmarkt ein „doppeltes Nischendasein“ (Herm et al., 2003) fristen: Innerhalb der Hochschulen selbst als gegenüber Forschung und Lehre vernachlässigte Komponente und zum anderen im Gesamtangebot der Weiterbildung. Gründe für dieses Nischendasein sind zum Teil im Selbstverständnis und in den (fehlenden) Marktstrate-



Quelle: Weiterbildungskataster (Dietrich/Schade/Behrenschorf 2008, S. 27); Angabe in gültigen Prozentwerten, N=14.880, Fehl=1.961; Mehrfachnennungen möglich

Abbildung 2: Anbieter von Weiterbildungsveranstaltungen

12% aus (Abb. 1). Bezogen auf alle Weiterbildungsarten – also unter Einbeziehung der nicht berufsbezogenen sowie der betrieblichen Weiterbildung – beläuft sich der Anteil der (Fach-)Hochschulen unter den Teilnahmefällen allerdings lediglich auf 4%. Auch eine Analyse des Weiterbildungsmarktes zeigt, dass die Hochschulen im Vergleich zu anderen Anbietern als Anbieter von Weiterbildungsmöglichkeiten eher schwach aufgestellt sind: Laut AES von 2007 machen die Weiterbildungsangebote von (Fach-)Hochschulen 2,4% des deutschen Weiterbildungsmarktes aus (Abb. 2).

Der politisch gewollten Perspektive, Angebote und Strukturen für wissenschaftliche Weiterbildung zu

gieren der Hochschulen zu finden. Ein enges Zielgruppenverständnis mit einer überwiegenden Ausrichtung an der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen sowie eine kaum nachfrageorientierte Marktpolitik scheinen Faktoren zu sein, die einer stärkeren Expansion im Wege stehen. „Insgesamt fokussiert das deutsche Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung zu sehr auf Berufstätige mit Hochschulabschluss“ (Faulstich et al., 2008). Als traditionelles Manko der Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung gilt die Tatsache, dass Bildungsbedürfnisse potenzieller Abnehmer nicht angemessen berücksichtigt werden (Klink, 2001). Jütte/Schilling konstatieren: „Die Universität ist in ihrem Selbstverständnis vornehmlich eine

angebotsorientierte Institution [...] Dies strahlt nach wie vor auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung aus“ (Jütte/Schilling, 2004). Auch Hanft/Knust kommen in ihrer internationalen Vergleichsstudie zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu dem Fazit, dass vor allem in Deutschland und Österreich *„derzeit vielfach noch eine Anbieter/innenorientierung vorliegt“* (Hanft/Knust, 2007).

Als einen wichtigen Schritt, das Problem des *„Nischen-daseins“* der wissenschaftlichen Weiterbildung zu überwinden, empfehlen Hanft/Knust, *„in einer ersten Annäherung an das internationale Verständnis statt von wissenschaftlicher Weiterbildung von Hochschulweiterbildung oder vom lebenslangen Lernen an Hochschulen zu sprechen“* (Hanft/Knust, 2007), um über die enge Definition von Weiterbildung als *„Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach einer Phase der beruflichen Tätigkeit“* (KMK, 2001) hinaus ein breiteres Zielgruppenverständnis für Weiterbildungsangebote zugrunde zu legen. Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium empfiehlt mit dem Ziel, die Breite des Angebotsspektrums zu sichern, in ihren Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung *„den Erhalt und den weiteren Ausbau [...] heterogener Ziel- und Teilnahmegruppen“* (DGWF, 2005). Welche Strategien können zur Teilnehmergewinnung angewandt werden? Eine Möglichkeit für die berufliche Weiterbildung wäre es unter anderem, Weiterbildungsprogramme zu entwickeln, *„die ‚passgenau‘ dem Qualifizierungsbedarf bestimmter Institutionen oder Organisationen (z. B. Unternehmen) entsprechen“* (Wolter 2004). Um die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung effektiv zu fördern, ist insgesamt eine Perspektivenverlagerung erforderlich: Haben lange Zeit die bestehenden Ressourcen der Anbieterseite über das Weiterbildungsangebot bestimmt und somit indirekt die Teilnehmer selektiert, so ist aktuell eine verstärkte Ausrichtung an der Aneignungsseite zu beobachten. Allerdings stellte bisher größtenteils *„Teilnehmerforschung in der wiss. Weiterbildung [...] ein Desiderat dar“* (Jütte/Schilling, 2004). Außerdem bedarf es einer Klärung, wie Zielgruppen verstanden werden sollen. In der Bemühung um eine definitorische Präzisierung des Zielgruppenbegriffs können Adressaten, Teilnehmende, Lernende und ehemalige Teilnehmende (Absolventen) unterschieden werden. Auch die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden kann als eigene Zielgruppe und Adressat von Forschungsbemühungen benannt werden. Leitfragen wären dann: Auf welchen Wegen können bisher Nicht-Teilnehmende erreicht werden?

Welche nicht-traditionellen Lerner/innen können in den Blick genommen werden und welche Angebote können für sie aus bestehenden Ressourcen entwickelt werden?

Milieumarketing

Bisherige Zielgruppenmodelle für die wissenschaftliche Weiterbildung folgten zumeist Differenzierungslogiken nach Soziodemografie, nach Nähe zur Hochschule, nach sozialpolitischen Kriterien oder nach Weiterbildungsmotiven (fachliche vs. persönlichkeitsorientierte z. B.). Eine Alternative oder Ergänzung zu diesen Ansätzen bietet die Differenzierung nach soziokulturellen, lebensweltbezogenen Faktoren. An dieser Stelle setzen die Bestimmung potenzieller Teilnehmer von wissenschaftlicher Weiterbildung und die Entwicklung passgenauer Angebote nach dem Sinus-Milieus[®]-Modell an. Mit dem Milieuansatz hat ein in vielfachen Anwendungskontexten der Marktforschung und Marketingplanung bestens bewährtes, aber auch innerhalb der Sozialwissenschaften anerkanntes Konzept in den 2000er-Jahren auch im Bildungsbereich zunehmend Einfluss gewonnen. Insbesondere auch zur Weiterbildung (Barz/Tippelt, 2004) konnten inzwischen milieuspezifische Einstellungs-, Interessens- und Verhaltensprofile erstellt werden, die auch für die konkrete Angebots- und Programmplanung von großem Nutzen sein können (Tippelt/Reich/Hippel/Barz/Baum, 2008). Im Gegensatz zu Differenzierungslogiken ausschließlich nach Soziodemografie, Weiterbildungsmotiven oder präferierten Weiterbildungseinrichtungen geht die Bestimmung von Zielgruppen für die wissenschaftliche Weiterbildung mittels der Sinus-Milieus von der Orientierung an einer umfassenden Lebensweltanalyse unserer Gesellschaft aus. Eine grundlegende Hypothese des Milieu-Ansatzes ist es, dass die Segmentation nach soziodemografischen Merkmalen oder sozialen Schichten die Menschen zu undifferenziert nebeneinanderstellt und daher gerade nicht ausreicht, um Menschen als Adressaten mit ihren relevanten Wünschen und Bedürfnissen kennenzulernen und präzise zu klassifizieren. „Soziodemografische Zwillinge“ können sich als unterschiedliche Zielgruppen herausstellen, da sie aufgrund ganz unterschiedlicher Lebensstile und Wertorientierungen über ganz unterschiedliche Wege als Kunden oder in diesem Fall als potenzielle Weiterbildungsteilnehmer ansprechbar sind. Es gehen nicht nur Faktoren wie Bildungsstand oder Einkommen in die Analyse ein, sondern vor allem auch grundlegende Wertorientierungen wie Alltags Einstellungen zur Arbeit, zur Familie, zur Freizeit, zu Geld und Konsum. Mit

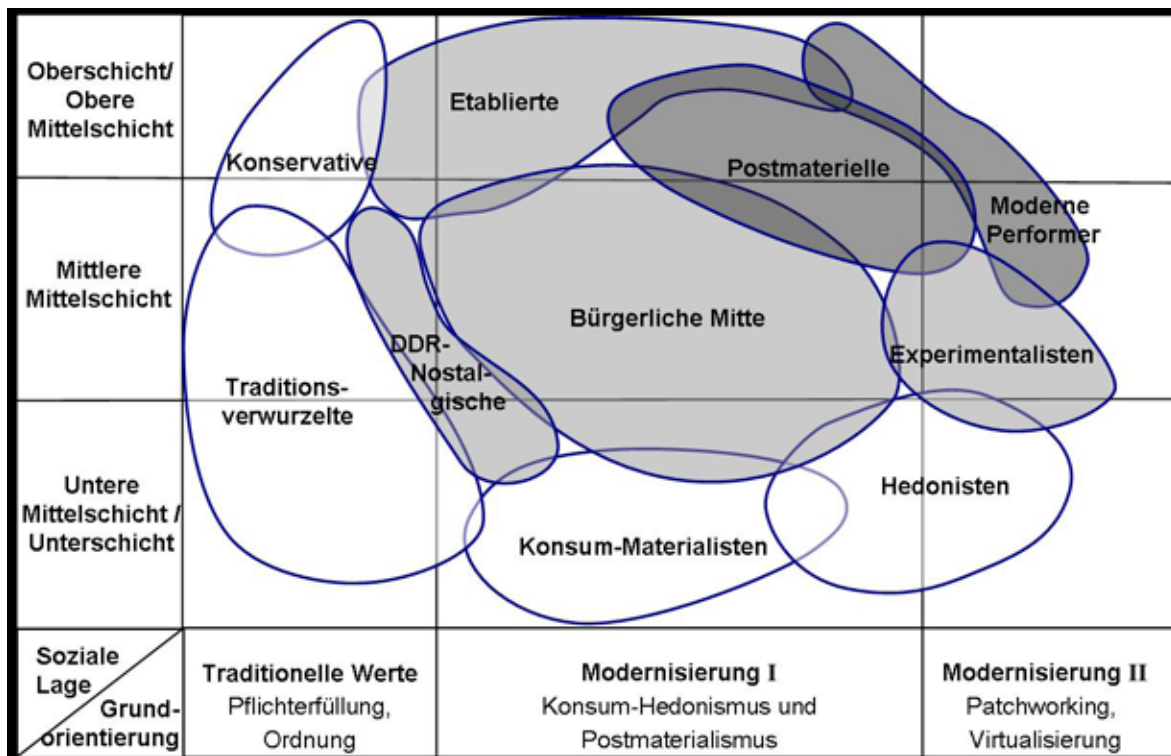


Abbildung 5: Verteilung der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung in einzelnen Milieus

Die Etablierten stellen die gut ausgebildete, sehr selbstbewusste Elite dar. Sie haben hohe Exklusivitätsansprüche und praktizieren bewusste Abgrenzung gegenüber anderen. Beruflicher Erfolg ist ihnen wichtig, sie verfolgen klare Karrierestrategien. Ihr Lebenskonzept orientiert sich am Machbaren, daher reagieren sie flexibel auf neue Herausforderungen. Sie konsumieren edel, genießen Luxus. Vertreten sind in diesem Milieu viele Menschen mit leitenden beruflichen Positionen und hohen bis höchsten Einkommen. Bei den Etablierten herrscht ein überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau.

Weiterbildungsverhalten und -interesse:

- Selbstverständliche Integration von Lernen in den (Arbeits-)Alltag,
- Befürwortung informeller Formen der Weiterbildung,
- umfassendes politisches, wirtschaftliches und literarisches Interesse,
- Tagungen und Kongresse,
- hohe Ansprüche an Ambiente und Stil des Veranstaltungsortes von Weiterbildung,

- selten Volkshochschul-Besuche,
- selbstbewusste Auswahl privater Anbieter; Geld spielt dabei kaum eine Rolle.

Die Etablierten stellen also generell eine relevante Zielgruppe für Weiterbildungsangebote aus dem Hochpreissegment dar. Etablierte sind auch für Angebote aus der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen, denn hier findet man oft ein umfassendes gesellschaftliches und kulturelles Interesse. Aber auch berufsbezogene Angebote stoßen hier auf hohes Interesse. Wichtig ist hierbei allerdings ein entsprechend qualitativ hochwertiger Rahmen der Weiterbildungsangebote: Die Etablierten legen großen Wert sowohl auf Service und Ausstattung am Veranstaltungsort als auch auf Kompetenz, Name und Renommee der Dozenten.

Die Postmateriellen verkörpern die Nach-68er. Sie sind überwiegend hochgebildet, kosmopolitisch und tolerant. Oft wird Kritik an negativen Folgen der Technologisierung und Globalisierung geübt. Erfolg um jeden Preis lehnen sie ab, definieren sich mehr über Intellekt und Kreativität denn Besitz und Konsum. Unter den Postmaterialisten finden sich viele gehobene Angestellte, Beamte, Freiberufler und Selbstständige mit meist gehobenem Einkommen. In diesem Milieu herrschen hohe und höchste Bildungsabschlüsse vor, es gibt überdurchschnittlich viele Studenten und Akademiker.

Weiterbildungsverhalten und -interesse:

- Selbstverständliche Integration lebenslangen Lernens in den Alltag: „nicht auf der Stelle treten“, „in Bewegung bleiben“,
- hohe Akzeptanz von Angeboten zur Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheitsbildung,
- vor allem im privaten Bereich vergleichsweise häufiger Besuch von Weiterbildungs-Institutionen,
- kritische und informierte Wahl von Weiterbildungs-Veranstaltungen im beruflichen Bereich: Tendenz zu privaten Anbietern,
- Bevorzugung eines „natürlichen“, stimmigen Ambientes.

Aufgrund des überdurchschnittlich hohen Anteils an Akademikern und Studenten unter den Postmateriellen besteht bereits eine prinzipielle Verbindung zu Hochschulen. Dieses Milieu lässt sich als sehr weiterbildungsaffin beschreiben, wobei ein direkter beruflicher Nutzen nicht die primäre Motivation zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen darstellt. Mit dem Interesse an gesellschaftlich aktuellen Themen zu Kunst, Gesellschaft, Politik und Gesundheit sind die Postmateriellen eine Zielgruppe für allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung. Angenommen werden gerne auch Vorlesungsreihen, Sommerakademien oder Workshops. Wichtig für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung ist den Postmateriellen eine hohe fachliche und didaktische Qualifikation der Lehrenden, das Ambiente hingegen ist eher zweitrangig.

Die Modernen Performer stellen die junge, unkonventionelle Leistungselite dar. Moderne Performer zeigen einen ausgeprägten Ehrgeiz und sind überproportional oft selbstständig (Start-ups). Treibendes Handlungsmotiv ist die Lust, sich zu erproben und Chancen zu nutzen. Moderne Performer nutzen intensiv moderne Kommunikationsmittel. Moderne Performer sind teilweise noch Schüler oder Studenten mit Nebenjobs, aber auch Selbstständige und Freiberufler. Moderne Performer verfügen zumeist über ein gehobenes Einkommen und ein hohes Bildungsniveau.

Weiterbildungsinteresse:

- Hoher Stellenwert von Weiterlernen; „nicht stehen bleiben“,
- Motiv: Lust sich zu erproben und Chancen zu nutzen,
- favorisiert werden vor allem informelle Formen des Lernens,
- hohe Expertise im Bereich von Informations- und Kommunikationstechnologien,
- kaum Beteiligung an organisierten Formen der Weiterbildung.

Moderne Performer sind für Weiterbildungsangebote sehr gut ansprechbar über die Nutzung neuer Medien und über Angebote im eLearning- oder Blended-Learning-Format. Wichtig ist den meisten Modernen Performern Flexibilität und Multioptionalität. Weiterbildungsangebote im Modulformat, die aufeinander aufbauend je nach Bedürfnissen individuell zusammengestellt werden können, stoßen daher auf große Akzeptanz.

Milieumarketing implementieren – Ein Beispiel aus der allgemeinen Weiterbildung

In einem vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt unter dem Titel „Im Ziel“ konnte der Milieuansatz in der Weiterbildungspraxis umgesetzt und auf seine Tauglichkeit hin überprüft werden (Tippelt u.a., 2008). Mit elf Partnerinstitutionen wurden milieuspezifisch angepasste Pilotangebote entwickelt, in sog. Produktkliniken optimiert und in der Implementierung evaluiert. Als ein Beispiel kann die Umformatierung eines bestehenden Eltern-Kind-Kurses des Bildungswerks der Erzdiözese Köln vorgestellt werden. Der existierende, schon länger erfolgreich durchgeführte Kurs hatte aus Sicht der Kölner Projektpartner eine Problematik: Dass er nämlich seine Teilnehmerschaft weitgehend aus den ohnehin bildungsaffinen Gruppen der Postmaterialisten und der Bürgerlichen Mitte rekrutierte. Die eigentliche sozialpolitische Intention, gerade Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern über Eltern-Kind-Kurse zu besseren Startbedingungen zu verhelfen, wurde durch diesen bestehenden Kurs noch nicht erreicht. Das Projektziel war es von daher, diesen Kurs

im Blick auf die besonderen Bildungsbarrieren des Milieus der Konsum-Materialisten umzugestalten und neue Wege der Teilnehmergebinnung zu beschreiten. In einem ersten Schritt wurden deshalb die für diese Zielgruppe relevanten Weiterbildungseinstellungen rekapituliert:

Bei den Konsum-Materialisten herrschen oft ungünstige persönliche Rahmenbedingungen wie eine geringe Schulbildung, Arbeitslosigkeit oder familiäre Zerwürfnisse. Ihre beruflichen Chancen sind durch mangelnde Qualifikationen häufig eher eingeschränkt. Dennoch möchten die Konsum-Materialisten den Anschluss an die gesellschaftlichen Standards halten. Vorherrschend ist ein gebrochenes Verhältnis zu Bildungsinstitutionen, mit denen man während der Schuljahre un schöne Erfahrungen machen musste, und es bestehen hohe Schwellenängste. Wenn Weiterbildungsveranstaltungen besucht werden, dann meist solche, die über Arbeitsagenturen vermittelt oder von Vorgesetzten angeordnet wurden. Vor allem insoweit Lernen als schulisch konnotiert erlebt wird, stellt es eine zusätzliche Belastung zum ohnehin problembeladenen Alltag dar (*„da hob' i momentan koan Drive dazua“*). Von daher gibt es den Wunsch nach niedrigschwelligen Angeboten und nach individueller Betreuung in einer Atmosphäre der Akzeptanz und Toleranz. Die Kurszeiten sollten begrenzt sein, mit ausreichenden Pausen, um Überforderungsempfindungen zu vermeiden.

In einem zweiten Schritt wurden sowohl das Kurskonzept selbst als auch die Werbematerialien umgestaltet. In einer sog. Produktklinik wurde potenziellen Teilnehmerinnen der neu konzipierte Flyerentwurf vorgelegt. Dabei stieß der provisorische Flyer auf einhellige Zustimmung, während das bislang eingesetzte Exemplar inhaltlich sehr schlecht abschnitt. Bereits das ursprüngliche Bild auf dem Titelblatt rief negative Assoziationen hervor. Die behütende Handhaltung wurde nicht als liebevolle Hinwendung zum Kind gedeutet, sondern als Zeichen für eine Klientel, zu der man sich selbst nicht zugehörig fühlt (*„Das ist doch ein Kurs für Ökos!“*). In diesem ersten Eindruck sahen sich die Gesprächspartnerinnen durch die Ausführungen zu den Kursinhalten bestätigt: *„Emmi Pikler kenn ich nicht, ist mir eigentlich auch egal!“* – *„Das wirkt zu pädagogisch wertvoll!“* Die Hinweise zur theoretischen Basis des Kurses wirkten für die Konsum-Materialisten – im Gegensatz zu Postmateriellen und dem Milieu der Bürgerlichen Mitte – abschreckend: *„Da kriegt man das Gefühl, dass das Kind ein Defizit hat!“* Interesse für abstrakte erzieheri-

sche Konzepte und Ziele fehlte. Im Gegenteil: Durch die reformpädagogisch orientierten Erläuterungen zur kindlichen Entwicklung und der begleitenden und beobachtenden Rolle der Eltern sah man die eigene Qualifikation als Mutter selbst bei einfachen alltäglichen Handlungen in Frage gestellt. Der neue Testflyer, der die Kursgegenstände nur knapp skizziert, traf hingegen durch seine Unverbindlichkeit und die Betonung der Alltagsrelevanz die Erwartungshaltung der Probandinnen. Die Methode des informellen Lernens, die den neu entwickelten Kurs dominiert, wird vom Flyertext aufgegriffen, indem statt von Theorie nur von *„Tipps und Informationen“* die Rede ist. Milieutypisch wurde diese Vorgehensweise nicht als Weiterbildungsprozess gewertet, nicht mit mühseligem Lernen in Verbindung gebracht – und stieß gerade deswegen auf positive Resonanz.

Neben dem Flyer wurden in der Produktklinik auch einzelne Kurssequenzen explizit beurteilt. Mit Hilfe von Fotos, die Situationen darstellen, die fester Bestandteil des Kurses *„Das erste Lebensjahr“* sind, wurden didaktische Fragestellungen überprüft. Dabei kristallisierte sich z. B. heraus, dass bereits die ritualisierte Begrüßung der einzelnen Teilnehmerin und ihres Kindes durch die Kursleiterin problematisch ist. Statt zu vermitteln, dass das An- und Ausziehen des Kindes eine Kommunikationsform zwischen Mutter und Baby darstellt, die gezielt zum Aufbau und zur Festigung der Beziehung genutzt werden kann, fühlten sich die Probandinnen kontrolliert. Darüber hinaus wurde die Nähe der Kursleiterin als Unterschreiten der zulässigen Distanz erlebt. Geändert wurde auch der Kursname. Statt *„Das erste Lebensjahr“* wurde *„Babynest“* gewählt und damit dem Streben der Zielgruppe nach Geborgenheit Rechnung getragen. Der in dieser Weise auf die Bedürfnisse der Konsum-Materialisten umgestaltete Kurs konnte dann erfolgreich in den verschiedenen Familienbildungsstätten der Erzdiözese Köln durchgeführt werden, und die in einem dritten Schritt erfolgte Evaluation bestätigte die Passung zwischen Kurskonzept und den Erwartungen der anvisierten Zielgruppe.

Auch wenn die Bestätigung durch erfolgreiche Implementierung im Hochschulkontext noch aussteht, sollte doch soviel deutlich geworden sein: Die Informationen, die das Milieu-Modell über den Lebensstil und die Interessen der jeweiligen Menschen liefert, können helfen, die Ressourcen für Weiterbildungsangebote auf spezifische Zielgruppen passgenau zuzuschneiden. Die Neudefinition einer Zielgruppe anhand des Milieu-Modells

bedeutet je nach Zielmilieu eine Anpassung des Preises, der Methode und Didaktik, der Balance von Theorie und Praxis, von Ort und Ambiente, von Zeiten und Unterrichtsformaten (Workshops, Wochenendangebote) und der Werbung (Leitfiguren, Referenzen). Die besondere Präzision dieser Zielgruppenprofile liegt in der Möglichkeit der genauen milieuspezifischen Beschreibung von Erwartungshaltungen, Interessenschwerpunkten und Hemmnissen bezüglich Weiterbildung. Der milieuspezifische Zielgruppenansatz unterscheidet sich von anderen Ansätzen, sofern er nicht vorwiegend auf Problemgruppen oder Randgruppen bezogen ist, sondern alle gesellschaftlichen Gruppen berücksichtigt und je nach Anwendungserfordernissen auch eine weitere Differenzierung (z. B. aufstiegsorientierte Bürgerliche Mitte vs. status-quo-orientierte Bürgerliche Mitte) oder eine Bündelung (z. B. Leit-Milieus vs. traditionelle Milieus) zulässt. Der Milieu-Ansatz kann für die Zielgruppenanalyse im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich für die Gestaltung von mikro-, meso- und makrodidaktischen Arrangements eingesetzt werden: Für relevante Felder wie Werbe- und Kommunikationsstrategien über Kursformate, Zeitfenster bis zu Methoden- und Medienwahl oder der Bedeutung von Kursorten und Ambiente können idealtypische Profile generiert werden.

Literatur

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland: Praxishandbuch Milieumarketing.“ Bielefeld.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2005): „Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen.“ Hamburg.

Faulstich, P./Graefner, G./Schäfer, E. (Hrsg.) (2008): „Weiterbildung an Hochschulen – Daten zur Entwicklung im Kontext des Bologna-Prozesses.“ In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31. Jahrgang, Heft 01/2008, S. 9 - 18.

Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.) (2008): „Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Weiterbildungsberichterstattung auf dem Prüfstand Band 2.“ Bielefeld.

Hanft, A. (2007): „Vermarktung von Hochschulweiterbildung: Theorie und Praxis.“ Münster.

Hanft, A. / Knust M. (Hrsg.) (2007): „Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen.“ Münster.

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

Hochschulrektorenkonferenz (2008): „HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung, Beschluss des Präsidiums in seiner 588. Sitzung vom 7.7.2008.“ Bonn.

Jütte, W./Schilling, A. (2004): „Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung“. In: Jütte, W./ Weber, K. (Hrsg.) (2004): „Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum.“ Münster, S. 136 - 153.

Jütte, W./ Weber, K. (Hrsg.) (2004): „Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum.“ Münster.

Klink, C. (2001): „Universitäre Bildung in der Öffnung für das lebenslange Lernen.“ Münster.

Knust, M. (2006): „Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse.“ Lohmar.

Kuhlenkamp, D.(2004): „Universitätsinterne Bedingungen für die Weiterbildung“. In: Jütte, W./ Weber, K. (Hrsg.) (2004): „Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum.“ Münster, S. 81 – 92.

Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (2006): „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung: Abschlußbericht.“ Hannover.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): „Vierte Empfehlung der KMK zur Weiterbildung - Beschluss der KMK 1.2.2001.“ Bonn.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2001): „Sachstands- und Problembereicht zu Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen.“ Bonn.

Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A./Barz, H./Baum, D. (2008): „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland: Milieumarketing implementieren.“ Bielefeld.

Wolter, A. (2004): „Profilbildung und universitäre Weiterbildung“: In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.) (2004): „Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum.“ Münster, S. 93 - 111.

Willich, J./Minks, K.-H. (2003): „Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. HIS Projektbericht.“ Hannover .

Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): „Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Band 1.“ Bielefeld.

Autoren

Tanja Kosubek M.A.
wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement im Institut für Sozialwissenschaften der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Prof. Dr. Heiner Barz
Prof. für Erziehungswissenschaften und Leiter der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Hochqualifizierte Migrant/innen

Eine neue Zielgruppe für die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen?

PRASSAD REDDY

1. Ausgangslage: Migrationsprozesse, Weiterbildung und Hochschulen

Der Zuzug von Menschen aus anderen Ländern nach Deutschland hat diverse Beweggründe, u. a. Ehegattenzug, Arbeitsmigration, Asylsuche und Flucht aus Armuts- und Kriegsgründen. Laut dem jüngsten Migrationsbericht sind im Jahr 2009 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009), insgesamt 29.141 Arbeitsmigrant/innen zum Zweck einer Beschäftigungsausübung nach Deutschland eingereist. Einen großen Anteil davon machen hoch qualifizierte Migrant/innen aus, die bei der Ankunft in Deutschland eine hoch komplizierte Zugangsbürokratie zum Arbeitsmarkt vorfinden und vor allem mit dem Problem konfrontiert sind, dass im Ausland erworbene Abschlüsse nicht anerkannt werden. Neben diesen genannten neuen Zuwanderern in 2009 leben (hoch) qualifizierte Migrant/innen bereits in Deutschland, die mit demselben Problem konfrontiert sind: Laut Mikrozensus 2007 besitzen in Deutschland 800.000 einen (Fach-) Hochschulabschluss; 200.000 verfügen über eine Techniker-/Masterausbildung; 1,8 Mio. haben einen Lehr- bzw. berufsqualifizierenden Abschluss.

Die Nicht-Anerkennung im Ausland erworbener Hochschulabschlüsse (Geistes- und Naturwissenschaftler, Ingenieure und IT-Fachkräfte) oder Berufsausbildungen (Pfleger/Krankenschwester) führt dazu, dass viele eingewanderte Migrant/innen trotz ihrer Lern- und Lebensbiografie im Berufsleben nicht Fuß fassen können

oder sich für niedrig bezahlte Beschäftigungen entscheiden. Somit bleiben ihre Chancen für Weiterbildung und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens unverwirklicht. Die Brisanz des Themenkomplexes nimmt noch zu, wenn man die Situation der Menschen mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus, gekoppelt mit der Nicht-Anerkennung Ihrer Abschlüsse wahrnimmt. Hadeed (2004) hat in seiner Studie auf diese Problematik nachdrücklich aufmerksam gemacht. Als Folge mangelnder Kenntnisse über die Möglichkeiten einer sinnvollen Nutzung mitgebrachter Qualifikationen und Fertigkeiten sowie adäquater Weiterbildungsmöglichkeiten können Flüchtlinge ihre Fähigkeiten nicht ausreichend einbringen und entfalten. Ein Verlust an Bildungspotenzial und ständige Unterforderung sind die Folge. Angestrebt werden sollten deshalb der Erhalt und Ausbau ihres sozialen- und kulturellen Kapitals (Nohl et al., 2010). Gerade wegen der besonderen Lebenssituation solcher Zielgruppen (Flucht, Traumatisierung, Entwurzelung sowie Orientierung und Anpassung an ein neues Umfeld) stellen qualifizierte berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Beschäftigung zentral wichtige Stabilisierungsfaktoren zur Stärkung des Selbstwertgefühls sowie der Eigenständigkeit und Partizipation dar.¹

Das oben beschriebene Themengebiet bleibt bisher unerforscht und bietet sich daher als ein Querschnittsthema für die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen an. Die zentrale These dieses Beitrags lautet daher, dass Hochschulen durch geeignete Bera-

¹ Das Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) der Carl von Ossietzky Universität hat in den letzten Jahren verschiedene einschlägige Studien zu diesem Thema veröffentlicht, u. a. die „soziale und berufliche Integration höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen durch die Aktivierung von Humanressourcen“. Die in diesem Projekt konzipierten Schwerpunkte basieren auf Erkenntnissen einer umfassenden quantitativen Erhebung, die im Rahmen des Europäischen Flüchtlingsfonds im Förderjahr 2002 vom Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) der Carl von Ossietzky Universität durchgeführt wurde. Die Ergebnisse dieser Studie wurden in Hadeed (2004) veröffentlicht.

Außerdem ist auf einer internationalen Tagung 2005 zum Thema: „Hochschule und hochqualifizierte MigrantInnen – bildungspolitische Konzepte zur Integration in den Arbeitsmarkt“ die Komplexität der Situation dokumentiert und von verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet worden. <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2009/947/pdf/meihoc06.pdf>.

tungsmodelle und präzise Nachqualifizierungsangebote für im Ausland erworbene Abschlüsse und Ausbildungen das „Problem“ der Nicht-Anerkennung von Abschlüssen teilweise lösen können. Eine verstärkte Debatte und Erforschung dieses Themas und dadurch entstehende Policy-Vorschläge könnten die lebenslangen Lernmöglichkeiten der Migrant/innen fördern und maßgeblich zu ihrer gesellschaftlichen Teilhabe beitragen. Seit einiger Zeit befasst sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in seinem Programmbereich „Inklusion durch Weiterbildung“ mit Fragen der Exklusion und Inklusion, der Weiterbildungsbeteiligung und des lebenslangen Lernens von Migrant/innen. Unter anderem wurde ein interdisziplinärer Theorie-Praxis-Band herausgebracht (Kronauer, 2010). Dieser Beitrag baut auf diese Forschungsergebnisse auf (Reddy, 2010).

Nach einem kurzen Einblick in die aktuelle Debatte um die (Nicht-) Anerkennung der ausländischen Abschlüsse geht dieser Beitrag weiter auf die Möglichkeiten und Chancen für die Hochschulen in diesem Bereich ein und stellt einige Praxis-Beispiele vor.

2. Anerkennung von ausländischen Abschlüssen

Seit dem von der UNESCO und dem Europäischen Rat beschlossenen Lissabonner Anerkennungsübereinkommen in 1997 (*„Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region“*) (UNESCO, 1997; Deutsche UNESCO Kommission, 1993) kommen die Bemühungen um zügige Anerkennungsverfahren und die Beschlüsse zu einem Anerkennungs-gesetz in Deutschland nur schleppend voran. Im Jahr 2008 hat die Bundesregierung mit dem Arbeitsmigrationssteuerungsgesetz Schritte in Richtung arbeitsmarktdäquater Steuerung der Zuwanderung Hochqualifizierter und zur Änderung weiterer aufenthaltsrechtlicher Regelungen auf den Weg gebracht. Um – mit Blick auf den Mangel an qualifizierten Fachkräften, der sich schon heute in einigen Branchen abzeichnet – das Qualifikationspotenzial der Migrant/innen besser als bisher zu nutzen. Deshalb hatten die Regierungschefs von Bund und Ländern bereits auf dem Bildungsgipfel im Oktober 2008 vereinbart, dass zügig über mögliche Verbesserungen der Rechtsgrundlagen und der Verfahren zur Anerkennung von nicht in Deutschland erworbenen beruflichen Qualifikationen entschieden werden solle. Das Bundeskabinett hat am 9. Dezember 2009 Eckpunkte zur *„Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen*

beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“ beschlossen. Ziel ist es, die vielfältigen Qualifikationen der zugewanderten Bevölkerung besser als bisher zur Geltung zu bringen und so einen Beitrag zur Sicherung des Fachkräftebedarfs und zur besseren Arbeitsmarktintegration zu leisten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010). Sowohl unter integrationspolitischen als auch unter sozial- und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten ist die verbesserte Anerkennung von nach Deutschland mitgebrachten Qualifikationen von Migrantinnen und Migranten wichtig. Gleichzeitig wird damit aber auch ein Beitrag zur Sicherung des Fachkräftebedarfs geleistet. Denn Auslandsqualifikationen sind eine beträchtliche Qualifikationsreserve für den deutschen Arbeitsmarkt. Die Eckpunkte der Bundesregierung sehen die Einführung eines gesetzlichen Anspruchs auf ein Anerkennungs- bzw. Bewertungsverfahren für alle beruflichen Auslandsqualifikationen vor sowie die Ausgestaltung einfacher, transparenter und nutzerfreundlicher Verfahren. In Aussicht gestellt sind zudem verfahrensbegleitende Beratungsangebote, die Förderung des Angebotsausbaus für Anpassungs- bzw. Ergänzungsqualifizierungen sowie der Ausbau der Datenbestände zur Bewertung ausländischer Bildungsabschlüsse.

Rechtsansprüche auf Anerkennungsverfahren bzw. auf die Bewertung mitgebrachter Qualifikationen existieren bisher nur für bestimmte Migrantengruppen (Spätaussiedler, Unionsbürger, Bürger aus Staaten, mit denen bilaterale Abkommen zur beruflichen Anerkennung bestehen sowie Bürger aus Unterzeichnerstaaten der Lissabon-Konvention) und gelten zum Teil auch nur für bestimmte Berufsgruppen (reglementierte/akademische Berufe). Drittstaatsangehörige haben bisher praktisch gar keine Möglichkeit, ihre mitgebrachten Qualifikationen anerkennen zu lassen, und auch für Unionsbürger gibt es diese Möglichkeit in allen nicht-reglementierten Berufen bisher nicht.

Auch die bisherigen Anerkennungsverfahren sind problematisch: Die Zuständigkeiten sind unübersichtlich und differieren je nach Bundesland (*„16 Anerkennungssysteme“*), es fehlen einheitliche Kriterien für die Entscheidungen, die zudem nicht bundesweit verbindlich sind. Die Bescheide und Gutachten sind oft wenig aussagekräftig und damit im Arbeitsmarkt und für die Anschlussförderung schlecht verwertbar. Eine Abstimmung und Verzahnung von Begutachtung, Anerkennungsverfahren und Nachqualifizierung findet bisher nicht statt.

Die Eckpunkte des Bundeskabinetts beziehen sich deshalb zum einen auf das erforderliche Gesetzgebungsverfahren auf Bundesebene und skizzieren zum anderen notwendige Maßnahmen zur Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für eine verbesserte Anerkennung von mitgebrachten beruflichen Qualifikationen – Zeugnissen und Befähigungsnachweisen ebenso wie einschlägigen Berufserfahrungen –, ohne dass es dabei zu einer Entwertung deutscher Berufsabschlüsse kommt. Der Berufsbildungsbericht des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009) unter Einberufung der Initiative der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung“ macht auf dieses wichtige Thema weiterhin aufmerksam: *„Im Ausland erworbene Abschlüsse von Personen mit Migrationshintergrund sollen zügig auf Anerkennung geprüft und gegebenenfalls auch Teilanerkennungen ausgesprochen werden. Bis Mitte 2009 wollen Bund und Länder entscheiden, inwieweit bestehende Anerkennungsverfahren ausgeweitet werden können.“* (ebd., S.7). Weiter werden in diesem Bericht Themen wie die Verbesserung des Übergangsmanagements, des Übergangssystems und innovative Ansätze in der Nachqualifizierung (§ 5.1.3) und zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit durch Weiterbildung und lebenslanges Lernen (§ 5.5) hervorgehoben. Trotz dieser Überlegungen ist ein Anerkennungsgesetz, das für die Betroffenen ein Recht auf ein Anerkennungsverfahren vorsieht, nicht in Sicht. Im Jahr 2010 sind die Forderungen nach einem Anerkennungsgesetz deutlich gestiegen, das nun voraussichtlich 2011 erfolgen soll (Bundesregierung, 2010).

2.1 Standards für die Verbesserung der Anerkennungsprozesse

Hier ist vorausgehend anzumerken, dass die nachfolgend beschriebenen Standards – im Sinne der Ermöglichung eines Anschlusses zur Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland – ebenso die relevanten Hochschulstrukturen sowie die entsprechenden Ministerien und gesetzlichen Beratungsstellen betreffen. Die angestrebte Transparenz und Nutzerfreundlichkeit erfordern die Entwicklung einheitlicher Standards und Kriterien für Gutachten, Anerkennungsentscheidungen und Verfahren insbesondere in Abstimmung mit der Wirtschaft. Wenn bei Teilanerkennungen Qualifikationsbestandteile fehlen, sollen die Möglichkeiten, an Angeboten für Ergänzungs- und Anpassungsqualifizierungen teilzunehmen, verbessert und die Instrumente der Weiterbildungsförderung gezielter genutzt werden. Mit Blick auf die komplizierten Verfahren und die Vielzahl von

unterschiedlichen Anerkennungs- und Gutachterstellen wird zudem die Einrichtung von Erstanlaufstellen geprüft, die Anerkennungssuchende in den Verfahren unterstützen und bei ihrer Integration in den Arbeitsmarkt beraten. Hierbei soll auf bestehende Strukturen aufgebaut werden. Zudem werden folgende Standards vorgeschlagen (Engelmann, 2010; BMBF, 2010; Reddy, ebd.; Berami e. V. 2010):

Zugänglichkeit zu Anerkennungsverfahren und Transparenz in den Anerkennungsprozessen

Wegen des oben beschriebenen „fehlenden“ Anerkennungsgesetzes wird dem neuen Zuwanderer und den bereits seit langem hier lebenden Migrant/innen das Recht auf ein Anerkennungsverfahren erschwert. In diesem Kontext stellen Forderungen an die Hochschulen zur Implementierung eines inklusiven, universitären „Lebenslangens Lernens“ der European University Association (EUA, 2008) und das Modell-Projekt „Diskriminierungsfreie Hochschule. Mit Vielfalt Wissen schaffen“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes eine enorme Bedeutung dar (www.antidiskriminierungsstelle.de/ADS/root,did=147842.html). Die europäische Menschenrechtskonvention, die Charta der Grundrechte der EU und die Charta des Lifelong Learning betonen die Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Ermöglichung von Teilhabe an Bildungsprozessen für alle, unabhängig von Herkunft und Nationalität. Wenn die gesetzlichen Lücken gestopft sind und wenn vor allem die zügige Veranlassung eines Anerkennungsgesetzes erfolgt ist und womöglich durch eine Teilanerkennung, könnte für die Zuwanderer eine berufsspezifische Weiterbildung ermöglicht werden. Obwohl einzelne Anerkennungsstellen einen Antrag auf Bewertung ausländischer Qualifikationen ermöglichen, und bei fehlenden Rechtsgrundlagen ein informelles Gutachten erstellen, ist es die überwiegende Praxis der Anerkennungsstellen, dass ohne rechtliche Grundlagen kein informelles Vorgehen gewährleistet wird. Daher ist die Frage der Zugänglichkeit von Anerkennungsverfahren ein wichtiger Standard für die Bundesländer und gleichzeitig eine Chance auch für die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen.

Verbesserte Informationsmaterialien und Beratungsangebote

Um die Zugänglichkeit und Transparenz zu ermöglichen, steht die Erarbeitung des Informationsmaterials an vorderster Stelle. Ziel sollte die Erstellung von

mehrsprachigen Broschüren mit einer synoptischen Darstellung zu Anerkennungsmöglichkeiten der im Ausland erworbenen Bildungsnachweise sein. Hierzu gehören neben den verschiedenen Schul-, Fachhochschul- und Hochschulabschlüssen auch Qualifikationen im handwerklichen und Dienstleistungsbereich. Die Broschüren sollten außerdem die Adressen der zuständigen Stellen zur Anerkennung der Bildungsnachweise in den verschiedenen Bundesländern enthalten. Die Broschüren sollten darüber hinaus Möglichkeiten aufzeigen, wie die mitgebrachten schulischen und beruflichen Qualifikationen und Abschlüsse an den Bedarf des deutschen Arbeitsmarktes angepasst bzw. weiterentwickelt werden können. Wenn es außerdem um Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus wie Flüchtlinge, Asylanten und Geduldete geht, sollte besonderes Gewicht auf solche Informationen gelegt werden. Für einen möglichen rasch einsetzenden Integrationsprozess ist es sinnvoll, dass die Zielgruppe diese Informationen unmittelbar nach ihrer Ankunft in der Bundesrepublik bzw. nach ihrem Anerkennungsverfahren erhält. Daher ist es notwendig, die Broschüren in die Herkunftssprachen der wichtigsten Flüchtlingsgruppen zu übersetzen. Weiterhin soll über das komplette Angebot an sprachlichen und beruflichen Eingliederungsmaßnahmen informiert werden, um die Partizipation der Flüchtlinge an Eingliederungsmaßnahmen nachhaltig zu erhöhen (www.ibkm.uni-oldenburg.de/download/Kontaktstudium_2010-2011_pdf.pdf).

Parallelen Verlauf von Anerkennungsverfahren und Integrationskurse

In den gegenwärtigen Maßnahmen zur Integration (maßgeblich Integrationskurse) sind das Anerkennungsverfahren und Informationen darüber kaum der inhaltliche Schwerpunkt. Darüber hinaus sollten die zuständigen Behörden (v. a. das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) sicherstellen, dass – parallel zu den Integrationskursen – Möglichkeiten eines Anerkennungsverfahrens für die Neu-Zuwanderer ermöglicht werden. Dieser parallele Verlauf wird die Integration von Zuwanderern einerseits beschleunigen und somit andererseits längere Zeiten der Arbeitslosigkeit und damit auch die finanzielle Belastung der Städte verringern.

3. Chancen und Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen

Angesichts der oben beschriebenen Situation bleibt zu fragen, wie die Hochschulen mit der Nicht-Anerkennung bzw. dem komplexen Anerkennungsverfahren umgehen. Welche Möglichkeiten, Chancen und Forschungsfragen ergeben sich aus dieser Situation?

Verstärkte empirische Forschung und neue Forschungsfragen

Trotz einer großen Anzahl von hier lebenden (hoch) qualifizierten Migrant/innen und der wegen der Transnationalisierung und Globalisierungsprozesse wachsenden Anzahl der Zuwanderer ist dieses Phänomen untererforscht. Verstärkte Forschung in diesem Bereich und das Aufwerfen neuer Forschungsfragen sind dringend notwendig. Neben sporadischen „Fachbeiträgen“ (Sur, 2010) sind empirische Studien in diesem Bereich kaum vorhanden (Hadeed, 2004). Ein seit April 2009 laufendes Forschungsprojekt „Die Integration hochqualifizierter Migrantinnen auf dem deutschen Arbeitsmarkt“ ist hier jedenfalls zu erwähnen.²

Entwicklung von berufsspezifischen „bridging programs“ und studienergänzende, mehrsprachige Angebote

Die Praxis des Angebots von einer Vielfalt von bridging programs (Brückenmaßnahmen) in Australien und Kanada zeigt die Notwendigkeit spezifischer Kurse für qualifizierte Zuwanderer hier in Deutschland. Für eine geeignete und individuell passende Angebotsentwicklung ist aber eine Verbindung von Anerkennungsverfahren und Anpassungsqualifizierung, wie sie auch in EU-Anerkennungsrichtlinien vorgesehen ist, notwendig.

Qualifizierte Beratung und Beratungspersonal/ interkulturelle Öffnung

Beratungsbedarf der hoch qualifizierten Migrant/innen erfordert entsprechend ausgebildetes Beratungspersonal bei verschiedenen Anlaufstellen (etwa der Allge-

² Das Forschungsvorhaben untersucht die Erwerbs- und Karriereverläufe von hoch qualifizierten Migrantinnen, die in Deutschland in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) tätig sind. Die Teilprojekte sind unter Dreier-Thematiken untergliedert: Migrantinnen in Deutschland, Migrantinnen in Unternehmen und Migrantinnen in Spitzenforschung (s. URL www.hochqualifizierte-migrantinnen.de (Stand: 13.10.2010)).

meine Studierendenausschuss/AStA, die internationalen Abteilungen der Hochschulen, Arbeitsamt, Job Centres etc.). In den meisten Fällen ist das Personal in solchen Beratungsstellen nicht auf die Beratung qualifizierter Migrant/innen geschult, was z. T. auch an dem bisher zu wenig erforschten Phänomen des Zuzugs von hoch qualifizierten Migrant/innen liegt. Um jedoch den Beratungsbedarf der (hoch) qualifizierten Migrant/innen abzudecken und geeignete Kurse entwickeln zu können, ist ein systematisches Cultural Mainstreaming, verstärkte interkulturelle Öffnung der Hochschulen notwendig. Die Frage der Suche nach Inklusions-Möglichkeiten der (hoch) qualifizierten Migrant/innen sollte in der gesamten Auseinandersetzung der Hochschulen mit der Frage der Einwanderungsgesellschaft verknüpft werden. Es ist damit eine Querschnittsaufgabe der gesamten Lehre, Forschung und Theorie (Gaitanides, 2010) an den Hochschulen verbunden. Bloßem, emotionalem vorurteilsgeladenem, existentiellen Misstrauen gegenüber den mitgebrachten Abschlüssen und Erfahrungen der Menschen könnte mit einem transparenten, vorurteilsfreien, professionellen Anerkennungsverfahren entgegengewirkt werden. Daher ist ein Lebensweltbezug, im Sinne eines positiven, ressourcenorientierten Denkens und Handelns notwendig. Weder zufällige Anerkennungen noch „flächendeckende“ Regeln sind hier hilfreich. Für jede qualifizierte Person sollte ein für ihn/sie geeignetes Verfahren ermöglicht werden.

Neue Kooperationspartner von Hochschulen

In diesem Bereich ist eine Zusammenarbeit der Hochschulen mit Migrantenselbstorganisationen (MISO), Migranten-Unternehmen, Migranten-Verbänden unerlässlich. Oft verfügen die MISO über wichtige Informationen zu Bildungssystemen und -strukturen sowie Hochschullandschaften in den Herkunftsländern und darüber hinaus durch eigene Erfahrungen auch über Informationen zu Deutschland, welche geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen und Kurse notwendig sind, damit die mitgebrachten Qualifikationen hier anschlussfähig gemacht werden können.

3.1 Praxisbeispiele

Folgende Beispiele aus Deutschland, die Teile der Problematik (z. B. Beratung, bridging programs) behandeln, geben gute Anhaltspunkte, die zu einer nachhaltigen und konzertierten Praxis in diesem Bereich führen können:

Weiterbildung zur Fachkraft für Sozialarbeit im Land Brandenburg (FH Potsdam)

Das von der Integrationsbeauftragten des Landes Brandenburg initiierte Projekt soll von der Otto Benecke Stiftung e. V. gemeinsam mit der Fachhochschule Potsdam durchgeführt werden. Bei Durchführung des Projekts beginnt nach einer fachsprachlichen Vorbereitung ab Januar 2011 (drei Monate) dann im April 2011 die achtmonatige intensive Qualifizierungsphase an der Fachhochschule Potsdam im Fachbereich Sozialwesen. Den inhaltlichen Schwerpunkt bildet die Vorbereitung auf eine spätere Tätigkeit in verschiedenen Feldern der sozialen Arbeit. Spezielle Vertiefungsmöglichkeiten stehen es in vier Bereichen zur Wahl: Kindheit/Jugend, Alter und Behinderung sowie Migration. (www.obs-ev.de/aqua/projekte-2010/soziale-arbeit-brandenburg (Stand: 14.10.2010).

Weiterbildender Bachelor „Interkulturelle Bildung und Beratung“ (Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg)

Mit dem weiterbildenden Studiengang „Interkulturelle Bildung und Beratung“ (Bachelor of Arts) bietet die Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaften hoch qualifizierten Migrantinnen und Migranten mit pädagogischer, sozialpädagogischer oder sozialwissenschaftlicher Grundausbildung einen bisher in Europa einmaligen Studiengang auf universitärem Bachelor-Niveau an. Ziel des Studiums ist es, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Aufbau interkultureller Handlungskompetenzen in pädagogischen Berufsfeldern zu erwerben. Die Studierenden lernen, komplexe Probleme zu beschreiben und zu analysieren und dabei theoretisches Grundlagenwissen mit Handlungswissen zu verknüpfen. Zielgruppe sind höher qualifizierte Zugewanderte – deutsche und ausländische Staatsangehörige – mit festem Aufenthaltsstatus in der Bundesrepublik Deutschland, die das deutsche Bildungssystem nicht durchlaufen haben (individueller Migrationshintergrund) (www.ibkm.uni-oldenburg.de/19186.html), (Stand: 14.10.2010).

Das Akademiker-Programm der Otto Benecke Stiftung (AQUA-Migration: Akademiker qualifizieren sich für den Arbeitsmarkt)

AQUA-Migration fördert alle akademischen Zuwanderinnen und Zuwanderer, die einen Hochschulabschluss in ihrem Herkunftsland erworben haben. Eine Teilnahme an AQUA-Migration ist unabhängig vom Alter und

Studienabschluss (Fachhochschule, Universität), von der Nationalität und Dauer der Erwerbslosigkeit möglich. Das Integrationsangebot umfasst Sprachkurse, Studienergänzungen für verschiedene Berufsgruppen, wissenschaftliche Praktika, Orientierungskurse und Seminare, welche fortlaufend in Kooperation mit ausgewählten Hochschulen und Bildungsträgern durchgeführt werden (www.obs-ev.de/aqua/aqua-migration), (Stand: 25.10.2010).

Berami berufliche Integration e. V., Frankfurt/Main

In manchen Weiterbildungsverbänden gibt es bereits Coachings für solche Anerkennungsverfahren, aber es fehlt der politische Wille, um diese Anerkennungsverfahren zu beschleunigen. Berami e. V. hat seit mehreren Jahren solche Coachings durchgeführt. Berami e. V. hat durch seinen Programmbereich „Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen“ und durch Angebote wie „Expertenführung“ seit einigen Jahren Lobbyarbeit und politische Steuerungsschritte in diesem Bereich begonnen.³

4. Ausblick

Die Ausführungen in diesem Beitrag, zum einen die zentrale Hürde der (Nicht-)Anerkennung der ausländischen Abschlüsse und dazu gebundene Chancen und Perspektiven für die Weiterbildung an den Hochschulen haben gezeigt, dass ein großes Potenzial in diesem Bereich besteht, der bisher unterbelichtet und unerforscht blieb. Die hier genannten Beispiele von „good practices“ beweisen jedoch, dass es möglich ist, eine nachhaltige, positive Praxis in diesem Bereich einzurichten. In der Zukunft werden uns daher folgende Fragen beschäftigen: Wie können Hochschulen, Stiftungen, Initiativen und Verbände mit dem komplizierten Anerkennungsverfahren bzw. Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen konstruktiv umgehen? Was können andere Hochschulen und Stiftungen von bisherigen „good practice“-Beispielen lernen und

in diesem Bereich selbst aktiv werden? Es ist zu hoffen, dass in der näheren Zukunft ein Anerkennungsgesetz tatsächlich zu Stande kommt und sich dieses Recht auf Anerkennung und transparente Zugangsmöglichkeiten in Leitbildern der Hochschulen verankert. So könnte das Anerkennungsverfahren ein Instrument der Inklusion - im Sinne von Ermöglichung der Weiterbildungsmöglichkeiten von Migrant/innen - sein und darauf aufbauend ihre soziale und kulturelle Partizipation in der Gesellschaft fördern.

³ Berami bemängelt auf seiner Website: „Seit fast 20 Jahren kämpfen wir für die Anerkennung ausländischer Schul- und Berufsabschlüsse, damit Menschen ihren Fähigkeiten entsprechend arbeiten können. Wir alle können davon profitieren. Nur in einer Kultur der Anerkennung kann sich Solidarität und Gemeinsamkeit entfalten. Werte, worauf wir nicht mehr verzichten können. Durch den Fachkräftemangel und den demographischen Wandel unter Zugzwang gesetzt, gibt es einige positive Entwicklungen. Die Situation ist noch nicht befriedigend. Migrantinnen gelten als unqualifiziert und ungelernt, weil ihre schulischen und beruflichen Abschlüsse aus ihren Herkunftsländern nicht anerkannt werden. So landet eine promovierte Physikerin in einer Putzkolonne und die Chance ist vertan, deren Bildung, Kompetenz, Erfahrung und Know-how zu nutzen. Zahlen sind Fakten: von knapp 200 Migrantinnen im ALG-II-Bezug haben 108 Abitur und 31 Fachabitur, 48 von ihnen haben ein abgeschlossenes Studium vorzuweisen, 89 haben einen Beruf erlernt. Kann es sich unsere Gesellschaft leisten, auf dieses Potential zu verzichten?“ (www.berami.de/index.php?p=27) (Stand 26.10.2010).

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle (2009): „Dokument zur vorurteilsbewussten/diskriminierungsfreien HS.“ www.antidiskriminierungsstelle.de/ADS/root,did=147842.html.
- Aydin, Y. (2010): „Der Diskurs um die Abwanderung Hochqualifizierter türkischer Herkunft in die Türkei.“ *HWWI Policy Paper*, 3 - 9, Hamburg.
- Bakschi-Hamm, P. (2010): „Migration“ oder „Mobilität?: Der Diskurs über die Hochschul-Internationalisierung.“ In: *Migration und Soziale Arbeit*, 1, 2010. S. 39 - 44.
- Berami e. V. (2010): „Anerkennung von Schul-, Berufs- und Hochschulabschlüssen in Hessen: Ein Leitfadens für die Praxis.“ Frankfurt/Main.
- Bunderegierung (2010): „8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.“ www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib.property=publicationFile.pdf.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): „Migrationsbericht.“ www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/876734/publicationFile/56130/Migrationsbericht_2008_de.pdf (Stand 02.03.2010).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): „Berufsbildungsbericht 2009.“ www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf (Stand 02.03.2010).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): „Erster Schritt auf dem Wege zu einem ‚Anerkennungsgesetz‘.“ <http://www.bmbf.de/de/14070.php> (Stand: 27.07.2010).
- Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): „8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.“ www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib.property=publicationFile.pdf (Stand: 14.10.2010).
- Diakonisches Werk Schleswig-Holstein, Landesverband der Innere Mission e. V. (2007): „Möglichkeiten der Anpassungs- und Nachqualifizierung. Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten in Schleswig-Holstein.“ *Tagungsdokumentation*, November 2007 http://access-frsh.de/fileadmin/access/pdf/2008/Doku_tagung_migration_2007.pdf (Stand 14.10.2010).
- Englmann, B. (2010): „Standards der beruflichen Anerkennung.“ In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Ausgabe 44. www.bpb.de/publikationen/H4WD73,0,Standards_der_beruflichen_Anerkennung.html (Stand: 10.08.2010).
- EUA (2007): „European Universities’ Charta on Life Long Learning.“ uniko.ac.at/upload/LLL-charter_11_july_FINAL_REV.pdf (Stand: 10.10.2010).
- Gaitanides, S. (2010): „Die Initiative der ‚Arbeitsgruppe Interkulturelle Soziale Arbeit‘ (AG ISKA) des ‚Deutschen Fachhochschultages‘ zur Interkulturellen Öffnung der Hochschulen.“ In: *Migration und Soziale Arbeit*. Thema – Hochschulbildung, Migration und Internationalisierung, 1, 2010. S. 4 - 6.
- Hadeed, A. (2004): „Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen.“ Oldenburg.
- Kronauer, M. (Hrsg.) (2010): „Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart.“ Reihe: *Theorie und Praxis der Weiterbildung*, Bielefeld.
- Krüger, et al. (Hrsg.) (2010): „Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.“ Wiesbaden.
- Meinhardt, R./Zittlau, B. (2009): „BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen.“ Oldenburg.
- Nohl, et al. (Hrsg.) (2010): „Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt.“ Wiesbaden.
- Otto, H.U./Schrödter, M. (2006): „‚Kompetenzen‘ oder

„Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik?“ In: Krüger, et al. (Hrsg.): „Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.“ Wiesbaden, S. 163 - 184.

Reddy, P. (2010): „Inklusive Weiterbildungsforschung und -Praxis in einer Migrationsgesellschaft.“ In: Kronauer, M. (Hrsg.): „Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart.“ Reihe Theorie und Praxis der Weiterbildung, Bielefeld, S. 102 - 140.

Sur, N. (2010): „Berufliche Integrationsförderung für immigrierte ÄrztInnen – Good Practice-Ansätze und die Entwicklung neuer Integrationsstrategien in Deutschland und Großbritannien.“ In: Nohl, et al. (Hrsg.) (2010): „Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt.“ Wiesbaden, S.166 - 179.

UNESCO (1997): “Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region 1997.” http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13522&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Deutsche UNESCO Kommission (1993): “Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education.” http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Autor

Dr. Prasad Reddy
wissenschaftlicher Mitarbeiter/Research Associate
im Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ),
Programm Inklusion/ Lernen im Quartier, Deutsches
Institut für Erwachsenenbildung e.V., Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen.

„Die Technik ist weiblich!“

Informationsarrangements für Mädchen und junge Frauen im Kontext der Schnittstellen Schule - Studium - Beruf

ARMIN GARDEIA

Mädchen und junge Frauen konzentrieren sich bei ihrer Studien- und Berufsorientierung auf nur wenige, stark besetzte Studiengänge bzw. Berufsfelder. Sie ergreifen immer noch selten männlich dominierte MINT-Berufe – trotz Interesse und Begabung und meist besseren Bildungsabschlüssen, auch in den naturwissenschaftlichen Fächern. Mädchen und junge Frauen sollten daher frühzeitig individuell informiert und gefördert werden, damit sie ihre Perspektiven in den MINT-Feldern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) kennenlernen und erkennen. Gerade hier bieten sich optimale Chancen, denn Nachwuchskräfte werden händelnd gesucht.

Wissenschaftliche Studien gehen davon aus, dass bis zum Jahr 2013 etwa 330.000 Akademikerinnen und Akademiker fehlen werden, davon allein rund 70.000 aus dem Bereich der Naturwissenschaften und rund 85.000 aus den Ingenieurwissenschaften. Angesichts dieses Fachkräftemangels können wir es uns nicht leisten, auf das Potenzial von Frauen zu verzichten. Vielmehr muss das Potenzial von Frauen für naturwissenschaftlich-technische Berufe mobilisiert werden: Immer mehr junge Frauen erwerben schon in der Schule hervorragende Qualifikationen für technische und naturwissenschaftliche Berufe. Sie sind so gut ausgebildet wie nie zuvor und bringen großes Interesse für Technik und Naturwissenschaften mit. Dennoch sind die MINT-Studiengänge und -berufe für junge Frauen offensichtlich nicht attraktiv genug – oder sie unterschätzen ihre Talente und trauen sich diese Studiengänge nicht zu (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, <http://www.bmbf.de/>).

Deutschland hat im internationalen Vergleich mit 22% einen eher geringen Frauenanteil bei den Hochschulabsolventen der Ingenieurwissenschaften. Niedriger liegen nur Großbritannien, Österreich, die Niederlande und die Schweiz. Der EU-Durchschnitt liegt bei

27%. Auch im Bereich Mathematik und Informatik hat Deutschland mit einem Frauenanteil von 26% Nachholbedarf gegenüber dem EU-Durchschnitt von 29% (ebd.).

Frauen und Technik: ein Klischee?

Das Thema Frauen und Technik ist nach wie vor mit einer Vielzahl von Klischees behaftet. Kein Klischee ist, dass Frauen nach wie vor sowohl in den MINT-Studiengängen als auch Berufen unterrepräsentiert sind. Auch wenn eine leichte Trendwende auszumachen ist, gibt es immer noch eine sog. „gläserne Decke“, gerade in Führungs- oder Leitungspositionen.

Dabei zeigt eine neue Studie des Statistischen Bundesamts: Frauen entscheiden sich immer öfter für technisch-naturwissenschaftliche Studiengängen und erobern die klassischen Männerdomänen. Im Wintersemester 2007/08 schrieben sich 13.300 Studentinnen für das Studium der Ingenieurwissenschaften ein. Das ist ein stattlicher Zuwachs von 13 Prozent gegenüber dem Vorjahr.

Die Mehrzahl aller Studienanfängerinnen allerdings folgt in ihrer Fächerwahl weiterhin traditionellen Mustern. In den MINT-Fächern sind weibliche Studierende weiterhin deutlich unterrepräsentiert, und ihr Interesse richtet sich dabei im Regelfall auf wenige Studiengänge. Der Anteil der Studienanfängerinnen in den klassischen Ingenieurfächern ist zwar gestiegen, schwankt aber von 5 – 10% in der Elektrotechnik bis zu 28% im Bauingenieurwesen. Gleichzeitig suchen die Unternehmen jedoch vor allem Absolventinnen in diesen Bereichen.

Dabei machen Mädchen und Frauen im Durchschnitt die besseren Schulabschlüsse auch in den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern. „Mädchen unterschät-

zen ihre mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen und beziehen sie zu wenig in ihre Berufswahl ein“, ermittelte eine Studie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. „Tage der Offenen Tür“ oder „Girls' Days“ etc. sind eine gute Gelegenheit für Schülerinnen, mit den Lehrenden und Studierenden ins Gespräch zu kommen und so vorab die Studienatmosphäre zu testen, reichen aber bei weitem nicht aus, wenn man nachhaltig diese Studienbereiche für junge Frauen attraktiv machen möchte.

Der Wirtschaftsstandort Deutschland ist gefährdet durch den Mangel an Nachwuchs in den MINT-Qualifikationen – so kolportiert es z. B. die Initiative „MINT Zukunft schaffen“. Der Engpass an diesen Fachkräften ist ein strukturelles Problem, das heute schon als Wachstums- und Innovationsbremse einen hohen Wertschöpfungsverlust für die deutsche Volkswirtschaft verursacht (Initiative MINT Zukunft schaffen, <http://www.mintzukunftschaffen.de>).

Fakt 1: Aktuelle Studien des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in Bayern (ISB) belegen, dass derzeit ca. 75% der Schüler/innen in den Jahrgangsstufen 12 und 13 nicht wissen, „was sie nach dem Abitur machen werden“ und wenig konkrete Vorstellungen und Ideen über ihre berufliche Zukunft haben (für K 13: sechs Monate vor dem Abitur!) (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2009)

Fakt 2: Im OECD-Durchschnitt kommen auf 100.000 Erwerbspersonen im Alter von 25 – 34 Jahren 1.150 MINT-Absolventen, in Deutschland dagegen nur 850. Die Zahl der MINT-Absolventen deckt laut Institut der deutschen Wirtschaft nicht den Bedarf an Fachkräften. Demnach lag im Jahr 2007 die „Ingenieurslücke“ bei rund 70.000 (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Heinz Nixdorf Stiftung, 2009).

Fakt 3: Die MINT-Studienanfängerzahlen stagnieren seit 2005 bei 36 Prozent aller Studienanfänger, in der Informatik liegt die Zahl seit 2000 sogar bei 25 Prozent. Zudem liegt die Abbrecherquote in den neuen MINT-Bachelor-Studiengängen bei 40 Prozent (ebd.).

Mit zahlreichen Initiativen und Angeboten, speziell für Mädchen und junge Frauen, versuchen Hochschulen, Universitäten und Verbände, Studentinnen für technisch-naturwissenschaftliche Studiengänge zu gewinnen. Die Angebote der Hochschule Regensburg sollen im Weiteren kurz vorgestellt werden.

Methodik: Wie sind die MINT-Förderprogramme der Hochschule Regensburg aufgebaut?

Alle Projekte wurden und werden von Studierenden entwickelt bzw. weiterentwickelt und werden auch von diesen geplant und durchgeführt. Dies beinhaltet sowohl die konzeptionelle Planung, das Design der Informationsmaterialien, die LOGO-Gestaltung, Erstellung der Homepage, Besuch von Schulklassen, Evaluation der Projekte als auch Pressearbeit bei Events etc. Dieses „problemorientierte Lernen“ (POL) zieht sich durch alle Veranstaltungsformen und Programme zur Förderung von Frauen in den MINT-Studiengängen.

girls4tech – Oder: Was haben verschiedene Studiengänge mit einer Kaffeemaschine zu tun?

Das Projekt **girls4tech** richtet sich an Schülerinnen ab der 10. Jahrgangsstufe mit dem Ziel, Informationen zum Studium im Allgemeinen und zu den verschiedenen technisch-naturwissenschaftlichen Studienfächern im Detail zu geben.

In interaktiver Form, didaktisch und methodisch konstruktivistisch gestaltet, sollen die Schülerinnen selbst zu den verschiedenen Studiengängen recherchieren, die Ergebnisse allen Kommilitoninnen präsentieren und als Transferleistung begründen, was diese Studiengänge mit einer modernen Kaffeemaschine zu tun haben, denn alle MINT-Studiengänge der Hochschule finden sich in einer Kaffeemaschine wieder.

Wir verzichten bewusst auf eine im Referatstil gehaltene Informationsweitergabe, die in erster Linie träges Wissen begünstigt, sondern setzen auf eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten (situiertes Lernen). Zu Beginn einer jeden Einheit an den Schulen erhalten die Schülerinnen Informationsmaterial zu den Studiengängen: Broschüren der Fakultäten, Informationsschriften von Verbänden etc. In Kleingruppen bearbeiten die Schülerinnen sodann die Aufgabe, die darin besteht, nach einer gewissen Zeiteinheit die Studiengänge den Kommilitoninnen vorzustellen. Z. B.: Studieninhalte, Betätigungsfelder nach dem Studium, Aufstiegsmöglichkeiten etc. Und zum Schluss soll noch herausgefunden werden, was der betreffende Studiengang mit einer modernen Kaffeemaschine zu tun hat (Transfer): Mikrosystemtechnik steckt z. B. in jedem Chip, den eine moderne Kaffeemaschine in sich hat – programmiert

wurde dieser von Informatikerinnen – den Algorithmus entwarfen Mathematikerinnen – mit dem Gehäuse und dem Innenleben hatten Maschinenbauerinnen und Produktionstechnikerinnen zu tun – am Bau des Firmengebäudes waren Architektinnen und Bauingenieurinnen beteiligt usw.

Neben vielen Informationen spielt hierbei auch der „Spaßfaktor“ eine große Rolle. Zudem haben wir zu jedem Studiengang auch immer etwas „Begreifliches“, Haptisches dabei: In Mikrosystemtechnik einen Wafer, aus dem Mikrochips gefertigt/gesägt werden – von den Bauingenieuren und Architekten haben wir Pläne und Konstruktionszeichnungen dabei – von der Elektro- und Informationstechnik haben wir Platinen, auf denen spezifische Schaltkreise aufgelötet sind.

Und was niemals fehlen darf, ist eine „echte“ Studentin aus dem MINT-Bereich, die ihre Erfahrungen vom Studium, vom Praktikum, vom Umgang mit der Übermacht an Männern etc. erzählt. Diese Vorbildfunktion ist unserer Erfahrung nach sehr wichtig und nicht zu unterschätzen!

Darüber hinaus informieren eine CD-Rom und die Homepage www.girls4tech.de über die technisch-naturwissenschaftlichen Studiengänge in interaktiver Form. Am Beispiel einer studentischen Wohngemeinschaft, in der alle Mitglieder (männlich wie weiblich) etwas Technisches studieren, erfährt man einiges zum Studium und zum Alltag von Studierenden.

Forscherinnencamp – eine Woche lang Forscherin sein

Das Forscherinnencamp, das für Mädchen aus weiterführenden Schulen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren stattfindet, hat ebenfalls zum Ziel, die MINT-Studiengänge für Mädchen und junge Frauen attraktiv zu machen. Unter dem Motto „Technik Zukunft Bayern“ – eine Kooperation mit dem Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft und einer ortsansässigen Firma – gehen ca. 15 Mädchen einem definierten Forschungsauftrag nach und versuchen so, eine Woche lang an der Hochschule und mit dem Betrieb eine Lösung für die Aufgabenstellung zu finden.

Die Forschungsfragen orientieren sich hierbei an aktuellen und praxisnahen Problemstellungen. So beschäftigten sich die Teilnehmerinnen mit der Frage nach „Alternativen Erwärmungsmöglichkeiten zur

Formung von PET-Flaschen“ oder „Möglichkeiten zur Füllstandsmessung bei der Flaschenabfüllung“. Dieses Jahr findet das dritte Forscherinnencamp statt, und die Teilnehmerinnen beschäftigen sich aktuell mit der Thematik der „Etikettenablösung bei umweltfreundlichen Mehrwegkästen im Logistikprozess“.

Ein großes Rahmenprogramm, bei dem die Mädchen sowohl die Hochschule als auch die Stadt Regensburg kennenlernen, rundet das ganze ab. Eine noch nicht veröffentlichte Studie über die nachhaltige Wirkung dieser Forscherinnencamps ist gerade in Arbeit und wird von der Universität Stuttgart durchgeführt. Hier wird beschrieben, dass 79% der Mädchen, die ein Forscherinnencamp besucht haben, auch später etwas im MINT-Bereich studieren.

Mentoring – gemeinsam sind wir stärker!

Das Mentoringkonzept der Hochschule Regensburg umfasst ein internes und externes Mentoring. Beim Internen Mentoring begleitet eine Studentin höheren Semesters aus technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen eine „Neue“ und gibt Hilfestellung in allen Fragen des Studienbeginns. Ziel dabei ist, schneller und effektiver ins Studium zu starten und einem möglichen Studienabbruch entgegenzuwirken. Auch hier richtet sich das Mentoring an Studentinnen aus dem MINT-Bereich und wird finanziell von der bayerischen Staatsregierung gefördert.

Beim externen Mentoring unterstützt eine erfahrene Praktikerin eine Studierende. Ziel hierbei ist den Übergang in das Berufsleben besser zu gestalten, den ersten Praxischock zu verringern und hilfreiche Tipps für das Berufsleben zu vermitteln.

Ab dem Sommersemester 2011, bei dem uns in Bayern durch die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe ein Doppeljahrgang an Abiturienten erwartet, führen wir ein Mentoring für alle Studierenden ein: männlich wie weiblich!

Girls' Day – ein Klassiker unter den Angeboten speziell für Mädchen

Am Girls' Day an der Hochschule Regensburg beteiligen sich alle technisch-naturwissenschaftlichen Studiengänge und bieten ein breites Programm speziell für Mädchen und junge Frauen. Ca. 400 Teilnehmerin-

nen nehmen jährlich daran teil. Jedes Jahr bietet ein Schwerpunktthema besondere Einblicke in ein Studien- und Berufsfeld. In der Kooperation mit verschiedenen Firmen und Organisationen wird auch das Berufsfeld näher vorgestellt.

Ein besonderes Highlight beim Girls' Day ist die Herzblattstudienwahlshow. Ganz am Vorbild aus dem Fernsehen orientiert, sitzen hier jeweils drei Kandidaten der technisch-naturwissenschaftlichen Studiengänge, „echte Professoren“, und lassen sich von einer Kandidatin befragen. Zum Beispiel:

Kandidat 1: Was kannst du mir nach dem Studium bieten? Oder: Was erwartet mich bei dir –

Kandidat 2 – während des Studiums? Ziel ist es auch hier, Spaß an den Studiengängen zu vermitteln.

LITTLEtech – technische Bildung in der Frühpädagogik

Im Laufe aller oben genannten Projekte haben wir festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler zwar bis kurz vor dem Abitur noch nicht genau wissen, was sie studieren werden, die grobe Richtung – ob etwas Technisches oder Lehramt etc. – steht aber schon fest. So entstand die Idee, sich an die Kleinsten zu wenden, die noch relativ unbedarft im Hinblick auf Studium und Beruf sind.

Dabei kam der neue „Erziehungs- und Bildungsplan“ für die Kindertagesstätten und Kindergärten zur Hilfe, der erstmals auch explizit eine technische Bildung vorsieht – neben allen anderen typischen Bildungsinhalten in dieser Altersstufe. Zudem hat man sich die Erkenntnisse der neueren Gehirnforschung zu Nutze gemacht, die belegt, dass Kinder im Vorschulalter sehr wohl metakognitive Strukturen ausprägen können, d. h., sie können lernen, wie man lernt, und dies ist wohl eine Aufgabe, die man das ganze Leben lang brauchen wird.

Die sog. „Windows of Opportunity“ bilden sich gerade im Vorschulalter heraus. Und gerade hierfür haben wir mit LITTLEtech (in Kooperation mit der Infineon AG Regensburg) eine Technikkiste entwickelt, die wir gerade an fünf Pilotkindergärten ausgeliefert haben. Ziel ist es auch, frühzeitig für technisch-naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu begeistern, nicht theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern mit Spaß Interesse zu wecken. Auch hier wenden wir uns speziell an Mädchen, um einer frühzeitigen „Technikprägung“ entgegenzuwirken.

genzuwirken.

LITTLEtech wird gerade mittels einer Diplomarbeit evaluiert und ab kommendem Schuljahr auf die Grundschule ausgeweitet.

Resümee

Alle genannten Projekte der Hochschule Regensburg sollen in erster Linie für ein kommendes Studium interessieren, nicht träges Wissen vermitteln, sondern die Motivation fördern, sich für ein Berufs- und Studienfeld zu interessieren und zu begeistern, ganz im Sinn des bekannten Spruchs von Antoine de Saint-Exupéry:

„Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“

Literatur**Autor**

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010):
www.bmbf.de

Armin Gardeia
Dipl.-Päd., Projektreferent der Hochschule
Regensburg.

Initiative MINT Zukunft schaffen (2010): www.mint-
zukunftschaefen.de

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
(Hrsg.) (2009): „Berufs- und Studienorientierung im P-
Seminar der gymnasialen Oberstufe.“

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und
Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.) (2009): „Nachhaltige
Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen.“

Schülerakademie „Serious Gaming“

Lern- und Lehrstrategien an der Schnittstelle Schule - Hochschule

DOMINIK B. BÖSL
NASTARAN MATTHES
MATTHIAS C. UTESCH
HELMUT KCRMAR

Abstract

Serious Gaming ist das Lernen mittels Computerspielen – selbstgesteuert und intrinsisch motiviert. Ziel der Schülerakademie „Serious Gaming“ ist es, im Sinne eines „Schnupperstudiums“ durch spielerisches, exploratives Lernen ausgewählter Themen der Informatik und Wirtschaftsinformatik an den Studienbetrieb heranzuführen. Die Schülerakademie „Serious Gaming“ ist eine Initiative des Lehrstuhls für Wirtschaftsinformatik an der TU München und der Fakultät für Informatik und Mathematik an der Hochschule München und des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.

Entscheidend für das Erreichen der Lernziele ist der Einsatz eines passenden didaktischen Frameworks. Dieser Beitrag richtet sich an Lehrkräfte in den Schulen und Beteiligte an der wissenschaftlichen Weiterbildung, die Computerspiele in ihren Unterricht einbauen möchten. Er beinhaltet praktische Hinweise zur erfolgreichen Verknüpfung von Serious Games mit Lehr-/Lernszenarien. Ein didaktisches Framework für diese Verknüpfung wird anhand von zwei Beispielanwendungen – „Wirtschaftsinformatik mit dem Planspiel Go4C“ und „Software-Entwicklung mit AntMe!“ – dargestellt.

Einleitung

Die Informatik und ihre Anwendungen prägen in den letzten Jahren zunehmend unseren Alltag. Leider steigt die Zahl der Studienanfänger in der Informatik nicht entsprechend dieser Entwicklung an. Der Branchenverband BITKOM berichtet über einen Bedarf an 28.000 IT-Fachleuten im Jahr 2010 (Scheer, 2010). Seit 2004 wird Informatik in einigen Bundesländern in weiterführenden Schulen als Pflichtfach unterrichtet, stößt jedoch nicht auf entsprechend großes Interesse der Schülerinnen und Schüler.

Initiiert und organisiert wurde die erste Schülerakademie im Oktober 2009 vom Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik an der TU München, von der Fakultät für Informatik und Mathematik an der Hochschule München und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Die Teilnehmer der Schülerakademie 2009 waren 150 Oberstufen-Schülerinnen und -Schüler sowie ihre Lehrkräfte aus zehn Gymnasien sowie Fach- und Berufsoberschulen im Raum Südbayern. Die Teilnehmer wurden begleitet von Dozierenden und studentischen Tutorinnen, die über eine mehrjährige Erfahrung in der Gestaltung von Lernprozessen an der Schnittstelle Schule - Hochschule verfügen.

Das Ziel der Schülerakademie ist es, im Sinne eines „Schnupperstudiums“ an einen Studienbetrieb heranzuführen. Wie? Durch spielerisches, explorierendes Lernen ausgewählter Themen der Informatik und Wirtschaftsinformatik – mittels der Didaktik des Serious Gaming. Serious Gaming ist ein konstruktivistischer Lernansatz (Piaget, 1977). Der Lernende erweitert dabei aktiv sein persönliches Wissen und seine Skills durch individuelle Erlebnisse und Erfahrungen in der virtuellen Lernwelt nach (Graven, MacKinnon, 2006) einer „gespielten Wirklichkeit“. Die ideale konstruktivistische Lernwelt regt zum selbstgesteuerten Lernen an (Bösl, Feldstudie, 2010).

Das motivierende Potenzial vom Einsatz der Computerspiele zur Verbesserung des Unterrichts wird seit 20 Jahren von vielen internationalen Studien und Forschungsergebnissen belegt (Garris, Ahlers, Driskell, 2002). Computerspiele könnten genutzt werden, um besonders komplexe Themen, die in der realen Welt schwierig zu veranschaulichen wären, zu lernen (Cordova & Lepper, 1996). Die Lernenden treffen dabei realitätsnahe und dennoch risikofreie Entscheidungen. Das

Resultat dieser Entscheidungen wird direkt ersichtlich und dient somit zur dynamischen Weiterentwicklung des Wissens. Klopfer (2008) empfiehlt die Computerspiele als geeignetes Medium zur Vermittlung von Softskills, wie Kommunikation, Diskussionskompetenz, Problemlösen und vernetztes Denken. In ähnlicher Weise argumentiert auch Baume (2009) für den Einsatz der computerunterstützten Planspiele als geeignetes Mittel zur Wissens- und Kompetenzvermittlung.

Dennoch sind die Auswahl der passenden Anwendungen, Einbettung des Spiels in eine didaktische Konzeption und Begleitung der Dozenten entscheidend für das Erreichen von Lernzielen. Für das Schnupperstudium im Wintersemester 2009/2010 wurden die im Bachelor Studiengang angebotene Veranstaltungen „C#-Entwicklung mit Serious Gaming am Beispiel AntMe!“ und „Wirtschaftsinformatik mit GO4C“ an der Fakultät für Mathematik und Informatik der Hochschule München ausgewählt. Die Software für das „Planspiel Go4C“ (Häberle, Baume, Krcmar, 2006) und „AntMe“ (Utesch, Bösl, Boscol, Helfer, 2009; Bösl, GTTP, 2010) wurde im universitären Umfeld für den Lehr- und Lerneinsatz entwickelt und wird in diesen Veranstaltungen als „Serious Games“ eingesetzt. Bei der Konzeption des didaktischen Rahmens für die Schülerakademie wird der Aufbau der Veranstaltung an die Zielgruppe und an die Grobziele (Kopp, 1971) der Workshops angepasst. Die pädagogische Betreuung der Schülerakademie

wurde von den Dozierenden und von den Studierenden dieser Veranstaltungen übernommen.

Ein didaktisches Framework für die Verknüpfung von Serious Games mit Lehr-/Lernszenarien

Basierend auf langjähriger Erfahrung im Bereich innovativer Lehr- und Lernmethoden sowie der Vielzahl an bisher durchgeführten Workshops haben wir ein didaktisches Framework (Abbildung 1) entwickelt, das es Lehrenden ermöglicht, ihren Unterricht durch den sinnvollen Einsatz von Serious Games und interaktiver, selbstgesteuerter Lernmethoden zu bereichern:

Vorbereitungsphase

Basierend auf klassischen Unterrichtsmodellen für den Aufbau moderner Curricula und in Anlehnung an die Erkenntnisse von Pivec (2009) und Garris, Ahlers, Driskell (2002) sind die Workshop-Abläufe des didaktischen Frameworks in drei Hauptphasen untergliedert, denen eine Vorbereitungsphase vorangeht. In der Vorbereitungsphase werden alle organisatorischen und konzeptionellen Aufgaben zur erfolgreichen Durchführung des Workshops behandelt. Hierzu zählen unter anderem administrative Aufgaben wie die Themenfindung, die Festlegung der Teilnehmerzahl sowie anderer infrastruktureller Rahmenbedingungen. Auf inhaltli-

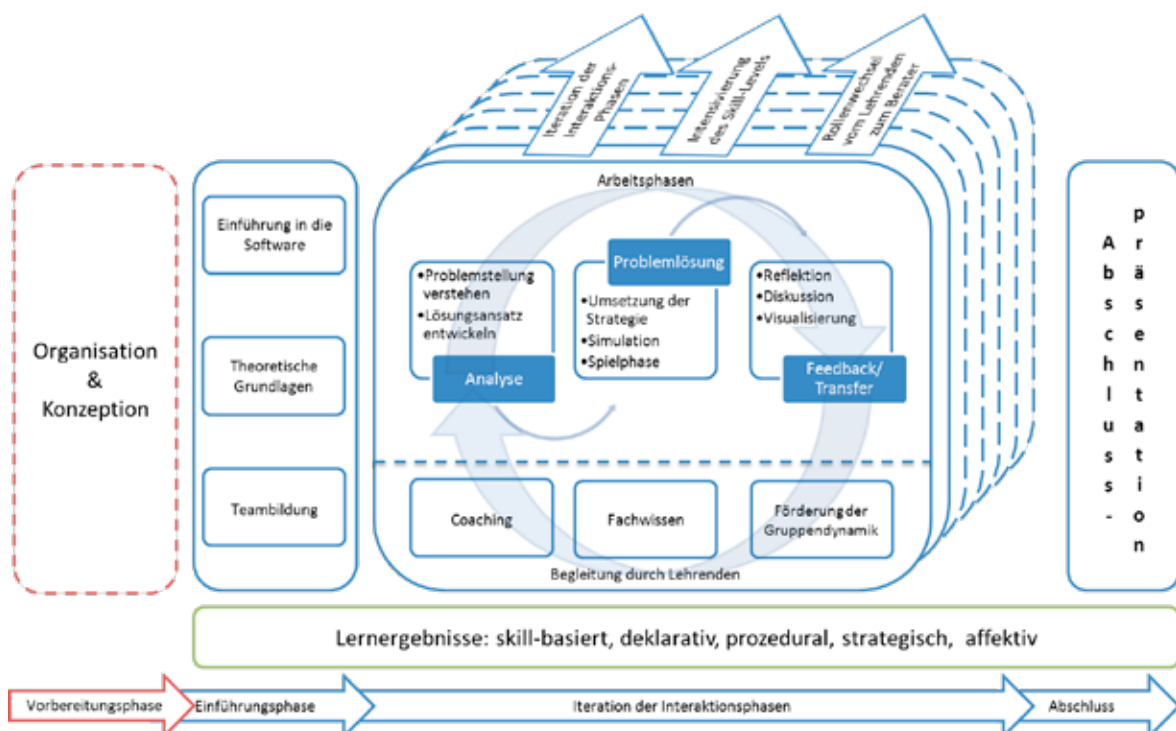


Abbildung 1: Visualisierung des didaktischen Frameworks

cher Seite werden die Lernziele festgelegt, die während des Workshops eingesetzten Spielformen bestimmt und der grobe Ablauf der Lehreinheit geplant.

Einführungsphase

Der Workshop selbst beginnt mit einer Einführungsphase. Hier werden theoretische Grundlagen behandelt, die Bedienung des eingesetzten Softwareproduktes erläutert sowie interaktive Spielsequenzen zur Teambildung durchgeführt. In der Regel beginnen die im Folgenden geschilderten Workshops mit einer allgemeinen Einführung in den Themenkomplex der nächsten Stunden oder Tage sowie der Vermittlung von Grundlagen zur Bedienung von Go4C bzw. AntMe!. Je nach vorgesehener Dauer des Workshops und Heterogenität der Gruppe kann diese Phase auch noch mit weiteren Übungen zur Verbesserung der Teambildung angereichert werden.

Interaktionsphase

Nachdem sich die Teilnehmer in der Einführungsphase kennengelernt haben, beginnt der inhaltliche Teil des Workshops, in Abbildung 1 Interaktionsphase genannt. Dieser Abschnitt setzt sich wiederum aus drei Phasen zusammen und lehnt sich im Aufbau an die u. a. von Kopp (1971) und Engelmayer (1960) postulierten Stufenmodelle zum Aufbau von Unterrichtsstunden an. Die Workshop-Teilnehmer werden nun mit der ersten Problemstellung im Umgang mit der Software konfrontiert. In der Analysephase setzen sie sich mit diesem Problem auseinander und entwickeln einen Lösungsansatz. Dies geschieht entweder in Kleingruppen, Expertengruppen oder im Dialog mit den Dozenten; auf jeden Fall ist dieser Prozess aber interaktiv und wird anfänglich intensiv von den Dozenten begleitet.

In einer nun folgenden Problemlösungsphase wenden die Lernenden ihre soeben entwickelte Strategie an und überprüfen diese anhand eines oder mehrerer Simulationsdurchläufe. In dieser Spielphase arbeiten die Schüler stets sehr interaktiv und selbstgesteuert. Die nun gemachten Beobachtungen fließen in die anschließende Feedback- und Transferphase ein. In einer Diskussionsrunde präsentieren sich die Teilnehmer gegenseitig die Ergebnisse ihrer Strategien. Durch die gemeinsame, von den Dozenten moderierte Reflexion der Visualisierungsergebnisse vertiefen und festigen die Teilnehmer das soeben Gelernte. Im Sinne konstruktivistischen Lernens findet ein großer Teil des strategischen, de-

klarativen und prozeduralen Lernens in dieser Phase statt. Wichtig ist es jedoch, darauf zu verweisen, dass bei solch selbstgesteuertem Lernen nicht immer genau vorhergesehen werden kann, was gelernt wird. Zum einen stellen sich die Lernergebnisse für jeden Schüler unterschiedlich dar, zum anderen ist nicht sichergestellt, dass die anfänglich erdachten Lösungswege auch wirklich zu einer korrekten bzw. erwünschten Lösung führen. Das Auftreten von Problemen und das Machen von Fehlern sind dem Reflexionsprozess aber sogar äußerst dienlich, da nach Keith, Frese (2008) besonders viel aus diesen Situationen gelernt werden kann.

Aus diesem Grund beginnt im Anschluss an die Feedback- und Transferphase die nächste Iteration der Interaktionsphase. Entweder wird basierend auf den neu gewonnenen Erkenntnissen wieder versucht, die bereits behandelte Problemstellung zu lösen. Oder es wird ein neuer Aspekt hinzugenommen und eine Folgestrategie erarbeitet. Diese Iterationszyklen werden nun während des gesamten Workshops wiederholt, wobei sie sich in Intensität und Dauer durchaus unterscheiden können.

Während der verschiedenen Zyklen stehen den Teilnehmern unterschiedliche Informationsquellen zur Verfügung. Zum einen dürfen sie stets auf bereitgestellte Materialien (Bücher, Medienbibliotheken, Internetrecherche) zugreifen. Zum anderen werden sie durch die Trainer begleitet, die immer für Fragen zur Verfügung stehen. Sollte es zu einem allgemeinen Verständnisproblem bei einer größeren Anzahl der Schüler kommen, greifen die Dozenten dieses Problem auf und geben entweder zusätzliche Erläuterungen, Hinweise zur Problemlösung oder vereinfachen die Problemstellung mit unterschiedlichen didaktischen Mitteln. Eine Möglichkeit hierfür stellen kurze Rollenspiele mit den Teilnehmern dar, die ihnen helfen, eine modellhaft vereinfachte Vorstellung der Abläufe oder Zusammenhänge eines Problems zu erfassen. Zudem wird der Workshop-Ablauf zur Motivationssteigerung in unregelmäßigen Abständen mit interaktiven Spieleinheiten zur Förderung der Teambildung bereichert. Das Ende der Lehrveranstaltung bilden Abschlusspräsentationen der Teilnehmer sowie eine Feedbackrunde, in der die Schüler sich und den Dozenten Feedback über den Workshop geben.

„Shift from teaching to learning“

Generell ist außerdem festzuhalten, dass von Iteration zu Iteration der Interaktionsphasen das Skill-Level kontinuierlich steigt. Durch den ständigen Anstieg des

Schwierigkeitsgrads – der aber durch das wachsende Wissen der Teilnehmer problemlos bewältigt werden kann – ist es möglich, auch über längere Workshops hinweg (Dauer: 2 - 5 Tage) eine gleichbleibend hohe Motivation aufrecht zu erhalten. Aber nicht nur das Skill-Level ändert sich stetig, sondern auch die Rolle der Dozenten ist im Lauf des Workshops einem Wandel unterzogen. Treten sie zu Anfang der Lehrinheit noch eindeutig als Fachvermittler auf, die in der Einführungsphase teilweise in Form von Frontalvorträgen deklarative und prozedurale Kenntnisse vermitteln, so treten sie in den späteren Iterationen immer weiter in den Hintergrund und verändern ihre Rolle hin zu der eines beratenden Mentors, der zusammen mit den Schülern an dem Problem arbeitet oder als Experte für Spezialfragen zur Verfügung steht. Auf diese Weise wird innerhalb weniger Iterationen der „*Shift from teaching to learning*“ (Berendt, 1998) vollzogen und eine Atmosphäre geschaffen, in der die Schüler selbstgesteuert und intrinsisch motiviert an ihnen bis dato unbekanntem Problemen arbeiten.

Mithilfe der hier präsentierten Methodologie ist es möglich, klar strukturierte, moderne Workshop-Curricula zu entwickeln, die die Teilnehmer zu selbstgesteuertem, eigenmotiviertem Arbeiten und Lernen animieren und dabei Wissen auf allen Ebenen (skill-basiert, deklarativ, prozedural, strategisch und affektiv) vermitteln.

Module für Serious Gaming

Planspiel Go4C

Das Planspiel Go4C (www.go4c.de) wird ab 2005 am Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik der TU München konzipiert und umgesetzt, in den Jahren 2005 bis 2007 gemeinsam mit der Unternehmensberatung Accenture. Das Planspiel wird aktuell in der universitären Ausbildung mehrerer Universitäten und Hochschulen eingesetzt, insbesondere an der Hochschule München. Das Go4C-Planspiel wurde im Jahr 2006 mit dem TUM eLearning Award ausgezeichnet.

Das Go4C-Planspiel ist strategisch ausgerichtet und behandelt die vielschichtige Beziehung von IT-Entscheidungen mit strategischer und operativer Unternehmensführung. Im Planspiel Go4C werden die Teilnehmer in die Rolle der Unternehmensführung einer Bank im Rahmen des Automobileasinggeschäfts versetzt. Diese Autobank „Technik Car Autobank“ ist in Aufbau und Organisationsstruktur einer realen Bank

nachempfunden. Das Ziel des Spieles ist es, die Bank zu sanieren und eine selbstgewählte Strategie wie z. B. Marktführerschaft oder Kostenführerschaft zu implementieren. So ermöglicht Go4C Strategieentwicklung und -umsetzung, Entscheidungstraining, komplexe realitätsnahe Lernkontexte und vielfältige praxisnahe Erfahrungsansätze (Häberle, Baume, Krcmar, 2006).

Anpassung der Lernziele an Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern

Der Schwierigkeitsgrad von Go4C kann auf unterschiedliche Weise an die Bedürfnisse von Lehrenden und Lernenden angepasst werden. Dem Kenntnisstand der Teilnehmer entsprechend werden theoretische Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt. Beispielsweise wird mit Teilnehmern, die nur über wenige betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse verfügen, ein vorgefertigtes Kennzahlensystem eines Unternehmens exemplarisch analysiert. Für zweitägige Schülerworkshops werden z. B. folgende Lernziele abgeleitet:

- Verständnis für komplexe Zusammenhänge in Unternehmen,
- Einsicht in Grundbegriffe der Gewinn- und Verlustrechnung,
- Entscheidungsfindung im Team,
- Verständnis für Grundzüge der Projekt- und Personalplanung,
- Teamarbeit, Kommunikation, Präsentation.

Vorbereitung, Einführung, theoretische Hintergrundinformationen

Zu Beginn eines Workshops werden die Teilnehmer in Gruppen aufgeteilt. Je vier Spieler bilden ein Managementteam. Sie übernehmen die Rollen von CIO (Chief Information Officer), CFO (Chief Financial Officer), CMO (Chief Marketing Officer) und COO (Chief Operations Officer) und damit die Verantwortung für Entscheidungen der grundlegenden Unternehmensfunktionen. Die studentischen Tutoren übernehmen die Rolle des CEO (Chief Executive Officer). Somit werden sie zugleich als Fachexperten – insbesondere in der Anfangsphase des Spiels – und als Mentoren in das Spiel integriert.

Was macht eigentlich eine Bank? Welche Aufgaben verbergen sich hinter diesem Geschäft? Das zu erforschen ist die erste Herausforderung für unsere Lernenden.

Go4C bildet eine Automobilleasingbank durch ein Management-Informationssystem mit mehr als 2500 Kennzahlen sehr realitätsnah ab. Alle Fachbegriffe sind in englischer Sprache formuliert. Ein Leitfaden bietet einen ersten Einstieg in die Bank, erläutert das Geschäftsmodell und präsentiert damit die Ausgangssituation des Spieles. In einem kurzen Sketch stellen die Dozenten und Tutoren zuerst das Kerngeschäft einer Autobank lebendig dar. Dann arbeiten sich die Teilnehmer in diese Themenfelder ein. Dazu werden wieder je nach Rollen neue Expertengruppen gebildet, die sich mit der Management-Aufgabe in jedem Bereich auseinandersetzen müssen. Nach etwa 45 Min. wird das erworbene Fachwissen präsentiert. Für die Präsentation werden Medien wie Powerpoint, Flipchart oder Tafel benutzt. Das Go4C-Planspiel ist eine webbasierte Software. Die Funktionen auf der Oberfläche sind den Teilnehmern zum großen Teil durch Internetnutzung bekannt. Die einzelnen Bedienelemente erläutert ein Handbuch.

Spielablauf: Analyse, Entscheidung, Feedback des Systems

Wo steht unsere Bank? In der Analyse-Phase wird zuerst rollenbasiert die Situation des jeweiligen Geschäftsbereiches analysiert. Die Planung und Entscheidung erfolgt wieder im Team. Aufgrund des eingeschränkten Handlungsfeldes der einzelnen Rollen bezogen auf das Gesamtunternehmen sind Konflikte zwischen den strategischen Vorstellungen der Spieler häufig und bewusst erwünscht. Derartige Differenzen können letztlich – ähnlich wie in einer realen Unternehmenssituation – nur durch klare Absprachen und konstruktive Diskussion gelöst werden: Was ist das Ziel – was kann jeder zur Zielerreichung beitragen? *„Viele Probleme lassen sich auch mit Kommunikation regeln und lösen. Man muss auch auf Menschen zugehen und seine Meinung sagen und vertreten sowie begründen.“* So fasst eine Schülerin der 11. Klasse die Grundprinzipien erfolgreicher Teamarbeit zusammen.

Die ersten Entscheidungen, wie die Einstellung neuer Mitarbeiter, der Einkauf der IT-Infrastruktur, die Umstrukturierung der Finanzen usw., werden wieder rollenbasiert online gespeichert. Die Ergebnisse werden an das Simulationsmodell gesendet, das die Berechnung

anhand festgelegter Regeln übernimmt. Die Ergebnisse der Simulation, unterstützt durch einige weitere Informationen, dienen als wichtigste Entscheidungsgrundlage für die nächste Periode des Spiels. Die Spielfortschritte werden im Team diskutiert. Dabei entstehen neue Ideen, die in der nächsten Spielrunde geplant und umgesetzt werden müssen.

„Ich hätte niemals gedacht, dass ein Unternehmen so kompliziert aufgebaut ist. Fast alles ist miteinander verbunden und hat Auswirkungen auf das andere.“ So beschreibt ein Schüler der 12. Klasse, seinen Eindruck nach einer Simulationsphase.

Nach Abschluss der letzten Simulations-Periode präsentieren die Teilnehmer die Entwicklung ihres Unternehmens und stellen einen Abschlussbericht vor: Vision, strategische Stoßrichtung und die wichtigsten Maßnahmen sind dabei zu erläutern. Berichtet wird von erfolgreichen, aber auch von nichtzielführenden Entscheidungen. Abschließend werden verschiedene strategische Stoßrichtungen, die die Teams ausprobiert haben, miteinander verglichen und bewertet. Die erfolgreichsten Maßnahmen werden besonders hervorgehoben.

AntMe!

„AntMe! – Die Ameisensimulation“ ist ein Serious Game, das auf spielerische Art und Weise sowohl die Grundlagen objektorientierter Programmierung wie auch den Umgang mit einer modernen Entwicklungsumgebung vermitteln will. AntMe! nutzt Microsoft Visual Studio als Entwicklungsumgebung und setzt der von Pausch propagierten „object-first strategy“ (Pausch, 2003) folgend auf die objektorientierten Programmiersprachen C#, Visual Basic und C++.

Spielgegenstand von AntMe! ist die simulierte Lebenswelt eines Ameisenvolkes. Um im Spiel erfolgreich zu sein und möglichst viele Punkte zu sammeln, muss der Lernende dafür sorgen, dass seine Ameisen möglichst effizient ihre Welt erkunden, Zucker und Äpfel sammeln sowie mit ihren Fressfeinden – den Wanzen – interagieren. Um dies zu erreichen, muss das Verhalten der Ameisen programmatisch in Form vereinfachter Algorithmen modelliert und im Quellcode hinterlegt werden. Die erste Version von „AntMe! – Die Ameisensimulation“ wurde 2006 entwickelt und wird seither von der Firma AntMe Ltd. kontinuierlich erweitert. Als Open-Source-Angebot verbreitete sich AntMe! sowohl

im privaten Bereich als auch in Schulen und Bildungseinrichtungen rasant.

Das Spielkonzept von AntMe! basiert darauf, nicht nur die Befehle zur Steuerung des Ameisenvolkes, sondern das gesamte Programm selbst mit Visualisierung und Benutzeroberfläche zu kompilieren, um den Benutzern vor Augen führen zu können, was sich hinter einem komplexen Computerprogramm verbirgt.

Zwar beginnt der Lernende damit, einfache Befehle in seiner Muttersprache an entsprechender Stelle in ein bereits vorgefertigtes Grundgerüst aus Programmcode einzufügen und somit die Ameisen zu steuern. Dabei wird bewusst mit speziellen Befehlsnahmen (Methodenbezeichnungen) gearbeitet, um – quasi wie bei einer Mini-Language nach Brusilovsky (1997) – die Einstiegsschwelle möglichst weit zu senken. Jedoch wird bewusst die Syntax nicht verändert, so dass es sich weiterhin um validen, nativen C#- bzw. Visual Basic-Code handelt, um dem Lernenden jederzeit einen leichten Umstieg zur normalen Programmierung zu ermöglichen. Doch muss er sich zur effizienten „Futtersuche“ sehr bald mit Kontrollstrukturen und komplexeren Algorithmen auseinandersetzen, wobei das Niveau und die Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben Schritt für Schritt ansteigen. Dabei wird versucht, den Lernenden niemals zu über- und dennoch ebenso wenig zu unterfordern.

Ganz im Sinne Pauschs beginnt auch AntMe! direkt mit der Verwendung objektorientierter Konstrukte, wie etwa der Verwendung von Methoden als Befehle (**GeheGeradeaus()**; oder **Nimm(zucker)**;). So muss sich der Lernende stets zuerst Gedanken über den benötigten Programmablauf, also den Algorithmus, machen, diesen modellieren und ihn dann entsprechend programmieren. Somit werden ebenfalls die Grundabläufe der modernen Softwareentwicklung zusammen mit den Denkmustern, die zum Entwurf von Computerprogrammen benötigt werden, vermittelt

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Programmierung der Verhaltensabläufe der Ameisenwelt ist, dass jeder Befehl sofort eine in der Visualisierung sicht- und im Programmablauf wahrnehmbare Auswirkung nach sich zieht, die vom Benutzer sowohl beobachtet, aber auch (aufgrund ihres Determinismus) nachvollzogen werden kann. Dieser sich wiederholende Ablauf des Algorithmenentwurfs, der Umsetzung im Programmcode, der Ausführung, der Beobachtung deren Auswirkung und

der Reflektion über Erfolg oder Misserfolg lehnt sich an das von Bonk, Zhang (2006) für „Read, Reflect, Display, and Do“ (R2-D2) postulierte Modell an.

Aufbau der AntMe!-Workshops im Rahmen der Schülerakademie

Am Beispiel einer Lernsequenz zur IF-Anweisung in C# erläutern wir die Wirkungsweise des Serious Game AntMe! exemplarisch. Das Begreifen der Aufgaben einer Entwicklungsumgebung, einer Programmiersprache sowie der Grundprinzipien der objektorientierten Programmierung zählt u. a. ebenso zu den Lernzielen wie die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten „Methode“, „Typ“, „Instanz“, „Event“ und „Algorithmus“. Auch die Verwendungsweise von Kontrollstrukturen und die Grundkonzepte künstlicher Intelligenz sind zu vermittelnde Inhalte.

Spielablauf: Analyse, Entscheidung, Feedback des Systems

Nach der Begrüßung erläutert der Dozent den Schülern kurz die Aufgabenstellung sowie die Spieloberfläche von AntMe!, die Lebenswelt der Ameisen, die Spielelemente (Zucker und Äpfel als Nahrung, Wanzen als Fressfeinde der Ameisen) und Visual Studio als Werkzeug zur Ameisenprogrammierung werden vorgestellt. So motiviert wechseln die Schüler nun von ihren Rechnerarbeitsplätzen mit dem Dozenten zusammen an einen Spieltisch. Dort modellieren sie den Arbeitsablauf zum Sammeln von Zucker.

Der Dozent gibt den Impuls und fragt, wie die Schüler der Reihe nach den Ablauf zur Zuckersuche modellieren würden. Die Schüler erarbeiten daraufhin selbstständig das „Kochrezept“ zum Sammeln von Zucker durch die Ameisen und protokollieren es schrittweise an der Tafel. Nachdem die Schüler den Ablauf modelliert haben, führt der Dozent den Begriff des Algorithmus ein und übersetzt diesen mit den Schülern in die Syntax der Programmiersprache; dabei werden die Begrifflichkeiten des Objekts, der Methode, des Parameters sowie weitere Grundbegriffe objektorientierter Programmierung erläutert und syntaktische Besonderheiten der Programmiersprache eingeführt.

Danach kehren die Schüler an ihre Computerarbeitsplätze zurück und implementieren Schritt für Schritt den soeben entworfenen Algorithmus. Nach jedem Programmschritt wird die Simulation gestartet, wodurch

jede Codeänderung sofort transparent nachvollziehbar veranschaulicht wird. Wenn der Ablauf vollständig implementiert ist, führen alle Schüler gemeinsam eine Simulationsrunde durch, wobei sie den Arbeitsauftrag erhalten, das Verhalten der Ameisen zu beschreiben. Dabei stellen sie fest, dass die Ameisen zwar wie geplant zum Zucker laufen, also auf das entsprechende Element reagieren, zudem auch ein Zuckerstück aufnehmen, dann aber am Zucker „kleben“ bleiben.

Dieser Effekt ist wiederum gewünscht und stellt eine weitere Aufgabe zur Reflektion im Sinne des Error-Management-Trainings (Keith, Frese, 2008) dar. Die Schüler versammeln sich am Spieltisch und versuchen, den Sachverhalt durchzuspielen. Durch gemeinsame Analyse gelingt es den Schülern, den Deadlock zu identifizieren und das Problem zu lösen sowie einen verbesserten Algorithmus unter Verwendung einer Fallunterscheidung mit IF-THEN-ELSE zu entwickeln.

Nach erfolgreicher Umsetzung im Code wird eine neue Simulationsrunde durchgeführt, die aus der gesammelten Nahrung resultierenden Punkte aller Schüler an der Tafel erfasst und ein Sieger gekürt. Unweigerlich kommt daraufhin die Frage auf, wieso denn bei gleichem Code unterschiedliche Punktezahlen zustande kommen konnten. Um dieser Fragestellung auf den Grund zu gehen, präsentieren sich die Schüler gegenseitig ihre Lösungsansätze und reflektieren zusammen mit den Dozenten ihre Strategien. Im weiteren Verlauf des Workshops werden, entsprechend des dargestellten didaktischen Frameworks, weitere Durchläufe dieser drei Hauptphasen iteriert. Die Schüler stoßen auf neue Problemstellungen, analysieren diese, wenden das bereits Gelernte darauf an und finden mit Hilfe der angebotenen Materialien und von den Dozenten beraten neue Lösungswege. Somit wird permanent das in der vorhergehenden Iteration Gelernte wiederholt und angewandt, was nach Kopp (1971) eine ideale Festigung der Inhalte zur Folge hat. Darüber hinaus werden aber nicht nur deklarative Kenntnisse vermittelt, sondern durch die Diskussion und Reflektion im Team sowie die ständige Erarbeitung neuer Strategien und Algorithmen auch prozedurale Lernerfolge gepaart mit einer Stärkung der Soft-Skill-Kompetenz erzielt.

Evaluation

Zum Abschluss der Schülerakademie wurden die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler aus drei Quellen – Lerntagebücher, Notizen zu den Feedbackrunden

und Abschlusspräsentation der Teilnehmer – ausgewertet und im Hinblick der didaktischen Aspekte der Schülerakademie analysiert. Ergebnisse dieser Auswertung werden im Folgenden zusammengefasst vorgestellt.

Fast alle Teilnehmer schätzen die Mentoren-Rolle der Dozenten positiv ein. Sie haben die wachsende Selbstständigkeit bei ihrer Arbeitsweise erkannt und diese mit Stolz dokumentiert. Da diese Eigenverantwortlichkeit im Gegensatz zu dem alltäglichen Erleben einer Lernsituation in der Schule erlebt wird, kann auch eine Überforderung gefühlt werden. Je mehr Zeit die Schüler in einem selbstgesteuerten Lernszenario verbringen, desto geringer ist das Gefühl der Überforderung. Besonders positiv wird die Förderung der Gruppenarbeit und der Kommunikation empfunden.

Nicht nur in Lerntagebüchern, sondern auch in den Feedbackrunden und in der Abschlusspräsentation können die Schüler die behandelte Fachbegriffe aus den Bereichen Informatik und Wirtschaft sicher benutzen und erklären (deklaratives Wissen). Begleitende Lehrer bewundern die steigende Qualität der Präsentation der Schüler und deren Kommunikationsfähigkeit im Team. Nahezu alle Schüler berichten von Aha-Erlebnissen bei der Entdeckung der kausalen Zusammenhänge und bei der Analyse der Auswirkung ihrer Entscheidungen (strategisches Handeln). Alle Schüler waren sich einig, dass die Schülerakademie ihnen ein besseres, aber auch verständliches Bild vom Informatik- und Wirtschaftsinformatik-Studium vermittelt hat (Affektivität).

Lessons learned

Die Arbeit in den elf Workshops der ersten Schülerakademie „Serious Gaming“ mit ca. 150 Oberstufen-Schülerinnen und -Schülern sowie ihren Lehrkräfte hat unterschiedliche Erfahrungen generiert, die wir hier zusammenfassen.

Die Planungsphase und Vorbereitung nicht unterschätzen

Als Vorbereitung gilt es, die sozialen Strukturen und Vorkenntnisse der Zielgruppe in Gesprächen mit den begleitenden Lehrkräften zu erfahren, die Anforderungen an das didaktische Rahmenkonzept aufzustellen und die Zeitplanung für die Spielrunden festzulegen. Natürlich sind auch die Bereitstellung der technischen Infrastruktur, die Installation der Software, eine passende Raumeinrichtung sowie eine Anschaffung nicht

digitaler Lernmittel zu berücksichtigen. Die Nutzung der bereits vorhanden technischen und nicht technischen Infrastruktur der Hochschule München erleichterte die Vorbereitungsphase der Schülerakademie. Jedoch erforderte die Anpassung und Konzeption des didaktischen Rahmens und das entsprechende Briefing der Tutoren viel Aufwand.

Der Einsatz von Software „Serious Games“ ersetzt die Lehrer/Dozenten nicht

Serious Games können als ein kreatives Werkzeug in den Schulkassen eingesetzt werden. Sie ersetzen jedoch nicht die Rolle der Lehrer (Bushnell, 2009). Die jungen Teilnehmer können nur durch Lehrer zum Spielen und Zusammenarbeit motiviert werden (Pivec, 2009). Die beratende Rolle der Dozenten in der Schülerakademie wird von den Schülern sehr positiv eingeschätzt (Bösl, Feldstudie, 2010).

Interaktion und Feedback zwischen den Spielphasen einplanen

Die Reflektion eigener Erfahrungen zwischen den Spielphasen ist für das Erreichen von gewünschten Lerneffekten unabdingbar (Garris, Ahlers, Driskell, 2002). Während der Spielrunden lassen sich die Dozenten den aktuellen Stand, die Strategien und Problemstellungen von den Teams präsentieren. So können sie die Fortschritte der Teams analysieren und bewerten und ggf. steuernd eingreifen.

Erfolge ermöglichen

Um eine Frustration zu vermeiden, sollten die Lernenden in der frühen Spielphase Erfolge erleben – und entsprechend „feiern“ können. Deshalb kann z. B. eine recht einfache und schnell umsetzbare Verbesserung der Finanzsituation das zunächst schlecht gestellte Unternehmen im Go4C-Planspiel sichtbar sanieren: Das können die Teammitglieder mit relativ wenigen Entscheidungen bewirken.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Auswertungen aus den Lerntagebüchern der Schülerinnen und Schüler bestätigten unsere Erwartungen: Serious Gaming hat ein großes pädagogisches Potenzial! Die Schüler erlebten Fachinhalte und Lernmethoden aus einem universitären Blickwinkel. In das eigenverantwortliche, wissenschaftliche Lernen wurde einge-

führt. Impulse als persönliche Entscheidungshilfe für die weitere berufliche Zukunft nach der Schule wurden gegeben. Wichtig dabei ist vor allem der persönliche Austausch mit den betreuenden Dozierenden und studentischen Tutoren.

Als Dozierende gestalteten wir zunächst ein didaktisches Framework zur Verknüpfung von Serious Games mit unseren Lehr-/Lernszenarien der Informatik und Wirtschaftsinformatik. Und wir erlebten: Das wirkt tatsächlich lernfördernd! Die teilnehmenden Lehrkräfte erfuhren fachliche und didaktisch-methodische Impulse. Die Umsetzung in eigenen Unterrichtsszenarien wird jetzt durch ein Coaching-Angebot seitens der Dozierenden begleitet. Die Anmeldung für das Jahr 2011 hat schon begonnen; die Schülerakademie soll in der Woche nach den Faschingsferien 2011 in den Räumlichkeiten der TU München stattfinden.

Literatur

- Baume, M. (2009): „Computerunterstützte Planspiele für das Informationsmanagement: Realitätsnahe und praxisorientierte Ausbildung in der universitären Lehre am Beispiel der ‚CIO-Simulation‘“, Dissertation TU München. Books on Demand GmbH, München.
- Berendt, B. (1998): “How to support and practise the shift from teaching to learning through Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives.” In: “Higher Education in Europe”, S. 317 - 329.
- Bonk, C./Zhang, K. (2006): “Introducing the R2D2 model: Online learning for the diverse learners of this world. In Distance Education.” Taylor & Francis Group, Routledge.
- Bösl, D. (2010): “AntMe! - The Ant-Simulation or Why learning how to program is FUN.” In: “Proceedings to the 13th International Galileo Teacher Training Program Meeting.” München.
- Bösl, D. (2010): „Erlernen von Programmierfähigkeiten mit Serious Gaming: Eine vergleichende Feldstudie.“ München.
- Brusilovsky, P. (1997): “Mini-languages: A Way to Learn Programming Principles.” In: “Education and Information Technologies”, S. 65-83.
- Bushnell, N. (2009): “Game Based Learning 2009 Conference.” London.
- Cordova, D./Lepper, M. (1996): “Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice.” In: “Journal of Educational Psychology“, 88, S. 715-730.
- Engelmayer, O. (1960): „Psychologie für den schulischen Alltag.“ Ehrenwirth, München.
- Garris, R./Ahlers, R./Driskell, J. E. (December 2002): “Games, Motivation, and Learning: a Research and Practice Model.” In: “Simulation & Gaming”, S. 441-467.
- Graven, O./MacKinnon, L. M. (2006): “Exploitation of games and virtual environments for elearning.” In: “Ultimo: ITHET7th International Conference on Information Technology Based Higher Education.”
- Häberle, O./Baume, M., Krcmar, H. (2006): „Realitätsnahes Entscheidungstraining für zukünftige IT-Manager: Ein computerunterstützte Planspiel: Aufbau und Lessons Learned.“ In: „Hochschuldidaktik der Informatik - Organisation, Curricula, Erfahrungen, Tagungsband zur HDI 2006-2. GI-Fachtagung.“ München.
- Hazzan, O., Dubinsky, Y. (2-8. May 2010): “A HOT – Human, Organizational and Technological - Framework for a Software Engineering Course.” In: “ICSE’10”, S. 559-566.
- Kearney, P./Pivec, M. (2007): “Recursive loops of game based learning.” In: “World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and telecommunications 2007 Vancouver BC”, S. 2546 – 2553.
- Keith, N./Frese, M. (2008): “Effectiveness of error management training: A meta-analysis.” In: “Journal of Applied Psychology” 93.
- Klopfer, E. (2008): “Augmented Learning: Research and Design of Mobile Educational Games.” Education next.
- Kopp, F. (1971): „Didaktik in Leitgedanken.“ Auer, Donauwörth.
- Krcmar, H., Häberle/O., Baume, M. (2007): “Learning IT by Gaming IT: The CIO – High Performance Business Simulation.” In: “Proceedings of „Online Educa 2007“. Berlin.
- Pausch, R. (2003): “Teaching objects-first in introductory computer science.” In: “Proceedings of the 34th SIGCSE technical symposium on Computer science education.”
- Piaget, J. (1977): “Problems of Equilibration.” In: Appel, M. H and Goldberg, L. S. (1977): “Topics in Cognitive Development, Volume 1: Equilibration: Theory, Research and Application.” Plenum Press, NY, S. 3-13.
- Pivec, P. (2009): “Game-based Learning or Game-Based Teaching.” Becta.
- Scheer, A.-W. (2010): „BITKOM Präsident, Vortrag bei der Pressekonferenz zum Arbeitsmarkt für IT-Fachkräfte.“ Berlin.

Utesch, M./Bösl, D./Boscolo, P./Helfer, C. (2009): „Erfahrungsbericht zu Serious Gaming - C# Entwicklung mit AntMe!“ In: „Embedded Software Engineering Kongress ESE“, S. 611-616.

Autoren

Dominik B. Bösl
Dipl.-Inf., Geschäftsführer AntMe Ltd., Augsburg.

Nastaran Matthes
Dipl.-Inf., Studienberatung an der Fakultät für Informatik der Technischen Universität München.

Prof. Dr. Matthias C. Utesch
Vertretungsprofessor an der Fakultät für Informatik und Mathematik der Hochschule für angewandte Wissenschaften München.

Prof. Dr. Helmut Krcmar
Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik an der Technischen Universität München.

Aktivierende Lehre in der Erwachsenenbildung

Erfahrungen mit dem konstruktivistischen Methodenbaukasten in der Software Engineering Ausbildung

JÜRGEN MOTTOK
FRITZ JOAS

Abstract

Software Engineering beschäftigt sich mit der systematischen und disziplinierten Entwicklung von Software. Als sehr volatiles Fach mit einem hohen Anteil an sich ändernden Technologien und Methoden bietet sich diese Fachdisziplin sehr gut an, sowohl im Hochschulkontext als auch in der beruflichen Praxis, um über geeignete Strategien der Fort- und Weiterbildung und des Lernens selbst nachzudenken. Dieser Beitrag beschreibt die Erfahrungen der Autoren mit ausgewählten konstruktivistischen Methoden.

1. Einführung

Mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses und der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen wird studentisches Lernen neu thematisiert.

„*The Shift from Teaching to Learning*“ (Welbers, 2005) beinhaltet einen Perspektivwechsel der akademischen Lehre hin zu einer Lerner- und Lernprozesszentrierung (Schneider, 2009). Zukünftig gewinnt die Diskussion über die studentischen Kompetenzen als Lernergebnis neben den Lerninhalten an Bedeutung. Die Gewichte der Diskussion verschieben sich also vom Lehraufwand hin zum Lernaufwand und Lernprozess. Damit wird der Lehrende der Unterstützer der Lernenden –also ein „Lehren zum Lernen“.

Wissenschaftlich unterstützt hier der Konstruktivismus (Jank, 2008) als eine Theorie über den Erwerb von Wissen das Lernen und Lehren (Mottok, 2009). Kernaussage ist, dass jeder Mensch durch die Kommunikation mit seiner Umgebung seine eigene persönliche Wirklichkeit erschafft; diese unterscheidet sich von der Wirklichkeit anderer Menschen. Lernen wird als die Konstruktion von Bedeutung und damit als das dynamische Weiter-

entwickeln der persönlichen Wirklichkeit gesehen. Die grundsätzliche Ausrichtung ist (Reich, 2008): „*Selbst erfahren, ausprobieren, untersuchen, experimentieren, immer in eigene Konstruktion ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuelle Interessen-, Motivations- und Gefühlslage thematisieren.*“ Neuere Ergebnisse der Gehirnforschung bestätigen die ganzheitliche Informationsverarbeitung im Gehirn und damit den konstruktivistisch-didaktischen Ansatz in der Lehrmethodik (Herrmann, 2009).

Wenn Lernen die Weiterentwicklung einer subjektiven Wirklichkeit ist, dann impliziert dies eine Selbststeuerung des Lernprozesses: Der Lernende findet seinen Weg (und muss ihn finden), um möglichst effektiv sein Wissen zu erweitern (Waldherr, 2009).

Dieser Beitrag beschreibt die Erfahrungen der Autoren mit ausgewählten konstruktivistischen Methoden aus dem Methodenpool von Kersten Reich (Reich, 2008) und der Methodensammlung von Gerd Macke (Macke, 2009).

2. Software Engineering für Mechatroniker

Im Curriculum des Bachelorstudiengangs Mechatronik der Hochschule Regensburg wird im vierten Semester die Vorlesung „Software Engineering“ im Umfang von 2 SWS/3 ECTS und im fünften Semester das Praktikum/Seminar als Blockveranstaltung „Software Engineering“ im Umfang von 4 SWS/5 ECTS angeboten. Alle Studierenden haben als Vorkenntnisse die Programmiersprachen C und C++ (10 SWS V+Ü) sowie Mikrokontrollertechnik (6 SWS V+Ü). Sie haben dagegen keine Erfahrung mit über die Programmierung hinausgehenden Schritten bei der Software-Entwicklung. Praktika und Projekte sind für die Lehre von Software Engineering zentral (Ludewig, 2009).

Die Vorlesung Software Engineering bereitet auf eine schriftliche Prüfung vor. Dagegen wird die Blockveranstaltung Praktikum/Seminar Software Engineering mit einem studienbegleitenden Leistungsnachweis abgeschlossen.

3. Fachwissenschaftliche Lernziele

Ein wesentlicher Bestandteil des Praktikums/Seminars Software Engineering ist ein Planspiel, welches eine Projektaufgabe mit dem Embedded Roboter System c't-Bot (Abbildung 1) hat.

In dieser soll eine Fernsteuerung und Fernüberwachung des Roboters c't-Bot über einen Server-PC und zusätzlich über Web-Clients, also Browserapplikationen, erstellt werden. Bibliotheken und einfache Beispiele liegen den Lernenden in der Lernplattform moodle bereits vor. Dies entspricht einer realen Projektsituation, in der betriebsbewährte Softwarelösungen verstanden und anteilig wiederverwendet werden sollen.

Die für die Projektaufgabe notwendigen Kompetenzen werden vor und während der Durchführung des Planspiels erarbeitet. Im Einzelnen sind diese:

1. Entwicklungsprozess und Methoden

- Softwareentwicklungsprozess V-Modell 97
- Projekt-, Qualitäts- und Konfigurationsmanagement
- System- und Softwareerstellung
- Requirements Engineering
- Analyse und Design mit der UML
- Implementierung
- Review-Techniken
- Software-Test

2. Web-Client-Programmierung

- Webtechnologien (HTML, JavaScript, XML, DOM, CGI, Ajax, Sambar)

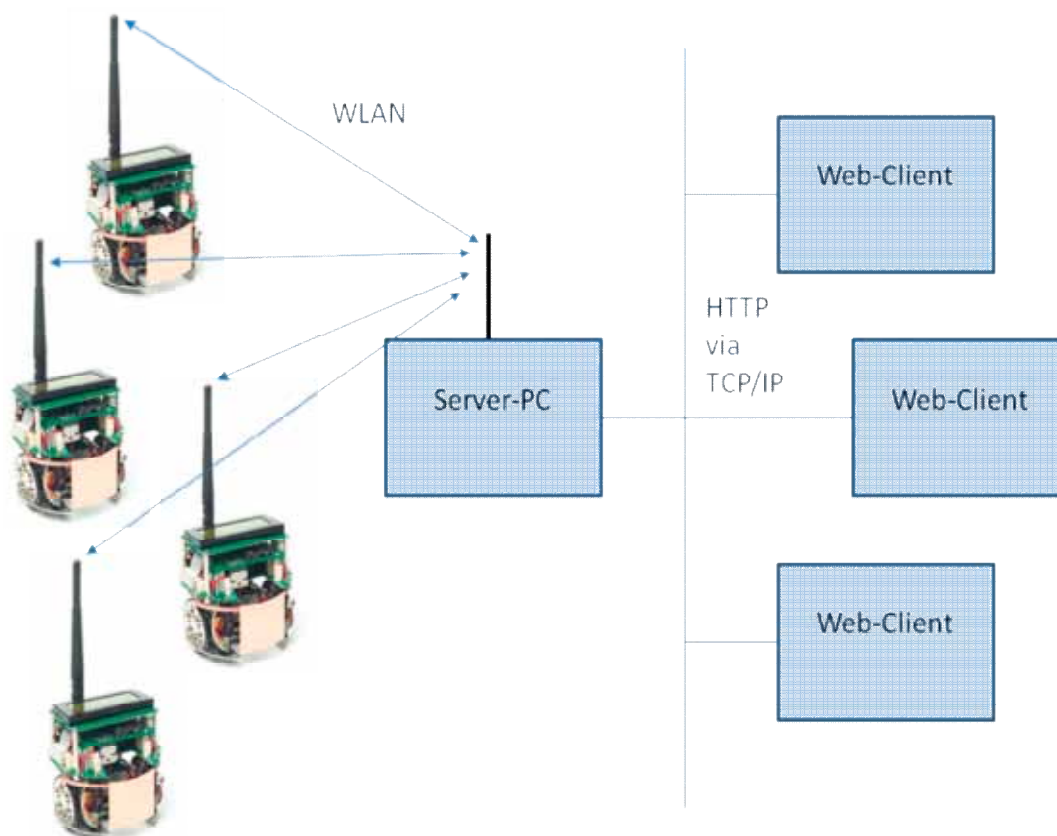


Abbildung 1: Grobes Architekturmodell – Roboter c't-Bot, Server-PC und Web-Clients

3. Server-Programmierung

- Net Programmierung mit C++: Basic Windows Forms (Label, Button, Text and Selection Controls)
- .Net Programmierung mit C++: Graphics using GDI+
- TCP/IP und Socket

4. Embedded System mit c't-Bot

(von Computer-Fachzeitschrift c't)

- Programmierung des AVR RISC ATmega32 (C-Programmierung, Entwicklungsumgebung, Socket und Bootloader)

Die Lernzielanalyse wird nach Bloom (Studt, 2009) eingesetzt: Die Formulierung eines Lernziels in der kognitiven Dimension ist Wissen, d. h. Lehrinhalte, reproduzieren und wiedergeben zu können. Darauf aufbauend folgen zunehmend anspruchsvollere Fragestellungen: Abfragen des Verständnisses, Fähigkeit zur Anwendung, Analyse, Evaluierung sowie auf höchster Ebene die Fähigkeit zur eigenständigen Synthese einer Lösung.

4. Aufgabenstellung: Fernsteuerung und Fernüberwachung des Roboters c't-Bot

Der c't-Bot (Abbildung 2) soll ein Rechteck bestehend aus 4 Wegpunkten (WP) abfahren.

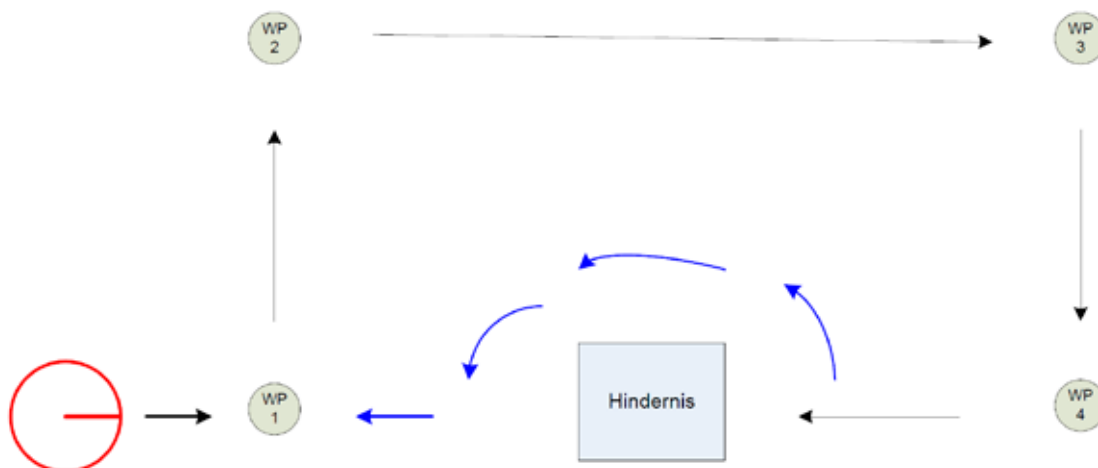


Abbildung 2: c't-Bot fährt Wegpunkte an und findet weg um ein Hindernis herum

Dabei sieht der c't-Bot mit zwei Sharp GP2D12 Infrarot-Distanzsensoren.

Tritt ein beliebiges Hindernis auf, soll der Roboter um das Hindernis herum den Weg zum Wegpunkt finden.

Nebenbei entsteht die Landkarte auf dem Server-PC, die auch vom Web-Clients angefordert werden kann

5. Aufbau der Lehrveranstaltung

Die Blockveranstaltung Praktikum/Seminar Software Engineering findet an fünf Tagen statt.

Während in den ersten beiden Tagen Fachthemen erarbeitet und vermittelt werden, werden in den letzten drei Tagen in einem als Projektarbeit ausgelegten Planspiel die Kenntnisse und Fertigkeiten in den Fachthemen vertieft und angewendet (Lernarrangement in Abbildung 3).

Bereits vier Monate vor der Blockveranstaltung finden zwei Vorbesprechungen mit den Studierenden statt. Hier werden sowohl die Seminarvortragsthemen als auch die Posteraufgabe für Open Space vergeben. Den Studierenden werden Literaturhinweise zur Bearbeitung der Aufgaben in der Lernplattform moodle zur Verfügung gestellt.

Die Semestergruppe der Studierenden wird während des Planspiels in mehrere Projektgruppen mit jeweils ca. zehn Studierenden aufgeteilt.

Während der Blockveranstaltung Praktikum/Seminar

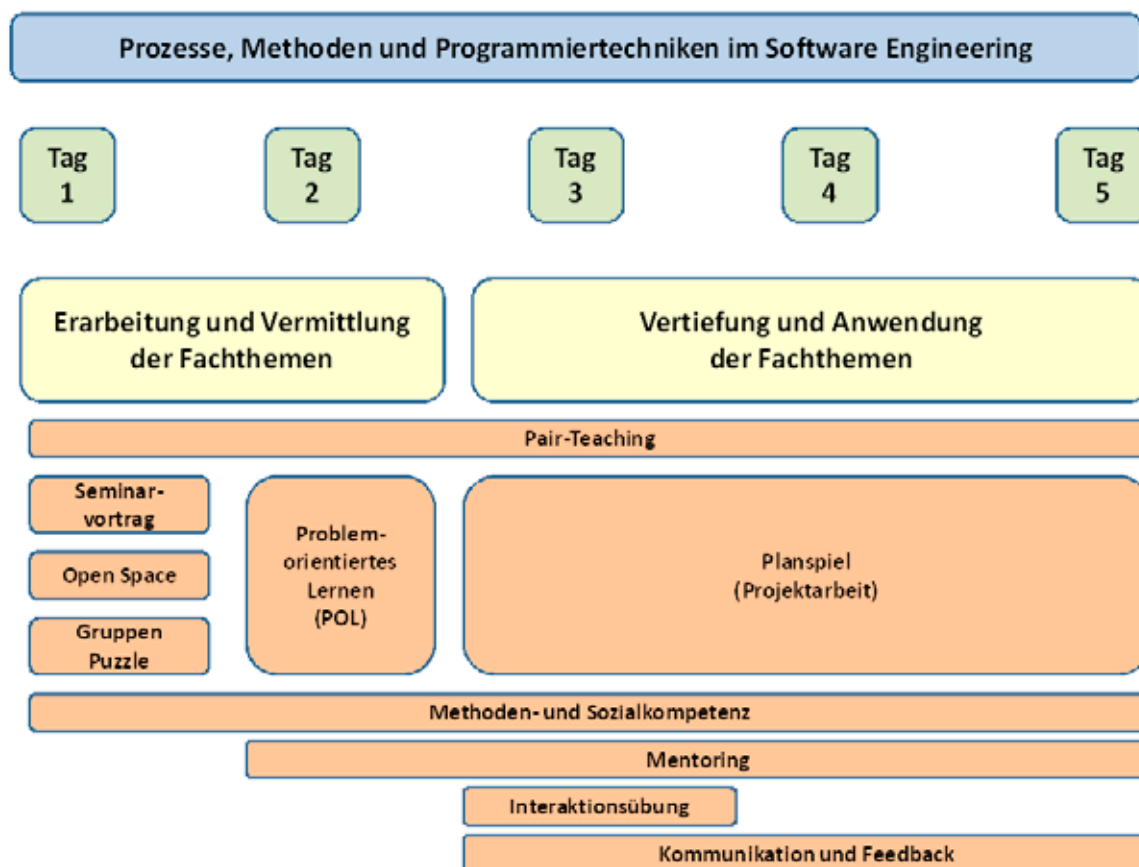


Abbildung 3: Lernarrangement für das Praktikum/Seminar Software Engineering.

Software Engineering stehen Seminar- und Rechnerräume für die einzelnen Projektgruppen zur Verfügung. An der Blockveranstaltung haben bereits Semestergruppen mit 20 bis 60 Studierenden teilgenommen.

Während des problemorientierten Lernens erfahren die Studierenden bei der Erstellung eines Brettspiels zum V-Modell XT auf einer Meta-Ebene den Software Entwicklungsprozess V-Modell XT, den sie danach im Planspiel der Projektarbeit anwenden und vertiefen können.

6. Methodenbaukasten in der Lehrveranstaltung

Der konstruktivistische Bildungsansatz spricht sich dagegen aus, dass Wissen von einem Lehrer auf Lernende übertragen werden kann. Konstruktivismus setzt auf die Schaffung optimaler Bedingungen für Lernende (Mottok, 2009), derart, dass sie Wissen für sich selbst konstruieren können. Anstatt Lernenden Informationen sowie verschiedene Skills zur Verfügung zu stellen, bevorzugt es der Konstruktivismus, ein Umfeld zu fördern, in dem Lernende durch Erforschen und Untersuchen Wissen erwerben, entweder alleine oder in

Gruppen (Aviram, 2000).

Die Ausgestaltung eines Lernarrangements für Software Engineering mit Elementen aus dem konstruktivistischen Methodenbaukasten (Reich, 2008 und Macke, 2009) und der aktivierenden Lehre reduziert den Anteil an Frontalunterricht. Zuletzt wurden im WS 2009/2010 im Praktikum/Seminar Software Engineering die in Tabelle 1 dargestellten Elemente konstruktivistischer Didaktik eingesetzt:

Die Komplexität des Fachgebietes Software Engineering besteht einerseits in der Fülle des theoretischen Lehrstoffes, andererseits in der praktischen Projektarbeit, die problemlösendes Handeln in sozialer Interaktion erfordert. Die praktische Projektarbeit soll damit auch zur Reifung der Team- und Sozialkompetenz der Lernenden beitragen. Dies wird im Pair-Teaching personalisiert durch die Rollen der Lehrenden als Fachwissenschaftler/Professor und als Trainer/Pädagoge.

Beide Lehrenden setzen Elemente der aktivierenden Lehre ein. Diese rückt nun in den Vordergrund, und der Anteil an Frontalunterricht wird reduziert.

Elemente	Lernsituation
Pair-Teaching	Interdisziplinäres Team vorleben, Verzahnung im Führungstandem, erlebtes Führungsteam, Konkurrenz versus Zusammenarbeit/Dialog, Klima offener Kommunikation vorleben
Seminarvortrag	Studierende als Lehrer: durchs Lehren Lernen „Homo docens“
Gruppenpuzzle	Studierende als Lehrer: Fachthemen zur Durchführung des Planspiels erarbeiten und vermitteln
Open Space	Studierende als Lehrer: Fachthemen zur Durchführung des Planspiels vermitteln
Problemorientiertes Lernen	Ein Brettspiel erarbeiten zum V-Modell 97 (Fallbeispiel in Abbildung 4)
Planspiel	Abwicklung eines Softwareprojekts, Individualität versus Kooperation: Teambildung und Rollenverteilung, Rolle ausgestalten
Mentoring	Studierende höherer Semester geben ihr Wissen weiter
Kommunikation	Verbesserung des Kommunikationsprozesses innerhalb des Projektes lernen
Feedback u. a. Blitzlicht	Rückmeldung zur Prozessverbesserung im Projekt und Reflektion des eigenen Lernprozesses
Methodenkompetenz und Sozialkompetenz	Selbstreflexion durch Gespräche mit den Rolleninhabern während des Projektes (Planspiel)
Interaktionsübung	zum Beispiel: Ballspiel, dabei Aufbau und Verbesserung eines Prozesses, Berücksichtigung unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle (Spitzer, 2008), Lerntypentheorie, andere Lernformen kennenlernen
Lernplattform moodle	zur Erarbeitung von Lerninhalten, u. a. mit Wiki als Wissensbasis in der Projektarbeit

Tab. 1: Gestaltung eines Lernarrangements für Software Engineering mit Elementen aus dem konstruktivistischen Methodenbaukasten.

Die Veranstaltung Praktikum/Seminar Software Engineering hat als ein wesentliches Gestaltungsprinzip „Pair-Teaching“ (Jaeger, 2009) genutzt. Wir wollen unseren Studierenden bewusst das Werkzeug „Teamarbeit“ im Software Engineering beibringen und leben deshalb dieses Gestaltungsprinzip in unserer Lehre vor.

Zuletzt haben wir im WS 2009/2010 im Praktikum/Seminar Software Engineering die folgenden Elemente (vgl. Tabelle 1) aktivierender Lehre und konstruktivistischen Methoden eingesetzt:

- Pair-Teaching
- Studierende als Lehrer (Seminar)
- Mentoring (Abbildung 8)
- Gruppen Puzzle und Open Space (Abbildung 6)
- problemorientiertes Lernen (POL) (Abbildung 4 und 7)

Die Minocroft AG ist als Softwarehaus seit 2007 auf dem Markt tätig. Trotz innovativer Produkte scheitern ca. 5 % aller Softwareprojekte bei Minocroft. Mit Zeitverzögerungen werden ca. 43 % aller Produkte fertig. Das Unternehmen hat 70 Softwareentwickler.

Die Aktionäre der Minocroft AG haben bei der letzten Jahreshauptversammlung eine Verbesserung der Erfolgsquote der Softwareprojekte bei Minocroft gefordert. Inzwischen ist die Unternehmensberatung McClick im Haus. Der Vorschlag ist entstanden mit einem attraktiven Brettspiel zum V-Modell XT den Mitarbeitern das Vorgehensmodell V-Modell XT mit allen notwendigen Rollen, Methoden, Phasen und Meilensteinen nahezulegen.

Abb. 4: Fallbeispiel für problemorientiertes Lernen im Software Engineeringschen Methodenbaukasten.



Abbildung 5: Der Roboter c't-Bot in der Blockveranstaltung Software Engineering



Abbildung 7: problemorientiertes Lernen – Studierende stellen das Brettspiel V-Modell XT vor



Abbildung 6: Open Space – Studierende als Lehrer vermitteln Fachthemen



Abbildung 8: Mentoring: Studierende höherer Semester geben ihr Wissen weiter

- Planspiel mit Projektarbeit
- Blitzlicht und Feedback
- Methodenkompetenz der Kommunikation und Interaktionsübung

Nach dem beschriebenen Semindurchlauf der Blockveranstaltung im Wintersemester 2009/2010 wurde eine summative Evaluation durchgeführt. Hierbei stand vor allem die Zufriedenheit der Studierenden im Mittelpunkt.

Mithilfe eines standardisierten Fragebogens konnten Werte für die Zufriedenheit ermittelt werden, die es ermöglichen, die Zufriedenheit der einzelnen Gruppierungen zu vergleichen. Bei der Zufriedenheit handelt es sich um Einschätzungen der Beteiligten selbst, d. h. die relativen Werte für die Zufriedenheit sind sehr repräsentativ und spiegeln die Stimmungen angemessen wider. An der Umfrage nahmen 80% aller Lehrenden

und lernenden Teilnehmer teil, sodass die Ergebnisse für den ganzen Kurs geltend gemacht werden können.

Es ist festzustellen, dass die Beteiligten, hierunter sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden insgesamt zufrieden bis sehr zufrieden mit der Blockveranstaltung Software Engineering waren. Die Resonanz ist also äußerst positiv und kann grundlegend als Anstoß für die Weiterentwicklung und fortlaufende Implementierung des vorgestellten Lernarrangements angesehen werden.

7. Erfahrungen mit aktivierender Lehre

Die Studierenden werden in exemplarischem und forschendem Lernen mittels aktivierender Methoden beteiligt und in eine Projektarbeit des Software Engineering mit einem Planspiel involviert.

Dabei wurden Erfahrungen gesammelt und evaluiert:

- Die Lernthemen können von den Studierenden mitbestimmt werden (z. B. Themenauswahl von Seminarvortrag und Poster, Rolle im Projekt).
- Qualitätssicherung der Seminarvorträge und Poster durch Literaturvorgaben sowie Begleitung und Rückkopplung mit der Lernplattform moodle.
- Eigene Lernprojekte konnten aus der Vorbereitung des Seminarvortrages eingebracht werden.
- Die Lernorganisation der Blockveranstaltung lässt mehrere Lernwege offen – Anknüpfung an die Lebens- und an die Praktikumserfahrung der Lernenden.
- Die Lerninhalte sind mit dem Anwendungsfall der Projektarbeit fassbar reduziert.
- Die angebotenen Lerninhalte können selbstständig erschlossen werden.
- Handlungsbezogene Problemstellungen der Projektarbeit sind explizit Thema in der Blockveranstaltung.
- Jede Projektgruppe entwickelt eine andere Kultur!
- Veränderung der Rolle als Lehrender annehmen und gestalten.
- Gruppen Puzzle und Open Space benötigen eine intensive Begleitung durch den Lehrenden (Literatur bereitstellen, Hilfestellung geben).
- Problemorientiertes Lernen benötigt eine Moderation in der Methodik des 7-Sprunges.
- Im Planspiel wird bereichsübergreifendes Denken und Handeln gefördert, ebenso wie ein Verständnis für gruppenspezifische Prozesse und ihre Auswirkungen.
- Mit Verlassen des 90-Minutenrhythmus entstehen Raum, Zeit und Gelassenheit zum Lernen.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Der Einsatz aktivierender Methoden im Fach Software Engineering verbessert das Lernen: Die Lernenden steuern ihren Lernprozess selbst. Sie finden dabei ihren Weg, um möglichst effektiv ihr Wissen zu erweitern (Waldherr, 2009). Ein Lernen der Studierenden, das auf Eigeninitiative beruht, mit Beteiligung der ganzen Person – Gefühl wie Intellekt –, ist eindringlichst und hat den am längsten anhaltenden Lerneffekt zur Folge.

Die Rolle des Lehrenden wechselt vom Unterweiser (Aviram, 2000), der seine Lehre nach den Prinzipien des Vormachens und Nachmachens strukturierte, hin zum Lernberater.

Der Lernberater übergibt den Lernenden Aufgabenstellungen und motiviert die Lernenden zum Durchdenken und Durcharbeiten dieser Aufgaben. Dabei begeben sich die Studierenden in die Situation des forschenden Lernens, bestimmt durch Freiheit und Struktur. Die Studierenden erkennen, dass eine Übertragung der erfahrenen konstruktivistischen Methoden auf lebenslanges Lernen im Berufsumfeld möglich wird.

Literatur

Aviram, A. (2000): "Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Education." In: „Studies in Philosophy and Education“, 19, S. 465-489, Kluwer Academic Publishers.

Herrmann, U. (2009): „Neurodidaktik“, Beltz Verlag, Weinheim.

Jaeger, U./Schneider, K. (2009): „Software Engineering im Unterricht der Hochschulen.“ In: „SEU11 Tagungsband“, dpunkt.verlag, Heidelberg.

Jank, W./Meyer, H. (2008): „Didaktische Modelle.“ Cornelson, Berlin.

Macke, G./Hanke, U./Viehmann, P. (2009): „Hochschuldidaktik, Lehren, vortragen, prüfen.“ Beltz Verlag, Weinheim.

Mottok, J./Hagel, G./Utesch, M./Waldherr, F. (2009): „Konstruktivistische Didaktik– ein Rezept für eine bessere Software Engineering Ausbildung?“. In: „Embedded Software Engineering Kongress.“ Sindelfingen.

Reich, K. (2008): „Konstruktivistische Didaktik – Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool.“ 4. Auflage, Beltz Verlag, url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>

Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (2009): „Wandel der Lehr und Lernkulturen.“ Bertelsmann, Bielefeld.

Spitzer, M. (2008): „Geist im Netz, Modelle für Lernen, Denken und Handeln.“ Spektrum Verlag, Heidelberg.

Studt, R./Mottok, J./Utesch, M./Landes, D. (2009): „Anwendung der Bloom’schen Taxonomie auf Lehrinhalte des Software-Engineerings.“ In: „Embedded Software Engineering Kongress“, Sindelfingen.

Waldherr, F./Walter, C. (2009): „Didaktisch und praktisch, Ideen und Methoden für die Hochschullehre.“ Schäffer-Poeschel, Stuttgart.

Welbers, U./Gaus, O. (2005): "The Shift from Teaching to Learning." Bertelsmann, Bielefeld.

Autoren

Prof. Dr. Jürgen Mottok
wissenschaftlicher Leiter des Laboratory for Safe and Secure Systems (LaS³), Fakultät Elektro- und Informationstechnik, Hochschule Regensburg.

Fritz Joas
Unternehmensberater und freiberuflicher Trainer.

Innovative eLearning-Szenarien in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung

Verbreitung, Barrieren, Potenzial

MIRCO WIEG
HEINER BARZ

Einleitung

An der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (HHUD) bietet die Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement seit 2001 eLearning-Veranstaltungen für Studierende an. Seit 2007 ist die Abteilung darüber hinaus in das universitätsweite, vom Land NRW geförderte eLearning-Integrationsprojekt „HeinEcomp“ eingebunden und hat als Team „Kompetenztraining und Support“ ein breites Fortbildungsprogramm für Hochschullehrende realisiert.

Ausgehend von eigenen Erfahrungen sowie Praxisbeispielen aus Hochschule und Wirtschaft werden in diesem Beitrag mögliche Vorteile von eLearning – insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung und Fernlehre – thematisiert. Im Fokus stehen dabei moderne Blended-Learning-Szenarien, die klassische Präsenzlehre und eLearning so miteinander verknüpfen, dass die Vorteile beider Lernformen genutzt werden können. Darüber hinaus werden Barrieren aufgezeigt, welche die Realisierung von eLearning-Angeboten oftmals erschweren.

1. Ein Blick zurück

eLearning in Unternehmen

Die Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft der 1980er- und 1990er-Jahre war durch die zunehmende Geschwindigkeit aufeinanderfolgender Innovationen (insbesondere im IT-Bereich), einen steigenden Konkurrenzdruck in Folge des wachsenden globalen Wettbewerbs sowie eine durch diese Entwicklungen verursachte Steigerung der Weiterbildungskosten geprägt. Zudem brachte die Expansion vieler Unternehmen über regionale und nationale Grenzen hinaus die Anforderung mit sich, berufsbezogenes Wissen zeit- und ortsflexibler zu vermitteln.

In diesem Kontext erschien eLearning vielen Unternehmen Ende der 1990er-Jahre dazu geeignet, die drohende Kostenexplosion in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung abzuwenden und Angebote mit der nötigen Flexibilität zu realisieren. Auf den dadurch ausgelösten eLearning-Hype folgte allerdings bald eine erste Krise: Die von den Unternehmen erwartete Kostenersparnis konnte in vielen Fällen aufgrund langer Produktionszeiten der benötigten eLearning-Inhalte nicht erreicht werden. Zudem traten Akzeptanzprobleme in der Mitarbeiterschaft auf (Dittler/Jechle, 2009, S. 420ff.).

Das weitere Vordringen webbasierter Lernarrangements konnte jedoch nicht nachhaltig unterbrochen werden. Nach einer für neue Technologien typischen Abfolge von überhöhten Erwartungen und anschließender Ernüchterung hat sich mittlerweile ein pragmatischer Umgang mit Vorteilen und Barrieren von eLearning etabliert. Neue Trends (z. B. zu Blended-Learning-Szenarien) setzen gezielt an Schwachstellen vorhandener Angebote an (s. u.).

eLearning in Hochschulen

Während in der betrieblichen Weiterbildung eher finanzielle Faktoren bei der Einführung von eLearning im Vordergrund standen, bezog sich die Diskussion im Schul- und Hochschulwesen stärker auf die Lernwirksamkeit der neuen technischen Möglichkeiten. Insbesondere aus den USA liegen dazu bereits aus den 1970er- und 1980er-Jahren eine Fülle von Untersuchungen vor, deren Ergebnisse frühzeitig in Metastudien zusammengeführt wurden (Kulik/Kulik, 1980; Faser et al. 1987). Diese zeigen ebenso wie spätere Untersuchungen allenfalls geringe positive Effekte von eLearning auf die Lernwirksamkeit. Auch hier wurden die anfänglich hohen Erwartungen an die neue Technologie letztlich nicht erfüllt.

Die Ergebnisse setzten zudem eine Diskussion über die

Annahme eines direkten Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs zwischen Medien und Lernerfolg in Gang: Üben Medien an sich einen Einfluss aus, oder geht es letztlich immer um dahinterstehende Variablen? Nach einer kontroversen Diskussion in den 1990er-Jahren (Clark, 1994; Cobb, 1997; Kozma, 1994) ist die Ablehnung von reinen Medienvergleichsstudien mittlerweile in der Wissenschaftsgemeinschaft verbreitet. So stellen auch Kerres und Gorhan (1999, S. 10) fest, dass nicht das Medium, sondern die „Qualität der didaktischen Medienkonzeption und ihrer Integration in die Lernumwelt ausschlaggebend für den Lernerfolg“ ist.

2. Die Gegenwart

eLearning in Unternehmen

Ein Blick auf den gegenwärtigen Stand zeigt, dass der Einsatz von eLearning in Unternehmen stark von der Unternehmensgröße abhängt. Im Jahr 2007 setzten laut einer Umfrage des MMB-Instituts für Medien- und Kompetenzforschung und der Universität Duisburg-Essen bereits 30 Prozent aller Unternehmen mit 500 bis 1000 Mitarbeitern eLearning ein. Bei kleineren und mittleren Unternehmen liegen die Anteile mit 20 bzw. 17 Prozent deutlich niedriger (Michel u. a., 2008, S. 13). Von den 500 größten deutschen Unternehmen geben im Jahr 2009 bereits 55 Prozent an, eLearning zu nutzen (MMB, 2010, S. 3). Allerdings sagen solche Zahlen noch nichts über das Einsatzspektrum von eLearning aus. Beinahe die Hälfte aller Top-500 Unternehmen adressieren ihre eLearning-Angebote nur an ein bis neun Prozent aller Beschäftigten. Der seit der Jahrtausendwende zu beobachtende Zuwachs an Mitarbeitern, die eLearning aktuell nutzen (1999: 4,3 Mio., 2007: 9,6 Mio.) sowie der hohe Anteil von Unternehmen, die den Nutzerkreis erweitern wollen (61%), lassen jedoch eine wachsende Verbreitung in den kommenden Jahren erwarten (MMB, 2009, S. 450; MMB, 2010, S. 9ff.).

Ein Blick auf die in Unternehmen genutzten eLearning-Formen zeigt deutliche Spuren des eLearning-Hypes Ende der 1990er-Jahre. Bei 61 Prozent der Top-500 Unternehmen, die eLearning anbieten, sind auch heute

noch klassische Computer Based Trainings (CBT) von großer Bedeutung. Diese Anwendungen können zwar im Vergleich zur Präsenzlehre die räumliche und zeitliche Unabhängigkeit der Lernenden deutlich steigern, bieten jedoch aufgrund der fehlenden Online-Anbindung in der Regel keinen Raum für kommunikative oder kollaborative Lernformen. Wikis und Blogs als Werkzeuge, die explizit aktive, kollaborative Lernformen ermöglichen, werden immerhin schon von 35 Prozent der eLearning nutzenden Top-500 Unternehmen im nennenswerten Umfang eingesetzt (MMB, 2010, S. 17).

Als für den Unternehmensbereich typische eLearning-Beispiele lassen sich die zum Teil offen zugänglichen Angebote von Unternehmen wie der Robert Bosch GmbH (Power-Tool Portal¹), der EPSON Deutschland GmbH (training@epson²) oder auch der Siemens AG (SIEMENS Industrie Learning Program³) anführen. In allen Fällen handelt es sich um WBTs, die das Intranet oder Intranet in erster Linie als Distributionskanal und nicht für soziale Lernformen nutzen. Die Inhalte werden in der Regel in professionellen Designs und entsprechend aufwändig umgesetzt. Animationen verdeutlichen Prozesse und Abläufe, Online-Tests (meist Multiple-Choice) geben den Lernenden an unterschiedlichen Stellen Feedback über ihren Lernerfolg. Die gestaltungstechnische Umsetzung dürfte in den meisten Fällen die hohen Erwartungen der heutigen Internetuser an professionelle Online-Angebote erfüllen und setzt sich deutlich von vielen hochschultypischen eLearning-Arrangements ab.

Es ist davon auszugehen, dass die fehlende soziale Interaktion einen wichtigen Faktor für Akzeptanzprobleme von WBTs darstellt. Hierin könnte auch eine mögliche Erklärung für den derzeit zu beobachtenden Trend zum Blended-Learning in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung liegen. Aktuell geben bereits 55 Prozent der eLearning nutzenden Top-500 Unternehmen an, Online- und Präsenzangebote miteinander zu kombinieren. Der neueste MMB-Trendmonitor (2010), bei dem schwerpunktmäßig eLearningproduzenten und dienstleister befragt wurden, misst Blended-Learning darüber

¹ Link: www.powertool-portal.com, Zielgruppe: Verkäufer, Kunden

Die nicht öffentlich zugängliche eLearning Plattform für Mitarbeiter (inside) ist ähnlich aufgebaut. Ein Demo findet sich unter: www.knowhow-elearning.de/showroom/wos_090119/scorm/wbt/index.htm

² Link: www.training.epson.de, Zielgruppe: Verkäufer, Distributoren, Kunden

³ Link (Demo) www.knowhow-elearning.de/showroom/industry_LP_demo/menu/menu.htm
Zielgruppe: Mitarbeiter

hinaus das größte Entwicklungspotenzial unter allen abgefragten eLearning-Technologien zu. Der verfügbare Virtualisierungsgrad von Blended-Learning-Settings reicht dabei von klassischen Kursen mit begleitendem Online-Anteil über gleichwertige Kombinationen von Präsenz- und Online-Lehre bis hin zu eLearning-Angeboten mit begleitenden Präsenzveranstaltungen.

eLearning an Hochschulen und in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Während der Trend zum Blended-Learning in Unternehmen nicht zuletzt durch die Abkehr von vollvirtuellen und mit zum Teil überhöhten Erwartungen an die Kostenersparnis verbundenen Angeboten eingeleitet wurde, stellt die Mischung von Präsenz- und Onlineangeboten zumindest für Präsenzuniversitäten von Beginn an die nächstliegende Form von eLearning dar. Die Lehre vor Ort soll hier in der Breite nicht ersetzt, sondern mit eLearning-Elementen angereichert und verbessert werden.

Blended-Learning findet an Präsenzhochschulen jedoch in den meisten Fällen mit einem niedrigen Virtualisierungsgrad statt und beschränkt sich auf die Bereitstellung lehrveranstaltungsbegleitender Materialien. Nach einer Umfrage des Multimediakontors Hamburg und der Hochschul-Informationssystem GmbH boten 2006 bereits 87 Prozent aller Hochschulen ihren Studierenden entsprechende Onlineinhalte an (Kleimann/Schmidt, 2008, S. 184f.). Erfahrungsgemäß handelt es sich dabei im Sinne eines virtuellen Semesterapparates schwerpunktmäßig um klassische Veranstaltungsskripte, Literaturauszüge oder je nach Fachbereich auch um Übungsblätter, die in früheren „offline-Jahren“ als Kopiervorlagen zur Verfügung gestellt wurden. Allerdings geben auch 66 Prozent der Hochschulen an, interaktive

Lehrangebote bereitzustellen. 36 Prozent haben sogar virtuelle Seminare oder Tutorien mit Telekooperation im Lehrangebot. Diese Zahlen relativieren sich jedoch, wenn man den Anteil dieser eLearningformen am Gesamtangebot berücksichtigt. Bei über 70 Prozent der Hochschulen, die entsprechende Szenarien realisieren, liegt der Anteil interaktiver Angebote bei maximal zehn und der Anteil virtueller Seminare bzw. Tutorien bei höchstens fünf Prozent (Kleimann/Schmidt, 2008, S. 186f.).

Bei der Online-Bereitstellung von klassischen Materialien bestehen die Vorteile in erster Linie in einer verbesserten Verfügbarkeit der Inhalte (z. B. im Vergleich zum herkömmlichen „Offline-Semesterapparat“) und einer Verringerung der Distributionskosten. Innovative Blended-Learning-Szenarien können darüber hinaus insbesondere in Phasen der selbstständigen Fern- bzw. Online-Arbeit neue Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten eröffnen. Höhere Lernziele wie Analyse, Synthese oder Bewertung lassen sich im eLearning ohne entsprechende Ansätze nur schwer erreichen.

Ein Beispiel für die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von Präsenz- und Onlinelehre sowie das Potenzial innovativer eLearning-Szenarien zeigt der „Einführungskurs eLearning“, der mittlerweile zum achten Mal an der HHUD im Rahmen der eLearning-Qualifizierung für Dozierende angeboten wird. Ziel des Trainings ist es, Dozierende in die Lage zu versetzen, eLearning-Tools und -Methoden didaktisch angemessen in die Hochschullehre zu integrieren. Im Training lernen sie dazu ausgewählte eLearning-Instrumente aus der Teilnehmerperspektive kennen.

Abbildung 1 stellt den Kursaufbau vereinfacht dar: In einer einführenden, vierstündigen Präsenzsitzung ste-

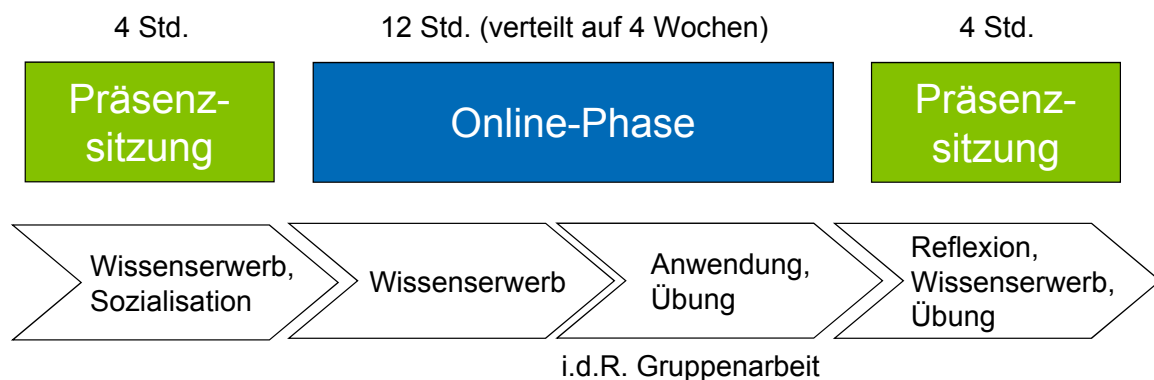


Abbildung 1: Aufbau des Einführungskurses eLearning an der HHUD (vgl. auch Bremer, o.J., S. 2)

hen die Entwicklung einer Lerngemeinschaft und der Erwerb erster inhaltlicher Anknüpfungspunkte im Vordergrund. An diese Einführung schließt zur Vermittlung und Anwendung der zentralen Lerninhalte des Trainings eine zweigeteilte, vier Wochen dauernde Online-Phase an. In dieser Zeit bearbeiten die Teilnehmer zwei multimedial aufbereitete Lernmodule und schließen diese jeweils mit einer Einzel- sowie einer Gruppenaufgabe ab. Die Online-Phase bietet den Teilnehmern ein hohes Maß an Zeit- und Ortsflexibilität. So können Inhalte problemlos arbeitsplatznah oder auch von zu Hause aus bearbeitet werden.

Die Betreuung der Teilnehmer während der Online-Phase wird von Trainern bzw. Teletutoren mit Hilfe von Online-Diskussionsforen realisiert. Darüber hinaus werden Gruppenforen für die Online-Kommunikation und -Zusammenarbeit unter den Teilnehmern eingesetzt. Das Training endet mit einer Präsenzveranstaltung, in der über kleinere vertiefende Input- und Übungsphasen hinaus vor allem die Reflexion des Gelernten die zentrale Rolle spielt.

Praxisbeispiele für derartige Blended-Learning-Settings findet man im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. Fernlehre im deutschsprachigen Raum unter anderem an folgenden Hochschulen:

- Donau-Universität-Krems (Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien): neun berufsbegleitende Studiengänge⁴
- Fachhochschule Lübeck: drei berufsbegleitende Online-Studiengänge⁵ und eine Vielzahl von Online-Weiterbildungskursen⁶ (Angebot über das Tochterunternehmen „On-Campus“)
- Teleakademie der Hochschule Furtwangen: 14 „Tele-Kurse“⁷ (nur teilweise Blended-Learning, vollvirtuelle Angebote jedoch oft mit kommunikativen oder kooperativen Lehrformen)
- Fachhochschule für angewandtes Management

(Kompetenzzentrum für Wissenstransfer und Weiterbildung): umfangreiches Angebot von Zertifikatslehrgängen⁸

Die genannten Praxisbeispiele zeigen die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von Online- und Präsenzlehre. Abhängig von den zu vermittelnden Inhalten und den geplanten Methoden wird mit unterschiedlichen Kombinationen von Präsenz- und eLearning-Phasen gearbeitet. Im Unterschied zum „Einführungskurs eLearning“ an der HHUD steigen andere Angebote beispielsweise mit einem Online-Vorlauf ein, um theoretische Wissensgrundlagen zu vermitteln, oder enden mit einer Online-Phase, in der Inhalte nachbereitet werden. Der Präsenzanteil typischer Online-Fernstudiengänge oder Weiterbildungskurse dürfte meist zwischen 10 und 20 Prozent liegen.

3. Werkzeuge und Einsatzbereiche

Abbildung 2 gibt einen Überblick über typische Werkzeuge im eLearning. Viele Tools, die sich besonders für die Lernprozesse „Rezeption“ und „Übung“ eignen, wurden bereits in klassischen CBTs eingesetzt. In den oben vorgestellten Praxisbeispielen betrieblicher Weiterbildungsangebote finden sich typische Einsatzszenarien.

Während Medien für die Anwendungsbereiche „Rezeption“ und „Übung“ oftmals einen beachtlichen Produktionsaufwand verursachen, steht in den Bereichen „Kommunikation“ und „Kollaboration/Reflexion“ der Aufwand für die Betreuung im Vordergrund. Komplexe Werkzeuge wie Wikis oder virtuelle Klassenzimmer erfordern in der Regel eine inhaltliche und technische Einführung der Teilnehmer in den Umgang mit diesen Tools. Darüber hinaus sind bei kommunikativen Lernformen die Lehrenden gefragt, sich durch eigenen Input oder Feedback zu beteiligen. Auch Online-Kooperation läuft meist nicht von alleine ab, sondern muss von Lehrenden initiiert und gefördert werden – etwa durch die Vorgabe einer festen zeitlichen Taktung sowie Feedback zu und Unterstützung bei der Arbeit.

⁴ Überblick unter: <http://www.donau-uni.ac.at/de/department/imb/index.php>

⁵ Überblick über On-Campus-Studiengänge (z. T. auch Angebote von weiteren Hochschulen): <http://www.oncampus.de/index.php?id=37>, <http://www.oncampus.de/fileadmin/inhalte/ref/pdf/WB-Info-10-06-15.pdf>

⁶ Überblick über On-Campus-Kursprogramm (z. T. auch Angebote von weiteren Hochschulen): <http://www.oncampus.de/index.php?id=1140&L=0>

⁷ Kursübersicht: http://www.tele-ak.hs-furtwangen.de/portal/content/e2/index_ger.html

⁸ Blended-Learning-Ansatz: http://typo3.fham.de/Blended_learning.486.0.html

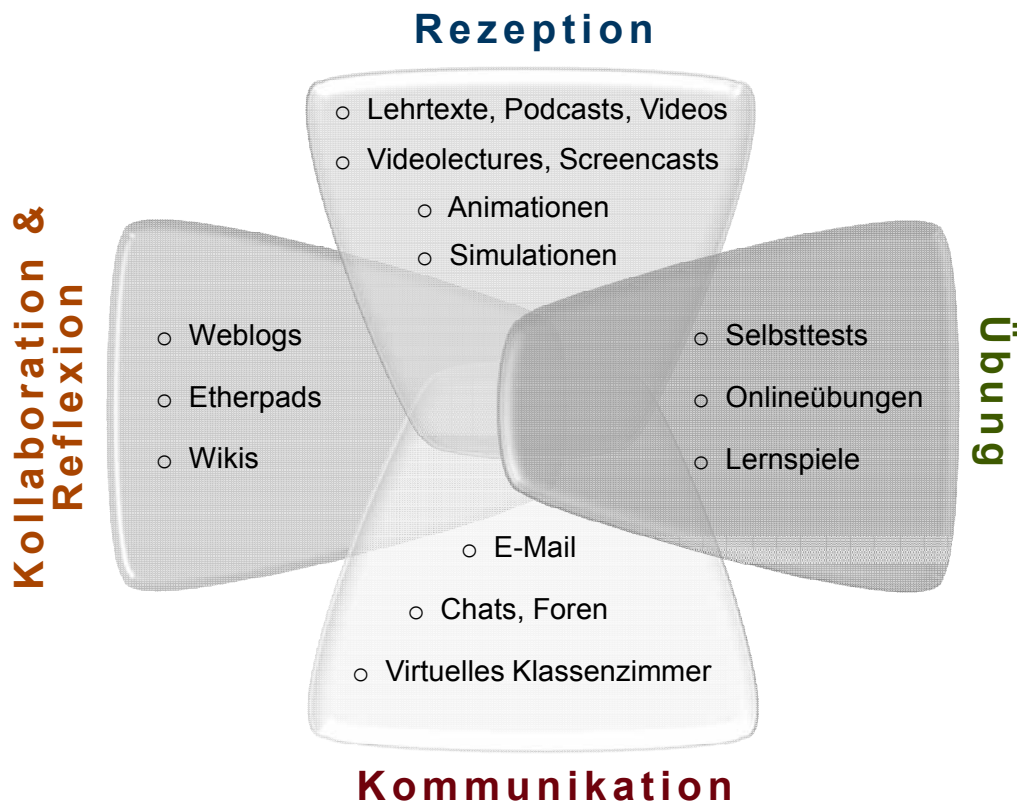


Abbildung 2: Typische Werkzeuge im eLearning

4. Barrieren

Barrieren, welche die Einführung von eLearning in Hochschulen erschweren, basieren meist auf den folgenden Faktoren:

- hohe Kosten/hoher Aufwand,
- fehlende technische Voraussetzungen,
- fehlende eLearning-Kompetenz bei Lehrenden und Studierenden,
- fehlende technische und didaktische Supportstrukturen.

Im Hinblick auf die Kosten kursieren, insbesondere bei der Produktion von eLearning-Materialien, unterschiedlichste Zahlen. So schreibt beispielsweise die Financial Times Deutschland (2007): „Ein webbasiertes Training mit 20 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten zu produzieren, kostet 50.000 Euro“, also rund 3.300 EUR pro Lernstunde. Michael Kerres (2001) erwähnte einige Jahre früher Grobkalkulationen, die von 10 – 30 EUR pro Lernstunde ausgingen. Die erstaunliche Spannweite ist darauf zurückzuführen, dass bei solchen Schätzungen das didaktische Setting und die Art der

Medienproduktion unklar bleiben.

Allgemein kann allenfalls festgestellt werden, dass Angebote mit hoher Medialität im Vergleich zu eher textbasierten Lernformen meist höhere Produktionskosten verursachen. Eine Untersuchung von fachspezifischen Unterschieden im eLearning an der HHUD zeigt, zumindest beim Einsatz von Lernvideos und Simulationen, Differenzen zwischen einzelnen Fakultäten und lässt damit auch fachspezifische Kostenunterschiede erwarten (Wieg/van Treeck, 2010).

Der Aufwand für die Betreuung von eLearning-Angeboten hängt stark vom didaktischen Setting ab und wird oft unterschätzt (Pullwitt, 2004, S. 103). Praxisberichte zu konkreten Seminarkonzepten können zwar grobe Einschätzungen liefern (Wieg/Göddertz/van Treeck, 2008), sind allerdings schwer auf abweichende Szenarien zu übertragen. Verlässliche Forschungsbefunde zu Kosten und Aufwand zeitgemäßer eLearning-Szenarien liegen bislang nicht vor.

Über die Kosten hinaus stellen oft auch fehlende technische Voraussetzungen eine Barriere für die Einführung bzw. Ausweitung von eLearning dar. Einige Hochschulen verfügen beispielsweise nicht über die erforderlichen Ressourcen, um die benötigte Infrastruktur zu

gewährleisten. Dienstleistungsangebote anderer Hochschulen können hier eine Alternative bieten.⁹ Probleme können ebenso durch eine mangelhafte wechselseitige Rückkopplung zwischen Rechenzentren und weiteren eLearning-Serviceeinrichtungen verursacht werden (Kerres, 2007, S. 260f.).

Die Lösung finanzieller und technischer Fragen reicht für eine erfolgreiche Etablierung von eLearning-Angeboten noch nicht aus. Lehrende müssen auch didaktisch und technisch in die Lage versetzt werden, eLearning-Szenarien kompetent zu planen und umzusetzen. Online-Phasen stellen in der Regel größere Anforderungen an die Aktivierung der Teilnehmer, als es Dozierende aus dem herkömmlichen Präsenzunterricht gewohnt sind. Auch die neuen eLearning-Tools weisen medienmanente Eigenschaften auf, welche diese Werkzeuge für bestimmte Zwecke mehr oder weniger geeignet erscheinen lassen.

Weiterhin zeigen jüngere Schüler und Studierende oftmals geringere Kompetenzen im Umgang mit Online-Medien als Bezeichnungen wie „Google Generation“ oder „digital natives“ erwarten ließen. Offensichtlich führen technische Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien nicht zwingend zu einer erhöhten „information literacy“ (Oblinger/Hawkins, 2006; Rowlands u. a., 2008). Wenn in dieser Situation zudem technische und didaktische Supportstrukturen fehlen, werden die Barrieren für eLearning umso größer.

Letztlich stehen insbesondere an Hochschulen teilweise auch das Festhalten an vermeintlich bewährten Routinen, das Vermeiden von Risiken und die Furcht vor Kontrollverlust der Einführung von innovativen eLearning-Szenarien entgegen (Seufert, 2005, S. 544).

5. Potenzial

Kostenersparnis und Lernwirksamkeit

Wie zu Beginn gezeigt wurde, haben sich Hoffnungen auf eine deutliche Kostenersparnis durch eLearning bislang nicht erfüllt. Ebenso hat sich die in Zeiten der Technikeuphorie vermutete höhere Lernwirksamkeit von eLearning, zumindest bezogen auf den Medieneinsatz, nicht bestätigt. Allerdings bietet eLearning ein

erweitertes Werkzeug- und Methoden-Repertoire und damit in konkreten Anwendungsfällen effizientere oder zeitgemäßere Möglichkeiten, die beabsichtigten Lernziele zu erreichen.

Etablierung kommunikativer und kollaborativer Lernformen

Dort, wo hohe Präsenzanteile den Erfordernissen der Zielgruppe oder auch den vorhandenen Angebotsstrukturen nicht gerecht werden können und deshalb Fernlehre realisiert wird, zeigen sich die Vorteile am deutlichsten. Bei einer räumlichen Trennung der Teilnehmer ist eine zeitnahe und kostengünstige Kommunikation und Kollaboration ohne den Einsatz von eLearning schwer zu realisieren. Online-Kommunikation eröffnet hier neue Möglichkeiten für konstruktivistische Lernformen. Unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse, die zeigen, dass Lehrende durch Methoden wie konstruktives Feedback und die Etablierung von kooperativen Lernformen positiven Einfluss auf die Lernergebnisse nehmen können (Winteler/Forster, 2007, S. 105f.), bietet eLearning außerhalb des Präsenzunterrichts Potenzial, zu einer qualitativen Verbesserung der Lehre beizutragen.

Die neuen Möglichkeiten bringen allerdings auch neue Herausforderungen mit sich. Gerade bei hochvirtuellen Settings sind soziale Beziehungen zwischen den Teilnehmern schwieriger zu etablieren als im Präsenzunterricht. Damit kommunikative bzw. kollaborative Lernformen trotzdem gelingen, muss die soziale Bindung zwischen den Teilnehmern in diesen Fällen meist durch konkrete aktivierende Maßnahmen gefördert werden (zur Online-Sozialisation siehe auch Salmon, 2004, S. 10ff.).

Zeitliche und räumliche Flexibilität, neue Kooperationsmöglichkeiten

Auch bei Studiengängen, die bislang ausschließlich auf Präsenzangebote setzen, kann – gerade auch im Hinblick auf die oftmals kritisierte Starrheit der gestuften Studiengänge – mehr zeitliche und räumliche Flexibilität gewünscht sein. Aus unserer eigenen Erfahrung mit Blended-Learning-Angeboten für Studierende an der HHUD eignen sich am ehesten Veranstaltungen

⁹ So hat beispielsweise die Universität Bonn beim Betrieb ihrer Lernplattform auf technische und didaktische Unterstützung der Ruhr-Universität-Bochum zurückgegriffen (vgl. Präsentation von Simone Henze – Stabsstelle eLearning / RUBeL – beim E-Learning NRW Workshop 2009: http://zfh.uni-duisburg-essen.de/files/Vortrag_Henze.pdf, zuletzt aufgerufen am 09.11.2010).

mit einem Online-Anteil von max. 50 Prozent, um den Bedürfnissen und Erwartungen von Studierenden einer Präsenzuniversität zu entsprechen.

Zudem eröffnet Online-Lehre neue Kooperationsmöglichkeiten. So wurden an der HHUD von der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement schon mehrfach Seminare in Kooperation mit ausländischen Hochschulen durchgeführt.¹⁰

Vereinfachung von organisatorischen Aufgaben

Unabhängig von einer Entscheidung zwischen Online- und Präsenzlehre oder der aufwändigen Produktion von eLearning-Inhalten kann eLearning auch organisatorische Aufgaben erleichtern: Klassische Lernmaterialien und Dokumente zur Veranstaltungsorganisation lassen sich online kostengünstig zur Verfügung stellen. Per E-Mail oder via Forum sind alle Teilnehmer schnell erreichbar. Der besondere Vorteil beim Einsatz von Foren im Vergleich zu E-Mails liegt in der Transparenz der Kommunikation für alle Teilnehmer. Das wiederholte Stellen von inhaltlich gleichen Fragen kann somit vermieden werden. Am Beispiel des Forums des Sozialwissenschaftlichen Instituts an der HHUD zeigt sich, dass auch Studierende erfolgreich zur gegenseitigen Beantwortung von organisatorischen Fragen aktiviert werden können.

Selbstgesteuertes Lernen

Zum Teil wird eLearning auch ein besonderes Potenzial für die Umsetzung selbstgesteuerter Lernformen zugewiesen. Mit Hilfe der erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten können Studierende in Selbstlernphasen schnell und einfach Feedback erhalten oder Unterstützung anfordern. Online-Selbsttests bieten ohne zeitliche Verzögerung ein „on-demand“-Feedback zum Lernstand. Darüber hinaus können Hypertextlernmedien den Lernenden unterschiedliche Lernpfade eröffnen, die abhängig von den eigenen Interessen des Lernenden beschriftet werden können. Erfahrungsgemäß wird von dieser Möglichkeit allerdings eher spärlich Gebrauch gemacht, da die Konzeption und Produktion entsprechender Lerninhalte recht aufwändig erscheint.

Trojanisches Pferd für die Hochschuldidaktik

Abschließend sei ein Prozess erwähnt, der unter Überschriften wie „eLearning als Hintertür der Hochschuldidaktik“ (Bremer, 2005) oder „eLearning als trojanisches Pferd für die Hochschuldidaktik“ (Mandl¹¹) firmiert. Wie oben dargelegt, ist die frühere Technik- bzw. Medienzentrismus im eLearning mittlerweile weitestgehend der Überzeugung gewichen, dass derartige Angebote nur als Teil eines didaktischen Gesamtkonzepts erfolgreich sein können (vgl. auch Bremer 2005, S. 3). Lehrende, die eLearning einführen wollen, sehen sich mit Fragestellungen konfrontiert, die über den Medieneinsatz hinaus gehen und Reflexions- sowie nachfolgend auch Innovationsprozesse zur didaktischen Planung von Veranstaltungen anregen können – was einer positiven Veränderung der Lehrstile im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ zugutekommen kann.

¹⁰ Projektbeschreibung: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/sozwiss/bildungsforschung-und-bildungsmanagement/projekte/laufende-projekte/#c32293>

¹¹ Gastrede von Heinz Mandl auf dem ersten „HeinEcomp-Symposium“ an der HHUD (29.01.2009). Rückblick zum Symposium unter: <http://www.heinecomp.uni-duesseldorf.de/spektrum/anreiz/SymposiumIFP>

Literatur

- Bremer, C. (o. J.): „Überblick über die Szenarien netzbasierten Lehrens und Lernens.“ Online unter: www.bremer.cx/material/Bremer_Szenarien.pdf.
- Bremer, C. (2005): „eLearning als Hintertür der Hochschuldidaktik? oder: neue Chance der Teilnehmerzentrierung?“ In: Welbers, U./Gauss, O. (Hrsg.): „The Shift from Teaching to Learning“, Gütersloh, S. 50-55.
- Clark, R. E. (1994): „Media will never influence learning.“ In: „Educational Technology Research and Development“, Vol. 42 (2), S. 21 - 29. Online unter: <http://www.springerlink.com/content/681t5680047393j5/fulltext.pdf>
- Cobb, T. (1994): „Cognitive efficiency: Toward a revised theory of media.“ In: „Educational Technology Research & Development“, Vol. 45 (2), S. 21-35.
- Dittler, U./Jechle, T. (2009): „E-Learning in der Aus- und Weiterbildung.“ In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): „Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis“, München, S. 419-426.
- Financial Times Deutschland vom 9.2.2007, Sonderbeilage Weekend, S.6.
- Fraser, B. J./Walberg, H. J./Welch, W. W./Hattie, J. A. (1987): „Syntheses of educational productivity research.“ In: „International Journal of Educational Research“, Vol. 11, S. 145-252.
- Gilly, S. (2004): „E-tivities: Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen“, Zürich.
- Kerres, M./Gorhan, E. (1999): „Status und Potentiale multimedialer und telemedialer Lernangebote in der betrieblichen Weiterbildung.“ In: QEUM (Hrsg.): „Kompetenzentwicklung“, Bd. 4, Münster.
- Kerres, M. (2001): „Multimediale und telemediale Lernumgebungen.“ München.
- Kerres, M. (2007): „Strategische Kompetenzentwicklung und eLearning an Hochschulen.“ In: Baumgartner, P./Reinmann, G.: „Überwindung von Schranken durch eLearning“, Innsbruck, S. 245-262.
- Kleimann, B./Schmidt, U. (2007): „eReadiness der deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Umfrage zum Stand von IT-Management und E-Learning.“ In: Keil, R.; Kerres, M./ Schulmeister, R. (Hrsg.): „eUniversity - Update Bologna“, Münster, S. 173-196.
- Kleimann, B. (2008): „Kapazitätseffekte von E-Learning an deutschen Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen – Szenarien – Modellrechnungen“, Hannover.
- Kozma, R. B. (1994): „Will media influence learning? Reframing the debate.“ In: „Educational Technology Research and Development“, Vol. 42 (2), S. 7-19.
- Kulik, C. C./Kulik, J. A./Cohen, P. A. (1980): „Effectiveness of Computer-Based College Teaching: A Meta-Analysis of Findings.“ In: „Review of Educational Research“, Vol. 50, Nr. 4. S. 525-544.
- Michel, L. P. (2006): „Trendstudie: E-Learning in Deutschland 2006/2007.“ In: Haufe Fachmedia (Hrsg.): „trendbook e-learning“, Freiburg, S. 6-9.
- Michel, L. P. u. a. (2008): „E-Learning in KMU – Markt, Trends, Empfehlungen.“ Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (Hrsg.), Berlin. Online-Quelle: <http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Service/publikationen,did=284426.html>.
- MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2009): „MMB-Trendmonitor I/2009. Learning Delphi 2009. E-Learning 2.0 unterstützt Blended Learning. Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren“, Essen. www.mmb-institut.de/2004/pages/trendmonitor/download/MMB-Trendmonitor_2009_I.pdf.
- MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2010): „Telefonische Befragung zum Einsatz von eLearning in deutschen Großunternehmen.“ Schlussbericht zur Studie (2010), Essen/Berlin. www.mmb-institut.de/2004/pages/projekte/e_learning/MMB-Institut_E-Learning-Einsatz_deutsche_Grossunternehmen.pdf.
- MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2010): „MMB-TrendmonitorII/2010. Vernetzung ist angesagt. Social Learning weiterhin auf dem Vormarsch. Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren.“ Essen. www.mmb-institut.de/2004/

pages/trendmonitor/download/MMB-Trendmonitor_2010_II.pdf.

Oblinger, D. G./Hawkins, B. L. (2006): "The Myth about Student Competency." In: "Educause Review", March/April 2006, S. 12-13.

Rowlands, I./Nicholas, D./Williams, P./Huntington, P./Fieldhouse, M. (2008): "The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future." In: "Aslib Proceedings: New Information Perspectives", Vol. 60, Nr. 4, S. 290-310.

Seufert, S. (2005): "Gestaltung von Veränderungen: Förderung der Innovationsbereitschaft durch „Change-Management-Akteure.“ In: Euler, D./Seufert, S. (Hrsg.): „E-learning in Hochschulen und Bildungszentren“, München, S. 541-560.

Wieg, M./Göddertz, N./van Treeck, T. (2008): „Zwischen trügerischer Ruhe und fieberhafter Arbeit – Betreuung von Blended Learning Seminaren.“ In: „Online Tutoring Journal“, 2/2008. www.online-tutoring-journal.de/ausgabeapril08/goeddertz_OTJ_April2008.pdf.

Wieg, M./van Treeck, T. (2010): „Fachbezogene Unterschiede bei eLearning-Umsetzungen.“ In: Jahnke, I.; Wildt, J.: „Fachbezogene Hochschuldidaktik“, erscheint in Kürze.

Winteler, A./Forster, P. (2007): „Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen.“ In: „Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, –praxis und –politik“, Jg. 55, Heft 4/2007, S. 102-109.

Autoren

Mirco Wieg, M. A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter; Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Prof. Dr. Heiner Barz

Abteilungsleiter, Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Arbeitsprozessorientierte berufsbegleitende Hochschulweiterbildung

Das Kompetenzzentrum Mikrotechnologien

STEFAN BRÄMER
SÖREN HIRSCH
BERTRAM SCHMIDT

Einleitung und Ausgangssituation

Die VDE-Studien „Mikrotechnologien 2010“ und „Schlüsseltechnologien 2010“ bezeichnen die Mikro-, Bio- und Nanotechnologien als „Schrittmacher des Fortschritts“, wichtigste Impulsgeber und Motoren für zukünftige Innovationen. Mikrotechnologien sind Schlüsseltechnologien¹ des 21. Jahrhunderts, mit deren Hilfe Leistungsfähigkeit und Zuverlässigkeit zahlreicher alltäglicher Systeme erheblich gesteigert werden können. Sie ermöglichen neue Applikationen mit zusätzlich integrierten Funktionalitäten und tragen zu einer höheren Zuverlässigkeit und kostengünstigeren Herstellung bestehender Anwendungen bei. Von dieser Innovationskraft profitieren vor allem die Automobil-, Bio-, Elektronik-, Mess-, Analyse-, Kommunikations-, Verfahrens- und Medizintechnik.

Mikrotechnologien finden sich in wissensintensiven Branchen mit kurzen Innovationszyklen, in denen die Halbwertszeiten von Wissen, Produkten und Technologien am geringsten sind. Dies in Verbindung mit steigendem Fachkräftebedarf und dem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften stellt die Unternehmen vor große

Herausforderungen, um mit den Entwicklungen des Marktes Schritt halten zu können. Mit der Einführung des dualen Ausbildungsberufes „Mikrotechnologe“ mit den Schwerpunkten Halbleiter- und Mikrosystemtechnik sollte 1998 die Basis für eine stabile Fachkräfteentwicklung im Bereich der Mikrotechnologien gelegt werden, um die Erhaltung der Handlungsfähigkeit zukünftiger Mitarbeiter und eine kontinuierliche Aktualisierung und Entwicklung ihrer Kompetenzen abzusichern. Dieser Sachverhalt ist auf stetig steigende und sich verändernde Kenntnisanforderungen zurückzuführen. „*Wer im Bereich der [...] [Mikrotechnologien] arbeiten will, muss neben einem umfassenden Ingenieurwissen auch chemische, physikalische oder biologische Wissensselemente aufweisen*“ (Heimer/Werner, 2004).

Bereits im März 2000 hat der Europäische Rat das Konzept des lebensbegleitenden Lernens zu einer Priorität in der europäischen Beschäftigungsstrategie erhoben und betont, dass lebenslanges Lernen² ein Grundelement des europäischen Gesellschaftsmodells ist (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000). In unserer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft ist der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligen-

¹ Schlüsseltechnologien und innovative Technologiefelder kennzeichnen Technologien mit hohem Veränderungs- und Transformationspotential, deren Bedeutung und Wirksamkeit noch nicht voll entfaltet ist und deren Beherrschung den Schlüssel zum Eintritt in neue Märkte, zum wirtschaftlichen Erfolg und zur sozialen Veränderung bieten (Revermann/Sonntag, 1987; Botthof/Claußen/Schütze/Sturm, 1998). Sie sind Querschnittstechnologien, die aufgrund ihres interdisziplinären Charakters eine branchenübergreifende Wirkung auf die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen haben. Diese Technologien besitzen eine Schlüsselrolle zwischen verschiedenen Technologien, da sie die Fähigkeit haben, Bedarfe und Nachfragen auf artverwandte und benachbarte Technologien und Anwendungsfelder zu übertragen (Revermann/Sonntag, 1987; Botthof/Claußen/Schütze/Sturm, 1998).

² „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen. [...] Lebenslanges Lernen ist weitgehend vom Einzelnen selbst verantwortetes Lernen, d. h. Lernen, bei dem der Lernende durch ein vielfältiges Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten steuert“ (BLK, 2004).

ten Nutzung dieser Ressourcen unabdingbar, um eine Verbesserung von Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte zu erzielen. Besonders in Schlüsseltechnologien und innovativen Technologiefeldern führen demografischer Wandel, globalisierte Wettbewerbsstrukturen und Fachkräftemangel zu einer rasanten Entwicklung und Transformation der Qualifikationsanforderungen und Wissensbestände. Daraus resultieren veränderte Qualifizierungs- und Entwicklungsstrategien, welche insbesondere kleine und mittlere Unternehmen vor neue Herausforderungen in ihrer Personalpolitik stellen. Oftmals sind diese Unternehmen gezwungen, ihren Qualifikationsbedarf kurzfristig mit eigenen Mitarbeitern auszugleichen.

Der (wettbewerbs-)entscheidende Faktor eines Unternehmens liegt allerdings genau in der Bewältigung des stetigen Veränderungs- und Innovationszwangs in hochtechnologischen Unternehmensbranchen bei gleichzeitiger hoher Qualität seiner Produkte und Prozesse. Das immer schneller zu generierende Wissen macht eine kontinuierliche, an Geschäfts- und Leistungsprozessen orientierte Weiterbildung erforderlich. Diese zukünftigen Weiterbildungsarrangements werden auf branchenspezifisch organisierten netz- und mediengestützten Informations- und Wissenssystemen basieren.

Das Instrument berufliche (Hochschul-)Weiterbildung wird für die Unternehmen zu einem strategischen Element einer situationsgerechten, zielgenauen und nachhaltigen Unternehmenspolitik. Dies stellt wiederum Anforderungen an das hochschulische Weiterbildungsangebot sowie die Rahmenbedingungen an den Hochschulen. Die vorhandenen Fachkräfte in den Unternehmen besitzen zwar ein hohes Wissenspotenzial, aber häufig nicht die formellen Zugangsberechtigungen zur Hochschulweiterbildung. Für diese Zielgruppe müssen passfähige und mit der beruflichen Tätigkeit zu vereinbarende Modelle entwickelt werden, welche vorhandene berufliche Kompetenzen, informelle Expertisen, Qualifikationen und Zertifikate einschließen, sich an täglichen Arbeitsprozessen orientieren sowie eine vertikale und horizontale Durchlässigkeit zwischen Hochschulausbildung und Berufsbildung ermöglichen. Hierfür existieren zurzeit leider wenige adäquate Studienmodelle auf Seiten der Hochschulen.

Der vorliegende Beitrag beschreibt erste Arbeitsergeb-

nisse und den aktuellen Stand der Forschungsarbeiten der InnoProfile Projekte TEPROSA und INKA³ zur Konzeption und Entwicklung eines arbeitsprozessorientierten und berufsbegleitenden Hochschulweiterbildungsangebotes in Form des Kompetenzzentrums Mikrotechnologien an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Die Angebote konzentrieren sich auf kurzzyklische Weiterbildungsformate sowie berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge. Die bisherigen Arbeiten zeigen, dass sich eine explizite Arbeitsprozessorientierung, Modularisierung, Individualisierung und Flexibilisierung der Hochschulweiterbildungsangebote durch den Einsatz von Blended Learning Lehr-Lern-Arrangements realisieren lässt.

Anforderungen an die Hochschulweiterbildung

Im Bereich der Facharbeiter-, Meister- und Technikerweiterbildung haben sich bereits Weiterbildungsträger etabliert, während die Hochschulen ihre Möglichkeiten in diesem Bereich entweder verkennen oder von den Unternehmen einfach nicht als Bildungsdienstleister wahrgenommen werden. So gaben beispielsweise 88% unserer befragten Unternehmen an, dass sie im Weiterbildungsbereich bisher keine Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Hochschulen gesammelt haben. Gleichzeitig wird von Seiten der Unternehmen häufig beklagt, dass es der traditionellen Weiterbildungslandschaft insbesondere im Hochtechnologiebereich an zielgruppenspezifischen und flexiblen Angeboten fehle, um Inhalte theoretisch fundiert, glaubhaft, praxis- und handlungsorientiert zu vermitteln. Eine Verbesserung der Kooperation von Wissenschaft und Wirtschaft in der beruflichen und akademischen Weiterbildung bedeutet immer eine Verstärkung des Wissens- und Technologietransfers zwischen beiden Partnern.

Das bedeutet, dass hochschulische Weiterbildungsangebote sich nicht nur den inhaltlichen Herausforderungen stellen, sondern zusätzlich eine, keinesfalls selbstverständliche, Vertrauensbasis zwischen dem Anbieter Hochschule und dem Nachfrager Unternehmen schaffen müssen. Dies gilt vor allem dann, wenn sich Hochschulen in der traditionellen Weiterbildungslandschaft als kompetente Weiterbildungsanbieter für die Zielgruppe der Facharbeiter, Meister, Techniker und Ingenieure etablieren wollen. Für diese Zielgruppe

³ „TEPROSA, Technologieplattform für die Produktminiaturisierung in Sachsen-Anhalt“ und „INKA, Intelligente Katheter“ sind durch das BMBF („UnternehmenRegion“) geförderte Projekte an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

müssen passfähige, mit der beruflichen Tätigkeit zu vereinbarende, Modelle entwickelt werden, welche vorhandene Kompetenzen, informelle Expertisen, Qualifikationen und Zertifikate einschließen, sich an täglichen Arbeitsprozessen orientieren sowie die vertikale und horizontale Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren zulassen. In diesem Feld existieren wenige adäquate Weiterbildungs- und Studienmodelle auf Seiten der Hochschulen, die eine effiziente berufsbegleitende quartäre Bildung ermöglichen. Bereits aus den ersten Auswertungen der durchgeführten Erhebungen lassen sich folgende Schwerpunkte für die Anforderungsprofile an berufsbegleitende, hochschulische und mikrotechnologische Weiterbildungsangebote für die Facharbeiter-, Meister- und Technikerqualifizierung ableiten.

In den folgenden Abschnitten werden die Anforderungen Individualisierung, Flexibilisierung, Modularisierung und Arbeitsprozessorientierung verkürzt sowie der Einsatz von Blended Learning Lehr-Lernarrangements detaillierter dargestellt.

Individualisierung, Flexibilisierung und Modularisierung

Bereits im Vorfeld der Hochschulweiterbildung muss eine individualisierte Kompetenzbilanzierung des späteren Teilnehmers erfolgen, die eine Anrechnung bereits vorhandener beruflicher Kompetenzen und informeller Erfahrungen überprüft. Hieraus leitet sich anschließend eine teilnehmerspezifische Weiterbildungsroadmap ab, welche die individuelle (Berufs-) Bildungsbiografie sowie formelle und informelle Kompetenzen berücksichtigt (Hartmann/Stamm-Riemer, 2006). Gleichzeitig muss der Abschluss einer trilateralen Weiterbildungsvereinbarung (Hochschule, Unternehmen, Teilnehmer) erfolgen, welche die Interessen aller beteiligten Parteien einschließt.

Alle hochschulischen Weiterbildungsangebote für die Mikrotechnologien müssen modular aufgebaut sein. Jedes einzelne Modul muss thematisch in sich geschlossen und einzeln zertifizierbar sein, damit es auf spätere berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge sowie andere Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen anrechenbar ist. Gleichzeitig wird so ein höheres Maß an zeitlicher und organisatorischer Flexibilität erreicht. Je nach Bedarf lassen sich die einzelnen Module in den betrieblichen oder privaten Alltag integrieren und zeitlich individuell abarbeiten. Der Ansatz des Blended Learning als Methodenmix garantiert

eine sinnvolle methodisch-didaktische Verknüpfung von Präsenzblöcken und selbstständigem E-Learning (Reinmann-Rothmeier, 2003; Sauter/Sauter/Bender, 2004). Der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien im Rahmen einer organisierten und durchgängig betreuten Weiterbildungsmaßnahme ermöglicht eine räumliche und zeitliche Flexibilisierung, da Lernmodule und -materialien den Teilnehmern jederzeit und überall zur Verfügung stehen. Dies ermöglicht vor allem kleinen und mittleren Unternehmen eine gezielte Weiterbildung entlang ihrer betrieblichen Anforderungen und der entsprechenden Marktanforderungen. Hochschulweiterbildung für die Mikrotechnologien muss sich in den Prozess des lebensbegleitenden Lernens entlang der gesamten (Berufs-)Bildungsbiografie einfügen und vor allem eine vertikale und horizontale Durchlässigkeit im Bildungssystem zwischen beruflicher und akademischer Bildung garantieren. Der Methodenmix des hybriden Lernens und einer berufsbegleitenden Arbeitsprozessorientierung der Hochschulweiterbildung ermöglichen eine Verbesserung der individuellen Life-Domain-Balance.

Arbeitsprozessorientierung

Die Entwicklung von Handlungskompetenzen im beruflichen Umfeld sowie die Orientierung an praktischen und betrieblichen Arbeitszusammenhängen (Lernen im Prozess der Arbeit) sind der methodisch-didaktische Leitgedanke der berufsbegleitenden Hochschulweiterbildung für die Mikrotechnologien. In Anlehnung an das BMBF-Projekt APO-IT muss die Ausrichtung der Weiterbildung möglichst eng am Arbeitsprozess erfolgen, wobei im Idealfall Lern- und Arbeitsprozesse identisch sind (Rohs, 2002; Rogalla, 2005). Das APO-IT Konzept verknüpft sowohl Arbeiten und Lernen als auch formelle und informelle Lernprozesse (Rohs, 2002). Die Definition der Lerninhalte erfolgt über die Identifizierung von relevanten Arbeitsprozessen, die für ein Berufsprofil prägend sind, und mündet in einem arbeitsprozessorientierten Weiterbildungsrahmenlernplan mit entsprechenden mikrotechnologischen Referenzprojekten. Damit erfolgt die Strukturierung der Lerninhalte nicht fachsystematisch, sondern anhand von Referenzprozessen (prozessorientiertes Curriculum), die einen fachspezifischen Arbeitsprozess widerspiegeln (Rohs, 2002). Die Weiterbildung erfolgt in Vereinbarung mit dem Unternehmen über ein tätigkeitsbasiertes Arbeits- oder Entwicklungsprojekt (Transferprojekt) aus dem betrieblichen Umfeld des Teilnehmers, das dem Niveau, der Komplexität und der Vollständig-

keit des Referenzprojekts entspricht. Die Ansatz- und Ausgangspunkte für die Entwicklung des APO-IT Konzepts, wie z. B. Praxisnähe, Individualisierung, Aktualität, unzureichende Entwicklung von Selbstlernfähigkeiten oder Probleme bei der Vermittlung sozialer und methodischer Kompetenzen (Rohs/Mattauch, 2001; Rohs, 2002; Grunwald/Rohs, 2000) resultieren aus den Mängeln klassischer Weiterbildungen im IT-Bereich. Die aufgezählten Faktoren lassen sich auch aus den Ergebnissen der Untersuchungen im Rahmen der Inno-Profile Projekte TEPROSA und INKA für den Bereich der Mikrotechnologien ableiten.

Blended Learning Lehr-Lern-Arrangements

Über den Begriff E-Learning herrscht in der Literatur kein einheitliches Verständnis. Vereinfacht werden unter dem Begriff E-Learning alle vielfältigen Formen des computergestützten Lernens subsumiert. Er bezeichnet ein Lernen durch den Einsatz von elektronischen und technikgestützten Lehr-Lern-Arrangements, basierend auf neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. *„E-Learning findet statt, wenn Lernprozesse in Szenarien ablaufen, in denen gezielt multimediale und (tele)kommunikative Technologien integriert sind“* (Seufert/Mayr, 2002). Es beschreibt ein „elektronisch

unterstütztes Lernen, das sich auf einen Lernprozess in Lernumgebungen bezieht, die mit Hilfe elektronischer Medien gestaltet wurden“ (Dichanz/Ernst, 2001). E-Learning charakterisiert ein Lernen, welches erst durch Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglicht und durch E-Learning-Systeme unterstützt wird (Back/Bendel/Stoller-Schai, 2001). E-Learning gehört zum technology-based Training und umfasst die Ausprägungsformen Distance-Learning, Virtual-Learning, Tele-Learning, Online-Learning, Webbased Trainings und Computerbased Trainings (Abb. 1). Eine Sonderform ist das Blended Learning.

„Blend“ bezeichnet die Mischung mehrerer Ausgangsbestandteile (im Sinne eines vermischten Lernens), welche zur Sicherstellung einer gleichbleibend hohen Qualität erfolgt (Reinmann-Rothmeier, 2003). Es wird der Vergleich zur Herstellung von Kaffee, Whisky, Wein oder Tabak herangezogen, denn erst durch die Mischung bzw. den Verschnitt mehrere Ausgangsbestandteile erfolgt die hohe Qualität, welche die der einzelnen Zutaten übertrifft.

Der Begriff Blended Learning (auch hybrides Lernen) wird in der Literatur durchaus kritisch diskutiert, da das Konzept eine bereits bekannte Unterrichtsform beschreibt, in welche lediglich die Nutzung verschiedener

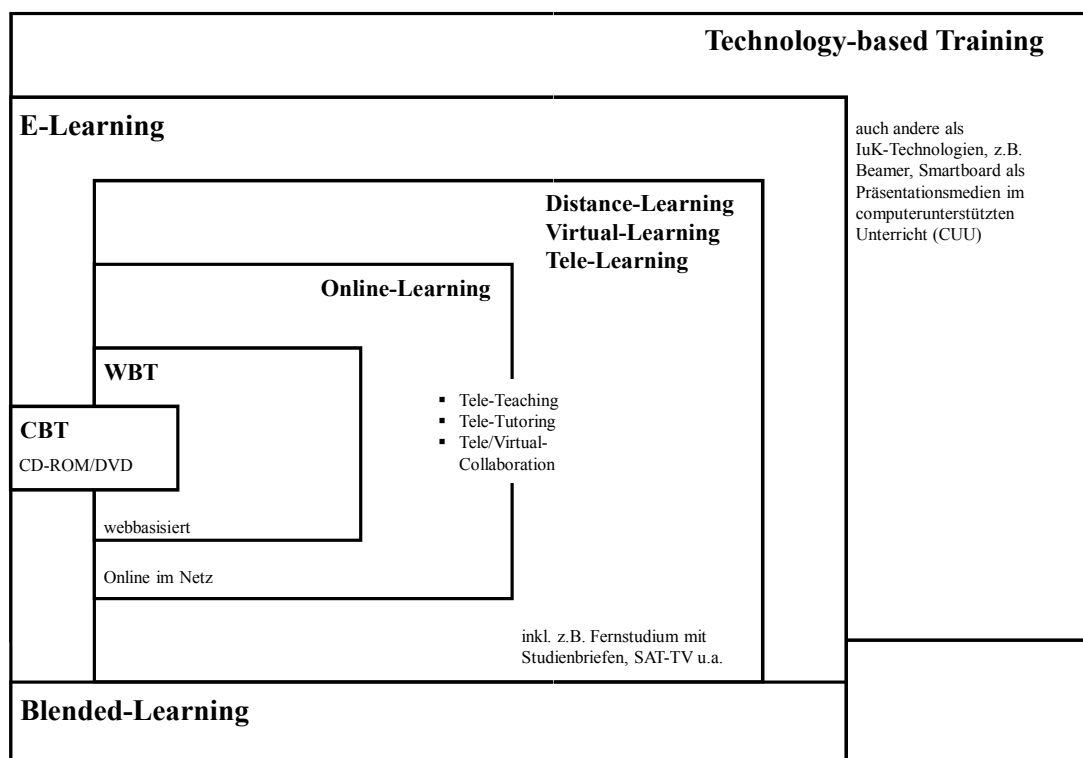


Abbildung 1: Begriffe im Bereich E-Learning (Back/Bendel/Stoller-Schai, 2001)

Merkmale und Vorteile E-Learning

Individuelles Lernen: z. B. Lerntempo, Lerninhalte, Abfolge der Inhalte, sehr flexible Methodik und Didaktik

Multimedialität: Einsatz unterschiedlicher Medien für unterschiedliche Lerntypen

Kommunikationsformen: synchrone⁴ und asynchrone⁵ Kommunikation

Lernformen: kooperatives und kollaboratives Lernen

Räumliche Unabhängigkeit: auf Lerninhalte kann von überall zugegriffen werden

Zeitliche Unabhängigkeit: Lernen kann jederzeit stattfinden

Flexibilität: bedarfsgerechte Integrierbarkeit in den betrieblichen und privaten Alltag und individuelle Abarbeitung (selbstgesteuertes und lebensbegleitendes Lernen)

Hypertextualität: Informationen können vernetzt werden, wodurch kooperative Arbeitsstrukturen gefördert werden (kooperatives und kollaboratives Lernen)

Interaktivität: Nutzer können Inhalte selber erarbeiten, verändern und sich aktiver an der Lernprozessgestaltung beteiligen (höheres Maß Adaptierbarkeit und Aktualität)

Distribulierbarkeit: Inhalte können leicht verteilt werden, Informationen können umfassend und zeitnah bereitgestellt werden

Wiederverwertbarkeit: Inhalte können ohne großen Aufwand gespeichert (Archivierbarkeit) und in andere Szenarien übernommen werden

Abbildung 2: Merkmale und Vorteile E-Learning (nach Wiepcke, 2006)

Medien integriert wird (Hallet, 2006). Blended Learning ist eine sinnvolle methodisch-didaktische Verknüpfung von klassischen Präsenzveranstaltungen und virtuellem Lernen auf der Basis neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (Meifert, 2008; Sauter/Sauter/Bender, 2003; Wiepcke, 2006). Dies ermöglicht eine räumliche und zeitliche Flexibilisierung, da Lernmodule und -materialien jederzeit zur Verfügung stehen.

Durch den Einsatz von Lehr-Lern-Arrangements, die auf dem Konzept des Blended Learning basieren, werden neue Möglichkeiten der vernetzten Wissensakquisition und -vermittlung entwickelt. Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, wobei die Möglichkeiten der Vernetzung über Inter- oder Intranet in Verbindung mit klassischen Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lehr-Lern-Arrangement optimal genutzt werden (Sauter/Sauter/Bender, 2003). „Der Ansatz der hybriden Lernarrangements [Blended Learning] [...] wendet sich gegen die Annahme, dass bestimmte Medien oder Vermittlungsformen an sich im Vergleich zu anderen irgendwie vorteilhaft seien. Es wird vielmehr

davon ausgegangen, dass die notwendigen Bestandteile eines Lernangebotes immer von den Rahmenbedingungen des sich jeweils stellenden didaktischen Problems abzuleiten sind und dass die besondere Qualität und auch Effizienz eines Lernangebotes vor allem in der Kombination von Elementen unterschiedlicher methodischer und medialer Aufbereitung zum Tragen kommt.“ (Kerres, 2001).

Blended Learning kann sowohl ein selbstgesteuertes und -motiviertes als auch ein betreutes Lernen sowie die Entwicklung und Erprobung individueller beruflicher Fähigkeiten und praktischen und theoretischen Wissens (Handlungskompetenzentwicklung) ermöglichen. Dies beinhaltet die Identifikation multimedialer Vermittlungsmethoden zur Verknüpfung von Inhalten, Zusammenhängen und Prozessen sowie die Konzeption eines semantischen Netzes zur mediengestützten Strukturierung von Inhalten und Informationen. Die Vermittlung erfolgt handlungsorientiert und teilnehmerzentriert, womit eine Verknüpfung von Lernen und Handeln sowie eine Orientierung an realen Fragestel-

⁴ z. B. Chat, Videokonferenz, Whiteboard, Application Sharing, Elektronische Meeting Supportsysteme

⁵ z. B. E-Mail, Diskussionsforen, Computer Conferencing, News Groups, Usenet, Bulletin Board Systeme, Online-Datenbanken, News Interest Profiles

lungen realisiert werden. Durch die multimediale und digitale Darstellung kann der Lerner seinen eigenen Lernweg wählen und sein Wissen entsprechend seinem Vorwissen selbstgesteuert vertiefen.

Die akademische Weiterbildung bedarf einer höheren Flexibilität und mehr methodischer Varianten. Genau hier setzen Blended Learning Lehr-Lern-Arrangements an, da es nicht um die Überlegenheit bestimmter didaktischer Medien, Methoden und Vermittlungsansätze, sondern um die Kombination der Vorteile von Präsenzveranstaltungen und E-Learning im Sinne eines integrierten Weiterbildens geht. Weiterbilden mit Blended Learning verbindet theoretisches Wissen und praktische Anforderungen, schließt die Lücken zwischen praxisorientiertem und -theoretischem Unterricht und beschreibt den gezielten Einsatz verschiedener Medien unter Einbeziehung neuer Medien (Hartung/Hesser/Koch, 2003).

Lehr-Lern-Arrangements unter der Blended Learning Prämisse nutzen die Vorteile des E-Learning (Abb.2), wobei E-Learning beim Blended Learning nicht den Verlust an zwischenmenschlichen Kontakten und Kom-

tal vermittelt, sondern kontextbezogen erlernt (Sauter/Sauter/Bender, 2003). Blended Learning ermöglicht individuelles Lernen, das gezielte Sammeln von Informationen, Wissensmanagement und Kommunikation losgelöst von Ort und Zeit. Das fachliche Basiswissen wird über Selbstlernmaterialien oder E-Learning Module zur Verfügung gestellt und ermöglicht so einen autonomen Bildungsprozess. In den Präsenztrainings erfolgen dann Präsentations-, Kommunikations-, Feedback- und Reflexionsphasen. Die E-Learning Anteile verkürzen die beruflichen Abwesenheits- und Ausfallzeiten der Lernenden. Wesentlich für den Erfolg der Selbstlernangebote sind Strukturierungshilfen sowie Lernwegflankierung durch Tutoren und Lernpartnerschaften. Dazu gehören stetige Rückmeldungen zu Lernprozess und Lernleistung sowie der Vergleich eigener Ergebnisse mit denen anderer (Hallet, 2006; Sauter/Sauter/Bender, 2004).

Die Verfügbarkeit drahtloser Kommunikationstechniken in allen Lebensbereichen eröffnet die Perspektive einer durchgängigen Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen, unabhängig von Zeit und Ort sowie angepasst an individuelle Bedürfnisse. Im Sinne eines

Blended Learning						
<i>Medien</i>		<i>Methoden</i>		<i>Theorien</i>		
<i>online</i>	<i>offline</i>	<i>synchron</i>	<i>asynchron</i>	<i>Konstruktivismus</i>	<i>Kognitivismus</i>	<i>Behaviourismus</i>
Website Application Sharing Video- konferenz Chat E-Mail News- group	CD-Rom Print- medien Video Fernsehen	Präsenz- unterricht Gruppen- arbeit	Selbst- lernen Informelles Lernen Tele- tutoring	Simulationen pädagogische Spiele Mikrowelten	tutorielle Systeme adaptive Systeme	Text- präsentationen Drill & Practice

Abbildung 3: Methoden-, Medien- und Theorienmix des Blended Learning (nach Wiepcke, 2006)

munikation (i. S. einer reinen Service-Leistung für Lernende) oder den Ersatz der Lehrenden durch IuK-Technologien bedeutet.

Der hybride und handlungsorientierte Lernprozess wird eigenverantwortlich und selbstgesteuert gestaltet, wobei sich der Lernstoff an Problemstellungen aus der Praxis orientiert. Erforderliches Wissen wird nicht fron-

informellen bzw. kontextbezogenen Lernansatzes findet Lernen zunehmend situativ, bezogen auf den Lernenden und in unterschiedlichen formalen Organisationsformen (zumeist in kleinen kollaborativen Teams mit asynchronen bzw. synchronen Kommunikationsformen) statt, wobei auch Dozent und Teilnehmer voneinander getrennt sein können.

Die Ausgestaltung eines Lehr-Lern-Arrangements unter der Prämisse des Blended Learning kann ganz unterschiedlich erfolgen (Abb. 3). So lassen sich nicht nur verschiedene Medien und Methoden auswählen, sondern auch unterschiedliche Lerntheorien anwenden und miteinander verknüpfen (Wiepcke, 2006).

Zusammenfassung und Ausblick

Die Forderungen nach einer arbeitsprozess- und handlungsorientierten, berufsbegleitenden (Weiter-)Bildung sowie einer individualisierten, flexibilisierten und modularisierten organisatorischen Umsetzung müssen mit dem Einsatz interaktiver Lehr- und Lernsysteme einhergehen. Handlungsorientiertes Weiterbilden nach dem Konzept des Blended Learning beinhaltet den Einsatz interaktiver Lernsysteme. Die Vorteile und Mehrwerte für den Einsatz von E-Learning als integrativem Bestandteil einer Weiterbildung mit Blended Learning Ansatz lassen sich durch Methodenvielfalt, Einheitlichkeit, Dokumentation, Ausgangspunkt für weitere Online-Aktivitäten, Austausch und Aktualisierung von Inhalten und Materialien und „anytime, anywhere, anyone“ (Abb. 2) skizzieren.

Bei der Gestaltung von Blended Learning Lehr-Lern-Arrangements müssen die unterschiedlichen Voraussetzungen und Zielsetzungen der Unternehmen berücksichtigt werden. Bei der Wahl von Lernform, Methoden

und Medien steht die Orientierung des Lernstoffs an der beruflichen Praxis im Vordergrund. Die Lernziele müssen deutlich herausgearbeitet werden, wichtig sind zudem eine abwechslungsreiche, gut durchdachte Konzeption sowie eine fortlaufende Betreuung der Lernenden auch während der Selbstlernphasen. Werden diese Anforderungen bei der Konzeption und Umsetzung beachtet, ist Blended Learning ein geeignetes Konzept für berufliche Weiterbildung.

In der (Hochschul-)Weiterbildung vermitteln interaktive Lernsysteme auf attraktive Weise, flexibel und kostengünstig Kenntnisse über technologische und verfahrenstechnische Innovationen, Prinzipien und Funktionsweisen. Sie behandeln Lerninhalte kognitiv und intuitiv nachhaltiger. Das Wissen kann überregional zur Verfügung gestellt und durch Standardisierung eine gleichbleibend hohe Weiterbildungsqualität gewährleistet werden, sodass es jederzeit abrufbar und verifizierbar ist. Den Lernenden wird so eine hohe Flexibilität und Individualität sowie ein Eingehen auf ihre individuellen Bedürfnisse beim Lernen geboten. Die Vorteile einer Weiterbildung mit Blended Learning Lehr-Lern-Arrangements liegen in den geringen Investitionen und niedrigen Betriebskosten, in der schnellen und kostengünstigen Integration aktueller Inhalte in die Weiterbildung, in der Konsistenz der Weiterbildungsinhalte auch an dezentralisierten Weiterbildungsstandorten, in der Weiterbildung ohne Gefährdungsrisiko

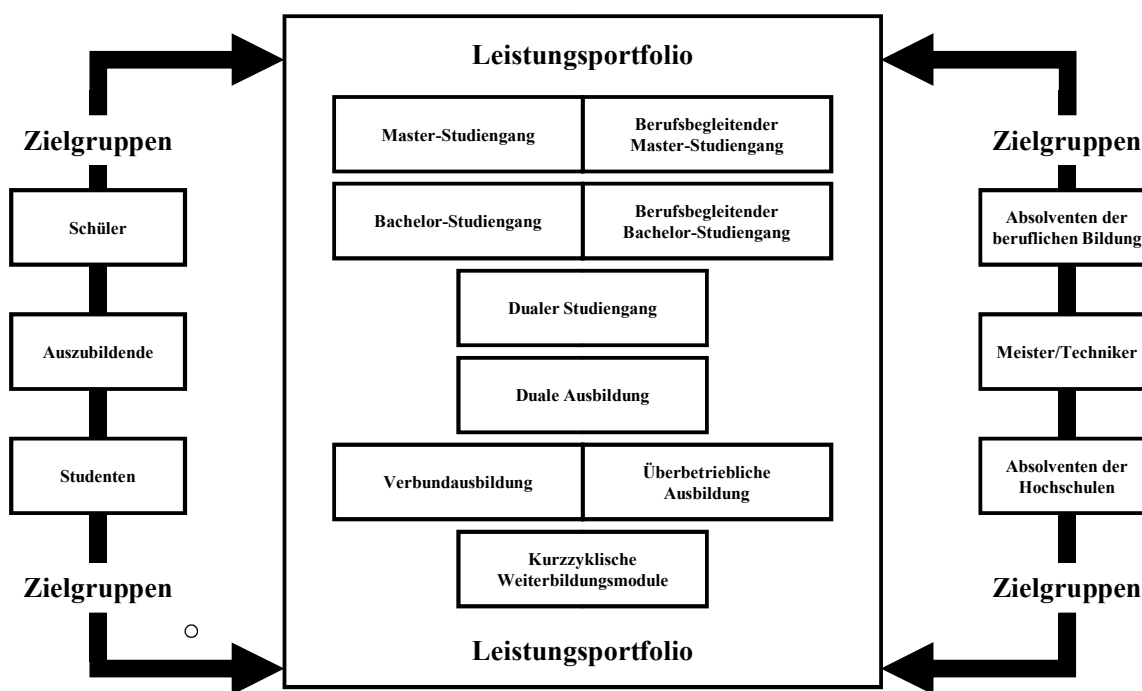


Abbildung 4: Kompetenzzentrum Mikrotechnologien

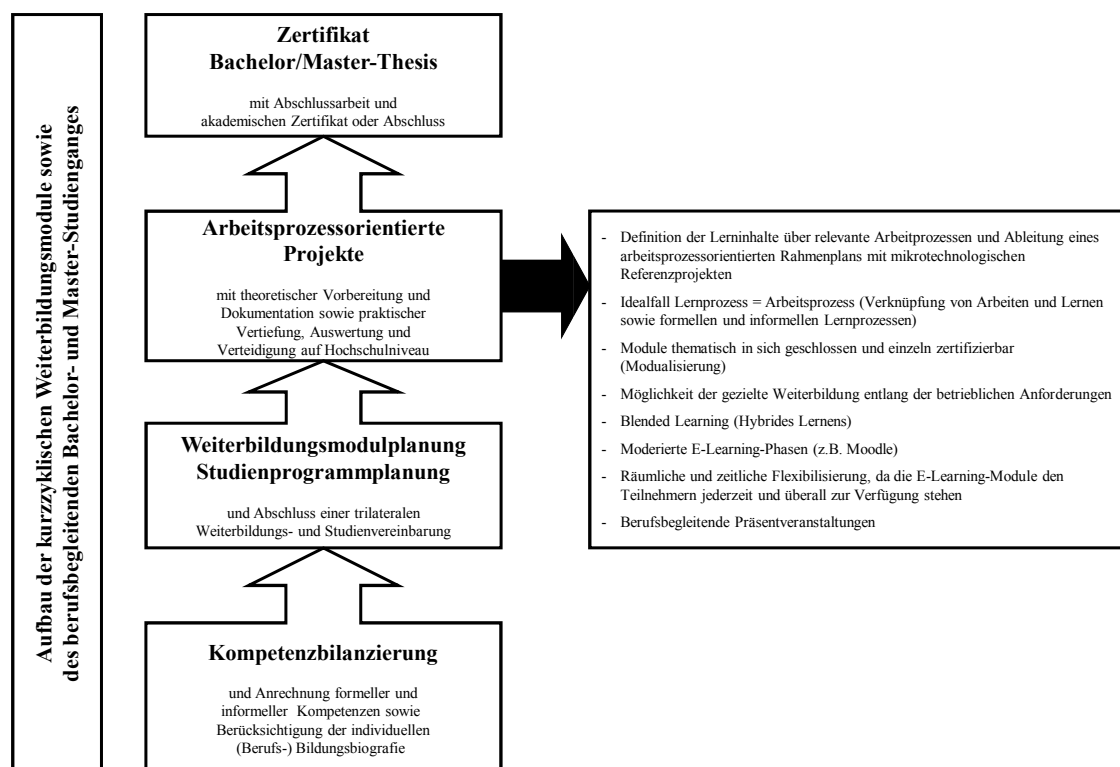


Abbildung 5: Berufs begleitende Hochschulweiterbildung

für Ausstattung und Lernende sowie in den didaktisch hochflexibel einzusetzenden Medien für die Wissensvermittlung.

Abb. 4 zeigt die Vision der Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Ausbildung im Kompetenzzentrum Mikrotechnologien. Die Entwicklung von Handlungskompetenzen im beruflichen Umfeld sowie die Orientierung an praktischen und betrieblichen Arbeitszusammenhängen sind der methodisch-didaktische Leitgedanke der Hochschulweiterbildung im Kompetenzzentrum Mikrotechnologien. Im Kompetenzzentrum werden Aus- und Weiterbildungen unter dem Ansatz des Blended Learning und den beschriebenen Anforderungen Arbeitsprozessorientierung, Individualisierung, Flexibilisierung und Modualisierung umgesetzt. Die angesprochenen Zielgruppen reichen vom Schüler bis zum Hochschulabsolventen und schließen Personen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung mit ein. Im Bereich der beruflichen dualen Erstausbildung kann das Kompetenzzentrum als Ausbildungsbetrieb, Partner im Rahmen einer Verbundausbildung oder überbetriebliche Ausbildungsstätte für das Berufsbild Mikrotechnologe agieren. Im Bereich der akademischen Bildung konzentriert sich das Angebot auf duale Studiengänge sowie klassische und berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge. Alle Inhalte der einzelnen Ausbildungs- und Studiengänge

können in Form von kurzzyklischen Weiterbildungsmodulen zielgruppenspezifisch mit variablen Komplexitätsstufen je nach Vorwissen der Teilnehmer absolviert werden.

Eine mögliche Vorgehensweise für berufsbegleitende kurzzyklische Weiterbildungsmodule bzw. einen berufsbegleitenden Bachelor- oder Masterstudiengang in den Mikrotechnologien ist in Abb. 5 dargestellt. Im ersten Schritt erfolgt die Kompetenzbilanzierung und mögliche Anrechnung formeller und informeller Kompetenzen sowie die Berücksichtigung der individuellen (Berufs-)Bildungsbiografie. Im Anschluss an die teilnehmerspezifische Weiterbildungsmodul- bzw. Studienprogrammplanung wird eine trilaterale Weiterbildungs- bzw. Studienvereinbarung getroffen, welche die Interessen der drei beteiligten Parteien (Teilnehmer, Unternehmen, Kompetenzzentrum) berücksichtigt.

Die eigentliche Weiterbildung erfolgt in arbeitsprozessorientierte Projekten mit theoretischer Vorbereitung und Dokumentation sowie praktischer Vertiefung, Auswertung und Verteidigung auf Hochschulniveau durch den Einsatz hybrider Lehr-Lern-Arrangements. Am Ende der Weiterbildung steht die Zertifikats-, Bachelor- oder Master-Thesis mit Abschlussarbeit und akademischen Zertifikat bzw. Abschluss.

Literatur

- Back, A./Bendel, O./Stoller-Schai, D. (2001): „E-Learning im Unternehmen. Grundlagen-Strategien-Methoden-Technologien.“ Orell Füssli Verlag, Zürich.
- BLK, Bund-Länder-Kommission (2004): „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland.“ Heft 115, Bonn.
- Bothhof, A./Claußen, W./Schütze, A./Sturm, H. (1998): „Innovation durch Mikrointegration – Intelligente Produkte über Systemintegration von Mikro-, Bio- und Nanotechniken.“ Teltow.
- Dichanz, H./Ernst, A. (2001): „E-Learning: Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum electronic learning.“ In: „Zeitschrift MedienPädagogik“ 1/2001. S. 1-15.
- Grunwald, S./Rohs, M. (2000): „Arbeitsprozessorientierung in der IT-Weiterbildung.“ In: „Berufsbildung und Wissenschaft und Praxis (BWP)“, 29 (2000), Nr. 6, S. 28-30.
- Hallet, W. (2006): „Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten“, In: Nünning, A. (2006): „UNI-WISSEN Kernkompetenzen“, Klett-Verlag Lernen und Wissen, Stuttgart, S. 43-67.
- Hartmann, E.A./Stamm-Riemer, I. (2006): „Die BMBF-Initiative ‚Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge‘ – Ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems und zum Lebenslangen Lernen“, In: DGWF e.V. (Hrsg.) (2006): „Hochschule und Weiterbildung.“ 1/2006. S. 52-60.
- Hartung, M./Hesser, W./Koch, K. (2003): „Blended Learning mit der Open Source E-Lernplattform ILIAS an einer Campus-Universität.“ Konferenz-Band Digitaler Campus.
- Heimer, T./Werner, M. (2004): „Die Zukunft der Mikrosystemtechnik. Chancen, Risiken, Wachstumsmärkte.“, Wiley-VCH Verlag, Weinheim.
- Kerres, M. (2001): „Online- und Präsenzelemente in Lernarrangements kombinieren.“ In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.) (2001): „Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis“, Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln, S. 1-19.
- Meifert, M. (Hrsg.) (2008): „Strategisches Personalmanagement: Ein Programm in acht Etappen“, Springer-Verlag, Berlin und Heidelberg.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): „Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen.“ Brüssel.
- Rogalla, I. (2005): „APO-IT: Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche. Schlussbericht.“ Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik (ISST), Berlin.
- Rohs, M. (Hrsg.) (2002): „Arbeitsprozessorientiertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung“, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin.
- Rohs, M./Mattauch, W. (2001): „Konzeptionelle Grundlagen der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung in der IT-Branche.“ ISST-Bericht 59/01, Berlin.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003): „Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule.“ Hans Huber Verlag, Bern.
- Revermann, H./Sonntag, P. (1987): „Schlüsseltechnologien – Turbulenter Wandel der Industrie durch innovative Dynamik.“ Vde Verlag, Berlin.
- Sauter, W./Sauter, A./Bender, H. (2003): „Blended Learning: Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining.“ Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Seufert, S./Mayr, P. (2002): „Fachlexikon E-Le@rning. Wegweiser durch das E-Vokabular.“ managerSeminare Gerhard May Verlag, Bonn.
- Wiepcke, C. (2006): „Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung: Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming.“ Kovac Verlag, Hamburg.

Autoren

Stefan Brämer

Dr.-Ing. Sören Hirsch

Prof. Dr. Bertram Schmidt

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,

InnoProfile Projekt TEPROSA, Institut für Mikro- und

Sensorsysteme, Lehrstuhl Mikrosystemtechnik.

Der Master „Bildung und Medien: eEducation“

Kompetenzbasiertes Lernen in der digitalen Informationsgesellschaft - praktische Umsetzung und konzeptioneller Hintergrund

MARKUS DEIMANN
THEO BASTIAENS

Mediengestützte Lernszenarien wissenschaftlich fundiert zu planen, zu gestalten und zu evaluieren sind Ziele des Studiengangs Bildung und Medien: eEducation an der FernUniversität in Hagen. Die Umklammerung von Bildung und Medien ermöglicht es, aktuelle Herausforderungen der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft zielorientiert anzugehen. Der Vormarsch innovativer Informations- und Kommunikationstechnologien („Web 2.0“) bedingt eine immer stärkere Durchdringung, sodass ein Lernen ohne technologische Unterstützung fast nicht mehr denkbar erscheint. Unter Einbezug didaktisch fundierter Modelle umfasst der Master alle Formen elektronisch unterstützten Lehrens und Lernens (z. B. webbasierte und mobile Ansätze, virtuelles Klassenzimmer). Das Studium orientiert sich an einem kompetenzbasierten Ausbildungsmodell, in dessen Zentrum selbstorganisierte, subjektorientierte „Aufführungen“ (Performanz) stehen. Im Gegensatz zu Qualifikationen, die als Wissens- und Fertigkeitsdispositionen traditionell abgeprüft werden, finden Kompetenzen Niederschlag in kreativen Schaustücken (Artefakte), die in geeigneter Form gesammelt und archiviert werden. Zum Einsatz kommen elektronische Portfolios, mit denen die Studierenden während der gesamten Studienphase begleitet werden, sodass wichtige Studierfertigkeiten gefördert werden können. In diesem Sinne versteht sich der Master als betreutes Experimentierfeld, in dem Studierende mit verschiedenen webbasierten Anwendungen konfrontiert werden (z. B. Weblogs, Twitter, E-Book Reader).

Zum Hintergrund: kompetenzbasiertes Lernen und Lehren

Lernen in der heutigen vernetzten Welt ist gezeichnet u. a. durch eine ständige Erreichbarkeit, da sich die Kommunikationsmodi stark verbreitet haben. Neben

der klassischen Face-to-Face-Kommunikation sind nun zahlreiche Kanäle verfügbar. Auch nimmt die Nutzung mobiler Geräte stetig zu und steigt auch im Alter noch an. Die Vorteile mobiler Geräte liegen dabei nicht nur in ihrer Tragfähigkeit und einfachen Handhabung, sondern zeichnen sich darüber hinaus durch eine soziale Interaktivität und Sensitivität aus. Lernte man vor kurzem noch überwiegend an einem bestimmten Platz, ist es nun möglich, allgegenwärtig und rund um die Uhr zu lernen. Deutlich wird hierbei vor allem, dass Lernen dadurch auch außerhalb des offiziellen und des formellen Unterrichts stattfinden kann. Jeder Raum, jede Situation kann damit also eine potenzielle Lernumgebung sein.

Damit wird auch der sogenannte „User Generated Content“ in Form von Inhalten wie Texten, Fotos, Videos und geposteten Kommentaren eine zunehmend bedeutendere Rolle einnehmen. Zum anderen bietet neben den angeführten mobilen Geräten ebenso das Internet Raum für eine neue Kommunikationskultur. Neben E-Mail ist Instant Messaging oder Chatten fast eine Lebensnotwendigkeit geworden. Laut einer Studie (<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-72462721.html> [letzter Zugriff am 26.10.2010]) treffen sich in Deutschland immer noch 70% der Online-Nutzer bis jetzt nur offline mit Freunden. Die Online-Umfrage „Die Entmystifizierung eines Phänomens – Die Generation Y?! „Recruiting the Next Generation““ (<http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=5016> [letzter Zugriff am 25.10.2010]), ergab, dass Studierende täglich verschiedenste Kommunikationsfunktionen nutzen, dafür aber Informationsrecherchen eher weniger. Darüber hinaus zeigt die Studie von Oblinger und Oblinger (2005), dass es in den westlichen Industrienationen, wo nahezu 100% der jüngeren Bevölkerung online ist, eine große Internet-Community gibt, die einen Teil der

Lebensart bildet. Das alltägliche Leben wandert zunehmend in den virtuellen Raum, in Plattformen wie Facebook oder StudiVZ.

Diese Studien legen nahe, dass die sogenannten Gemeinschaften und sozialen Netze heutzutage nicht mehr nur physisch, sondern ebenso virtuell sind. Heute besitzt man eine Face-to-Face- und eine Online-Identität, die man bildlich, z. B. über einen Avatar, darstellen kann. Die damit verbundene Grundidee des Web 2.0 ist dabei ebenso bedeutungsvoll für das informelle, internetbasierte Lernen in Gruppen: Nutzer werden als ein aktiver Bestandteil des Webs gesehen, die ihr Wissen aktiv in Netzdienste einbringen und semantische Strukturen beispielsweise durch Tags (persönliche Etikettierung eines Datenbestandes) erstellen: Hierdurch entstehen soziale Netzwerke, in denen ein Wissensaustausch erfolgt.

Lernen in diesen veränderten Lernumgebungen setzt einen Mix aus Fach-, Methoden- und Handlungskompetenz voraus. Ein wirksames Instrument zur Förderung eines solchen kompetenzbasierten Lernens ist das elektronische Portfolio (Hilzensauer/Hornung-Prähäuser, 2005). Im Unterschied zu traditionellen Nachweisen (z. B. Zeugnisse) erlauben es E-Portfolios Aussagen über das tatsächlich Gelernte und die damit erworbenen Kompetenzen zu machen. Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang definiert als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert, 2001, S. 27f.). Kompetenzen werden auch als Dispositionen selbstorganisierten Handelns verstanden, die sich in kreativen Leistungen manifestieren. Sie beziehen sich auf subjektorientierte „Aufführungen“ (Performanz) und finden Niederschlag in kreativen Schau- stücken.

Der Master „Bildung und Medien: eEducation“ im Detail

Der konsekutive Master „Bildung und Medien: eEducation“ startete im Wintersemester 2008/2009 an der FernUniversität in Hagen. Er soll dazu dienen, den neuesten Stand wissenschaftlicher Forschung aus dem Bereich Lernen mit elektronischen Medien (eEducation) zu erschließen. Die Vermittlung erziehungswis-

senhaftlicher, psychologischer und informationstechnologischer Erkenntnisse ist gekoppelt an verschiedene wissenschaftliche Ansätze und Methoden zur Analyse und Gestaltung bildungsrelevanter Arrangements. Dabei ist der Charakter des Studiengangs so ausgelegt, dass sowohl die interorganisatorische Zusammenarbeit erforderlich ist als auch die Sicht- und Denkweisen aus anderen Disziplinen. Aufbauend auf den einschlägigen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Analysetechniken ist das wesentliche Ziel des Studienganges der Erwerb von Forschungs- und Handlungskompetenz unter Berücksichtigung bildungs- und informationstechnologischer Grundlagen. Der Erwerb dieser Kompetenzen ist unerlässlich, denn eLearning und eTeaching sind mittlerweile zu wesentlichen Bestandteilen vieler bildungswissenschaftlicher und wirtschaftlicher Berufsfelder geworden. Ohne unterstützende eLearning-Angebote in Kombination mit bisherigen Formen als sogenanntes „blended learning“ kommt keine der Berufsgruppen mehr aus.

Mit dem Studiengang werden die Lernenden auf Tätigkeiten in öffentlichen und privaten Organisationen und Institutionen im Bereich der Grundlagenforschung, der Konzeptualisierung und Gestaltung, der Entwicklung, der Organisation, der Durchführung und Evaluation von multimedialen, internetbasierten Bildungsprozessen sowie mediatisierten Kommunikationsabläufen vorbereitet. Damit sind Tätigkeiten verbunden, die in Institutionen der allgemeinen und beruflichen Aus- und Weiterbildung, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, in Unternehmen, Beratung und Forschung benötigt werden. Somit ist der Masterstudiengang „Bildung und Medien: eEducation“ für alle diejenigen gedacht, die in der Bildung und Ausbildung von jungen Menschen und Erwachsenen tätig sind und ihre Lehre bzw. den Lernprozess durch neue Medien unterstützen.

Die Struktur nimmt engen Bezug zum kompetenzbasierten Ausbildungsmodell: In jedem Modul werden zwei Zwischenaufgaben gestellt, die zu einem konkreten Produkt (z. B. ein Weblog) führen. Der Studierende reflektiert daran anschließend seinen Lernprozess in der Hausarbeit. Alle während dieser Lernphase relevanten Materialien (Skizzen, Konzepte, Berichte, Literaturlisten) werden in einem individuellen E-Portfolio archiviert.

Der Master setzt sich aus folgenden Schwerpunkten mit jeweils spezifischen Kompetenzen zusammen:

- *Modul 1: Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft*
Kompetenz: Verstehen und Erklären von Grundfragestellungen der heutigen Wissensgesellschaft aus bildungswissenschaftlicher Perspektive
- *Modul 2: (bildungswissenschaftliche) Voraussetzungen für den Einsatz von neuen Lehr-Lernformen*
Kompetenz: Entwickeln von Konzepten für die eigene Bildungspraxis unter Einbezug von Medien- und Kommunikationstheorien
- *Modul 3: Gestaltung und Entwicklung von neuen Medien*
Kompetenz: Beantworten mediendidaktischer und bildungstechnologischer Fragestellungen durch Auswahl und Einsatz geeigneter Lernwerkzeuge
- *Modul 4: (anwendungsbezogene) Bildungsforschung*
Kompetenz: kritische Überprüfung von Methoden der empirischen Forschung
- *Modul 5: Anwendungsfelder und Handlungsbedingungen*
Kompetenz: Erschließen ökonomischer und rechtlicher Rahmenbedingungen; Beurteilung aktueller Entwicklungen der Unternehmenskommunikation; eigenverantwortliche Bearbeitung von Themen und Projekten im Corporate E-Learning
- *Modul 6: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen*
Kompetenz: Reflexion gesellschaftlicher Implikationen der Nutzung neuer Medien

Für das konzeptionelle Gerüst maßgeblich sind fundierte Ansätze des Instructional Designs, die eine systematische Herangehensweise bieten und praktische Gestaltungsempfehlungen geben. So z. B. das Prinzip „Scaffolding“: Zu Beginn einer Lerneinheit bekommen die Lernenden weitestgehend Unterstützung, die dann im Laufe der Zeit und mit zunehmender Expertise zurückgezogen wird. Eine verbreitete Annahme ist, dass durch geänderte Rahmenbedingungen, wie die explosionsartige Zunahme von Wissen gepaart mit einer verkürzten Halbwertszeit, Lernende zu problemorien-

tiertem, entdeckendem und selbstgesteuertem Lernen angeleitet werden sollten (Apostolopoulos, Hoffmann, Mansmann, Schwill, 2009). Die zu vermittelnden Inhalte werden im Lernprozess zu konstruktivem Wissen verarbeitet. Träges Wissen ist zu vermeiden, da es nicht in bestehendes Vorwissen integriert werden kann und damit zusammenhangslos und für anwendungsbezogenen Transfer nutzlos bleibt (Collins, Brown, Newman, 1989).

Im Ansatz des authentischen Lernens liegt ein Schwerpunkt auf der Aktivität der Lernenden, d. h. auf den Aufgaben, die in die Lernumgebung eingebettet sind und die die Lernenden während des Lernprozesses bearbeiten. Herrington, Oliver und Reeves (2003) definieren die Charakteristika von authentischen Aufgaben folgendermaßen:

1. Authentische Aufgaben haben eine Relevanz zur realen Welt. Die zu verrichtenden Aufgaben entsprechen soweit wie möglich den tatsächlichen Tätigkeiten von Experten.
2. Authentische Aufgaben sind schlecht definiert. Authentische Aufgaben bieten eine Vielzahl von Interpretationsmöglichkeiten. Lernende müssen zuerst Teilaufgaben identifizieren, um die Gesamtaufgabe lösen zu können.
3. Authentische Aufgaben sind komplex und müssen von den Lernenden über einen längeren Zeitraum erforscht werden.
4. Authentische Aufgaben geben den Lernenden die Möglichkeit, Aufgaben von unterschiedlichen Gesichtspunkten aus zu untersuchen und dabei verschiedene Ressourcen zu benutzen.
5. Authentische Aufgaben gewähren den Lernenden die Möglichkeit, ein Problem aus verschiedenen theoretischen und praktischen Perspektiven zu untersuchen. Der Lernende erhält keine limitierte Anzahl von vorselektierten Quellangaben, sondern lernt durch die Nutzung einer Vielfalt von Ressourcen die Selektion von relevanten Informationen.
6. Authentische Aufgaben bieten die Möglichkeit der Kollaboration. Kollaboration ist ein wichtiger Bestandteil bei Problemlöseprozessen und ist daher ein essenzieller Bestandteil von au-

thentischen Aufgaben.

7. Authentische Aufgaben bieten die Möglichkeit zur Reflexion. Authentische Aufgaben sollen dem Lernenden ermöglichen, eine Auswahl zu treffen und sein Lernen zu reflektieren.
8. Authentische Aufgaben können in verschiedenen Themenbereichen integriert und angewendet werden.
9. Authentische Aufgaben befähigen die Lernenden, diverse Rollen einzunehmen und ermutigen somit die Einnahme von interdisziplinären Perspektiven und den Aufbau von solidem Expertenwissen.
10. Authentische Aufgaben gipfeln in der Erstellung eines ganzen Produktes und nicht in einer Übung oder einem Teilschritt.

Ebenfalls Bezug wird auf die Motivation der Studierenden genommen. Vor dem Hintergrund, dass Fernstudierende im Durchschnitt 34 Jahre alt sind, beruflich eingespannt sind und zudem familiäre Verpflichtungen haben, ist die Motivation oftmals Schwankungen unterworfen (Deimann, Bastiaens, 2010). Für diese „motivationalen Schieflagen“ wurde ein Online-Test entwickelt (<http://willenstest.fernuni-hagen.de>), der umfangreiche Tipps für motiviertes Lernen bietet. Dazu werden ein detailliertes Profil erstellt und darauf aufbauend individuell nützliche Hinweise generiert. In einer qualitativen Nutzerbefragung wurde dem Willenstest eine hohe Nützlichkeit zur Motivation im Fernstudium bescheinigt. Die Probanden gaben an, durch den Online-Test das Gefühl zu haben, Teil einer „Nah“-Universität zu sein (Deimann, Weber, Bastiaens, 2008).

Anwendungsbeispiele aus dem Master

Das einführende Modul beschäftigt sich mit unserer heutigen Wissensgesellschaft und greift dafür Blogs (Kurzform von Weblog als eine Wortneuschöpfung aus der Verbindung von Web und Logbuch) als einem exemplarischen Trend heraus. Die Studierenden schauen sich in einem ersten Schritt eine ausgewählte Liste von Blogs (u. a. <http://jensweinreich.de>, http://www.eteaching.org/news/eteaching_blog) an und bilden sich dazu eine persönliche Meinung. Nach dieser Phase der Erkundung und Beurteilung anderer Blogs erstellen

sie dann ein Konzept für ein eigenes, bildungswissenschaftlich orientiertes Blog. Von den Betreuenden gibt es dazu eine inhaltliche Rückmeldung. Die konkrete Umsetzung erfolgt danach mit der Software WordPress 3.0. Dies erlaubt die Einrichtung vieler eigenständig administrierter Blogs auf einer passwortgeschützten Plattform, zu der nur die Studierenden des Moduls Zugang haben. In diesem geschlossenen System erhalten Studierende also ihr eigenes Blog und arbeiten selbstständig damit.

Die Umsetzung der Blog-Konzepte schafft in großen Teilen sehr lesenswerte Ergebnisse. In der Folge ziehen daher auch viele aus dem passwortgeschützten Bereich ins weltweite Netz um und führen ihr Blog weiter, darunter Sportlehrer, die über spannende Unterrichtsmethoden berichten, eine Game-Designerin, die Spieltheorie mit Bildungswissenschaft verknüpft, ein Blog, das Personal- und Organisationsentwicklung mit Instructional Design in Verbindung bringt sowie ein Angebot zum online Hebräisch-Lernen sind schon im WWW angekommen. Auffallend ist dabei die große Anzahl an Lehrerinnen und Lehrern, die über die Semesteraufgabe hinaus bloggend ihren Unterricht reflektieren und versuchen, sich im Internet untereinander zu vernetzen.

Nachfolgend eine Liste ausgewählter Blogs, die im passwortgeschützten Bereich begonnen wurden und nach Semesterende ins World Wide Web umgezogen sind:

- ICT-Tools im Unterricht: Tipps und Tricks zu LMS, wie z. B. Moodle (<http://ict.blog.phvs.ch>)
- Lernspielwiese: testet innovative Tools wie Foursquare (<http://foursquare.com>) für das Fernlernen (<http://lernspielwiese.wordpress.com>)
- „Geheimblog“: testet ebenfalls Tools, wie Citavi (<http://tinatestwordpress.wordpress.com>)
- Brücken zur Demenz: vermittelt Wissen zur sozialen Betreuung Demenzkranker im Netz (<http://brueckenzurdemenz.wordpress.com>)
- Weblog zum Bildungsbereich der Vereinigten Arabischen Emirate: Informationen für potenzielle Arbeitnehmer/innen in den VAE (<http://irenejonda.wordpress.com>)

Die (bildungswissenschaftlichen) Themen sind vielfältig, ebenso die Art und Weise, wie das Blog genutzt wird: als Reflexionsmedium, als Sammlung von Methoden, die auch anderen Kolleginnen und Kollegen nützlich sind, als Austauschplattform eines ganzen Berufszweiges oder auch zur Unterstützung der eigenen Selbstständigkeit. Die Möglichkeit, das Lernziel „Weblogs“ mit der eigenen Berufswelt zu verknüpfen und so das Gelernte direkt in der Praxis anzuwenden, trägt sicherlich dazu bei, dass die Blogs rege genutzt werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Der Master „Bildung und Medien: eEducation“ geht auf die sich dramatisch schnell vollziehenden Veränderungen der Wissensgesellschaft ein und vermittelt die dafür notwendigen Kompetenzen. Dabei wird auf eine praxisorientierte Vermittlung gesetzt, sodass die Studierenden aktiv in die Arbeit mit Web 2.0-Technologien eingeführt werden. Deutlich wurde auch gemacht, dass eine ausreichende Motivation und Willensstärke dafür wichtig ist. Die FernUniversität bietet dafür spezielle Werkzeuge an, die stark nachgefragt werden und dadurch die Notwendigkeit dieser Art der Unterstützung belegen.

Auch in Zukunft ist von einer weiteren Virtualisierung und Vernetzung von Menschen mit ihren Wissensbeständen auszugehen. Die kompetenzbasierte Ausbildung, wie sie hier im Zusammenhang mit dem Masterstudiengang „Bildung und Medien: eEducation“ vorgestellt wurden, vermittelt das dafür nötige Rüstzeug.

Literatur

Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (2009): „E-Learning 2009.“ Waxmann, Münster.

Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): “Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics.” In: Resnick, L.B. (Hrsg.): “Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser, S. 453 - 494, Erlbaum, Hillsdale, N.J.

Deimann, M./Weber, B./Bastiaens, T. (2008): „Volitionale Transferunterstützung (VTU) – Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium.“ IFBM-Impuls, 2008(1). Abgerufen von <http://ifbm.fernuni-hagen.de/ifbmimpuls/beitraege/2008-01-Volitionale-Transferunterstuetzung/>

Deimann, M./Bastiaens, T. (2010): “The Role of Volition in Distance Education: An Exploration of Its Capacities.” In: “International Review of Research in Open and Distance Learning”, 11(1), S. 1 - 16.

Herrington, J./Oliver, R./Reeves, T. (2003): “Patterns of engagement in authentic online learning environments.” In: “Australian Journal Of Education Technology“, 19, S. 59 - 71.

Hilzensauer, W./Hornung-Prähäuser, V. (2005): „e-Portfolio Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen.“ Salzburg Research, Salzburg.

Oblinger, D./Oblinger, J. (2005): “Educating the net generation”. EDUCAUSE.

Weinert, F. (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ Beltz-Verlag, Weinheim.

Autoren

Dr. Markus Deiman M. A.
wissenschaftlicher Mitarbeiter Mediendidaktik, Fern-Universität Hagen.

Prof. Dr. Theo Bastiaens
Professor für Mediendidaktik, FernUniversität Hagen.

Herausforderungen und Perspektiven durch Blended Learning

Ergebnisse, Erfahrungen und Einschätzungen

SIGRID MATZICK

Die Einrichtung von weiterbildenden Fernstudienangeboten und Nutzung von Blended Learning und E-Learning in der wissenschaftlichen Weiterbildung hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Mittlerweile existieren an Hochschulen sehr unterschiedliche Angebotsformen und Modelle der Lehr- und Lernorganisation, die mit neuen und veränderten Anforderungen an die curriculare und didaktische Gestaltung verbunden sind. Wie Hochschulen vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Zielsetzungen zur Verbesserung der Qualität der Lehre ihre Studienangebote durch neue mediengestützte Lernkonzepte organisieren, um Berufstätigen ein Hochschulstudium zu ermöglichen und ihre Qualifizierungsinteressen zu unterstützen, wird dabei konzeptionell und organisatorisch sehr unterschiedlich gestaltet. Bislang ist die Frage, wie Hochschulen ihre weiterbildenden Studienangebote methodisch-didaktisch konzipieren und welche Erfahrungen mit der Umsetzung von Blended Learning vorliegen, nicht hinreichend untersucht worden.

In diesem Beitrag zum Thema Blended Learning werden wesentliche Herausforderungen und Perspektiven benannt, die mit diesem Ansatz verbunden sind. Es wird davon ausgegangen, dass Blended Learning ein geeignetes Rahmenkonzept für die wissenschaftliche Weiterbildung darstellt, da es lebenslanges Lernen in unterschiedlichen Berufs- und Bildungsphasen und die Selbstorganisation von Wissen und Lernen unterstützt, aber darüber hinaus auch interprofessionelle und interdisziplinäre Lernprozesse ermöglicht und die erforderliche Praxisnähe bzw. den Anwendungsbezug der vermittelten Inhalte herstellen kann.

Ausgehend von diesen Annahmen wird zunächst erläutert, was unter Blended Learning zu verstehen ist und welche Chancen damit verbunden sind, um Lehr- und Lernprozesse unterschiedlicher Zielgruppen in ver-

schiedenen Berufs- und Bildungsphasen zu unterstützen. Ist Blended Learning ein geeigneter Ansatz, um fachliche Qualifikationen, intellektuelle Fähigkeiten und berufspraktische Kompetenzen der Studierenden stärken und ihnen mehr Verantwortung zur selbstbestimmten Gestaltung ihrer Lernprozesse übertragen zu können? Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass umfangreiche Chancen dafür bestehen, aber komplexe Herausforderungen damit verbunden und geeignete Rahmenbedingungen dafür herzustellen sind.

Welche Erfahrungen und Ergebnisse vorliegen, wird am Beispiel eines interdisziplinären weiterbildenden Masterstudiengangs für Gesundheitsberufe vorgestellt, der als Fernstudium mit einer eigenen Telelearning-Plattform organisiert und am Ansatz des Blended Learning ausgerichtet ist. Die Konzeption des weiterbildenden Masterstudiengangs „Master of Health Administration“ richtet sich an verschiedene Berufsgruppen und ist in der Angebotsgestaltung auf Interdisziplinarität und Praxisnähe der Lerninhalte ausgerichtet. Wie dieser weiterbildende Masterstudiengang in der Durchführung mit dem Ansatz des Blended Learning inhaltlich und didaktisch umgesetzt und von den Studierenden evaluiert worden ist, wird exemplarisch unter Berücksichtigung ausgewählter Ergebnisse und Erfahrungen dargestellt. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse werden abschließend in einem Fazit bestehende Herausforderungen, Chancen und Perspektiven für das Weiterbildungsmanagement an Hochschulen benannt.

1. Zum Verständnis von Blended Learning

Blended Learning „verbindet klassische Lernformen mit eLearning-Angeboten und bietet einen konstruktiven Mix aus Online- und Präsenzphasen, der es Lernenden ermöglicht, sich sowohl zeit- und ortsunabhän-

gig als auch im Verbund mit anderen, im kooperativen Miteinander aus- bzw. weiterzubilden“ (Kröger/Reisky, 2004, S. 11).

Der mit diesem Ansatz verbundene Methoden-Mix, der klassische Lernformen mit E-Learning-Angeboten kombiniert, soll eine bedarfsorientierte, handlungsorientierte, kompetenzfördernde, lern- und teilnehmerorientierte Qualifizierung ermöglichen. Dafür werden klassische Lernformen im Präsenzstudium mit herkömmlichen Lernangeboten des Fernstudiums und den Möglichkeiten des E-Learning miteinander verbunden und eine Vernetzung über Internet und Intranet hergestellt (Kuhlmann/Sauter, 2008, S. 101). Mittlerweile existiert eine Bandbreite an verschiedenen Lernmethoden, um die Lehr- und Lernprozesse zu organisieren und zu steuern (Obrist, 2007).

Als klassische Lernformen im Präsenzstudium gelten:

- Frontalunterricht, Vorlesungen, Seminare,
- Gruppenarbeit, Referate, Diskussionen,
- persönliche Betreuung durch Lehrende,
- Face-To-Face-Kommunikation,
- synchrone Kommunikation ohne (wesentliche) Zeitverzögerung,
- Zeit- und Ortsabhängigkeit.

Klassische Lernformen im Fernstudium sind gekennzeichnet durch:

- Einsatz schriftlicher Lernmaterialien: Studienbriefe, Übungs- und Kontrollaufgaben, Einsendeaufgaben,
- Nutzung auditiver und audiovisueller Medien, CD-ROM,
- Betreuung durch Tutoren und Lehrende,
- Kommunikation über Medien,
- asynchrone Kommunikation mit Zeitverzögerung,
- zeitliche und räumliche Distanz.

Lernformen im E-Learning:

- Lernen mit Unterstützung elektronischer Medien: Internet, Intranet, Online-Kurse, Foren, Chats etc.,
- Betreuung durch Online-Tutoren, Mentoren, Coachs,
- Kommunikation über Medien,
- asynchrone (und synchrone) Kommunikation,
- räumliche (und zeitliche) Distanz.

Diese Lernformen lassen sich zum besseren Verständnis den jeweiligen Lern- bzw. Studienangeboten zwar zuordnen (Kröger/Reisky, 2004), aber es wäre auch eine andere Aufteilung denkbar. So könnte E-Learning auch nur als ein Medium des Fernstudiums betrachtet werden, das die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden überbrückt (Knust, 2006, S. 27).

Mit dem Ansatz des Blended Learning werden die Lernformen des Präsenz- und Fernstudiums und des E-Learning miteinander kombiniert. Dabei wird versucht, die Vorteile der jeweiligen Lernform zu nutzen und in der Kombination eine Verbesserung der Lehre zu erreichen. Insgesamt drei konzeptionelle Ausrichtungen des Blended Learning können dabei umgesetzt werden:

1. Angereicherter Ansatz: Beimischung von multimedialen Inhalten zu bestehenden Präsenzveranstaltungen,
2. Integrativer Ansatz: detaillierte Abstimmung der Online- und Präsenzphasen,
3. Virtueller Ansatz: überwiegend Online-Veranstaltungen und -Lernformen und geringer Anteil an Präsenzphasen (Kröger/Reisky, 2004, S. 46).

Mit dem Einsatz von E-Learning wird dabei erwartet, dass die Aktivitäten der Lernenden erheblich gefördert und kooperative, selbstgesteuerte, problem- und fallorientierte Lernprozesse erreicht werden (Kerres et al., 2010, S. 153). Insbesondere der Technikeinsatz von Multimedia kann die bisherige Präsenzlehre entlasten, Möglichkeiten des Selbststudiums mit entsprechender Anleitung und Betreuung fördern, die Entwicklung innovativer methodisch-didaktischer Konzepte anregen

und insgesamt die Nachhaltigkeit, Qualitäts- und Effizienzsteigerung von Lehre und Studium an Hochschulen stärken (Wissenschaftsrat, 1998; Bremer/Kohl, 2004).

Das Angebot an rein virtuellen Kursen bzw. Lernangeboten hat sich bislang an Hochschulen kaum bewährt, so dass die im Blended Learning bestehende Kombination aus Präsenz- und Onlinephasen in den letzten Jahren zunehmend befürwortet wird (Kepser, 2010, S. 218ff.). Die reine Präsenzlehre ist für Studierende weiterhin attraktiv und ein wichtiger Bestandteil des Lehrangebots, kann aber in der Weiterbildung für Berufstätige nur begrenzt angeboten werden. Insofern sind Weiterbildungsangebote, die sich am Konzept des Blended Learning orientieren und Fernstudien- mit Präsenzphasen verbinden, von besonderem Interesse.

2. Wesentliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Im Unterschied zur konventionellen Lehre im Präsenzstudium erfordert Blended Learning mehrere Akteure, die den Lehr- und Lernprozess in kooperativer Zusammenarbeit gestalten und dabei unterschiedliche Funktionen und Rollen einnehmen. Der Aufwand an Arbeitsleistung, Planung, Organisation und Management der Lehre wird dadurch allerdings erfahrungsgemäß erhöht (Kerres et al., 2007, S. 72f.).

Unterstützt werden die Lernenden idealerweise durch verschiedene, am Lehr- und Lernprozess beteiligte Akteure:

- Tutor für die operative Umsetzung der Blended Learning-Maßnahmen in enger Abstimmung mit den Lernenden,
- Mentor/Coach/Trainer/Dozent für die fachliche Anleitung, Motivation, Beratung und Betreuung der Lernenden und Unterstützung ihrer Lernprozesse,
- Autor für die inhaltliche Aufbereitung und Abstimmung der Studieninhalte,
- Administrator für die Gestaltung der Lernumgebung und technische Umsetzung der Blended Learning-Maßnahmen (Kröger/Reisky, 2004, S. 52).

In didaktischer Hinsicht ist es wichtig, dass regelmäßige

ge Rückmeldungen von Tutoren, Mentoren und Lernpartnern erfolgen und damit ein Feedback zur Lernorganisation und den Lernfortschritten gegeben wird (Kuhlmann/Sauter, 2008, S. 102). Insbesondere der individuellen Lernbegleitung durch Mentoren oder Tutoren wird dabei eine wesentliche Bedeutung für Lernfortschritte und Studienmotivation in den Selbststudien- und E-Learning-Phasen zugeschrieben (Zawacki-Richer, 2004; Knust/Müskens, 2007; Knispel, 2008). Die beteiligten Tutoren und Mentoren müssen dabei die erforderlichen Fachkompetenzen und didaktisch-methodischen Kompetenzen besitzen, damit Blended Learning-Ansätze erfolgreich umgesetzt werden können (Kuhlmann/Sauter, 2008, S. 115). Sie befinden sich in einer Position, in der sie Lehr- und Lernprozesse moderieren und eine Verbindung mit Selbstlern- und Präsenzphasen herstellen (Sauter/Sauter, 2002, S. 189).

Auch für die beteiligten Lehrenden ergeben sich hohe Anforderungen: *„Neben einer nachgewiesenen didaktischen Grundkompetenz und exzellenten fachlichen Leistungen werden von ihnen Kompetenzen in der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen für Erwachsene, im Umgang mit dem Lernmanagementsystem, insbesondere auch in der Online-Kommunikation, in der Anleitung und Entwicklung von Projektarbeiten sowie in der Gestaltung von Reflexions- und Feedbackprozessen erwartet“* (Knust/Müskens, 2007, S. 101).

Blended Learning ist darauf ausgerichtet, dass die Studierenden weitestgehend in eigener Verantwortung und individueller Steuerung lernen, dabei die flexibel eingesetzten Lernformen in Online- und Präsenzphasen nutzen und direkt wie auch virtuell miteinander kommunizieren. Wesentlich für die Organisation der Lehr- und Lernprozesse ist, dass selbstorganisierte Lernphasen eingerichtet werden, in denen für die Bearbeitung von Aufgaben und Frage- bzw. Problemstellungen kooperative Lernpartnerschaften, Lerntandems oder auch Einzellernen ermöglicht werden. Damit bestehen verschiedene Lernmöglichkeiten aus einer Kombination von selbstgesteuertem und angeleitetem, individuellem und kooperativem Lernen. Dafür eingerichtete Lernarrangements fordern insofern auch von den Lernenden höhere Kompetenzen, die in der klassischen Präsenzlehre in dem Ausmaß nicht erwartet werden (Kuhlmann/Sauter, 2008, S. 114). Insbesondere die Übernahme von Eigenverantwortung und Selbstorganisation stellt die Studierenden vor hohe Anforderungen, für deren Bewältigung sie nicht unbedingt die erforderliche Fähigkeit und Bereitschaft aufweisen. Einen wesentlichen

Beitrag zur Unterstützung der Selbstorganisation wird dabei auch die Lernkultur und -atmosphäre leisten.

Motivation in der Weiterbildung entsteht nicht nur durch die Attraktivität und Aktualität der praxisbezogenen Studieninhalte und -abschlüsse, sondern wird insbesondere durch die Lernatmosphäre, Kommunikationskultur und durch das Erreichen persönlicher Lernfortschritte beeinflusst. Hier unterscheiden sich die E-Learning-Phasen von den Präsenzphasen, da sie zwar eine persönliche, aber keine direkte Face-to-Face-Kommunikation ermöglichen. Insofern ist für das Online-Lernen

1. der Aufbau einer geeigneten Lern- und Kommunikationskultur (z. B. in Arbeitsforen, angeleiteten Chats, gemeinsamer Kommunikation über den bisherigen Verlauf des Lernprozesses) erforderlich,
2. eine Abwechslung und Lebendigkeit durch Medienmix, Methodenmix und Themenmix herzustellen,
3. die Aufbereitung und Visualisierung der Studieninhalte für die E-Learning-Phasen erforderlich, um die Studienmotivation und den Lernprozess zu unterstützen,
4. die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und den Lernenden ebenso wie zwischen den Studierenden eine wesentliche Voraussetzung (hierzu Nistor, 2005).

E-Learning wird im Rahmen von internetgestützten, webbasierten Lernplattformen organisiert, die zur Unterstützung der Lehr- und Lernprozesse genutzt werden und der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden dienen. *„Unter einer webbasierten Lernplattform ist eine serverseitig installierte Software zu verstehen, die verschiedenartige Kommunikationsformen zum Zwecke des Lehrens und Lernens organisiert. E-Learning im engeren Sinne meint die damit verbundenen Lehr-Lernprozesse“* (Kesper, 2010, S. 212).

Die Nutzung der Lernplattformen an Hochschulen, die mit Foren, Wikis oder auch Chats ausgestattet sind, ist bislang eher gering, sodass die ursprünglich optimistischen Erwartungen an eine Verbesserung der Lehre durch E-Learning eher zu nüchternen Einschätzungen geführt haben (Kerres et al., 2010, S. 142). Chats und

Arbeitsforen erweisen sich für die Online-Kommunikation und inhaltliche Zusammenarbeit grundsätzlich als geeignet, sind jedoch auch mit Problemen und Herausforderungen verbunden. So zeigen die Erfahrungen mit Chats, dass diese angeleitet, strukturiert und mit einer relativ kleinen Studiengruppe durchgeführt werden müssen, da sie ansonsten wie andere Chats im Internet eher unsystematisch, unkoordiniert und personenorientiert verlaufen. Chats bestehen aber auch bei einer regelgeleiteten Moderation häufig auch nur aus einer Aneinanderreihung von Inhalten und Argumenten, die nicht in einen diskursiven Zusammenhang eingebettet sind (Kesper, 2010, S. 223f.). Dagegen bieten Foren auch aufgrund ihrer asynchronen Kommunikationsmöglichkeiten eine konzentrierte, zielorientierte Auseinandersetzung mit bestimmten Problem- und Fragestellungen. Beiträge der Lernenden in Foren enthalten erfahrungsgemäß einen höheren Reflexions- und Abstraktionsgrad (Schulmeister, 2006, S. 171f.). Als nachteilig hat sich jedoch erwiesen, dass die Beteiligung an Foren relativ gering ist, bei einer starken Nutzung mit der Anzahl an Beiträgen die Übersicht verloren geht und die asynchrone Kommunikation mit zum Teil größeren zeitlichen Verzögerungen eine gewisse Trägheit erzeugt (Kesper, 2010, S.225). Ebenfalls zeigt sich, dass viele Lernende nur von den Diskussionsbeiträgen anderer profitieren, aber sich selbst nicht beteiligen möchten (sog. „lurker“).

Mittlerweile ist davon auszugehen, dass die mit dem Einsatz von E-Learning verbundenen hohen Erwartungen nur begrenzt erfüllt worden sind. Erkannt wird, dass sich die Didaktik in der Hochschullehre mit dem Einsatz von Multimedia kaum verändert hat. *„Vielmehr werden bisherige Verhaltensmuster auf neue Techniken angewendet, und die neue Technik wird eher dazu genutzt, um bisherige Verhaltensmuster zu optimieren“* (Kerres et al., 2010, S. 154). Zwar sind virtuelle Lernformen eingeführt worden, die die Lernorganisation erleichtern, jedoch sind diese oftmals nicht mit innovativer Didaktik verbunden, sondern beinhalten eher „frontalunterrichtliche Lernarrangements“ (Arnold, 2006, S. 26).

Nach diesem kurzen und sicherlich nicht vollständigen Überblick über wesentliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen wird nun im Folgenden beispielhaft eine mögliche Umsetzung des Konzeptes beschrieben und über die bisherigen Erfahrungen mit der Durchführung berichtet.

3. Umsetzung von Blended Learning- am Praxisbeispiel des weiterbildenden Fernstudiengangs „Master of Health Administration“

Die Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld bietet seit 2007 einen weiterbildenden Fernstudiengang „Master of Health Administration“ für Vertreter akademischer Gesundheitsberufe an, die sich für leitende Tätigkeiten auf der mittleren und höheren Managementebene in den verschiedenen Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens qualifizieren möchten (auch Matzick, 2009). In jedem Jahr werden 50 Bewerber zum Studium zugelassen und mittlerweile haben zwei Jahrgänge das Studium mit Erfolg abgeschlossen.

Das Studienangebot lässt sich kurz wie folgt skizzieren:

- vier Semester berufsbegleitend,
- sechs Studienmodule,
- Wechsel aus Präsenz- und Fernstudienphasen,
- etwa $\frac{1}{4}$ Präsenzlehre und $\frac{3}{4}$ Fernstudien- und E-Learningzeiten,
- Entwicklung eigener Studientexte (insgesamt 20),
- Reader (Zusammenstellung publizierter Aufsätze),
- Nutzung einer selbstorganisierten Lern- und Kommunikationsplattform „Workspace“,
- Online-Service für die administrative Gestaltung der Lernumgebung und technische Umsetzung,
- methodisch-didaktische Anleitung und Betreuung durch Studienkoordinatoren,
- fachliche Anleitung durch Autoren der Studientexte und Dozenten der Präsenzphasen.

Der interdisziplinäre Fernstudiengang ist am Konzept des Blended Learning ausgerichtet. Mit einem Mix aus verschiedenen Lernformen ist ein Lehr- und Lernprogramm entwickelt worden, das die Selbstorganisation

von Wissen und Lernen unterstützt, interprofessionelle Zusammenarbeit und Interdisziplinarität fördert, Anwendungsbezug und Praxisnähe gewährleistet sowie projektorientiertes und problembasiertes Lernen ermöglichen soll. Mit dem Konzept des Blended Learning soll direkt an die individuellen Vorkenntnisse und beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer/innen angeknüpft und ihre Qualifizierungs- und Lerninteressen mit methodischer Vielfalt unterstützt werden. Auf diese Weise soll darüber hinaus auch die Studienkompetenz der Fernstudierenden gestärkt und mehr Verantwortung zur selbstbestimmten Gestaltung ihrer Lernprozesse übertragen werden.

Konzeptionell ist mit dem Ansatz des Blended Learning die inhaltliche und methodische Verbindung von

- Präsenzveranstaltungen an der Universität und
- Fernstudienphasen, in denen im Selbststudium verschiedene Studientexte und -materialien bearbeitet werden,
- mit den Möglichkeiten einer onlinegestützten Kommunikation im Rahmen der einer internetbasiert Lern- und Kommunikationsplattform vorgesehen.

Angestrebt wird ein integrativer Ansatz des Blended Learning, der sich wie folgt darstellen lässt:

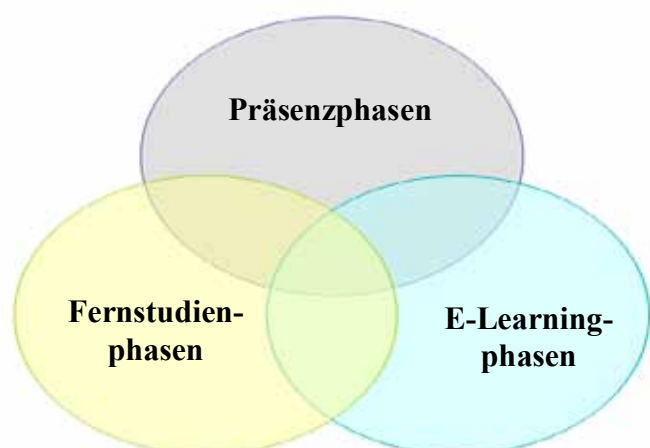


Abbildung 1: Ansatz des Blended Learning;

Quelle: eigene Darstellung

In den **Präsenzphasen** werden Vorlesungen, Seminare und Gruppenübungen durchgeführt, die vorrangig der Wissensvermittlung und -aneignung dienen und den Prozess des gemeinsamen Lernens in Gruppen unterstützen. Zusätzlich werden zur Entwicklung und Vertiefung berufspraktischer Handlungskompetenzen ganztägige Skill-Trainings angeboten, um das erworbene Wissen umsetzen zu können, adäquate Handlungsstrategien entwickeln und entsprechende Fähigkeiten erwerben zu können.

In den **Fernstudienphasen** werden die Präsenzveranstaltungen anhand der Studienmaterialien der jeweiligen Lehrenden vor- und nachbereitet. Zusätzlich werden für die Selbststudienphasen Reader mit einschlägiger und aktueller Fachliteratur ausgeteilt, die auf Empfehlung der Lehrenden zusammengestellt werden. Die Studierenden führen darüber hinaus wie in anderen Studiengängen eigene Literaturrecherchen durch und werden dabei insbesondere auch bezogen auf die Nutzung gesundheitsrelevanter Datenbanken durch die Mitarbeiter der Universitätsbibliothek unterstützt. Während der Selbststudienphasen soll die eigene, internetbasierte Kommunikations- und Lernplattform genutzt werden, um inhaltliche Fragen zu klären, mit den anderen Studierenden gemeinsam Aufgaben zu bearbeiten oder auch, um miteinander über aktuelle Fragen zur Gesundheitspolitik zu diskutieren.

In den **E-Learning-Phasen** wird der Lehr- und Lernprozess durch die Nutzung der Kommunikations- und Lernplattform „Worksphere“ organisiert, die von einem freien Anbieter für jeden Jahrgang eingerichtet und auf privatrechtlicher Grundlage kostenpflichtig verwaltet wird. Die internetbasierte „Worksphere“ ist kennwortgeschützt und steht nur den Studienkoordinatoren, den Studierenden und Lehrenden eines Jahrgangs zur Verfügung. Zu Beginn des Studiums findet eine Online-Einführung in die Nutzung der „Worksphere“ statt. Darüber hinaus steht während der gesamten Studienzzeit ein Online-Service für administrative Fragen zur Verfügung (vgl. www.nothbaum.com/index.html).

Die E-Learning-Phasen ergänzen die Präsenzveranstaltungen und strukturieren inhaltlich und zeitlich das Selbststudium in den Fernstudienphasen.

Für jeden Jahrgang ist ein Studienkoordinator zuständig, der in Zusammenarbeit mit den Lehrenden und dem Online-Service die Aktivitäten in den Präsenz-, Fernstudien- und E-Learning-Phasen steuert und kon-

tinuierlich für Informations- und Kommunikationsprozesse mit den Studierenden zur Verfügung steht. Die Studienkoordinatoren, die die Aufgaben der Tutoren und Mentoren oder auch Coachs übernehmen, haben bei der Durchführung eines jeden Jahrgangs eine zentrale Bedeutung. Als Ansprechpartner für alle Akteure haben sie einen hohen Kooperations- und Koordinationsaufwand zu bewältigen. In Abstimmung mit den Dozenten und Autoren sind die Lehr- und Lernprozesse zielorientiert zu steuern und die Rahmenbedingungen für ein angenehmes, offenes und kooperatives Lernklima zu gestalten. Ebenfalls müssen sie dafür sorgen, dass Studienmotivation, -zufriedenheit und Lernfortschritte gefördert und die Perspektive der Studierenden bei Organisations- und Gestaltungsaufgaben berücksichtigt werden. Diese anspruchsvollen Aufgaben übernehmen sie in der Online-Kommunikation in der „Worksphere“ wie auch bei den Präsenzveranstaltungen.

4. Ergebnisse und Einschätzungen zur Umsetzung

Der Fernstudiengang „Master of Health Administration“ (MHA) ist von Beginn an evaluiert worden, um die Entwicklung und Optimierung der Lehr- und Lernprozesse gewährleisten und die Qualität sicherstellen zu können. Die Durchführung der Evaluation beinhaltet u. a. eine Befragung zur Endevaluation des Studiums, die auf Grundlage eines ausführlichen, standardisierten Fragebogens erfolgt und am Ende des 5. Moduls und damit vor Beginn der Masterarbeit durchgeführt wird. Der Zeitpunkt ist so festgelegt, dass die Studierenden in der letzten Präsenzphase vor Ort sind und dadurch eine hohe Rücklaufquote erreicht werden kann.

An der Endevaluation haben bisher drei Studienjahrgänge (MHA 1 – 3) teilgenommen. Insgesamt 121 Studierende haben sich daran beteiligt, von denen 46% männlich und 54% weiblich sind. Die Studierenden sind im Mittel 37 Jahre alt.

Die Studiengruppen sind durch ihre interdisziplinäre Zusammensetzung sehr heterogen. So nehmen Ärzte, Apotheker, Gesundheitsökonominnen, Sozialwissenschaftler, Naturwissenschaftler und zunehmend auch akademisierte Gesundheitsberufe der Pflege- und Therapiewissenschaften an dem Studium teil. Sie sind in verschiedenen Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens in angestellter oder leitender Position tätig: im Krankenhaus, bei Krankenkassen, Wohlfahrtsverbänden oder gemeinnützigen Einrichtungen, in

Studienjahrgänge	Vollzeitbeschäftigung	Teilzeitbeschäftigung	nicht beschäftigt/ bzw. arbeitssuchend
MHA 1	74 %	15 %	11 %
MHA 2	89 %	5 %	6 %
MHA 3	73 %	25 %	2 %

Tabelle 1: Berufstätigkeit der Studierenden im MHA; Quelle: eigene Erhebung

ambulanten Pflege- und Betreuungseinrichtungen, in Bildungseinrichtungen oder auch in Wirtschaftsunternehmen.

Fast alle Studierenden sind berufstätig und dabei überwiegend in Vollzeit beschäftigt (Tab. 1).

Im Rahmen der Endevaluation ist auch nach den Arbeitsbedingungen gefragt worden, um diese im Zusammenhang mit der Studierbarkeit und Belastung betrachten zu können. Die Befragungsergebnisse, die hier nicht vollständig aufgeführt werden können, zeigen, dass die Studierenden dabei eher qualifizierte Tätigkeiten ausüben. Diese sind tendenziell mit einer hohen Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, mit großen Gestaltungsspielräumen und komplexen Arbeitsaufgaben verbunden. Die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen und das Denken über Fachgrenzen hinaus sind dabei ebenso gefordert. In allen drei Jahrgängen werden jedoch auch viele Überstunden geleistet, sodass von einer nicht unerheblichen beruflichen Belastung auszugehen ist (insbesondere bei Ärzten und akademisierten Pflegeberufen).

Bei den Fragen danach, ob das Studium mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist, die Prüfungen gut zu bewältigen sind und die Vereinbarkeit des Studiums

mit dem Beruf gewährleistet werden kann, zeigen sich insgesamt positive Antworten in allen drei Jahrgängen. Die Studierbarkeit ist aufgrund der vorliegenden Befragungsergebnisse belegt.

Dementsprechend positiv fällt auch die Zufriedenheit mit dem Studium aus (Abb. 2).

Auch auf die Frage, ob die erworbenen Kenntnisse im Berufsalltag von Nutzen sind, werden positive Antworten gegeben (Abb. 3).

Trotz der allgemein positiven Rückmeldung der Studierenden stellt sich für die Umsetzung von Blended Learning die Frage, wie verschiedene Bereiche des Studiums bewertet werden. Die Antworten verteilen sich wie folgt:

Die Bewertungen belegen die insgesamt positive Evaluation der Durchführung, verdeutlichen aber auch Probleme in der Umsetzung von Blended Learning. So werden beispielsweise Gruppenarbeiten, die überwiegend in den Präsenzphasen und teilweise auch in der Worksphere vorgesehen sind, von den Studierenden des MHA 1 und MHA 2 weniger gut bewertet. Zu vermuten sind hier Akzeptanzprobleme, da die Effizienz der Zusammenarbeit untereinander als gering oder zu aufwän-

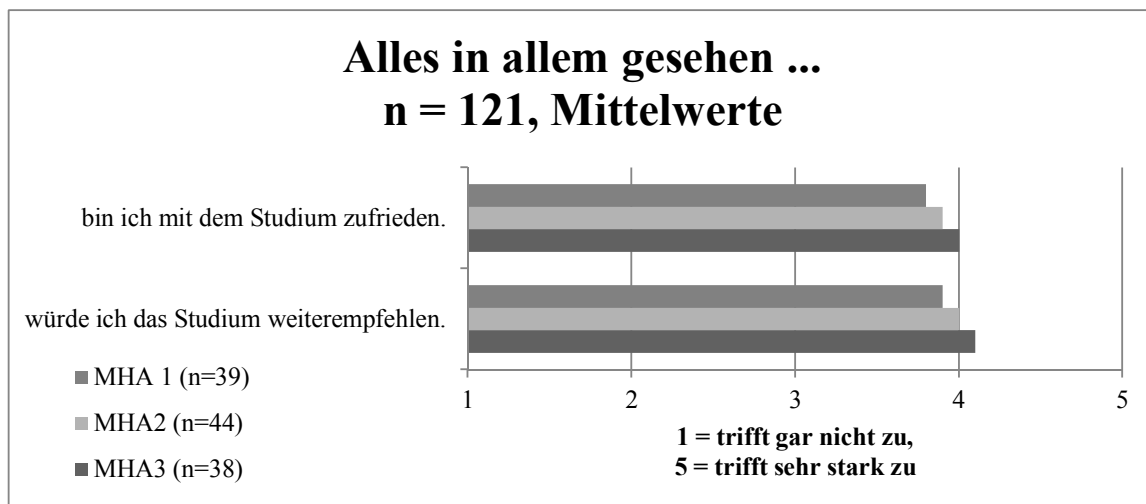


Abbildung 2: Zufriedenheit mit dem Studium; Quelle: eigene Erhebung

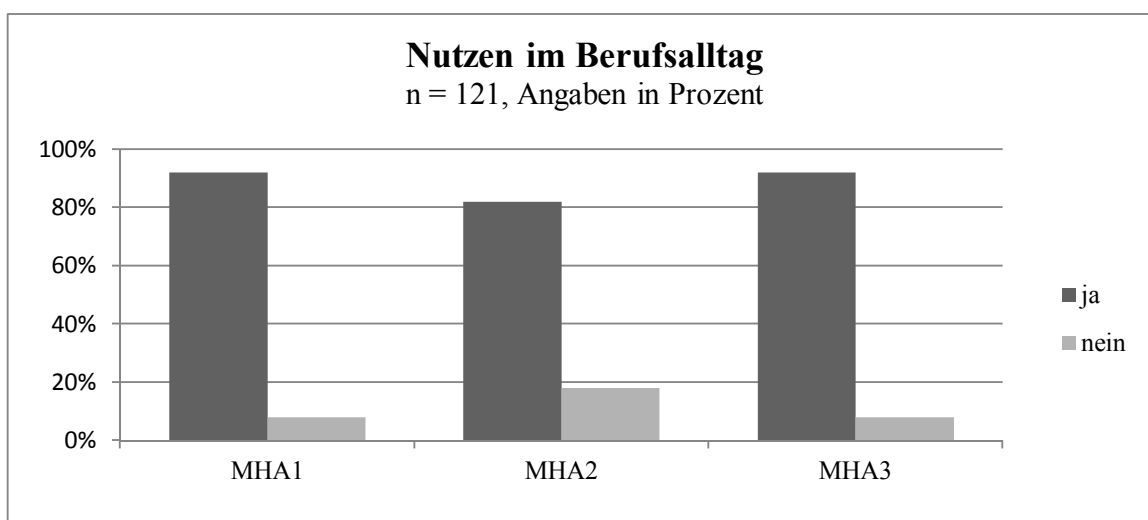


Abbildung 3: Nutzen des Studiums im Berufsalltag; Quelle: eigene Erhebung

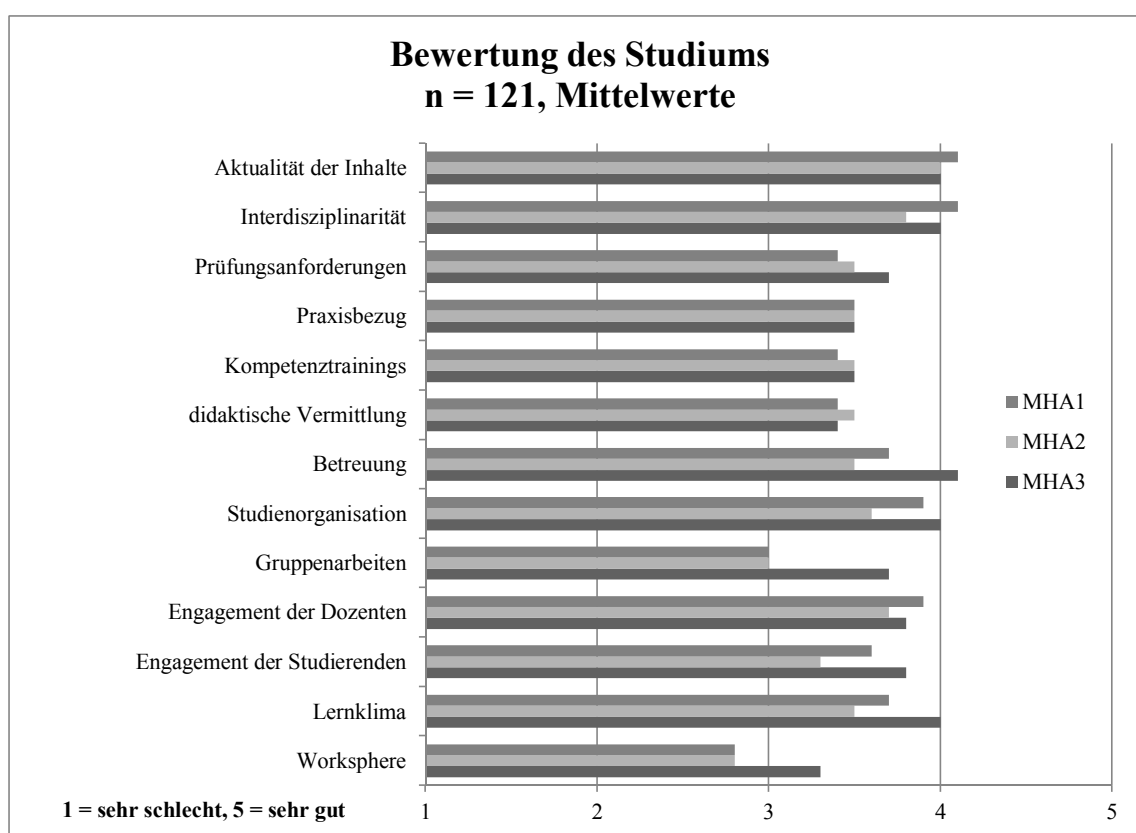


Abbildung 4: Bewertung des Studiums; Quelle: eigene Erhebung

dig eingeschätzt wird. Möglicherweise möchten Fernstudierende aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen aber auch zielgerichtet und weitestgehend unabhängig studieren und den hohen Koordinationsaufwand bei kooperativen Lernprozessen in Teamarbeit eher vermeiden (vgl. auch Arnold 2003, S. 61).

Im Vergleich wird auch die internetbasierte Lern- und Kommunikationsplattform von den Studierenden des MHA 1 und MHA 2 weniger positiv bewertet, wobei unklar ist, ob die technische Gestaltung, die Informa-

tions- und Kommunikationsmöglichkeiten oder die Nutzung der Studierenden bewertungsrelevant sind. Bezogen auf die Nutzung der WorkspHERE ist darauf hinzuweisen, dass es nur begrenzt gelungen ist, die Aktivität der Studierenden in den Fernstudien- und E-Learning-Phasen zu fördern. Die bisherige Durchführung zeigt, dass die angestrebte Verzahnung der E-Learning-Phasen mit den Präsenzveranstaltungen und Fernstudienphasen nicht so ohne Weiteres umgesetzt werden kann, da die Möglichkeiten der Online-Kommunikation und des Online-Lernens nicht in dem erwünschten Ausmaß

genutzt werden. Auffallend ist, dass Studierende des MHA 3 hier eine bessere Bewertung vornehmen. Ob die Bewertung mit intensiveren Bemühungen des Studienteams und der Lehrenden oder aber eventuell auch mit einer anderen Lernkultur in der Studiengruppe zusammenhängt, wäre noch zu klären.

Im Studiengang wird ausschließlich die „Worksphe-re“ als internetbasierte Lehr- und Lernumgebung genutzt. In allen Modulen werden Präsentationen der Lehrenden und weitere Studienmaterialien, aber auch Informationen über die Studienorganisation und Prü-

sation, über aktuelle gesundheitspolitische Entwicklungen und Ereignisse oder auch zum Download von Studienunterlagen genutzt. Arbeitsforen zur Klärung von Fragen mit Studientextautoren oder Dozenten der Lehrveranstaltung werden nur von einigen wenigen Studierenden beansprucht. Auch das eigene Forum der Studierenden, zu dem die Studienkoordinatoren keinen Zugang haben, wird kaum für Diskussionen und Erfahrungsaustausch in Anspruch genommen. Die Online-Zeiten der Studierenden sind insgesamt eher begrenzt, wie auch folgende Angaben der Studierenden zur Nutzung der Worksphe bestätigen:

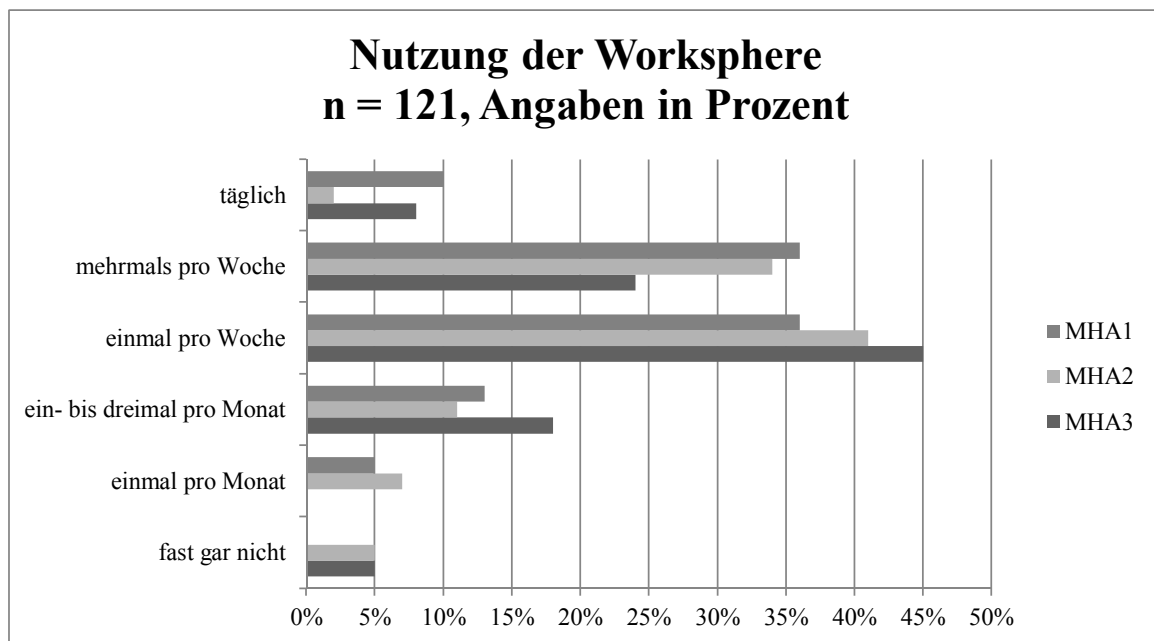


Abbildung 5: Nutzung der internetgestützten Lern- und Kommunikationsplattform; Quelle: eigene Erhebung

fungsanforderungen über diese Plattform elektronisch verfügbar gemacht. Ziel der Einbeziehung elektronischer Lehrformen ist die Förderung der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozenten sowie der Studierenden untereinander. In den Fernstudien- bzw. E-Learning-Phasen wird auch die Förderung interaktiven Lernens angestrebt. Chatrooms und Arbeitsforen sind für fach- und inhaltsbezogene Kommunikation und Diskussion mit Dozenten und die Bearbeitung von Übungsaufgaben vorgesehen. Das sog. „Schwarze Brett“ steht den Studierenden ebenso wie eigene Arbeitsforen für die Kommunikation untereinander zur Verfügung.

Festzustellen ist bei allen drei Studienjahren eine insgesamt eher passive Nutzung der Lern- und Kommunikationsplattform. Sie wird überwiegend zur Information über Fragen der Studien- und Prüfungsorgani-

Die drei Jahrgänge unterscheiden sich in der Häufigkeit der Nutzung, wobei der MHA 1 laut Angabe die Worksphe am stärksten frequentiert hat. Welche Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten dabei genutzt worden sind, aus welchen Gründen die Studierenden sich eher passiv oder aktiv verhalten und wie die Dauer der jeweiligen Online-Zeiten war, ist im Rahmen der Endevaluation leider nicht erhoben worden.

Die Erfahrungen verdeutlichen, dass allein das Angebot an Online-Zusammenarbeit und -Kommunikation nicht hinreichend ist und die Studierenden nach wie vor die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen und die Bearbeitung schriftlicher Studienmaterialien bevorzugen. Um diese Erfahrung stärker reflektieren zu können, sind die Evaluationsergebnisse zur Frage, welche der folgenden Lehr- und Lernformen wie stark im Studium vertreten sein sollen, zu berücksichtigen:

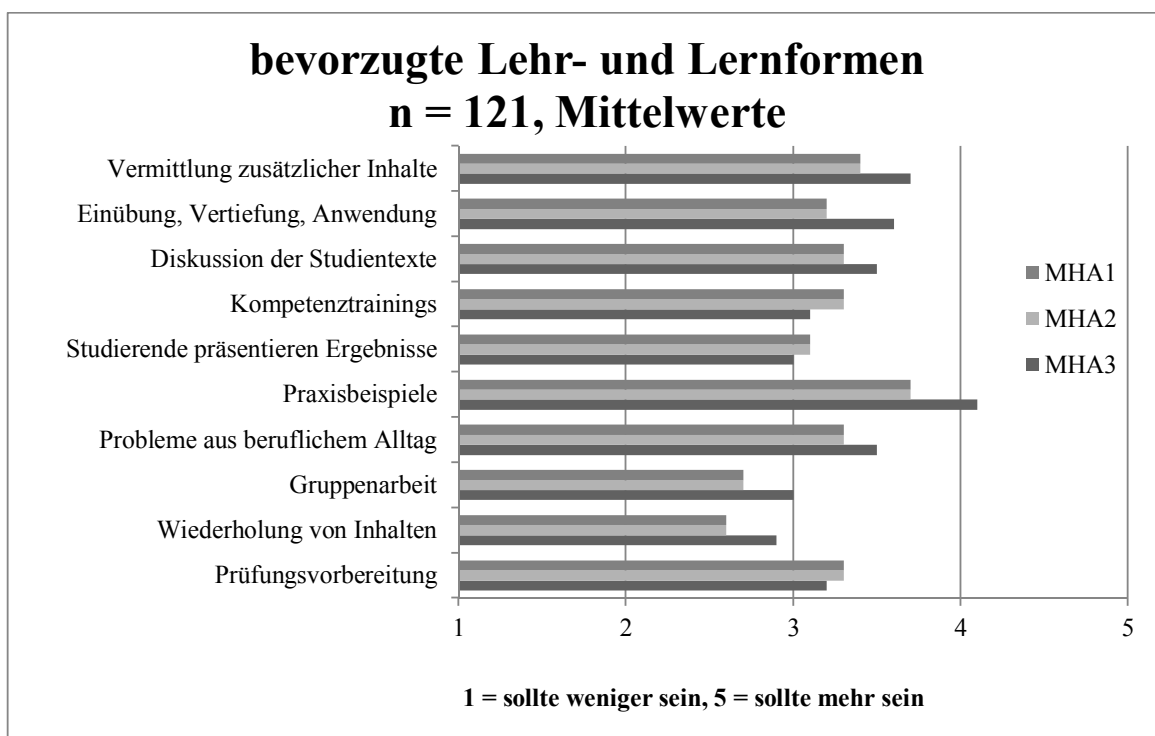


Abbildung 6: Bewertung der Lehr- und Lernformen; Quelle: eigene Erhebung

Die Antworten sind bei den ersten beiden Jahrgängen (MHA 1 und MHA 2) insgesamt ähnlich, während der 3. Studienjahrgang (MHA 3) etwas abweichende Rückmeldungen gibt. Zusammenfassend ist bezogen auf alle drei Jahrgänge auffallend, dass teilnehmerorientierte und aktivierende Methoden wie Gruppenarbeiten und das Präsentieren von Ergebnissen durch Studierende weniger bevorzugt werden. Dagegen werden eher die Vermittlung zusätzlicher Inhalte, die Bearbeitung von Praxisbeispielen, die Einübung und Vertiefung der Studieninhalte, die Diskussion der Studientexte und auch eine stärkere Prüfungsvorbereitung erwünscht. Es lässt sich vermuten, dass die Studierenden insbesondere an den Studieninhalten, an der Aneignung von Wissen und praxisrelevanten Kompetenzen, aber auch an erfolgreichen Prüfungsleistungen interessiert sind. Ob die Bewertungen der Studierenden rein inhaltlich motiviert und am Qualifizierungsbedarf orientiert sind oder mit begrenzten zeitlichen Ressourcen zusammenhängen, kann hier leider nicht geklärt werden.

Festzuhalten ist, dass das Konzept des Blended Learning und auch die damit verbundenen E-Learningphasen von den Studierenden grundsätzlich befürwortet werden. So haben bisherige Evaluationsergebnisse und Gespräche mit Absolventen beim ersten Alumni-Treffen folgende Einschätzungen ergeben:

- Die Studienorganisation mit einem Wechsel aus

Präsenz- und Fernstudienphasen wird positiv bewertet.

- Präsenzphasen sind inhaltlich interessant und von den Dozenten engagiert gestaltet, die Zusammenarbeit in Kleingruppen ohne Anleitung ist schwierig, Kompetenztrainings werden befürwortet.
- Die Nutzung der Worksphere erfolgt überwiegend zur Information und zum Download von Studienmaterialien.
- Man ist froh, wenn zumindest die Studientexte bis zur nächsten Präsenzphase gelesen und bearbeitet werden konnten.
- Eine stärkere Zusammenarbeit in der „Worksphere“ erhöht den Arbeitsaufwand und ist zeitlich schwer zu bewältigen.
- Fragen an Autoren werden nur formuliert, wenn man sie selbst nicht klären kann; man möchte keine „dummen Fragen“ stellen.

Zu vermerken ist, dass die Worksphere und damit verbundene Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten grundsätzlich positiv bewertet werden, aber der Nutzen des E-Learning nicht hinreichend erkennbar ist

und der Zeitaufwand zusätzlich zu der Bearbeitung der Studientexte nicht immer erbracht werden kann. Deutlich geworden ist dabei auch, dass traditionelle Lehrformen in den Präsenzphasen wie Vorträge der Dozenten und klassische Fernstudienmaterialien wie Studientexte als geeignete Lehrformen betrachtet werden. Der Wissenserwerb durch die Zusammenarbeit mit Mitstudierenden und Auseinandersetzung mit Frage- und Problemstellungen in den Online-Phasen wird eher gering bewertet. Insofern sind, wenn die Möglichkeiten stärker als bisher genutzt werden sollen, die internetbasierten Lernmöglichkeiten didaktisch und inhaltlich stärker mit den schriftlichen Studienmaterialien und den Präsenzveranstaltungen zu verknüpfen.

Aus diesem Grund ist geplant, unter enger Einbeziehung der Studierenden zu überprüfen, wie die internetgestützten Lernformen künftig kompetenzfördernder und damit nutzbringender eingesetzt werden können. Ebenfalls geplant ist, sich von didaktisch versierten und erfahrenen Experten für die Anwendung medialer Lehrformen und anderen Anbietern von onlinegestützten Studiengängen beraten zu lassen, um Verbesserungspotenziale identifizieren zu können.

5. Fazit: Herausforderungen für das Weiterbildungsmanagement

Blended Learning ist grundsätzlich geeignet zur Steuerung der Lehr- und Lernprozesse, zur Herstellung von Transparenz und zur Förderung von Kommunikation, Praxisorientierung und Interdisziplinarität in weiterbildenden Studienangeboten. Die bestehende Methodenvielfalt und der Wechsel von Präsenz-, Fernstudien- und E-Learning-Phasen werden prinzipiell als interessant und abwechslungsreich bewertet. Die Nutzung der vielfältigen Möglichkeiten ist aber nicht allein durch das Lehrangebot und die Studienorganisation gewährleistet. Am Beispiel des hier vorgestellten Masterstudiengangs zeigt sich:

- Präsenzunterricht als reine Wissensvermittlung und die Bearbeitung schriftlicher Studienmaterialien werden weiterhin bevorzugt.
- Die Motivation für eine onlinegestützte Zusammenarbeit und Bildung von Lerngemeinschaften ist eher gering und stärker als bisher anzuleiten.
- Der Mehrwert onlinegestützter Lernphasen ist

aus Sicht der Studierenden nicht unbedingt erkennbar.

- Online-Zusammenarbeit und interaktive Lernformen sind mit einem hohen, nicht unbedingt leistbarem Arbeits- und Zeitaufwand auch für die Studierenden verbunden.

Angestrebt worden ist die Umsetzung eines integrativen Ansatzes von Blended Learning. Dieses Ziel ist bislang nur in Ansätzen erreicht worden, da die Verzahnung zwischen Präsenz-, Fernstudien- und E-Learning-Phasen aufgrund des hohen Personal- und Zeitaufwands, aber auch wegen fehlender didaktischer Konzepte, die für die Anleitung bei Online-Lernprozessen geeignet sind, nicht hinreichend gelungen ist.

Blended Learning kann durch die Kombination verschiedener Lehr- und Lernmethoden auf vielfältige Weise den Anforderungen an eine erwachsenengerechte Didaktik entsprechen, indem das „Lernen lernen“ auch nach einer langjährigen Berufstätigkeit unterstützt wird und unterschiedliche Vorkenntnisse und Kompetenzen berücksichtigt werden. Wie Blended Learning-Angebote dafür gestaltet werden können, um die Aktivität der Lernenden zu fördern, ist bislang noch eine ungelöste Frage. Wie die Kommunikation und Zusammenarbeit in Präsenz-, Fernstudien- und E-Learning-Phasen unterstützt und kontinuierlich über die Studiendauer aufrechterhalten werden kann, welche Strategien und Methoden zum Lernen motivieren und auch die Anwendung und Nutzung von Wissen steuern, sind für eine erfolgreiche Umsetzung ebenfalls zu klären (vgl. auch Hübner et al., 2009). Ebenfalls zu untersuchen wäre, mit welchen didaktischen Vorgehensweisen der Lernprozess zu organisieren ist, um selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen und die Selbstorganisation des Wissens zu ermöglichen. Dabei ist die Perspektive der Lernenden stärker als bisher zu berücksichtigen (Arnold, 2003, S. 64ff.).

Für die erfolgreiche Umsetzung multimedialer Lehr- und Lernprozesse stehen noch keine bewährten Methoden oder innovative didaktische Modelle zur Verfügung (Kröger/Reisky, 2004, S. 42). Erforderlich für die Umsetzung von Blended Learning und die methodisch-didaktische Lernorganisation sind zudem pädagogisch qualifizierte Mitarbeiter, die über hinreichende Medienkompetenzen verfügen und eine handlungsorientierte, offene Lernkultur ermöglichen (Arnold, 2006, S. 25).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich zusammenfassend für das Weiterbildungsmanagement bei der Umsetzung von Blended Learning folgende Herausforderungen:

- hoher Personal- und Arbeitsaufwand durch hohen Bedarf an Koordination, Flexibilität und Betreuung im Rahmen von Blended Learning,
- Auswahl fachlich versierter und didaktisch qualifizierter Studienkoordinatoren,
- Qualitätssicherung der Lehre durch Studienkoordinatoren und unterschiedliche Experten (Dozenten/Autoren) aus Wissenschaft und Praxis,
- Umsetzung von Interdisziplinarität und Praxisorientierung in einer heterogen zusammengesetzten Studiengruppe,
- Förderung von Handlungskompetenzen und kooperativer Lernprozesse,
- Förderung der Studienmotivation bei starken beruflichen Belastungen,
- Unterstützung der Selbstorganisation und -steuerung von Lernprozessen mit geeigneten Methoden in Präsenz-, Fernstudien- und E-Learning-Phasen.

Literatur

- Arnold, P. (2003): „Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practise im Fernstudium.“ Waxmann, Münster.
- Arnold, R. (2006): „Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik.“ In: Arnold, R./Lermen, M. (Hg.): „eLearning-Didaktik.“ Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 11-29.
- Bremer, C./Kohl, K. (2004): „E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen.“ Bertelsmann, Bielefeld.
- Hübner, U. et al. (2009): „Medienvielfalt zur Vermittlung von komplexen Sachverhalten in Masterprogrammen des Gesundheitswesens.“ In: Appelrath, H.-J./Schulze, L. (Hg.): „Auf dem Weg zum exzellenten E-Learning. Vernetzung und Kooperation der Hochschullehre in Niedersachsen.“ Waxmann, Münster, S. 91-101.
- Kepser, M. (2010): „E-Learning an der Hochschule – eine kritische Einführung.“ In: Eberhardt, U. (Hg.): „Neue Impulse in der Hochschuldidaktik.“ VS Verlag, Wiesbaden, S. 200-228.
- Kerres, M./Voß, B./Ojstersek, N. (2007): „Vermarktung von E-Learning als Herausforderung an Hochschulen.“ In: Hanft, A./Simmel, A. (Hg.): „Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis.“ Waxmann, Münster, S. 61-74.
- Kerres, M./Stratmann, J./Ojstersek, N./Preußler, A. (2010): „Digitale Lernwelten in der Hochschule.“ In: Hugger, K.-U./Walber, M. (Hg.): „Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven.“ VS Verlag, Wiesbaden, S. 141-156.
- Knispel, K. (2008): „Qualitätsmanagement im Bildungswesen.“ Waxmann, Münster.
- Knust, M./Muskens, I. (2007): „Angebotsgestaltung berufsbegleitender Studiengänge.“ In: Hanft, A./Simmel, A. (Hg.): „Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis.“ Waxmann, Münster, S. 89-104.
- Knust, M. (2006): „Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse.“ EUL-Verlag, Lohmar-Köln.

Kröger, H./Reisky, A. (2004): „Blended Learning – Erfolgsfaktor Wissen.“ Bertelsmann, Bielefeld.

Kuhlmann, A./Sauter, W. (2008): „Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software.“ Springer Verlag, Berlin.

Matzick, S. (2009): „Weiterbildung interdisziplinär und praxisnah gestalten: am Beispiel eines weiterbildenden Masterstudiengangs für Gesundheitsberufe.“ In: DGWF (Hg.): Zeitschrift Hochschule & Weiterbildung, Schwerpunktthema Praxisorientierung, Heft 2/2009. Hamburg, S. 45-53.

Nistor, N. (2005): „Kleingruppenarbeit in virtuellen Seminaren: Didaktische Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten.“ In: Lehmann, B./Bloh, E. (Hrsg.): „Online Pädagogik.“ Band 2 „Methodik und Content-Management.“ Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 86-103.

Obrist, M. (2007): „Methoden des Blended Learning. Überblick und Softwareevaluation.“ VDM-Verlag Müller, Saarbrücken.

Sauter, A./Sauter, W. (2002): „Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining.“ Luchterhand Verlag, Neuwied.

Schulmeister, R. (2006): „eLearning: Einsichten und Aussichten.“ Oldenbourg Verlag, München.

Wissenschaftsrat (1998): „Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Multimedia in Studium und Lehre.“ Drs. 3536/98 vom 15.5.1998, Mainz.

Zawacki-Richter, O. (2004): „Support im Online-Studium. Die Entstehung eines neuen pädagogischen Aktivitätsfeldes.“ StudienVerlag, Innsbruck.

Autorin

Dr. Sigrid Matzick
Geschäftsführung Weiterbildung und Fernstudium,
Universität Bielefeld, Fakultät für
Gesundheitswissenschaften.

Der Einsatz von ePortfolios zur Kompetenzentwicklung im weiterbildenden Online-Studiengang „Instruktionsdesign und Bildungstechnologie“ (IDeBiT)

ANTJE SCHATTA
FRAUKE KÄMMERER
HELMUT M. NIEGEMANN

Technologiebasierte (Weiter-)Bildungsangebote (z. B. Blended Learning oder E-Learning) werden in vielen Unternehmen zur Qualifizierung der eigenen Mitarbeiter und Kunden (z. B. After Sales Services) eingesetzt. Diese (Weiter-)Bildungsangebote werden häufig durch Mitarbeiter mit kaufmännischer oder technischer Qualifikation konzipiert, denen es an psychologisch-didaktischen Kompetenzen mangelt. Dadurch werden Kompetenzen zur systematischen Entwicklung von Bildungsangeboten verstärkt gefordert. Ein Ziel des weiterbildenden Online-Studiengangs „Instruktionsdesign und Bildungstechnologie“ ist es, Studierende auf diesem Gebiet auszubilden. Der Studiengang ist ein innovatives Studienmodell, das ausschließlich online-basiert über eine Lernplattform stattfindet.

Zunächst erfolgt eine kurze Begriffsbestimmung der relevanten Termini: Das Instruktionsdesign ist eine wissenschaftlich-technologische Disziplin, die sich mit der systematischen und differenzierten Anwendung pädagogisch-psychologischer Prinzipien bei der Konzeption von Lernumgebungen beschäftigt. Das Instruktionsdesign versucht u. a. Fragen zu beantworten, welche Merkmale einer Lernumgebung den Wissenserwerb fördern oder behindern (Niegemann/Domagk/Hessel/Hein/Hupfer/Zobel, 2008).

Bildungstechnologie als angewandte Wissenschaft beschäftigt sich damit, wie Lernprozesse durch geeignete Technologien unterstützt werden können. Geeignet meint, dass die Technologien (z. B. Lernplattformen) an die Lernvoraussetzungen (z. B. an das Vorwissen) angepasst werden.

In diesem Artikel wird der Studiengang kurz dargestellt. Anschließend wird der Einsatz von ePortfolios

im Seminar „Didaktische Konzeption multimedialer Lernumgebungen“ in diesem Studiengang beschrieben. Dieses Seminar findet erstmalig im Wintersemester 2010/11 statt. Deshalb liegen zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Evaluationsergebnisse vor.

1 Beschreibung des Studiengangs

Im Folgenden werden Ziele und Zielgruppe des Studiengangs, die Grundidee des Studienmodells und der modulare Aufbau des Studiengangs beschrieben.

1.1 Ziele und Zielgruppe des Studiengangs

Im Studiengang werden verschiedene Kompetenzen vermittelt: zum Beispiel zur systematischen Konzeption von Workshops und webbasierten Lehr-/Lernarrangements nach internationalen Standards (Instruktionsdesign) sowie Empfehlungen zu deren technischer Umsetzung (Bildungstechnologie). Ebenso werden Kompetenzen zur Evaluation von selbstentwickelten und fremden Lehr-/Lernangeboten auf Grundlage psychologisch fundierter Methoden vermittelt.

Zielgruppe des Studiengangs sind Mitarbeiter aus den Bereichen Aus- und Weiterbildung, berufliche Bildung, Human Resource Management, E-Learning, Personalentwicklung und Lehrer (Universität Erfurt, 2009a; Universität Erfurt, 2009b).

Absolventen des Studiengangs können Aufgaben bei der Planung, Konzeption, Durchführung und Evaluation von Trainings- und Bildungsangeboten übernehmen. Sie können außerdem eine selbstständige Tätigkeit als Instruktionsdesigner (instructional designer), Trainer oder Entwickler von Lehrmaterialien und Web-Lern-

angeboten aufnehmen. Im öffentlichen Dienst ist eine Laufbahn im „höheren Dienst“ möglich. Der Abschluss berechtigt außerdem zur Promotion.

1.2 Grundidee des Studienmodells

Mit der Umsetzung eines ausschließlich online-basierten Studiengangs ergeben sich Neuerungen in der Lehre und Fragen zur Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers.

In diesem Studiengang werden Lehrformate eingesetzt, die speziell für multimediale Lernumgebungen entwickelt worden sind. Die Lehrformate werden nach pädagogisch-psychologischen Prinzipien (Niegemann et al., 2008) umgesetzt. Das bedeutet, dass Lehrende das Lernmaterial auf die Lernvoraussetzungen abstimmen (vgl. Abschnitt 1.3).

Der Theorie-Praxis-Transfer wird durch die thematische Integration von Inhalten aus dem Arbeitsbereich der Studierenden gesichert. Ziel ist es, berufliche Inhalte theoretisch zu begründen, z. B. die Gestaltung einer Lerneinheit mit berufsrelevanten Inhalten durch pädagogisch-psychologische Prinzipien zu erklären.

1.3 Modularer Aufbau des Studiengangs

Der Studiengang wurde als fünfsemestriger Teilzeitstudiengang entwickelt und besteht aus acht Modulen mit dazugehörigen Lehrveranstaltungen (siehe Abbildung 1):

In den Modulen geht es um die systematische und differenzierte Anwendung pädagogisch-psychologischer Prinzipien bei der Konzeption von Lernarrangements. Weitere thematische Aspekte sind z. B. psychologische Grundlagen von Lernprozessen (Modul 1), Qualitätssicherung (Modul 5) und aktuelle Entwicklungen in der Bildungstechnologie (Modul 8). Die Lehrveranstaltungen finden in unterschiedlichen Lehrformaten statt (vgl. Abschnitt 1.2):

1. *Asynchrone Webvorlesungen* sind kurze e-Lectures mit einer Länge von 15 bis 20 Minuten. Sie ersetzen aufgezeichnete 90-Minuten-Vorlesungen, um die kognitive Belastung des Arbeitsgedächtnisses durch das Lernmaterial (extraneous load) so gering wie möglich zu halten (Chandler/Sweller, 1991).
2. *Multimedial angeleitetes Selbstlernen* (MASL) dient der eigenständigen vertiefenden Bearbeitung ausgewählter Fachliteratur (Niegemann et al., 2008). Dieses Lehrformat beinhaltet außerdem adaptive Aufgabenstellungen, Selbsttests und textbasiertes Feedback (Checklisten).
3. *Online-Seminare* sind gekennzeichnet durch die aktive Mitarbeit der Studierenden, z. B. im Diskussionsforum und durch Online-Referate. Online-Seminare können durch den Einsatz von ePortfolios und Lerntagebüchern ergänzt werden (Niegemann et al., 2008).

Modul 1: Psychologische Grundlagen (PG) PG 1: Lernen, Denken, Gedächtnis und Wahrnehmung PG2: Motivation, Emotion und individuelle Unterschiede beim Lernen	Modul 4: Instruktionsdesign II (ID II) ID II: Didaktische Konzeption multimedialer Lernumgebungen	Modul 7: Organisation multimedialen Lernens (OML) OML: Organisation multimedialen Lernens
Modul 2: Methodische Grundlagen (MG) MG1: Forschungsmethoden im E-Learning-Bereich und Statistik MG2: Messen und Testen	Modul 5: Qualitätssicherung (QS) QS: Evaluation und Usability	Modul 8: Instruktionsdesign III (ID III) ID III_1: Aktuelle Entwicklungen im Bereich der Bildungstechnologie und deren Implikationen für das Instruktionsdesign ID III_2: Didaktische Entwurfsmuster
Modul 3: Instruktionsdesign I (ID I) ID I_1: Wissens- und Aufgabenanalyse ID I_2: E-Learning: ID-Modelle und Theorien	Modul 6: Technische und wirtschaftliche Grundlagen (TWG) TWG1: Softwaretechnische Grundlagen: Animation, Audio und Video TWG2: Bildungs- und medienökonomische Grundlagen	Anfertigen der Abschlussarbeit

Abbildung 1: Modul- und Lehrveranstaltungsübersicht des Studiengangs

Das Seminar „Didaktische Konzeption multimedialer Lernumgebungen“ ist ein Online-Seminar und wird dem Modul 4 zugeordnet (siehe Hervorhebung in Abbildung 1). Das Seminar wird im vierten Semester angeboten. In diesem Seminar sollen die Studierenden auf ihre Masterarbeit im fünften Semester vorbereitet werden. Ziel des Seminars ist die Konzeption einer multimedialen Lerneinheit mit einem Autorenwerkzeug. Im ersten Teil des Seminars werden theoretische Grundlagen für die Konzeption eines multimedialen Lernangebotes erarbeitet (z. B. Multimediaprinzipien, Interaktionsdesign; vgl. Niegemann et al., 2008). Im zweiten Teil des Seminars wird die Konzeption des Lernangebots vorbereitet. Nach dieser Kurzbeschreibung des Seminars erfolgt im nächsten Abschnitt eine Darstellung über Gründe für den Einsatz von ePortfolios in diesem Seminar.

2 Gründe für den Einsatz von ePortfolios

In diesem Seminar werden ePortfolios und Lerntagebücher eingesetzt. Die ePortfolios bilden die Artefakte der Studierenden ab und geben den Lehrenden die Möglichkeit, neben dem aktuellen Leistungsstand auch die erreichten Kompetenzen der Studierenden in die Bewertung mit einzubeziehen (Sippel, 2009).

Für die Nutzung von ePortfolios und Lerntagebüchern bei der didaktischen Umsetzung des Seminars gibt es mehrere Gründe:

- Die Arbeit mit den ePortfolios und den Lerntagebüchern soll den Studierenden zeigen, wie diese „Instrumente“ in Lernsettings eingesetzt werden können.
- Durch den Einsatz von ePortfolios soll die Kompetenzentwicklung der Studierenden sichtbar gemacht werden (Stratmann et al., 2009).
- Durch die Anfertigung der ePortfolios und Lerntagebücher sollen die Studierenden auf die Masterarbeit vorbereitet werden.

Dieses Seminar ist besonders für den Einsatz von ePortfolios und Lerntagebüchern geeignet, da die Studierenden in den vergangenen Semestern theoretische Grundlagen aus verschiedenen Bereichen des Instruktionsdesigns und der Bildungstechnologie erworben haben, die sie in diesem Seminar verknüpfen müssen. So haben die Lernenden bereits ein Seminar zur „Wissens-

und Aufgabenanalyse“ belegt, welches die Grundlage für eine systematische Konzeption eines Lernangebots bildet. Ziel ist es, dass dieses Wissen bei der Erstellung einer Lerneinheit wieder aktiviert wird. Im Seminar „Organisation multimedialer Lernangebote“ haben die Studierenden Methoden und Instrumente (ePortfolio und Lerntagebücher) theoretisch erarbeitet. Das Seminar „Didaktische Konzeption multimedialer Lernumgebungen“ dient dazu, die Methoden selbst kennenzulernen und auszuprobieren.

Das ePortfolio, das im Laufe des Seminars erstellt wird, wird als Arbeitsportfolio eingesetzt. Es ist damit eine systematische Sammlung von Artefakten über einen bestimmten Zeitraum (Brahm/Seufert, 2007). Mit dem Arbeitsportfolio werden diese Ziele verfolgt:

- die Dokumentation über eigene Ziele und Ergebnisse während des Lernprozesses,
- einzelne Artefakte der Studierenden dienen als Beurteilungsgrundlage des Arbeitsergebnisses (Sippel, 2009).

Unterstützend zu den ePortfolios sollen Lerntagebücher eingesetzt werden. Die Arbeit mit den Lerntagebüchern soll bei den Studierenden Selbstbeobachtungs- und Selbstreflexionsprozesse auslösen. Die Studierenden könnten sich beispielsweise selbst folgende Fragen stellen: „Ist meine Wissens- und Aufgabenanalyse hinreichend für meine Konzeption der Lerneinheit?“ oder „Habe ich das Vorwissen der Adressaten bei der Konzeption angemessen berücksichtigt?“ Das Bewusstmachen des eigenen Lernhandelns kann bereits eine Verbesserung desselben hervorrufen. Der Nutzen solcher Selbstbeobachtungsinstrumente konnte in zahlreichen Studien belegt werden (Niegemann et al., 2008). Wir setzen vorstrukturierte Lerntagebücher ein, um das Arbeitsgedächtnis durch Minimierung des „extraneous load“ zu entlasten (Chandler/Sweller, 1991). Die im Lerntagebuch abgebildeten Handlungsprozesse sollen die Bewertung und Reviews (z. B. Peer-Review) der ePortfolios unterstützen (vgl. Abschnitt 3.2).

3 Der Einsatz von ePortfolio und Lerntagebuch am Beispiel

In diesem Abschnitt werden die Themen des Seminars „Didaktische Konzeption multimedialer Lernumgebungen“ kurz vorgestellt. Anschließend wird ein Beispiel für ein Artefakt im ePortfolio gegeben und der Review-

prozess dieses Artefakts beschrieben.

3.1 Übersicht über die Themen des Seminars

Das Seminar besteht aus 15 Lehrveranstaltungen, die sich in einen theoretischen (LV 1 bis LV 4) und praktischen Teil (LV 5 bis LV 15) gliedern (siehe Tabelle 1):

den haben. Dieses Artefakt wird in das ePortfolio des jeweiligen Studierenden, das sich im Lernraum des Seminars befindet, aufgenommen. Abbildung 2 zeigt ein Beispiel für ein Flussdiagramm:

Nach der Aufnahme des Artefakts in die ePortfolios beginnt der Reviewprozess durch das Dozententeam

LV 1	Einführung – Ziele des Seminars, DO-ID-Modell, Advance Organizer, Mind Map, Interaktionsdesign; Artefakt: Mind Map
LV 2	Theoretische Grundlagen I: Kognitive Theorie multimedialen Lernens (CTML) ; Beispiel für ein Lerntagebuch vom IDeBiT-Team
LV 3	Theoretische Grundlagen II: Prinzipien multimedialen Lernens; Artefakt: Lerntagebuch
LV 4	Theoretische Grundlagen III: Interaktivität
LV 5	Praxis I: Wiki zu den Analysen der Ausgangsbedingungen
LV 6	Materialsichtung
LV 7/8	Praxis II: grafische Darstellung der Formatentscheidung & Begründung, Wissens- und Aufgabenanalyse, Mapping-Technik (Epitom); Artefakte: grafische Darstellung, Epitom und Mapping-Technik
LV 9	Review der Artefakte aus Praxisphase II; Artefakt: Review
LV 10	Überarbeitung der Reviews; Artefakt: Lerntagebuch
LV 11	Praxis III: Contentstrukturierung
LV 12/13	Praxis IV: Motivationsdesign, Interaktionsdesign
LV 14	Review der Artefakte aus den Praxisphasen III und IV
LV 15	Überarbeitung der Reviews; Artefakt: Lerntagebuch

Tabelle 1: Lehrveranstaltungsübersicht

Im Mittelpunkt unseres Beispiels stehen die Lehrveranstaltungen sieben bis zehn. In dieser zweiten Praxisphase sollen die Studierenden auf Grund der Aufgabenstellung und der Materialsichtung zum vorgegebenen Thema für das ePortfolio drei Artefakte (grafische Darstellung der Formatentscheidung, Epitom und Mapping-Technik) erstellen. Im Folgenden wird das Artefakt „Mapping-Technik“ näher betrachtet.

3.2 Beispiel für ein ePortfolio: Artefakt Mapping-Technik

Das Artefakt „Flussdiagramm“ ist ein Bestandteil der Wissens- und Aufgabenanalyse. Es bildet prozedurales Wissen ab („Wissen, wie“) (Niegemann et al., 2008). Die Studierenden müssen begründen, warum sie sich für eine bestimmte Mapping-Technik (z. B. das Flussdiagramm) für die Darstellung des Lehrstoffs entschied-

und die Kommilitonen. Die Kriterien für die Reviews werden im Vorfeld von den Dozenten des Seminars festgelegt.

Für die Reviews in der hier dargestellten Praxisphase II sind folgende Kriterien relevant:

- Qualität der Begründung: Wie gut wurde die Mapping-Technik theoretisch begründet?
- Vollständigkeit: Ist die Mapping-Technik vollständig, d. h., bildet das Artefakt alle relevanten Prozesse ab?
- Logische Konsistenz: Ist das Artefakt in sich schlüssig?

Anmerkung:

Die Abbildung soll dem Leser eine Vorstellung von einem Flussdiagramm geben. Es ist daher nicht relevant, dass der Leser den Inhalt dieses Flussdiagrammes versteht.

Flussdiagramme können zu jedem Lehrstoff erstellt werden, der prozedurales Wissen enthält.

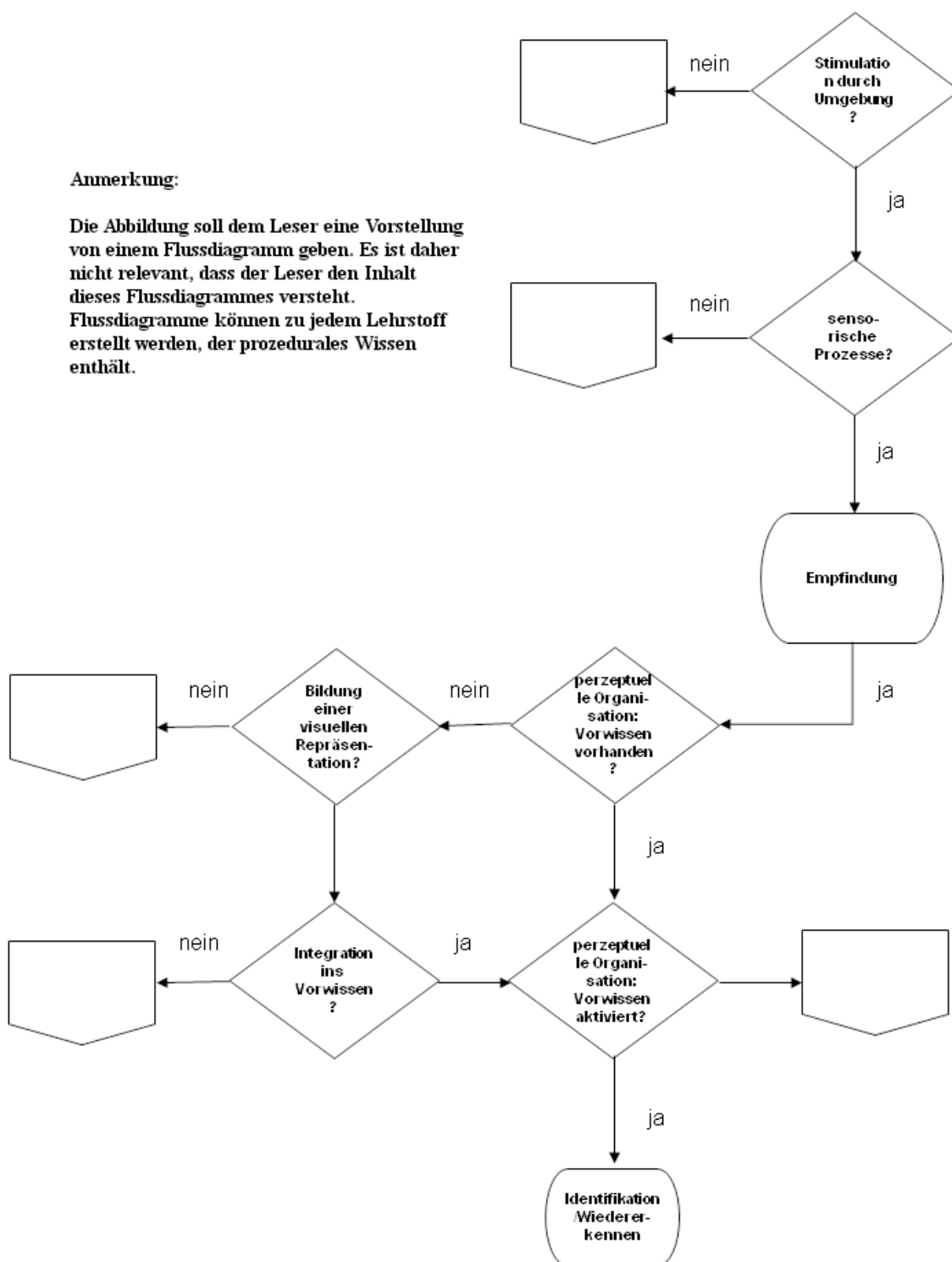


Abbildung 2: Flussdiagramm zur Darstellung von prozeduralem Wissen (eigene Darstellung)

Die Reviews der Dozenten und Kommilitonen werden in das jeweilige ePortfolios übernommen. Die folgende Abbildung 3 (nächste Seite) zeigt ein ePortfolio auf der Lernplattform metacoön.

Anschließend wird das Artefakt bezüglich der Reviews überarbeitet. Die Vorgehensweise bei der Überarbeitung wird in einem strukturierten Lerntagebuch dokumentiert. Mit dieser Dokumentation werden diese Ziele

verfolgt:

- Reflexion der Reviews: Die Studierenden sollen die Reviews reflektieren.
- Mit der Überarbeitung sollen metakognitive Prozesse, z. B. Selbstbeobachtungsprozesse oder Selbstbewertungsprozesse, angeregt werden.



Abbildung 3: ePortfolio im Lernraum „Didaktische Konzeption multimedialer Lernumgebungen“

- Geringere Arbeitsgedächtnisbelastung: Durch die Vorstrukturierung des Lerntagebuches durch das Dozententeam soll die Arbeitsgedächtnisbelastung der Studierenden reduziert werden (Niemann et al., 2008). D. h., die Studierenden werden im Lerntagebuch darauf hingewiesen, welche Schwerpunkte sie bei der Überarbeitung des Artefakts setzen sollen.
- Leitfaden: Das Lerntagebuch dient gleichzeitig als Leitfaden für die Masterarbeit.

4 Ausblick

Das Lerntagebuch wird mit der Software „eHELP“ der Universität Freiburg (2005) erstellt. Das Lerntagebuch wird ebenfalls in das ePortfolio aufgenommen. Mit der Aufnahme in das ePortfolio werden diese Ziele verfolgt:

- Unterstützung bei der Bewertung: Die im Lerntagebuch abgebildeten Prozesse sollen die Bewertung der Artefakte unterstützen.
- Transparenz: Die im Lerntagebuch abgebildeten Prozesse sollen die Vorgehensweise bei der Erstellung und Überarbeitung der Artefakte transparent machen. Außerdem soll dadurch die Kompetenzentwicklung der Studierenden sichtbar gemacht werden.
- Wie fanden Sie die Arbeit mit den Reviews?
- Haben Sie Unterschiede zwischen den Reviews Ihrer Kommilitonen und den Reviews der Dozenten gemacht?
- Wie sinnvoll fanden Sie die Arbeit mit den ePortfolios?
- Wie sinnvoll fanden Sie die Arbeit mit den Lerntagebüchern?

- Glauben Sie, dass Sie in diesem Seminar gut auf Ihre Masterarbeit vorbereitet wurden?

Die Evaluation wird am Ende des Wintersemesters 2010/11 online-gestützt mit Fragebögen stattfinden.

Literatur

Brahm, T./Seufert, S. (2007): „E-Assessment und E-Portfolio zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(x)t Generation Learning.“ In: T. Brahm/S. Seufert (Hrsg.), „Ne(x)t Generation Learning: E-Assessment und E-Portfolio: Halten sie, was sie versprechen?“ Themenreihe II zur Workshop-Serie. Swiss Centre for Innovations in Learning, Universität St. Gallen.

Chandler, P./Sweller, J. (1991): „Cognitive load theory and the format of instruction. Cognition and Instruction.“, 8(4), S. 293 - 332.

Niegemann, H. M./Domagk, S./Hessel, S./Hein, A./Hupfer, M./Zobel, A. (2008): „Kompendium multimediales Lernen.“. Springer, Berlin und Heidelberg.

Schettler, S. (2010): „Evaluation des M.A.-Online-Studiengangs Instruktionsdesign und Bildungstechnologie (IDeBiT). Entwicklung und Erprobung eines Instruments zur Evaluation von Online-Lehrformaten.“ Universität Erfurt, Unveröffentlichte Masterarbeit.

Sippel, S. (2009): „Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung.“, 4(1), S. 1 - 22.

Stratmann, J./Preussler, A./Kerres, M. (2009): „Lernerfolg und Kompetenz bewerten. Didaktische Potenziale von Portfolios in Lehr-/Lernkontext.“ In: „Medienpädagogik“, 18, S. 1-19.

Universität Erfurt (2009a): „Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für das weiterbildende Magister-Programm Instruktionsdesign und Bildungstechnologie.“ Abrufbar unter: www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Hochschulrecht/Satzungsrecht_UE/MA-Studium/Weiterbildung/WBS_PO_IuB__2009-03-31.pdf. Letzter Zugriff: 11.10.2010.

Universität Erfurt (2009b): „Homepage des weiterbildenden Studiengangs Instruktionsdesign und Bildungstechnologie.“. Abrufbar unter: www.idebit.eu. Letzter Zugriff: 11.10.2010.

Universität Freiburg (2005): „eHELp - eine elektronische Hilfe zur Erstellung von Lernprotokollen.“. Abrufbar unter: www.psychologie.uni-freiburg.de/einrichtungen/Paedagogische/rolf/eHELp.htm. Letzter Zugriff: 11.10.2010.

Autoren

Antje Schatta M.A.
wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Lehrstuhl „Lernen und Neue Medien“,
Universität Erfurt.

Frauke Kämmerer M.A.
wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Lehrstuhl „Lernen und Neue Medien“,
Universität Erfurt.

Prof. Dr. Helmut M. Niegemann
Lehrstuhlinhaber „Lernen und Neue Medien“,
Universität Erfurt.

Zukunftsmodell Lifelong Learning University

Realistischer Anspruch oder Schlagwort ohne Zukunft?

ELKE A. GORNIK
NINO TOMASCHEK

Ausgehend von einer Tagung zum Thema „Welche Rolle haben Universitäten in einem Lifelong Learning Prozess?“, die im November 2009 an der Universität Wien stattfand, entstand ein ExpertInnen-Band, der den aktuellen Stand sowie mögliche Zukunftsperspektiven für eine „Lifelong Learning University“ (Tomaschek/Gornik, 2011) beleuchtet.

In dem vorliegenden Beitrag sollen einige zentrale Aussagen dieses Sammelbandes herausgearbeitet und hinsichtlich ihrer Umsetzung für eine „Universität der Zukunft“, insbesondere unter Berücksichtigung von Lifelong Learning, dargestellt werden.

Einleitung

Die im Fokus stehende Frage der Rolle von Universitäten in einem Lifelong-Learning-Prozess zeigt in ihrer Beantwortung vor allem auch die Perspektiven von organisatorischen, wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen auf. Die insgesamt 18 Beiträge des Sammelbandes spiegeln die zentralen Fragestellungen rund um die Rolle der Universitäten und Hochschulen im aktuellen bildungspolitischen Diskurs wider. Um die Fragestellungen anhand eines Praxisbeispiels zu beleuchten, werden aktuelle Diskussionen und Projekte der Universität Wien eingebracht. Ziel des Beitrages soll vor allem die Sichtbarmachung der Notwendigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik Lifelong Learning an Universitäten (oder explizit der Universität Wien) sein.

Lifelong Learning – eine (neue) Herausforderung für Universitäten/ Hochschulen

Die Komplexität der Fragestellung „Was beinhaltet eine Lifelong Learning University der Zukunft?“ wird

nicht nur durch die Vielzahl an möglichen Betrachtungsebenen deutlich, sondern auch dadurch, dass vor allem Universitäten selbst zunehmend einem Wandlungsprozess unterliegen. Überaus treffend titulierte die FAZ erst kürzlich „Was nun Herr Humboldt?“ (Götz, 2010), um aufzuzeigen, dass die angesprochenen Veränderungen nicht mehr aufzuhalten sind. Daher sind die Universitäten und Hochschulen sowohl auf nationaler wie auch auf europäischer Ebene aufgefordert, sich mit ihrer eigenen Profilbildung und Positionierung stärker auseinanderzusetzen.

Ausgangspunkt – Die Wiener LLL-Ta- gung 2009

Die Universität Wien hat als Rahmenbedingungen der Profilbildung u.a. bereits im Entwicklungsplan festgehalten, „dass die Universität Wien aus ihrem Selbstverständnis als europäische Universität auch verstärkt um die Umsetzung europaweiter Konzepte z.B. in den Bereichen Lebensbegleitendes Lernen und Europäische Mehrsprachigkeit bemüht sein muss“ (Universität Wien, 2009: 21). Es gab jedoch einen Ausgangspunkt, der an der Universität Wien dazu geführt hat, sich wieder neu mit der Thematik Lifelong Learning zu beschäftigen und der Diskussion mehr Aufmerksamkeit zu schenken: Das Postgraduate Center¹ der Universität Wien hat im November 2009 im Rahmen der EU-Initiative Bildung 2010 und mit Unterstützung der österreichischen Ministerien (bmukk und bmwf) sowie der Österreichischen Universitätenkonferenz (uniko) eine Tagung durchgeführt, die sich mit dem Thema „Die Rolle der Universitäten in einem LLL Prozess“ auseinandersetzte.

In der Folge beschäftigte sich an der Medizinischen Universität Innsbruck eine zweite Veranstaltung mit der Umsetzung des Lebenslangen Lernens im universitären Rahmen (Medizinische Universität Innsbruck, 2009).

¹ <http://www.postgraduatecenter.at> [25.10.2010].

Die für die Tagung anzusprechende Zielgruppe sollte ExpertInnen von Universitäten, Bildungseinrichtungen und Standesorganisationen sowie aus der Politik, die in ihren Funktionen und Tätigkeiten mit der Thematik Lifelong Learning konfrontiert sind und auf nationaler Ebene eine MultiplikatorInnenrolle einnehmen, zusammenbringen. Die Erwartungen an die Veranstaltung waren vor allem, das Thema „Lifelong Learning“ im Kontext der aktuellen Herausforderungen für Universitäten zu diskutieren und ausreichend Möglichkeit für gegenseitigen Austausch zu schaffen, um so die aktive Beteiligung der TagungsteilnehmerInnen zu fördern. Inhaltlich war das formulierte Ziel vor allem die Schaffung eines kreativen Dialoges, der mit einer Mischung aus ExpertInnen-Inputs (aus wissenschaftlich-pädagogischer Perspektive, europäischer bildungspolitischer Ebene und nationaler universitärer Ebene), einem Workshop sowie einer abschließenden Podiumsdiskussion erreicht werden sollte. Die Tagung selbst hat die Erwartungen der Veranstalter zum überwiegenden Teil erfüllt, allerdings zeigte sich auch, dass die anzusprechende Zielgruppe schwer zu erreichen war bzw. das Thema Lifelong Learning an Universitäten – hinsichtlich seiner Bedeutung – unklar eingeordnet wird.

Zentraler Bestandteil der Tagung war ein (inter)aktives Workshop-Setting zur gemeinsamen Generierung von

Ideen und Ergebnissen in Form eines „World-Cafés“. Die TeilnehmerInnen präsentierten nach der Workshop-Phase dem Auditorium ihre Ergebnisse und die gesammelten Beiträge wurden nochmals gemeinsam bewertet und gewichtet und daraus die „10 Wiener LLL-Thesen“ (Abb. 1) generiert.

Auch wenn die „10 Wiener LLL-Thesen“ keine grundlegend neuen Erkenntnisse sind, so spiegeln diese doch die gegenwärtig vorherrschenden hochschulpolitischen Diskussionen wider. Wenn über die Frage nach der Rolle der Universitäten in einem LLL-Prozess nachgedacht wird, so stellt sich gleichzeitig die Frage, was unter „der Rolle einer Universität“ überhaupt zu verstehen ist. Eine Frage, die wiederum von Ines Breinbauer aus pädagogisch-wissenschaftlicher Sicht durchaus kritisch hinterfragt wird. Demzufolge sollten Universitäten nicht ausschließlich ihre AbsolventInnen in den Dienst ökonomisch geforderter Adaptierungsvorgänge stellen. Ein Ansatz der „*vor allem vor dem Hintergrund der sehr kritischen bildungswissenschaftlichen Diskussion der mit der Bezeichnung Lifelong-Learning implizierten Bedeutungsverschiebung von Weiterbildung*“ (Breinbauer, 2009, S. 6) der Universität gut stehen würde.

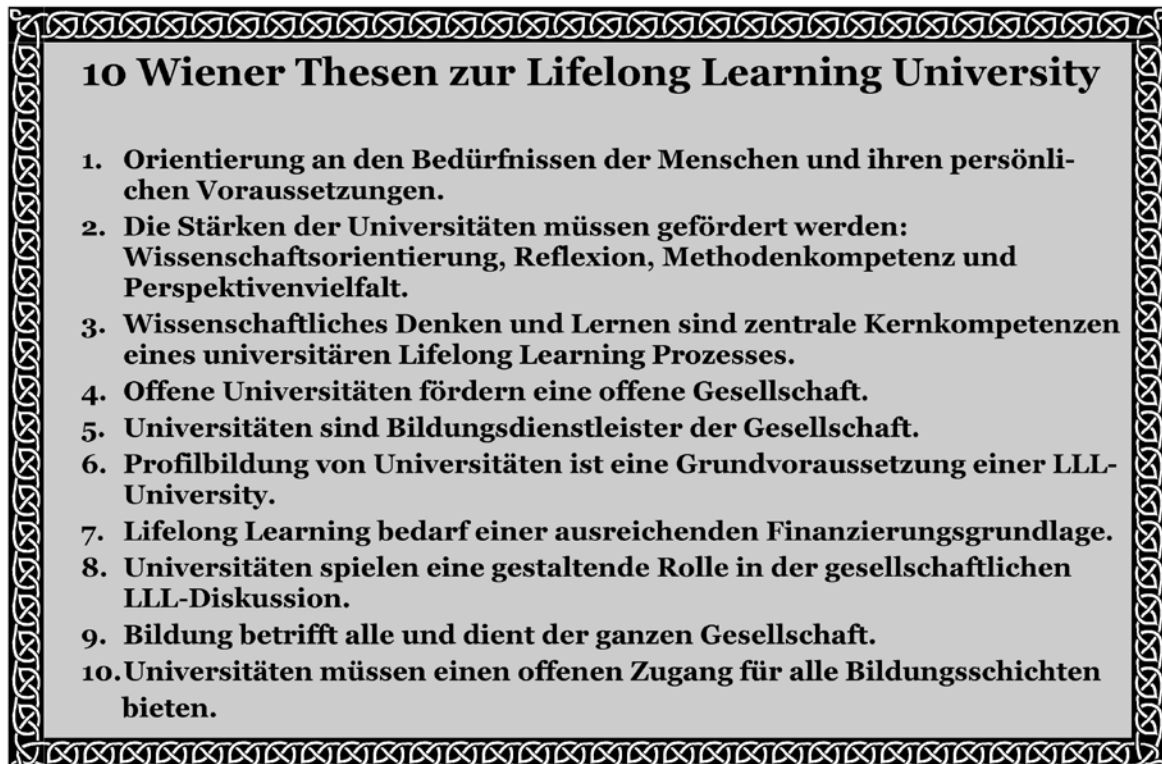


Abbildung 1: 10 Wiener Thesen zur Lifelong Learning University

Die „10 Wiener LLL-Thesen“ in einer europäischen Perspektive

Um die Bedeutung der oben formulierten Thesen in eine andere Dimension einzubetten, soll an dieser Stelle auf die European Universities' Charter on Lifelong Learning² verwiesen werden. Wichtig scheint hier zu erwähnen, dass die EUA-Charter nicht nur „Anforderungen“ an die Universitäten stellt, sondern im gleichen Zug die nationalen Regierungen auffordert, sich dem Thema zu widmen. Natürlich müssen solche Forderungen auch immer kritisch gesehen und auf ihre Sinnhaftigkeit hinterfragt werden, dennoch hat die EUA-Charter einen nicht zu unterschätzenden Denkprozess an Universitäten und Hochschulen ausgelöst.

Exemplarisch sollen nun einige Forderungen der EUA Charter on Lifelong Learning herausgenommen und in Zusammenhang mit den Wiener LLL-Thesen gestellt werden. Die Gegenüberstellung zeigt, dass Überschneidungen vor allem hinsichtlich folgender Punkte vorhanden sind:

- Universitäten sollen ihre (Studien-/Weiterbildungs-)Programme auf eine heterogene Zielgruppe ausrichten und dabei vor allem deren Bedürfnisse (z. B. berufstätiger Studierender) in den Mittelpunkt rücken. Um dies zu gewährleisten, müssen allerdings auch entsprechende finanzielle Rahmenbedingungen (für die Universitäten) geschaffen werden.
- Es geht nicht mehr darum, „Inhalt“ zu erlernen, sondern aus Sicht der Lernenden auch die persönlichen Stärken und bisherigen „Wissens-/Lehrerfahrungen“ mit einbringen zu können. Die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen soll an Universitäten und Hochschulen ernst genommen werden, Life-Guidance-Beratungen sollen dabei unterstützend wirken. Dass viele Universitäten/Hochschulen noch nicht auf diese Forderung aufspringen konnten, liegt unter anderem auch daran, dass die Anwendung und Validierung von non-formalem und informellem Lernen im Kontext des gesamten Bildungssystems zu sehen sind, d.h. dies bedeuten würde, dass der tertiäre Bildungsbereich in den gesetzten Aktionen

klar abgebildet sein müsste (Westphal/Friedrich, 2009, S. 25).

- Wenn sich Universitäten und Hochschulen der Umsetzung von Lifelong Learning in ihren Institution widmen, dann darf ein Ansatz nicht „on the map“ entwickelt werden, sondern die Diskussion sollte in einem gemeinschaftlichen Austausch zwischen DozentInnen, WissenschaftlerInnen, Lernenden, MitarbeiterInnen, PraxispartnerInnen und der Hochschulleitung stattfinden.

Die Differenzen zeigen sich vor allem hinsichtlich des folgenden Punktes: Die formulierten „Wiener LLL-Thesen“ legen einen stärkeren Fokus auf den gesellschaftlichen Nutzen und der Verantwortung der Universität sowie auch auf Positionierung der Universitäten und Hochschulen innerhalb der Gesellschaft und berücksichtigen stärker, dass diese auch eine aktive Rolle in ihrem Handeln einnehmen sollen.

Herausforderung SIRUS

Die Universität Wien ist seit März 2010 zusammen mit weiteren 28 Universitäten aus 18 europäischen Ländern am Projekt SIRUS³ (Strategic Inclusive and Responsive University Strategies) beteiligt. Ziel des Projektes ist es, dass die teilnehmenden Universitäten ihren institutionellen Standpunkt hinsichtlich einer Lifelong-Learning-Positionierung hinterfragen und auf Basis der European Universities' Charter on Lifelong Learning (erste) Ansätze für eine Lifelong-Learning-Strategie formulieren.

Das Projekt bedeutet für eine teilnehmende Universität, im Speziellen bezogen auf die Universität Wien, sich auch auf der Hochschulmanagement-Ebene (Rektorat, Senat, Präsidium, Universitätsrat) mit diesen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Die ersten Erfahrungen der teilnehmenden Universitäten zeigen, dass es unterschiedliche Bestrebungen gibt, Lifelong Learning als Strategie zu implementieren. Diese scheinen vor allem mit den nationalen bildungspolitischen Rahmenbedingungen zusammenzuhängen.

² Für weitere Ausführungen vgl. Hörig/Brunner (2011).

³ <http://www.sirus-project.eu/> [29.10.2010].

Erste Erkenntnisse der Universität Wien

Da die Erhebungen innerhalb der teilnehmenden Universitäten im SIRUS-Projekt erst 2011 vollständig abgeschlossen sein werden, sollen nur relevante Punkte, die bereits in der Einleitung aufgezeigt wurden, explizit auf die Universität Wien bezogen herausgegriffen werden. Um einen Status quo der eigenen Institution besser darstellen und diskutieren zu können wurde das Instrument der „SWOT-Analyse“ eingesetzt. Zusammengefasst für die Universität Wien bedeutet dies:

- a. bezogen auf die institutionelle Strategie: Lifelong Learning ist Teil der Strategie und somit im Entwicklungsplan der Universität Wien auch verankert (Universität Wien, 2009). Dennoch gibt es bisher keine ausformulierten strategischen Überlegungen zu einer gesamtheitlichen und umfassenden nach außen und innen orientierten Lifelong-Learning-Strategie.
- b. hinsichtlich der größten Stärken: Die Universität Wien setzt auf unterschiedlichen Ebenen LLL-Aktivitäten. Diese reichen vom Durchführen einer Kinderuniversität über LLL-Forschungsschwerpunkte bis hin zu eigenen Seminarangeboten für die Förderung von NachwuchsforscherInnen. Einen besonderen Fokus legt die Universität Wien vor allem auf den Ausbau und das Sichtbarmachen der Aktivitäten in der postgradualen Weiterbildung, die auch von der Hochschulleitung unterstützt werden.
- c. auf die eigenen Schwächen bezogen: Vor allem nationale bildungspolitische Rahmenbedingungen, wie Diskussionen rund um den freien Hochschulzugang oder die Studiengebühren, lähmen eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Institution. Die Universitäten scheinen eher wenig Bewusstsein für das Thema „Anerkennung von informellem und non-formalem Lernen“ entwickelt zu haben. Ergänzend dazu müsste die durchaus noch immer vorhandene Gleichstellung von „Lifelong Learning = Weiterbildung“ aufgeklärt werden.
- d. übertragen auf die eigenen Chancen: Der Diskurs über eine Lifelong-Learning-Strategie zeigt auch das Potential für und den Zugang zu neuen Zielgruppen auf. Für die Forschung erge-

ben sich durch die (noch stärkere) Vernetzung von Wissenschaft und Praxis ebenfalls neue Themen- und Praxisfelder. Hinzu kommt, dass eine ausformulierte und verankerte Lifelong-Learning-Strategie die eigene Ausrichtung z. B. als internationale Forschungsuniversität stärken kann. Gleichzeitig ergibt sich ein völlig neues Potential für Kooperationen, das bisher (fast) nicht ausgeschöpft wurde.

- e. hinsichtlich möglicher Gefahren: Sollte die (nationale) politische Unterstützung nicht Hand in Hand mit den finanziellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen gehen, sehen sich viele Universitäten - so auch die Universität Wien - außer Stande, eine institutionell verankerte, über alle „Wirkungsbereiche“ der Universität hinausgehende Strategie zu entwickeln. Unabhängig davon darf es nicht darum gehen, eine Strategie des „Haben-Müssens“ zu formulieren, ohne dabei auf die eigenen Ressourcen und Potentiale einzugehen.

Der Kreis schließt sich

Zum Ausgangspunkt der Publikation „The Lifelong Learning University“ zurückkehrend zeigt sich nun deutlich, weshalb es den Herausgebern notwendig und wichtig erschien, sich der Thematik zu widmen. Vor allem folgende Punkte waren ausschlaggebend: Es ist noch immer erforderlich, das Thema Lifelong Learning aus dem Blickwinkel von Universitäten und Hochschulen zu behandeln, auch wenn bereits viel und immer wieder darüber gesprochen und publiziert wurde. Aktuelle, nationale und europäische bildungs- und hochschulpolitische Entwicklungen bringen immer wieder neue Herausforderungen und Fragestellungen mit sich – die auch immer wieder neu bewertet werden sollten. Ergänzend dazu rücken vor allem Universitäten zunehmend in das Spannungsfeld zwischen „Bildung“ und „Aus-Bildung“ und die gesellschaftliche Fragestellung nach dem Auftrag und Nutzen einer Universität wird wieder aufgeworfen (Gornik/Tomaschek, 2011, S. 7f.). Unter Anbetracht der Veränderung der bisherigen klassischen Bildungs- und Karriereverläufe müssen sich Universitäten und Hochschulen die berechtigte Frage stellen, inwieweit sie überhaupt auf diese Veränderungen vorbereitet sind.

Speziell aus österreichischer Perspektive zeigen die Beiträge klar auf, dass es unterschiedliche Handlungs-

bedarfe und Defizite gibt. So ist eine jener Rahmenbedingungen, in Bezug zu welcher Lifelong Learning an den Universitäten betrachtet werden sollte, eine noch immer nicht (akkordierte) Lifelong-Learning-Strategie auf nationaler Ebene. Gleichzeitig wurden die österreichischen Universitäten dazu aufgefordert, bis 2012 Maßnahmen zur Umsetzung von LLL-Aktivitäten zu formulieren. Dies noch dazu vor dem Hintergrund eines (potentiellen) bevorstehenden Umbruchs im tertiären Bildungsbereich durch die Implementierung eines neuen Qualitätsgesetzes. Hinsichtlich der finanziellen Rahmenbedingungen sei erwähnt, dass sich die finanzielle Situation an den Universitäten u.a. auch aufgrund der steigenden Studierendenzahlen und angekündigter Sparmaßnahmen der Regierung zuspitzt und die Frage offen bleibt, inwieweit Universitäten sich aus eigener Kraft heraus der Herausforderung LLL überhaupt stellen können.

Um das oben skizzierte Bild nochmals zu unterstreichen, sollen an dieser Stelle einige Punkte und Aussagen des Bandes exemplarisch angeführt werden. Die unterschiedlichen Beiträge zeigen deutlich, dass Universitäten und Hochschulen dem Thema Lifelong Learning grundsätzlich nicht verschlossen sind und durchaus zahlreiche Initiativen setzen (bzw. diese bereits gesetzt haben).

Vor allem die Rolle der Lehrenden gerät in den Mittel-

punkt und dies bringt auch Veränderungen hinsichtlich der Lernkultur mit sich: Damit verbundene „*Bildungsprozesse wandeln sich dabei zu einer erschließenden, begleiteten und beratenen Aktivität des informellen Lernens*“ (Arnold, 2011, S. 51). Dies bedeutet dann allerdings auch, dass den Lehrenden eine neue Rolle zuteil wird: Diese sollen sich zukünftig weniger als Vermittler von Wissen definieren, sondern vielmehr als Begleiter selbstgesteuerter Lernbewegungen (Arnold, 2010, S. 50). Ein lernzentrierter Ansatz hat nicht nur Auswirkungen auf die Gestaltung des didaktischen Settings (Zauchner et al., 2011, S. 61ff.), sondern auch auf das Qualitätsmanagement an den Universitäten und Hochschulen selbst. Diese müssen sich sowohl im Qualitätsmanagement als auch im Hochschulmanagement zunehmend professionalisieren. Dazu folgt Jendrik Petersen dem Ansatz des dialogischen Managements, der als Ziel hat, „*Organisationen und ihrer Führung einen ‚Spiegel‘ vorzuhalten und zwar zu zeigen, wo Änderungen notwendig werden und Entwicklungspotentiale aufgebaut und gefördert werden können und müssen.*“ (Petersen, 2011, S. 145). Da es im Lifelong Learning nicht nur darum gehen soll, innerhalb der Universitäten und Hochschulen isoliert zu agieren, werden vor allem Kooperationen eine zunehmend größere Rolle spielen. Jansen beschreibt in diesem Zusammenhang das Impact-Learning-Modell, welches zum Ziel hat „*Universitäten mit Unternehmen und Institutionen gemeinsam in einer Einheit von Lehre, Forschung und*



Abbildung 2: Zusammenhang LLL und hochschulische Kernbereiche

wissenschaftlicher Dienstleistung zunächst Probleme präzise beschreiben, die in der Gesellschaft als solche wahrgenommen werden und dazu Lösungskonzepte in einer von den Teilnehmenden gesteuerten Form durch nachfrageorientierte Lehre realisieren.“ (Jansen/Göbel, 2011, S. 124). In welche Richtung sich allerdings die wissenschaftliche Weiterbildung zukünftig orientieren wird, beschreibt Faulstich (2011, S. 195) mit vier möglichen Modellen, wobei die einzige Chance für Weiterbildung lt. Faulstich in einem tiefgehenden strukturellen Wandel an den Universitäten und Hochschulen liegt.

Die unterschiedlichen Beiträge zeigen, dass Lifelong Learning in die innerste Struktur einer Universität/Hochschule eingreifen sollte, der die wesentlichen Kernbereiche einer Universität umfasst (Abb. 2).

Fazit und Ausblick

In welchem Ausmaß Lifelong Learning an Universitäten und Hochschulen zukünftig verankert werden kann, hängt von zahlreichen Faktoren und Entwicklungen ab. Ausgehend von einem ganzheitlichen Verständnis von Lifelong Learning, das über die wissenschaftliche Weiterbildung hinausgeht, scheinen für die Universitäten vor allem drei zentrale Punkte zukünftig notwendig (Gornik, 2009, S. 71f.): Die Universitäten müssen versuchen, die Thematik Lifelong Learning institutionell und in allen relevanten universitären Tätigkeitsbereichen zu verankern. Zum Zweiten zeigt sich auch ein Bedarf an neuen und/oder erweiterten bildungspolitische Strategien, die beispielsweise auch beinhalten könnten, dass eine Trennung von Weiterbildung und „Regelstudium“ endgültig aufgeweicht werden sollten (u. a. Stifterverband 2010, S. 9, Hanft/Knust, 2009, S. 212). Die Universitäten selbst sind aufgefordert, sich aktiv mit ihren Zielgruppen auseinanderzusetzen und sich mit einem neuen Verständnis der eigenen Institution zu beschäftigen.

Auf die wissenschaftliche Weiterbildung bezogen bedeuten die Entwicklungen, dass sich Universitäten durchaus bewusst sind, dass wissenschaftliche Weiterbildung nicht mehr nur eine Randrolle einnimmt – eine Entwicklung, die bereits in der Länderstudie 2006/2007 für Österreich in Ausblick gestellt wurde. Allerdings ist die zum Abschluss der Länderstudie von Pellert/Cendon formulierte Notwendigkeit für einen „wesentliche[n] Perspektivenwechsel, der nicht nur die österreichischen Hochschulen betrifft, sondern das Bildungssystem als Ganzes fordert“, noch immer als fer-

nes Ziel zu betrachten (Pellert/Cendon, 2007, S. 309f.). Die wissenschaftliche Weiterbildung wird (auf)gefordert sein, neue Formen und Formate zu entwickeln und sich vor allem mit der zentralen Frage der Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen intensiv auseinanderzusetzen und damit flexiblere Bildungswege zu ermöglichen (Dobischat/Ahlene/Rosendahl, 2010, S. 30). Auch wenn die schon formulierte Gefahr der Gleichstellung von Weiterbildung und Lifelong Learning im Raum steht, so ergibt sich für die wissenschaftliche Weiterbildung die Chance, Expertise in andere „Handlungsfelder“ einfließen zu lassen, die über die bisherigen Zielgruppen hinausgehen. Unabhängig vom Ausmaß des Engagements einer Universität oder Hochschule im Bereich Weiterbildung, kann „Weiterbildung als Stütze, jedoch nicht als Garant des lebenslangen Lernens gelten“ (Kuhlenkamp, 2010, S. 126).

Auch wenn die Anforderungen an Universitäten und Hochschulen sowie der bildungspolitische, gesellschaftliche und ökonomische Druck ständig steigen, muss auch zukünftig „an der Wissenschaft als Hauptgesichtspunkt der Universität festgehalten werden“ (Schrittesser, 2011, S. 73).

Abschließend bleibt offen, wie Universitäten und Hochschulen ihren eigenen Transformationsprozess als „Organisation“ gestalten werden und ob Lifelong Learning zum Kern aller nach außen und innen gestalteten Schnittstellen werden kann.

Literatur

- Arnold, R. (2011): „'Aus dem Gehäuse befreit'. Zum Verschwinden des Fernstudiums in der globalisierten Wissensgesellschaft“, in Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.), „The Lifelong Learning University“, S. 43–52, Waxmann, Münster.
- Breinbauer, I. (2009): „Lifelong-Learning als Auftrag an die Universitäten – eine pädagogisch-wissenschaftliche Perspektive“, Schriftlicher Beitrag zur Präsentation, Tagung 13.11.2009, Universität Wien.
- Dobischat, R./Ahlene, E./Rosendahl, A. (2010): „Hochschulen als Lernorte für das lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung“, in Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jahrgang 33, Ausgabe 2, S. 22-33, Bertelsmann, Bielefeld.
- Faulstich, P. (2011): „Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung“, in Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.), „The Lifelong Learning University“, S. 187–195, Waxmann, Münster.
- Gögl, H.-J. (2006): „Wissen schafft Unternehmen. Erfolgreiche Kooperationsmodelle zwischen Universitäten und Unternehmen in Europa“, Haupt, Bern/Wien.
- Gornik, E. (2010): „Lifelong Learning – kein Schlagwort, sondern gelebte Realität an Österreichs Universitäten“, in Bologna-Serviceestelle der OeAD-GmbH (Hrsg.), „Im Fokus: Bologna in Österreich. Akteurinnen und Akteure, Einblicke, Schlaglichter“, S. 70-72, OeAD, Wien.
- Gornik, E./Tomaschek, N. (2011): „Prozesse für Lifelong Learning ermöglichen – eine Kernaufgabe der Universität der Zukunft“, in Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.), „The Lifelong Learning University“, S. 7–14, Waxmann, Münster.
- Götz, C. (2010): „Was nun Herr Humboldt?“, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26.10.2010, http://www.faz.net/s/RubB1763F30EEC64854802A79B116C9E00A/Doc~E3F65CF6B5BA747429BB3BE389CBE106F~A_Tpl~Ecommon~Spezial.html [3.11.2010].
- Hörig, M./Brunner, L. (2011): „Lebenslanges Lernen als integrativer Bestandteil einer europäischen Forschungsuniversität“, in Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.), „The Lifelong Learning University“, S. 15–28, Waxmann, Münster.
- Jansen, S. A./Göbel, T. (2011): „Impact Learning: Bildung des Weiteren. Plädoyer für interdisziplinäres Forschungs- und Projektlernen zur Selbstqualifizierung wider die Infantilisierung“, in Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.), „The Lifelong Learning University“, S. 111–126, Waxmann, Münster.
- Kuhlenkamp, D. (2010): „Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven“, Waxmann, Münster.
- Medizinische Universität Innsbruck (2009): „Lebenslanges Lernen im tertiären Bereich und die Rolle der hochschulischen Institutionen. Umsetzung des lebenslangen Lernens im universitären Bereich“, Tagungsbericht, https://owa.univie.ac.at/owa/redir.aspx?C=b0d6320e6edf46f395f95d4bfdab19a6&URL=http%3a%2f%2fwww.i-med.ac.at%2flifelong_learning%2funterlagen_III%2fRueME_Dokumentation_Tagung_18._Nov._09_Innsbruck_-_Umsetzung_des_LLL_im_universitaeren_Rahmen_Endversion.pdf [3.11.2010].
- Pellert, A./Cendon, E. (2007): „Länderstudie Österreich“, in Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.), „Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie“, S. 273–312, Waxmann, Münster.
- Petersen, J. (2011): „Professionelles Bildungsmanagement als notwendige Perspektive für die Universität der Zukunft“, in Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.), „The Lifelong Learning University“, S. 141–148, Waxmann, Münster.
- Schrittesser, I. (2009): „Die Bologna-Reform: Ende oder Erneuerung der europäischen Universität?“, in Schrittesser, I. (Hrsg.), „University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen“, S. 51–76, Facultas, Wien.
- Schrittesser, I. (2011): „Lifelong Learning an der Universität: einige Überlegungen aus bildungswissenschaftlicher Sicht“, in Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.), „The Lifelong Learning University“, S. 29–41, Waxmann, Münster.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2008): „Quartäre Bildung – Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen“, http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/quartaere_bildung/quartaere_bildung.pdf [11.4.2010].

Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.) (2011): „The Lifelong Learning University“, Waxmann, Münster.

Universität Wien (2009): „Universität Wien 2012. Entwicklungsplan der Universität Wien“, http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf [29.10.2010].

Westphal, E./Friedrich, M. (Hrsg.) (2009): „Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen an Universitäten“, Grazer Universitätsverlag – Leykam, Graz.

Zauchner, S. et al. (2011): „Technologien für lebenslanges Lernen. Wie eine Ära nach Learning-Management-Systemen aussehen könnte“, in: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.), „The Lifelong Learning University“, S. 61–70, Waxmann, Münster.

Autoren

Mag. Elke A. Gornik
Deputy Director Postgraduate Center,
Universität Wien.

PD Dr. Nino Tomaschek
Director Postgraduate Center, Universität Wien.

Nicht-traditioneller Hochschulzugang in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Eine vergleichende Situationsbeschreibung

ULF BANSCHERUS

Seit der Konferenz der europäischen Wissenschaftsministerinnen und -minister im Jahr 2001 ist die Förderung des lebenslangen Lernens eines der Kernziele des Bologna-Prozesses, durch den 47 europäische Staaten einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum erreichen wollen. Als Instrumente zur Förderung des lebenslangen Lernens werden in den politischen Erklärungen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses abgegeben wurden, die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen auf die Studienanforderungen sowie dem Ausbau von berufsbegleitenden Studiengängen und Teilzeitstudienmöglichkeiten genannt. Eine besondere Bedeutung bei der Förderung des lebenslangen Lernens an den Hochschulen kommt in den Dokumenten darüber hinaus der Ausweitung von nicht-traditionellen Zugangswegen an die Hochschulen zu. Der Bologna-Prozess knüpft damit an Anstrengungen der EU an, die bereits seit Mitte der 1990er Jahre die Förderung des lebenslangen Lernens propagiert hat. Beispiele hierfür sind unter anderem das Memorandum über lebenslanges Lernen der EU-Kommission aus dem Jahr 2000 und die Aufnahme von bildungspolitischen Aspekten in den Zielkatalog der Lissabon-Strategie zur Förderung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der EU-Mitgliedsstaaten im gleichen Jahr (Banscherus, 2010b). Der Begriff der „nicht-traditionellen Studierenden“ ist in der internationalen wissenschaftlichen Diskussion nicht eindeutig definiert. So werden in verschiedenen Studien sowohl an den Hochschulen unterrepräsentierte Gruppen wie Angehörige ethnischer Minderheiten oder Menschen mit einer Behinderung als „nicht-traditionelle Studierende“ bezeichnet als auch Studierende, die zu relevanten Anteilen erwerbstätig sind und deshalb nicht dem Leitbild eines „Normalstudierenden“ entsprechen (Wolter, 2002; Schuetze/Slowey, 2000). Anknüpfend an die europäische Vergleichsstudie Eurostudent III wird in diesem Beitrag der nicht-traditionelle Hochschulzugang

verstanden als die Aufnahme eines Hochschulstudiums ohne schulische Studienberechtigung. Entsprechend wird auch der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden verwendet (Orr/Riechers, 2010; Orr/Schnitzer/Frackmann, 2008). Im Vergleich der westeuropäischen Länder fällt auf, dass sich die jeweiligen Anteilswerte nicht-traditioneller Studierender im Jahr 2006 deutlich unterscheiden, wie Abbildung 1 verdeutlicht.

Die Ausgestaltung der nicht-traditionellen Zugangswege zu den Hochschulen ist in starkem Maße abhängig von den definierten „traditionellen“ Zugangswegen und somit auch von der Struktur des Schulsystems und den Berechtigungen, die mit einem Abschluss der oberen Sekundarstufe verbunden sind. In den meisten westeuropäischen Ländern sind in der oberen Sekundarstufe mehrere Zweige anzutreffen, in der Regel ein allgemeinbildender und ein berufsbildender Zweig. Die unterschiedlichen Zweige führen aber zumeist zu den grundsätzlich gleichen Berechtigungen. Eine Ausnahme bilden insbesondere Deutschland, Österreich und die Schweiz, wo die Systeme der allgemeinen und der beruflichen Bildung weitgehend unverbunden nebeneinander stehen und die Studienberechtigung in erster Linie an allgemeinbildenden Schulen erworben wird, worin ein traditionell bestehendes Privileg des Gymnasiums seinen Ausdruck findet (Baethge, 2006; Wolter, 2002, 1990, 1987; Banscherus, 2010a,c). Mit der sehr weitgehenden institutionellen Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in den Bildungssystemen der (mehrheitlich) deutschsprachigen Länder geht eine im internationalen Vergleich relativ geringe Beteiligungsrate an tertiärer Bildung einher. So weist die OECD für Deutschland im Jahr 2008 eine Studienanfängerquote (ISCED 5A) von 36% aus, für Österreich von 50% und für die Schweiz von 38%. Die Werte lagen somit deutlich unterhalb des Durchschnitts der OECD-Staaten, der in diesem Jahr bei 56% lag.

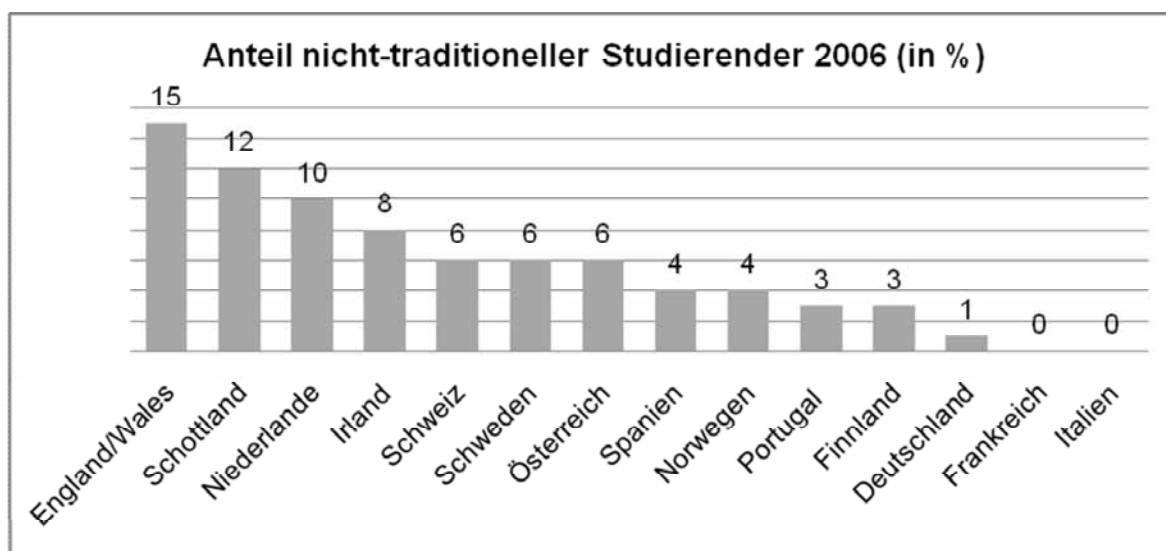


Abbildung 1: Nicht-traditionelle Studierende in Westeuropa

Quelle: EUROSTUDENT III, Synopsis of Indicators (2008); eigene Auswertungen

Diese Einschätzung wird noch verstärkt, wenn man die internationalen Studierenden nicht in die Betrachtung einbezieht, was insbesondere für eine Analyse der Wirkungen des institutionellen Gefüges im jeweiligen Land von besonderem Interesse ist. Ohne eine Berücksichtigung der internationalen Studierenden lag die Studienanfängerquote im Jahr 2008 in Deutschland nur bei 30%, in Österreich bei 39% und in der Schweiz ebenfalls bei 30% (OECD 2010). Mit der institutionellen Engführung des Hochschulzugangs und der im internationalen Vergleich niedrigen quantitativen Offenheit der Hochschulsysteme geht in Deutschland, Österreich und der Schweiz zumindest auf der konzeptionellen Ebene eine weitgehende Kontinuität des neuhumanistischen Ideals der Forschungsuniversität mit hoher Relevanz der Fachdisziplinen einher. Damit korrespondieren eine immer noch weit verbreitete Vorstellung vom Studium als „Selbstveredelung durch Bildung und Wissenschaft“ sowie eine weitgehende didaktische und curriculare Orientierung am (fiktiven) „Normalstudenten“. Folgerichtig sind die Berufs- und Praxisorientierung des Studiums zwar insgesamt schwach ausgeprägt, allerdings von wachsender Relevanz (Charle, 2004; Jarausch, 1999; Gellert, 1993; Schwinges, 2001). Diese Leitidee der Hochschulentwicklung steht seit Beginn der umfassenden Studienstruktur- und Hochschulreformen in den 1990er Jahren unter starkem Anpassungsdruck, ist aber in der akademischen Praxis dennoch weiterhin von zentraler Bedeutung. Vor dem skizzierten Hintergrund soll in diesem Beitrag eine ausführliche Situationsbeschreibung der Hochschulzugangsbedingungen in den drei (mehrheitlich) deutschsprachigen Ländern erfolgen, wobei ein besonderes Augenmerk auf die beste-

henden nicht-traditionellen Zugangswege zum Hochschulstudium sowie die Möglichkeiten zum Erwerb einer Studienberechtigung an berufsbildenden Schulen gelegt werden soll. Abschließend erfolgt eine knappe Diskussion möglicher institutioneller Wirkungen und systemimmanenter Wechselwirkungen.

Zugangsbedingungen zu den Universitäten in Deutschland

In Deutschland ist der Hochschulzugang in den Hochschulgesetzen der einzelnen Bundesländer geregelt. Hierbei ist aber aufgrund der Koordination der Schulpolitiken in der Kultusministerkonferenz eine recht weitgehende Einheitlichkeit festzustellen. So führt der Weg an die Universitäten in allen Bundesländern im Regelfall über das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife, das Abitur, das in erster Linie an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen erworben werden kann. Das Abitur kann auch an anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Abendgymnasien und Kollegs erworben werden. Hierfür hat sich in Deutschland der Begriff des „Zweiten Bildungsweges“ etabliert. Zusätzlich bestehen mit der Zugangsprüfung, dem „Probestudium“ und weiteren Verfahren verschiedene Möglichkeiten zum Erwerb einer Studienberechtigung, die unter dem Begriff des „Dritten Bildungsweges“ zusammengefasst werden. Daneben bestehen besondere Regelungen für den Zugang zu künstlerischen Studiengängen. Weiterhin besteht für Absolventinnen und Absolventen einer Fachoberschule in einzelnen Studiengängen beziehungsweise an einzelnen Hochschulen die Möglichkeit zum Beginn eines

Studienanfänger/innen nach Art der Studienberechtigung 2008/2009 (in %)		
Art der Studienberechtigung	Universitäten	Fachhochschulen
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	91,4	55,8
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	1,6	11,7
Fachoberschule	1,2	22,5
Zweiter Bildungsweg ¹⁾	2,1	5,1
Dritter Bildungsweg ²⁾	0,6	1,8
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,2	0,0
Ausländische Studienberechtigung	1,2	0,8
Sonstige	1,7	2,2

1) Abendgymnasien, Kollegs

2) Studienanfänger/innen ohne traditionelle Studienberechtigung

Tabelle 1: Vorbildung deutscher Studienanfängerinnen und -anfänger

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010); eigene Darstellung

universitären Studiums (Cortina u.a., 2008; Eurydice o.J.[2009]a; Kaulisch/Huisman, 2007).

Im Wintersemester 2008/2009 verfügten 94,7% der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger an den Universitäten über das Abitur oder eine gleichgestellte ausländische Studienberechtigung, wie in Tabelle 1 dargestellt.¹ Davon entfielen 2,1% auf den „Zweiten Bildungsweg“. Weitere 2,8% der Studierenden im ersten Semester hatten ihre Studienberechtigung an einer Einrichtung der beruflichen Bildung, einer Fachoberschule beziehungsweise einer Fachschule erworben. Aufgrund einer besonderen Zugangsprüfung für ein künstlerisches Fach wurden 0,2% der Studienanfängerinnen und -anfänger zum Studium zugelassen. Auf dem „Dritten Bildungsweg“, also aufgrund einer beruflichen Vorbildung oder einer Zugangsprüfung, wurden im Wintersemester 2008/2009 an den Universitäten in Deutschland 0,6% aller Neuimmatrikulierten zugelassen. Die Anteilswerte nicht-traditioneller Studierender unterscheiden sich in den einzelnen Bundesländern teilweise erheblich. Einen Eindruck hiervon gibt Abbildung 1, die sich allerdings auf das Wintersemester 2007/2008 bezieht und nicht zwischen Universitäten und Fachhochschulen differenziert.

Die Regelungen zur konkreten Ausgestaltung der nicht-traditionellen Zugangswege des „Dritten Bildungsweges“ unterscheiden sich zwischen den einzelnen Bundesländern traditionell sehr deutlich. So bestanden im Jahr 2007 in den 16 Bundesländern mehr als 30 unterschiedliche Varianten dieser Form der Studienberechtigung. Unterschiede bestanden unter anderem hinsichtlich des Mindestalters der Bewerberinnen und Bewerber, des erforderlichen Schulabschlusses und des Umfangs der nachzuweisenden Dauer der Berufserfahrung. Weitere Regelungen bezogen sich auf den Wohnsitz, die durchschnittliche Abschlussnote und die Form des Erwerbs der Studienberechtigung (Machocki/Schwabe-Ruck, 2010). Einen Impuls zur weitergehenden Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung gaben die Regierungschefs von Bund und Ländern mit der Abschlusserklärung des „Dresdner Bildungsgipfels“ vom Oktober 2008. Darin erklärten sich die Länder dazu bereit, „bis zum Jahr 2010 länderübergreifend die Voraussetzungen zu formulieren, unter denen der allgemeine Hochschulzugang für Meister [...] und Inhaber gleichgestellter Abschlüsse ermöglicht wird und der fachgebundene Zugang zur Hochschule für beruflich qualifizierte nach erfolgreichem Berufsabschluss und dreijäh-

¹ Aufgrund der verfügbaren Daten werden für Deutschland nur die Hochschulzugangsberechtigungen für deutsche Studierende ausgewiesen. Studienanfängerinnen und -anfänger aus den anderen EU-Staaten und weiteren Staaten wie Norwegen und der Schweiz sind diesen gleichgestellt, sofern sie hinreichende Deutschkenntnisse nachweisen können.

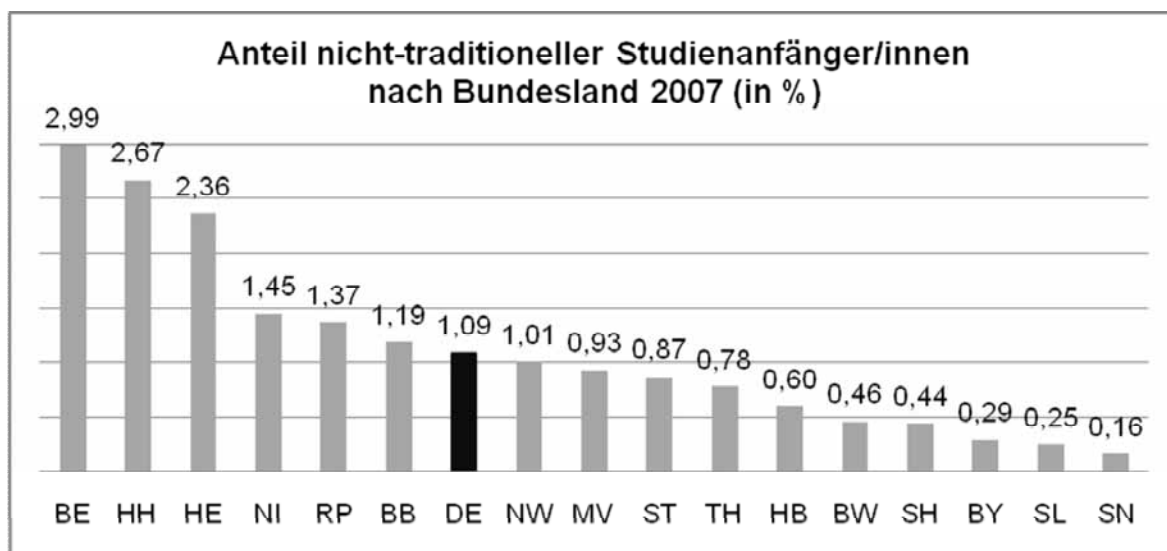


Abbildung 2: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland

Quelle: Nickel/Leusing (2009); eigene Darstellung

riger Berufstätigkeit eröffnet wird.“ (Regierungschefs von Bund und Ländern, 2008). Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Absichtserklärung erfolgte durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2009. Dieser sollte auch eine stärkere Vereinheitlichung der Regelungen der einzelnen Bundesländer mit sich bringen (KMK, 2009). Die bisherigen Gesetzesinitiativen in den Ländern deuten allerdings eher darauf hin, dass auch in Zukunft von unterschiedlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern auszugehen sein wird. In Tabelle 2 sind die aktuell (November 2010) gültigen Vorschriften der Bundesländer zum nicht-traditionellen Hochschulzugang zusammengefasst, in denen zum überwiegenden Teil die Verabredungen vom März 2009 bereits umgesetzt sind. Trotz aller Unterschiede im Detail lassen sich die in den Ländern bestehenden Regelungen dennoch zu vier Grundtypen zusammenfassen. Hierbei handelt es sich (1.) um die Zuerkennung einer im Regelfall allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (z.B. Meisterprüfung), (2.) um die Zuerkennung einer fachgebundenen Studienberechtigung für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung, die eine mindestens dreijährige Berufserfahrung nachweisen können, (3.) den Erwerb einer fachgebundenen Studienberechtigung durch Bestehen einer Zugangsprüfung, deren Inhalte in den meisten Bundesländern am Anforderungsniveau der Abiturprüfung orientiert sind, und (4.) um die Zulassung zum weiteren Studium im gewählten Fach nach dem erfolgreichem Abschluss eines zwei- bis viersemestrigen „Probestudiums“. In einigen Bundesländern sind die Möglichkeiten einer Zugangsprüfung oder

eines Probestudiums auf Studienrichtungen beschränkt, die eine hohe fachliche Affinität zur absolvierten Berufsausbildung der Bewerberinnen und Bewerber aufweisen (KMK, 2010).

Die neuen Regelungen der Länder stellen teilweise deutliche Erleichterungen beim Verfahren zum Erwerb einer nicht-traditionellen Studienberechtigung dar, da die zuvor bestehenden Vorschriften zum Mindestalter, zum Wohnsitz und zu bestimmten Notenanforderungen ersatzlos weggefallen sind. Die zentrale Voraussetzung für einen möglichen Erwerb einer Studienberechtigung des „Dritten Bildungswegs“ sind somit eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mindestens dreijährige Berufstätigkeit. Verbessert wurden auch die Möglichkeiten von Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung: War mit der Meisterprüfung oder einem vergleichbaren Abschluss im Jahr 2007 noch in 10 Bundesländern die Zuerkennung einer Studienberechtigung verbunden, die teilweise auf fachlich affine Bereiche oder die Fachhochschulen beschränkt war, so ist nunmehr die Zuerkennung einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung für diese Personengruppe in nahezu allen Bundesländern der Regelfall. Deutlich weniger weitgehend waren die Änderungen für beruflich qualifizierte Studieninteressierte mit einer Berufsausbildung und einigen Jahren Berufserfahrung. Für diese bestand im Jahr 2007 in 14 Bundesländern die Möglichkeit, eine fachgebundene Studienberechtigung durch eine erfolgreiche Zugangsprüfung zu erwerben, 5 Bundesländer sahen für diese Personengruppe die Möglichkeit eines Probestudiums vor. Die Beschlüsse der Regierungschefs von Bund

Formen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte nach Bundesland				
Bundesland	Zuerkennung allgemeine HZB (Meister etc.)	Zuerkennung fachgeb. HZB (Berufsausb.)	fachgeb. HZB (Zugangsprüfung)	fachgeb. HZB (Probestudium)
Baden-Württemberg	ja	nein	ja (affin) **	nein
Bayern *	ja	nein	ja (affin)	ja
Berlin *	nein	nein	nein	ja (affin)
Berlin (Gesetzentwurf)	ja	nein	nein	ja (affin)
Brandenburg	ja	ja	nein	nein
Bremen *	ja	nein	ja	ja
Hamburg *	ja	nein	ja	nein
Hessen	ja	nein	ja (affin) **	nein
Mecklenburg-Vorp. *	tw. (FH)	nein	ja (affin) **	nein
Niedersachsen *	ja	ja (affin)	ja **	nein
Nordrhein-Westfalen *	ja	ja (affin)	ja	ja
Rheinland-Pfalz *	ja	ja (affin; FH)	nein	nein
Saarland *	ja	nein	ja **	ja **
Sachsen	tw. (fg.; FH)	nein	ja	nein
Sachsen-Anhalt *	ja	nein	ja	nein
Schleswig-Holstein	ja	nein	ja	ja
Thüringen	ja	nein	ja	nein

*: In diesen Bundesländern wurde eine Vorabquote für die Zulassung beruflich qualifizierter Personen bzw. eine entsprechende Regelung festgelegt. In Hamburg bezieht sich die Vorabquote nur auf den Bachelorstudiengang Sozialökonomie am gleichnamigen Fachbereich der Universität Hamburg, der die Nachfolgereinrichtung der ehemaligen Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) darstellt.

** : In diesen Bundesländern ist die Durchführung des Prüfungsverfahrens einheitlich durch Verordnung geregelt.

Tabelle 2: Nicht-traditionelle Hochschulzugangsberechtigungen in Deutschland, Stand: November 2010

Quellen: KMK (2010), Rechtsvorschriften der Länder; eigene Darstellung

und Ländern sowie der Kultusministerkonferenz interpretierten nur drei Bundesländer (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) dahingehend, dass Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung nach einer Phase der Berufstätigkeit prüfungsfrei eine fachgebundene Studienberechtigung zuerkannt wird. Die anderen Bundesländer sehen weiterhin eine Zugangsprüfung vor, die im Wesentlichen analog zu den bereits zuvor bestehenden Regelungen durchgeführt wird. Die Neuregelung des Hochschulzu-

gangs für beruflich Qualifizierte kann also trotz aller Erleichterungen bei Verfahrensdetails im Kern durchaus als faktische Fortschreibung des bestehenden Status quo betrachtet werden (KMK, 2010; Banscheraus, 2009, 2010b).

Auch die angestrebte Vereinheitlichung beim Zulassungsverfahren wurde nur teilweise erreicht. Zwei Beispiele aus Niedersachsen und Sachsen sollen einen Überblick über die weiterhin bestehende große Band-

breite der Regelungen zur Durchführung der Zugangsprüfung geben. So legt die entsprechende Verordnung des Landes Niedersachsen² fest, dass die Zugangsprüfung aus einem allgemeinen und einem besonderen Teil besteht. Bewerberinnen und Bewerber für die Zugangsprüfung müssen einen Abschluss der Sekundarstufe I, eine abgeschlossene mindestens zweijährige Ausbildung und eine anschließende mindestens zweijährige hauptberufliche Tätigkeit in diesem Beruf nachweisen. Weiterhin müssen sie eine Prüfungsvorbereitung für den allgemeinen Teil an einer anerkannten Einrichtung der Erwachsenenbildung, einer Verwaltungs- oder Wirtschaftsakademie oder einer Fernstudieneinrichtung nachweisen. Der allgemeine Teil der Prüfung umfasst jeweils eine zwei- bis fünfstündige schriftliche Arbeit in den Fächern Deutsch und Englisch und einem der Fächer Mathematik, Physik, Chemie oder Biologie sowie ein Prüfungsgespräch, das sich auf allgemeine Kenntnisse zu kulturellen, politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Themen bezieht. Die Prüfungsinhalte sollen dem Anforderungsniveau der Fachoberschule entsprechen, wobei die Aufgaben landeseinheitlich gestellt werden sollen. Prüferinnen und Prüfer im allgemeinen Teil sind eine Lehrkraft von einem Gymnasium oder einer berufsbildenden Schule sowie eine Lehrkraft von einer anerkannten Einrichtung der Erwachsenenbildung. Im besonderen Teil wird die Prüfung durch zwei hauptberuflich an einer Hochschule lehrende Personen aus dem gewählten Studienbereich durchgeführt. Dieser Teil besteht aus einer schriftlichen Arbeit und einem Prüfungsgespräch und hat die für den Beginn eines Studiums wesentlichen fachlichen Grundlagen des gewählten Studienbereichs zum Gegenstand. Die Hochschulen können dem zentralen Prüfungsamt des Landes Aufgaben für den besonderen Teil der Prüfung vorschlagen.

In Sachsen legen die Hochschulen selbst die Anforderungen an eine Zugangsprüfung in einer Satzung fest. Die entsprechende Ordnung der Technischen Universität Dresden³ schreibt vor, dass für die Zugangsprüfung ein Prüfungsausschuss gebildet wird, dem drei Hochschullehrerinnen und -lehrer und zwei weitere hauptberuflich Lehrende der Universität angehören sowie eine Studentin oder ein Student als kooptiertes

Mitglied. Die Zugangsprüfung richtet sich der Ordnung zufolge an Studienbewerberinnen und -bewerber, die „aufgrund ihrer Begabung und ihrer Vorbildung für ein Hochschulstudium in Frage kommen“. Zur Prüfung können Personen zugelassen werden, die eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und nach Abschluss der Berufsausbildung mindestens drei Jahre berufstätig gewesen sind. Der Prüfungsausschuss bestellt im Einvernehmen mit den Fakultäten die Prüferinnen und Prüfer für die einzelnen Teilprüfungen, die hauptberuflich in der Lehre tätige Mitglieder der Universität sein müssen. Diese haben die Aufgabe, die Prüfungsaufgaben zu entwerfen, die schriftlichen Prüfungsarbeiten zu bewerten und die mündlichen Prüfungen abzunehmen, wobei sich die Prüfungsinhalte an den Anforderungen des gewünschten Studiums sowie an den Prüfungsaufgaben der Abiturprüfungen an Gymnasien orientieren. Die Prüfung besteht aus den folgenden Teilprüfungen, die jeweils als schriftliche Arbeit mit einer Dauer von bis zu vier Stunden durchgeführt werden: (1.) Deutsch, (2.) eine Fremdsprache, (3.) Mathematik sowie (4.) Fach entsprechend dem angestrebten Studiengang. Sofern diese Teilprüfungen von den Bewerberinnen und Bewerbern bestanden wurden, schließt sich (5.) ein Prüfungsgespräch mit einer Dauer von 30 bis 45 Minuten an, das studiengangbezogenes Allgemeinwissen zum Inhalt hat. Eine Unterstützung der Bewerberinnen und Bewerber bei der Prüfungsvorbereitung ist nicht vorgesehen.

Zu einem Probestudium können Bewerberinnen und Bewerber mit den Bedingungen der Zugangsprüfungen entsprechenden beruflichen Vorkenntnissen in der Regel durch die Hochschulen selbst auf der Basis eines verpflichtenden Beratungsgesprächs zugelassen werden. Die Zulassung erfolgt zunächst für einen Zeitraum von zwei bis vier Semestern, in denen die Bewerberinnen und Bewerber eine festgelegte Anzahl von Prüfungsleistungen erbringen müssen. Werden die geforderten Leistungen am Ende der „Probezeit“ nachgewiesen, werden die Studierenden weiterhin für das gewählte Studium immatrikuliert. In einigen Bundesländern ist die Zulassung über ein Probestudium in zulassungsbeschränkten Studiengängen nicht möglich (KMK, 2010).

² Verordnung über den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung durch Prüfung (HZbPrüfVO) vom 17. Dezember 2009.

³ Ordnung für die Zugangsprüfung zum Erwerb der Studienberechtigung an der Technischen Universität Dresden vom 16.02.2006 in der Fassung vom 22.02.2010.

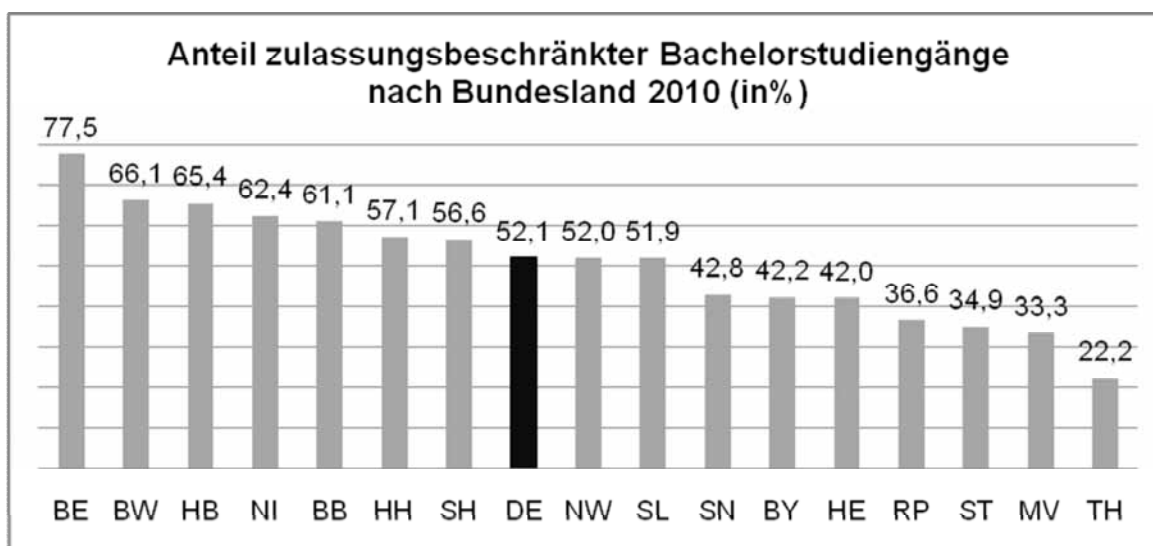


Abbildung 3: Verbreitung von Zulassungsbeschränkungen

Quelle: Hochschulrektorenkonferenz (2010); eigene Darstellung

In Deutschland darf der Studienwunsch einer für die Studienaufnahme qualifizierten Person durch die Hochschulen verwehrt werden, wenn die Hochschule nicht über ausreichende Ausbildungskapazitäten verfügt. Für zulassungsbeschränkte Studiengänge erfolgt die Zulassungsentscheidung aufgrund von Auswahlverfahren, die in den jeweiligen Hochschulzulassungsgesetzen beziehungsweise -verordnungen der Länder geregelt sind. Der Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen, aktuell gelten für die Mehrzahl der in Deutschland angebotenen Fächer Zulassungsbeschränkungen. Aus diesem Grund kann Deutschland im internationalen Vergleich nicht den Ländern zugeordnet werden, die dem Modell des „offenen Hochschulzugangs“ folgen, in denen also der Erwerb einer Studienberechtigung ausreichend ist, um ein Studium im gewählten Fach an der gewählten Hochschule aufzunehmen (Banscherus, 2010a). So weist die Hochschulrektorenkonferenz für das laufende Jahr 2010 einen Anteilswert von 52,1% zulassungsbeschränkter Bachelorstudiengänge aus, wobei sich die Situation in den einzelnen Bundesländern auch in diesem Punkt teilweise deutlich unterscheidet, wie Abbildung 3 zeigt (HRK, 2010).⁴ Für nicht-traditionelle Studierende gelten in zehn der sechzehn Bundesländer besondere Zulassungsregeln für zulassungsbeschränkte Studiengänge. In diesen Ländern wurden durch Gesetz

oder Verordnung besondere Zulassungsquoten festgelegt, die den Anteil der Studienplätze regeln, der für nicht-traditionelle Studierende zur Verfügung steht. Dabei kann es sich um „Minimalquoten“ handeln, wie in Mecklenburg-Vorpommern, wo die Hochschulen in zulassungsbeschränkten Studiengängen mindestens 5% der Studienplätze vorrangig mit beruflich Qualifizierten besetzen müssen, aber auch um „Maximalquoten“ wie in Bayern, wo die Hochschulen eine entsprechende Quote von bis zu 5% festsetzen können, oder um „proportionale Quoten“ wie in Niedersachsen, wo der Anteil der Studienplätze, die vorrangig für nicht-traditionelle Studierende vorgesehen sind, deren Anteil an der Gesamtzahl aller Bewerberinnen und Bewerber entspricht, insgesamt aber 10% nicht überschreiten darf (KMK, 2010).

Zugangsbedingungen zu den Fachhochschulen in Deutschland

Die Zulassungsregeln zu den Fachhochschulen in Deutschland entsprechen sehr weitgehend den zuvor für die Universitäten beschriebenen, weisen jedoch einige Besonderheiten auf. So besteht mit der Fachhochschulreife, die vor allem an beruflichen Schulen, den Fachoberschulen, Fachschulen und entsprechenden Einrichtungen erworben werden kann, eine zusätzliche Form der Berechtigung zur Aufnahme eines Fachhoch-

⁴ Im Wintersemester 2008/2009 begann nach Angaben der HRK mit 73,8% die deutliche Mehrheit aller Studienanfängerinnen und -anfänger ihr Studium in einem Bachelorstudiengang, weshalb die weitere Darstellung sich auf Studiengänge dieser Abschlussart konzentriert. Von den anderen grundständigen Studiengängen (Staatsexamen, Diplom etc.) waren demzufolge im Sommersemester 2010 51,4% zulassungsbeschränkt.

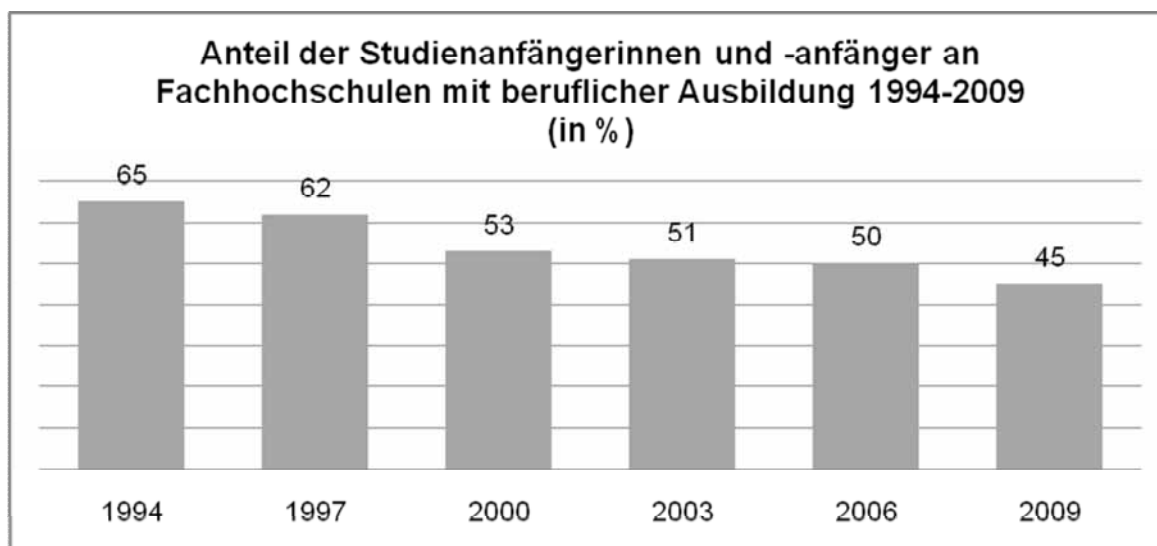


Abbildung 4: Studierende im ersten Semester mit Berufsausbildung

Quelle: Isserstedt u. a. (2010); eigene Darstellung

schulstudiums. Auf diese Weise soll Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung die Möglichkeit eines Hochschulstudiums gegeben werden. Deren Anteil ist allerdings seit Jahren rückläufig, wie Abbildung 4 zeigt.

Im Wintersemester 2008/2009 verfügte mit 55,8% die Mehrzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger an den Fachhochschulen in Deutschland über das Abitur, wie in Tabelle 1 dargestellt. Insgesamt 34,2% hatten ihre Studienberechtigung an einer beruflichen Schule erworben. Weitere 5,1% der Studierenden im ersten Semester kamen auf dem „Zweiten Bildungsweg“ an die Fachhochschulen. Auf beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Studienberechtigung, den „Dritten Bildungsweg“ entfielen in diesem Zeitraum 1,8% der Studienanfängerinnen und -anfänger. Für den „Dritten Bildungsweg“ bestehen aktuell in drei Bundesländern besondere Regelungen für den Zugang zu den Fachhochschulen. So ist die Zuerkennung der allgemeinen Studienberechtigung für Absolventinnen und Absolventen einer Meisterprüfung und vergleichbarer Lehrgänge in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern auf den Fachhochschulbereich beschränkt. Dagegen verfügen in Rheinland-Pfalz alle Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung nach einer dreijährigen

Berufstätigkeit über die grundsätzliche Berechtigung zur Aufnahme eines Fachhochschulstudiums in allen Fächern. Hierbei sind aber ebenfalls die gültigen Regelungen zur Ausgestaltung des Hochschulzulassungsverfahrens zu berücksichtigen (KMK, 2010).

Zugangsbedingungen zu den Universitäten in Österreich

Die Zulassungsregeln zu den Universitäten in Österreich⁵ sind landesweit einheitlich durch das Universitätsgesetz geregelt. In der Regel berechtigt gemäß §§ 63 und 64 dieses Gesetzes der Abschluss einer höheren Schule, die Matura, zur Aufnahme eines Studiums jedes Fachs an jeder Universität. Nur für einige wenige Fächer wie Medizin, Psychologie und Publizistik bestehen aus kapazitativen Gründen Zulassungsbeschränkungen. In Österreich erfolgt keine Differenzierung zwischen den Abschlüssen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), die in der Tradition des Gymnasiums stehen, und der beruflichen höheren Schulen (BHS), an denen die Studienvorbereitung mit einer Berufsausbildung kombiniert wird.⁶ Anerkannte ausländische Zertifikate wie das deutsche Abitur und die schweizerische Maturität sind der österreichischen Matura dabei weitgehend gleichgestellt und führen zu einer

⁵ In diesem Beitrag werden nur die Zulassungsregeln für ordentliche Studien an öffentlichen Universitäten berücksichtigt. Die weiteren Ausführungen beziehen sich somit nicht die Angebote privater Universitäten und auch nicht auf weiterbildende Studien (Universitätslehrgänge).

⁶ Die Angaben der Statistik Austria differenzieren nicht nach der Schulform, an der eine Studienberechtigung erworben wurde. Die Angaben zur AHS- und zur BHS-Matura enthalten deshalb auch die Absolventinnen und Absolventen der Abendgymnasien, Abendschulen für Berufstätige und vergleichbarer Einrichtungen.

Erstimmatrikulierte (ordentliche Studierende) nach Vorbildung 2008/2009 (in %)		
Art der Vorbildung	öffentliche Universitäten	Fachhochschulen
AHS-Matura	40,5	31,5
BHS-Matura	25,4	45,2
Ausländische Reifeprüfung	23,9	8,8
Postsekundäre Vorbildung/Akademie	4,6	1,5
Berufsreifeprüfung	2,2	5,1
Studienberechtigungsprüfung	0,3	1,4
Externistenreifeprüfung	0,3	0,4
Ohne Reifeprüfung (v.a. Kunst)	2,1	.
Berufliche Vorbildung	.	4,1

Tabelle 3: Vorbildung Studienanfängerinnen und -anfänger in Österreich

Quelle: Statistik Austria (2010): Bildung in Zahlen 2008/2009; eigene Berechnungen

(nahezu) uneingeschränkter Studienberechtigung. Österreich folgt somit zumindest im universitären Bereich sehr weitgehend dem Modell des „offenen Hochschulzugangs“. Weitere Formen der Studienberechtigung sind die Externistenreifeprüfung, die im Wesentlichen von ausländischen Studienbewerberinnen und -bewerbern abgelegt werden muss, deren Studienberechtigung in Österreich nicht anerkannt wird, und verschiedene Formen der Zuerkennung einer Studienberechtigung für Absolventinnen und Absolventen einer postsekundären Bildungseinrichtung, wozu unter anderem die ehemaligen Pädagogischen Akademien und die Fachhochschulen gezählt werden. Eine Zulassung ohne Reifeprüfung ist bei Vorliegen einer besonderen Begabung an den Kunstuniversitäten möglich. Weiterhin bestehen mit der Studienberechtigungsprüfung und der Berufsreifeprüfung zwei Formen des nicht-traditionellen Hochschulzugangs (Eurydice o.J.[2009]b; Pechar, 2007; Kottmann, 2008; Banscherus, 2010a).

Im Studienjahr 2008/2009 verfügten insgesamt 89,8% der erstimmatrikulierten Studierenden über eine Matura beziehungsweise eine gleichwertige ausländische Studienberechtigung, wie in Tabelle 3 dargestellt. Dabei lag der Anteil der Maturantinnen und Maturanten einer allgemeinbildenden höheren Schule mit 40,5% deutlich über dem Anteil der Maturantinnen und Maturanten

einer berufsbildenden höheren Schule, der im genannten Zeitraum bei 25,4% lag. Über eine postsekundäre Vorbildung verfügten 4,6% der Studienanfängerinnen und -anfänger, während 0,3% der betreffenden Personengruppe ihre Studienberechtigung über eine Externistenreifeprüfung erworben hatten. Ohne Reifeprüfung wurden 2,1% aller Studienanfängerinnen und -anfänger zum Studium in einem künstlerischen Fach zugelassen. Da dieser Zugangsweg an den Kunstuniversitäten eine lange Tradition hat, werden diese Studierenden nicht als nicht-traditionelle Studierende betrachtet, obwohl sie nicht über eine schulische Studienberechtigung verfügen. Der Anteilswert der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger im engeren Sinne lag an den österreichischen Universitäten im Studienjahr 2008/2009 bei insgesamt 2,5%, hiervon entfielen 0,3% auf die Studienberechtigungsprüfung und 2,2% auf die Berufsreifeprüfung.

Bei der Studienberechtigungsprüfung handelt es sich um eine fachspezifische Aufnahmeprüfung, die von den Universitäten auf Basis der Vorschriften von § 64a des Universitätsgesetzes⁷ durchgeführt wird. Seit dem Beginn des Studienjahres 2010/2011 können Studienbewerberinnen und -bewerber, die mindestens 20 Jahre alt sind, über eine Staatsangehörigkeit aus dem Europäischen Wirtschaftsraum verfügen und eine qua-

⁷ Diese Regelung ersetzt mit Wirkung vom 01.10.2010 die Bestimmungen des eigenständigen Bundesgesetzes über die Studienberechtigungsprüfung.

lifizierte Berufserfahrung in einem gewählten Studienbereich affinen Tätigkeitsfeld nachweisen können, mit der Studienberechtigungsprüfung eine eingeschränkte Studienberechtigung für eine von sechzehn Studienrichtungsgruppen an den Universitäten erwerben. Zuvor war die Studienberechtigung auf eine spezifische Studienrichtung sowie auf den jeweiligen Hochschultyp beschränkt, eine Bewerbung war erst ab einem Mindestalter von 22 Jahren möglich. Die Studienberechtigungsprüfung umfasst dem Universitätsstudien-gesetz zufolge fünf Prüfungen: (1.) eine schriftliche Arbeit über ein allgemeines Thema, (2.) zwei oder drei Prüfungen zur Überprüfung von Vorkenntnissen in der jeweiligen Studienrichtungsgruppe sowie (3.) eine oder zwei Prüfungen nach Wahl der Prüfungskandidatin oder des -kandidaten aus dem Bereich des angestrebten Studiums, wobei sich die Prüfungsinhalte an den Anforderungen des Abschlussjahres der höheren Schulen orientiert und die detaillierten Prüfungsmodalitäten vom Rektorat der jeweiligen Universität festgelegt werden. Die Inhalte einer Meisterprüfung oder vergleichbarer Fortbildungsprüfungen können auf die Wahlbereiche angerechnet werden. Die Prüfungen können teilweise an Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen oder Berufsbildungsinstituten abgelegt werden, die jeweils in Abstimmung mit den Universitäten auch Vorbereitungskurse auf die Studienberechtigungsprüfung anbieten, die etwa ein Jahr dauern (Meusburger/Staubmann, 2010; Eurydice, o.J.[2009]b; Olesch, 2010).

Absolventinnen und Absolventen einer Lehrabschlussprüfung oder einer vergleichbaren beruflichen Ausbildung können an einer öffentlichen höheren Schule die Zulassung zur Berufsreifeprüfung beantragen. Die mit dieser Prüfung erworbenen Berechtigungen entsprechen dem Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung zufolge – im Gegensatz zur Studienberechtigungsprüfung – jenen einer normalen Reifeprüfung (AHS- oder BHS-Matura). Sie ermöglicht somit eine uneingeschränkte Studienberechtigung. Die Berufsreifeprüfung kann ab einem Mindestalter von 19 Jahren abgeschlossen werden und besteht aus vier Teilprüfungen, deren Inhalte sich am Niveau der Reifeprüfungen orientieren: (1.) fünfstündige Klausur und mündliche Prüfung in

Deutsch, (2.) vierstündige schriftliche Klausurarbeit in Mathematik, (3.) eine fünfstündige schriftliche Klausurarbeit oder eine mündliche Prüfung in einer lebenden Fremdsprache sowie (4.) eine fünfstündige schriftliche Klausurarbeit über ein Thema aus dem Berufsfeld der Prüfungskandidatin oder des -kandidaten und eine diesbezügliche mündliche Prüfung oder stattdessen eine projektorientierte Arbeit einschließlich Präsentation und Diskussion auf höherem Niveau. Drei Teilprüfungen können schon während der beruflichen Ausbildung absolviert werden. Die Vorbereitung dauert je nach Vorbildung ein bis zwei Jahre und kann im Rahmen von Vorbereitungslehrgängen bei Einrichtungen der Erwachsenenbildung und vergleichbaren Instituten erfolgen, wo auch teilweise die Prüfungen abgelegt werden können (Meusburger/Staubmann, 2010; Eurydice, o.J.[2009]b; Olesch, 2010).

Zugangsbedingungen zu den Fachhochschulen in Österreich

Für die Zulassung zu den österreichischen Fachhochschulen⁸ ist das bundesweit gültige Fachhochschulstudien-gesetz die relevante Rechtsgrundlage. Zum Fachhochschulstudium können Studienbewerberinnen und -bewerber § 4 Abs. 2 und 3 zufolge sowohl aufgrund einer schulischen Vorbildung – analog zum universitären Bereich handelt es sich hierbei um eine AHS- oder eine BHS-Matura – als auch aufgrund einer einschlägigen beruflichen Vorbildung zugelassen werden. Die deutsche Fachhochschulreife und die schweizerische Berufsmaturität sind in der Regel für die Zulassung zur österreichischen Fachhochschule nicht ausreichend. Im Unterschied zu den Universitäten besteht für die Fachhochschulen die Möglichkeit, den Zugang von besonderen Voraussetzungen abhängig zu machen, die vom Fachhochschulrat genehmigt werden müssen. Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer einschlägigen beruflichen Vorbildung müssen gemäß § 4 Abs. 5 und 6 des Fachhochschulstudien-gesetzes spätestens bis zum Ende des ersten Studienjahres Zusatzprüfungen bestehen, deren Inhalt und Umfang von den individuellen Vorkenntnissen abhängig sind. Die entsprechenden Anforderungen werden durch die jeweiligen Fachverantwortlichen festgelegt. Die für die Zusatzprüfungen erforderlichen Qualifikationen können an anerkannten

⁸ In Österreich ist es für jede juristische Person möglich, Fachhochschulstudiengänge anzubieten, sofern diese vom Fachhochschulrat, der den Status einer staatlichen Behörde hat, akkreditiert worden sind. Bei den Fachhochschulen als „Erhalterinnen“ der Fachhochschulstudien handelt es sich um privatrechtlich verfasste Unternehmen, die teilweise von den Bundesländern, teilweise von Weiterbildungsträgern wie den Wirtschaftskammern und teilweise von anderen Anbietern betrieben werden.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung, im Rahmen von staatlich organisierten Lehrgängen, oder in Vorbereitungskursen der Fachhochschulen erworben werden. Dort wird jeweils auch die Prüfung selbst durchgeführt. Weitere Zugangswege zu den Fachhochschulen sind die Berufsreifeprüfung, die Studienberechtigungsprüfung, die Externistenreifeprüfung und eine postsekundäre Vorbildung, für die jeweils die gleichen Anforderungen gelten wie sie für die Universitäten beschrieben worden sind.

Insgesamt 85,5% der Studienanfängerinnen und -anfänger an den österreichischen Fachhochschulen verfügten im Studienjahr 2008/2009 über eine Matura oder eine gleichgestellte ausländische Studienberechtigung, davon entfielen 45,2% auf die BHS-Matura und 31,5% auf die AHS-Matura, wie Tabelle 3 zeigt. Weitere 1,5% der Studierenden im ersten Semester verfügten über eine postsekundäre Vorbildung, 0,4% dieser Personengruppen hatten eine Externistenreifeprüfung abgelegt. Unter den Erstimmatrikulierten fanden sich 5,1%, die aufgrund einer bestandenen Berufsreifeprüfung zum Studium zugelassen wurden und 1,4% mit einer bestandenen Studienberechtigungsprüfung. Weitere 4,1% der Studienanfängerinnen und -anfänger verfügten über eine einschlägige berufliche Vorbildung und hatten dementsprechend eine Zusatzprüfung abgelegt. Fasst man die drei letztgenannten Personengruppen zusammen, so ist für das Studienjahr 2008/2009 von einem Anteil von insgesamt 10,6% nicht-traditionellen Studierenden im ersten Semester an den Fachhochschulen in Österreich auszugehen.

Zugangsbedingungen zu den universitären Hochschulen in der Schweiz

Die Zulassungsregeln zu den universitären Hochschulen⁹ in der Schweiz sind je nach Trägerschaft unterschiedlich. So sind für die Studienzulassung an den beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) in Zürich und Lausanne Regelungen des Bundes entscheidend, während die Zuständigkeit für die zehn kantonalen Universitäten in Basel, Bern, Freiburg/Fribourg, Genf, Lausanne, Lugano, Luzern, Neuchâtel, St. Gallen und Zürich vollständig bei den jeweiligen Trägerkantonen liegt. Jedoch entsprechen sich die Regelungen der einzelnen Kantone sowie des Bundes bei der Ausge-

staltung des „traditionellen“ Hochschulzugangs sehr weitgehend. In der Regel berechtigt die gymnasiale Maturität, wobei es sich seit der Abschaffung der unterschiedlichen kantonalen Maturitätsregelungen im Jahr 1995 zumeist um eine eidgenössisch anerkannte Maturität handelt, mit wenigen Ausnahmen wie der Medizin grundsätzlich zum Studium in allen Fächern an allen Universitäten. Anerkannte ausländische Zertifikate wie das deutsche Abitur und die österreichische Matura sind der schweizerischen Maturität dabei weitgehend gleichgestellt. Die Schweiz folgt somit traditionell dem Modell des „offenen Hochschulzugangs“. Neben der Maturität als stark dominierendem Regelzugangsweg ist eine Zulassung zum Studium an einer universitären Hochschule in der Schweiz auch durch die Erweiterung der Berufsmaturität, die durch die Kombination einer Berufslehre mit erweiterten allgemeinbildenden Inhalten erworben wird, durch eine Ergänzungsprüfung, die sogenannte „Passerelle“, und verschiedene Formen von Aufnahmeprüfungen möglich (EDK/SBF, 2007; SBF/BBT, 2006; Banscheraus, 2010a).

Die Studienanfängerinnen und -anfänger an den schweizerischen Universitäten verfügen im Regelfall über eine gymnasiale Maturität oder eine gleichberechtigte ausländische Studienberechtigung. Dies traf im Studienjahr 2009/2010 auf 95,4% der Studierenden im ersten Semester zu, wie Tabelle 4 zeigt. Weitere 2,0% der universitären Studienanfängerinnen und -anfänger verfügten über eine Berufsmaturität mit „Passerelle“ und 0,9% über einen Fachhochschulabschluss oder ein Primarlehrerpatent. Lediglich 1,1% der Studienanfängerinnen und -anfänger waren nicht-traditionelle Studierende ohne schulische Studienberechtigung. Hierbei sind drei verschiedene Formen des nicht-traditionellen Zugangs zu unterscheiden: (1.) die Aufnahmeprüfung für Studienbewerberinnen und -bewerber, deren Schulabschlusszeugnis nicht als äquivalent zur gymnasialen Maturität anerkannt wird, (2.) die Aufnahmeprüfung für nicht-traditionelle Studierende in einem engeren Verständnis sowie (3.) die Zulassungsentscheidung ‚sur dossier‘, was eine qualitative Gesamtbewertung des individuellen Bildungs- und Berufsweges der Bewerberinnen und Bewerber bedeutet.

Die Aufnahmeprüfungen für Studienbewerberinnen und -bewerber, deren Schulabschlusszeugnis nicht als äquivalent zur gymnasialen Maturität anerkannt wird,

⁹ In diesem Beitrag werden nur die Zulassungsregeln für grundständige Studiengänge berücksichtigt. Die weiteren Ausführungen beziehen sich somit nicht auf weiterbildende Masterstudiengänge (Master of Advanced Studies – MAS).

richten sich in der Regel an ausländische Studienbewerberinnen und -bewerber, über deren Qualifikationsniveau seitens der jeweiligen Hochschule Zweifel bestehen. Dementsprechend anspruchsvoll sind die Prüfungen ausgerichtet. So sind für eine Zulassung an der ETH Zürich auf dem Weg der Aufnahmeprüfung bis zu neun Prüfungen aus den Bereichen Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Deutsch und eine weitere Sprache, sowie Geschichte und Geografie zu bestehen, wohingegen Inhaberinnen und Inhaber einer eidgenössisch anerkannten Maturität prüfungsfrei zum Studium in jedem Fach mit Ausnahme der Medizin zugelassen werden (ETH Zürich, 2002). Vergleichbare Aufnahmeregelungen bestehen auch an den anderen elf universitären Hochschulen der Schweiz. Diese Form der

die Möglichkeit, ohne schulische Studienberechtigung zum Studium zugelassen zu werden, wie Tabelle 5 zeigt. Hierbei müssen die Bewerberinnen und Bewerber mehrere Voraussetzungen mitbringen. So gilt mit Ausnahme der Universität Luzern ein Mindestalter von 25 (Genf, Lausanne, Lugano, Neuchâtel) beziehungsweise 30 (Freiburg/Fribourg) Jahren. An den Universitäten Freiburg/Fribourg, Lausanne und Neuchâtel müssen die Bewerberinnen und Bewerber weiterhin den erfolgreichen Abschluss einer Berufslehre oder einer (berufsbildenden) oberen Sekundarschule sowie eine mehrjährige Berufserfahrung nachweisen (Universität Freiburg, 1993a, 1993b, 1996, 2008, 2009; Université de Lausanne, 2005; Université de Neuchâtel, 2000). Bei der regionalen Verteilung der Universitäten fällt auf, dass

Eintritte in die Hochschulen nach Zulassungsausweis 2009/2010 (in %)		
Zulassungsausweis	Universitäre Hochschulen*	Fachhochschulen/ Pädagogische Hochschulen*
Gymnasiale Maturität	76,0	31,0
Berufsmaturität	.	38,5
Ergänzungsprüfung (Passerelle)	2,0	.
Ausländischer Ausweis	19,4	11,9
Dossier/Aufnahmeprüfung	1,1	2,8
Abschluss einer Fachhochschule	0,7	.
Primarlehrerpatent	0,2	0,8
Diplom einer höheren Fachschule	.	2,7
Diplom einer Fachmittelschule	.	6,6
Fachmaturität	.	2,0
EFZ und Aufnahmeprüfung	.	1,1
Anderer schweizerischer Ausweis	0,4	2,0

*) Abweichungen zu 100% rundungsbedingt.

Tabelle 4: Vorbildung Studienanfängerinnen und -anfänger in der Schweiz

Quelle: Gallizzi (2010): Maturitäten und Übertritte 2009 (Bundesamt für Statistik) [Sonderauswertung]

Aufnahmeprüfung kann nicht als nicht-traditioneller Hochschulzugangsweg betrachtet werden, da die Bewerberinnen und Bewerber grundsätzlich über eine schulische Studienberechtigung verfügen, die lediglich in der Schweiz nicht vorbehaltlos anerkannt wird.

Zu Beginn des Studienjahres 2010/2011 bestand an den sechs kantonalen Universitäten in Freiburg/Fribourg, Genf, Lausanne, Lugano, Luzern und Neuchâtel

lediglich eine Universität, die Universität Luzern, rein deutschsprachig ist, während die anderen Universitäten in französisch- oder italienischsprachigen (Genf, Lausanne, Lugano, Neuchâtel) beziehungsweise bilingualen Kantonen (Freiburg/Fribourg) liegen. Dies könnte ein Hinweis auf unterschiedliche akademische Traditionen sein, denen die Universitäten jeweils folgen (Banscherus, 2010c). Die jeweiligen Zulassungsbedingungen zwischen den Universitäten unterscheiden sich in den

Anforderungen an die Bewerberinnen und Bewerber teilweise sehr deutlich, was unter anderem darin begründet liegt, dass jeweils die einzelnen Fakultäten über

datinnen und Kandidaten folgt, die in Zusammenarbeit mit den Lycées durchgeführt wird und zwei schriftliche Prüfungen von je vier Stunden Dauer in Französisch und einer zweiten Sprache sowie eine mündliche Prüfung von 20 Minuten Dauer über ein allgemeines Thema umfasst. Anschließend ist noch eine (4.) Spezifische Zulassungsprüfung der jeweiligen Fakultät erforderlich, die einen schriftlichen Teil zur Studienmotivation und einen mündlichen Teil zu einem Gegenstand des gewählten Fachs einschließt (Université de Neuchâtel, 2000). Demgegenüber sieht die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Freiburg/Fribourg als Zulassungsvoraussetzung für nicht-traditionelle Studierende das Bestehen einer schriftlichen Prüfung von einer Stunde Dauer „über die zu Beginn des Studiums notwendigen elementaren Kenntnisse“ sowie eine mündliche Prüfung von einer halben Stunde Dauer über einen populärwissenschaftlichen Text aus dem Fachgebiet sowie Fragen des Allgemeinwissens vor (Universität Freiburg, 1993a).

Formen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte nach Universitärer Hochschule		
Universitäre Hochschule	Besondere Aufnahmeprüfung	Zulassung ‚sur dossier‘
ETH Zürich	nein	nein
EPFL Lausanne	nein	nein
Universität Basel	nein	nein
Universität Bern	nein	nein
Universität Fribourg	ja	nein
Universität Genf	ja	ja
Universität Lausanne	ja	ja
Universität Lugano	ja	nein
Universität Luzern	ja	nein
Universität Neuchâtel	ja	nein
Universität St. Gallen	nein	nein
Universität Zürich	nein	nein

Tabelle 5: Zulassungsverfahren an den schweizerischen Universitäten
Stand: November 2010; Quellen: Zulassungsreglemente der Universitäten

die konkreten Zulassungsregelungen für nicht-traditionelle Studierende entscheiden, wobei eine Zulassung zum Medizin- und Pharmaziestudium für nicht-traditionelle Studierende an allen genannten Universitäten ausgeschlossen ist. An der Universität Luzern ist für alle Fakultäten das Bestehen einer Aufnahmeprüfung auf Maturitätsniveau verpflichtend (Universität Luzern, 2010), während an einigen Fakultäten der Universität Genf (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Psychologie und Erziehungswissenschaften) die Zulassungsentscheidung ausschließlich auf der Basis eines Dossiers über den individuellen Bildungs- und Berufsweg getroffen wird (Université de Genève, 2010). Die meisten Fakultäten der betreffenden Hochschulen bewegen sich zwischen diesen beiden Polen und sehen eine auf die Inhalte des gewählten Studiengangs ausgerichtete Aufnahmeprüfung vor, die verschiedene Prüfungsteile umfassen kann. Beispielsweise sieht die Universität Neuchâtel ein vierstufiges Zulassungsverfahren vor, wobei im Rahmen des Zulassungsprozesses auf (1.) eine Anerkennung des Dossiers auf Basis der Aktenlage und (2.) eine Unterredung der Bewerberinnen und Bewerber mit der Zulassungskommission der Universität (3.) eine Allgemeine Zulassungsprüfung für alle Kandi-

Zugangsbedingungen zu den Fachhochschulen in der Schweiz

Im Unterschied zu den universitären Hochschulen liegt die Zuständigkeit für die Fachhochschulen vollständig beim Bund. Dies liegt im Wesentlichen darin begründet, dass sich die Fachhochschulen, denen auch die Pädagogischen Hochschulen angegliedert sind, seit den 1990er Jahren aus dem Bereich der beruflichen Bildung heraus entwickelt haben. Hinzu kommt, dass die Fachhochschulen zumeist von mehreren Kantonen getragen werden und über mehrere Standorte in verschiedenen Kantonen verfügen. Das schweizerische Fachhochschulgesetz gilt somit für alle sieben staatlichen Fachhochschulen; dies sind die Berner und die Züricher Fachhochschule sowie die Fachhochschulen Nordwestschweiz, Zentralschweiz (Hochschule Luzern), Ostschweiz, Westschweiz (Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale) und die Fachhochschule der italienischen Schweiz (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana). Der Regelzugangsweg

zum Fachhochschulstudium führt über eine Berufsmaturität, die im System der beruflichen Bildung erworben werden kann, indem die duale Berufsausbildung durch weitergehende allgemeinbildende Inhalte ergänzt wird. Die Berufsmaturität berechtigt grundsätzlich zum Studium in einer dem Ausbildungsberuf verwandten Studienrichtung, wobei die Hochschulen in der Beurteilung der fachlichen Nähe durchaus über einen gewissen Interpretationsspielraum verfügen. Weiterhin können Absolventinnen und Absolventen einer gymnasialen Maturität ein Fachhochschulstudium aufnehmen, sofern sie eine mindestens einjährige fachlich einschlägige Berufstätigkeit nachweisen können. Inhaberinnen und Inhaber eines gleichwertigen ausländischen Zulassungsausweises sind schweizerischen Studienanfängerinnen und -anfängern grundsätzlich gleichgestellt. Im Regelfall ist gemäß Art. 5 Abs. 1 des Fachhochschulgesetzes die schulische Studienberechtigung für die Studienzulassung an den Fachhochschulen in der Schweiz ausreichend, nur in Einzelfällen sind durch die Bewerberinnen und Bewerber weitere Zulassungsvoraussetzungen zu erfüllen. Weitere Zugangswege zu den Fachhochschulen aus der Berufsbildung heraus sind der Abschluss einer schulischen Berufsausbildung an einer Fachmittelschule in Verbindung mit einer Zusatzprüfung sowie verschiedene Formen von Aufstiegsfortbildungen an Einrichtungen der höheren Berufsbildung, die teilweise mit der Zuerkennung einer Berechtigung zur Aufnahme eines Fachhochschulstudiums verbunden sind. In manchen Studiengängen ist es auch möglich, nach dem Erwerb des Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) als Abschluss einer drei- bis vierjährigen beruflichen Grundbildung eine Aufnahmeprüfung abzulegen und auf diesem Wege eine Studienzulassung zu erhalten. Ein relevanter Zulassungsausweis an den Pädagogischen Hochschulen ist weiterhin das Primarlehrerpatent. Hinzu kommt gemäß Art. 4 Abs. 2 der Verordnung des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements über die Zulassung zu Fachhochschulstudien auf der Basis von Art. 5 Abs. 3 des Fachhochschulgesetzes eine Form des nicht-traditionellen Zugangs. So können Absolventinnen und Absolventen einer mindestens dreijährigen Berufsausbildung nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung aufgenommen werden, wenn sie eine mindestens einjährige Arbeitswelterfahrung nachweisen können. Die Aufnahmeprüfung kann den „Empfehlungen der Konferenz der Fachhochschulen

der Schweiz zur Zulassung von Absolvent/innen der Höheren Berufsbildung“ zufolge auch ‚sur dossier‘ erfolgen. (EDK/SBF, 2007; SBF/BBT, 2006; De Luigi/Boegli, 2008; EVD, 2005; KFH, 2006).

Im Studienjahr 2009/2010 verfügten 38,5% der Studienanfängerinnen und -anfänger an den schweizerischen Fachhochschulen mit der Berufsmaturität über den definierten regelhaften Zulassungsausweis, wie in Tabelle 4 dargestellt. Weitere 31,0% der Studierenden im ersten Semester konnten im Anschluss an die gymnasiale Maturität eine mindestens einjährige qualifizierte Berufstätigkeit im gleichen Tätigkeitsfeld nachweisen, 11,9% verfügten über eine anerkannte ausländische Studienberechtigung.¹⁰ Weitere 8,6% der Studienanfängerinnen und -anfänger verfügten über eine Fachmaturität oder ein Diplom einer Fachmittelschule, die verschiedene Formen der vollschulischen Berufsausbildung anbietet, und verfügten somit über einen der Berufsmaturität vergleichbaren Zulassungsausweis. Über ein Primarlehrerpatent verfügten 0,8% der betrachteten Personengruppe. Insgesamt 3,8% der Studierenden im ersten Semester verfügten über einen im System der beruflichen Bildung erworbenen Zulassungsausweis, also ein Diplom einer höheren Fachschule oder ein Fähigkeitszeugnis mit Aufnahmeprüfung. Hinzu kamen 2,8% Studierende, die den Weg an die Hochschule über eine Aufnahmeprüfung oder ein ‚sur dossier‘-Verfahren gefunden haben. Fasst man die beiden letztgenannten Arten der Studienberechtigung zusammen, so ergibt sich für das Studienjahr 2009/2010 ein Anteilswert nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger an den Fachhochschulen von insgesamt 6,6%.

Die nicht-traditionellen Zugangswege zum Fachhochschulstudium werden im Wesentlichen analog zu den an den Universitäten angewandten Verfahren durchgeführt, wobei sie sich allerdings inhaltlich an den Anforderungen an die Berufsmaturität ausrichten. Eine Besonderheit bildet allerdings hierbei das „Ateliervfahren“ zur Aufnahme ‚sur dossier‘ der Fachkonferenz der Fachbereiche Soziale Arbeit der Fachhochschulen der Schweiz (SASSA). Für dieses Verfahren können sich Personen bewerben, die mindestens 30 Jahre alt sind und durch Berufserfahrung, Aus- und Weiterbildung oder sonstige Erfahrungen die Fähigkeiten und Kompetenzen erworben haben, die für ein Fachhochschul-

¹⁰ Die Angaben des Bundesamtes für Statistik differenzieren nicht nach der Schulform, an der eine Studienberechtigung erworben wurde. Die Angaben zur Gymnasialen Maturität und zur Berufsmaturität enthalten deshalb auch die Absolventinnen und Absolventen der Maturitätsschulen für Erwachsene und vergleichbarer Einrichtungen.

studium erforderlich sind. Im Rahmen des „Ateliervfahrens“ werden die Bewerberinnen und Bewerber in einem strukturierten Rahmen dazu angeleitet, sich mit ihrem Werdegang und ihrem Potenzial auseinanderzusetzen, um Ihre Fähigkeiten sichtbar zu machen und an ihrer Selbstbeurteilung zu arbeiten. Das Atelier wird von einer Erwachsenenbildnerin geleitet und umfasst etwa acht Einheiten zu je drei Stunden im Zeitraum von etwa vier Monaten. Ziel des Ateliers ist es, dass die Bewerberinnen und Bewerber ein Nachweisdokument („Dossier“) erstellen, das klar und übersichtlich Auskunft gibt über ihre in den verschiedenen Lebensbereichen erworbenen Fähigkeiten und ihr Kompetenzprofil. Für die Studienplatzbewerbung wird das Dossier von einer Expertenkommission der SASSA auf seine Gleichwertigkeit mit den formalen Qualifikationskriterien hin überprüft und beurteilt. Personen, die von dieser Kommission einen positiven Entscheid erhalten haben, können ihr Dossier bei der Fachhochschule für Soziale Arbeit ihrer Wahl einreichen und dort in der Regel ein Studium aufnehmen.¹¹

Schlussfolgerungen

Zusammenfassend konnte im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass trotz der europäischen Zielstellungen zur Ausweitung des nicht-traditionellen Hochschulzugangs als wesentlicher Baustein einer Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens zwischen den Staaten in Westeuropa weiterhin deutliche Unterschiede bei den Anteilswerten nicht-traditioneller Studierender festzustellen sind. So korrespondiert in Deutschland, Österreich und der Schweiz auch nach einer weitgehenden Umsetzung der europäischen Zielsetzungen im Rahmen des Bologna-Prozesses eine differenzierte Struktur des Bildungssystems mit einer vergleichsweise geringen Offenheit des Hochschulsystems für nicht-traditionelle Studierende. Eine wichtige institutionelle Ursache hierfür könnte in der weitgehenden strukturellen Trennung zwischen allgemeiner bzw. akademischer Bildung auf der einen Seite und der beruflichen Bildung auf der anderen Seite bestehen, die faktisch jeweils ein eigenständiges Subsystem mit einer jeweils eigenen Binnenlogik bilden. Zwischen diesen beiden Systemen bestehen zwar formale Schnittstellen, die jedoch in der Praxis kaum von Relevanz sind. Hierbei gilt es allerdings auch die Unterschiede zwischen den Hochschultypen zu berücksichtigen. So sind an den Universitäten

in den drei Ländern die Anteile nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger mit 0,6% in Deutschland, 1,1% in der Schweiz und 2,5% in Österreich insgesamt sehr gering, was sehr gut korrespondiert mit der hohen Dominanz schulischer Studienberechtigungen, vor allem der Abschlüsse des Gymnasiums, und somit die neuhumanistischen Universitätstraditionen in diesen Ländern fortsetzt. Auffällige Unterschiede bei der Offenheit für nicht-traditionelle Studierende sind hingegen bei den Fachhochschulen festzustellen. Für diese weist die amtliche Statistik Anteilswerte von nicht-traditionellen Studierenden unter den Studierenden im ersten Semester von 1,8% in Deutschland, aber 6,6% in der Schweiz und sogar 10,6% in Österreich aus. Eine wichtige Ursache hierfür könnte es sein, dass in der Schweiz und Österreich der Hochschulzugang für die Fachhochschulen für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aus- oder Fortbildung deutlich stärker verbreitet ist als in Deutschland. Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Situation in der Folge der Umsetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom März 2009 deutlich ändern wird. Die Tatsache, dass sich mit Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz nur vier Bundesländer dafür entschieden haben, Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung ohne eine weitere Prüfungsleistung ein Hochschulstudium zu ermöglichen, stimmt zumindest skeptisch, ob eine solche Entwicklung auch in Deutschland möglich sein wird.

¹¹ Informationen zum „Ateliervfahren“ der SASSA sind nur als Internetquelle verfügbar: <http://www.asdsassa.ch/index.html> (letzter Aufruf am 09.11.2010).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): „Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel“, W. Bertelsmann, Bielefeld.
- Baethge, M. (2006): „Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat“, SOFI-Mitteilungen Nr. 34, S. 13-27.
- Banscherus, U. (2009): „Mit dem Meisterbrief an die Uni? Die Grenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung erweisen sich als erstaunlich stabil“, in: Bund demokratischer WissenschaftlerInnen, freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und Vereinigung Demokratischer JuristInnen (Hrsg.): „Recht auf Bildung“, Marburg, S. 29-31.
- Banscherus, U. (2010a): „Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa – Eine Bestandsaufnahme“, in: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 2/2010, S. 40-56.
- Banscherus, U. (2010b): „Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess“, in: Wolter, A./Wiesner, G./Koerpenik, C. (Hrsg.): „Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens“, Juventa, Weinheim, S. 221-237.
- Banscherus, U. (2010c): „Die fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen bei der Europäisierung der Hochschulpolitik – Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten in acht europäischen Ländern“, in: Leszczensky, M. (Hrsg.): „Herausforderung Internationalisierung. Die Hochschulen auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum – Stand und Perspektiven“, Hannover (in Vorbereitung).
- Charle, C. (2004): „Grundlagen“, in: Rüegg, W. (Hrsg.): „Geschichte der Universität in Europa. Band III. Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945)“, Beck, München, S. 43-78.
- Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.) (2008): „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick“, vollständig überarbeitete Neuausgabe, Rowohlt, Reinbek.
- De Luigi, V./Boegli, L. (2008): „Die soziale Dimension an den Hochschulen. Die Schweiz im europäischen Vergleich“, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)/SBF (Staatssekretariat für Bildung und Forschung) (2007): „Schweizer Beitrag für die Datenbank «Eurybase – The database on education systems in Europe»“, o.O.
- EDV (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement) (2005): „Verordnung des EVD über die Zulassung zu Fachhochschulstudien vom 2. September 2005“.
- ETH Zürich (2002): „Verordnung über die Zulassung zu den Studien an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich vom 10. September 2002“.
- EURYDICE (o.J.[2009]a): „Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 2008/2009“, Internetquelle: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_DE.pdf (letzter Aufruf am 09.11.2010).
- EURYDICE (o.J.[2009]b): „Organisation des Bildungssystems in Österreich 2008/2009“, Internetquelle: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/AT_DE.pdf (letzter Aufruf am 09.11.2010).
- Gallazzi, K. (2009): „Maturitäten und Übertritte 2008“, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel.
- Gellert, C. (1993): „The German Model of Research and Advanced Education“, in: Clark, B. R. (Hrsg.): „The Research Foundations of Graduate Education“. University of California Press, Germany, Britain, France, United States, Japan, Berkeley u.a., p. 5-44.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2010): „Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen“. Sommersemester 2010, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2010, Bonn.
- Isserstedt, W. u. a. (2010): „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009“. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bundesministerium für Bildung

und Forschung, Bonn/Berlin.

Jaraus, K. (1999): „Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989 - Ein akademischer Sonderweg?“, in: Ash, M. G. (Hrsg.): „Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten“, Böhlau, Wien, S. 58-79.

Kaulisch, M./Huisman, J. (2007): „Higher Education in Germany“. Country Report, Center for Higher Education Policy Studies, Enschede.

KFH (Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz) (2006): „Empfehlungen der KFH zur Zulassung von Absolvent/innen der Höheren Berufsbildung zu Bachelor-Studiengängen vom 16. Mai 2006“.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2007): „Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen“, Stand: Oktober 2007.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“. Beschluss der KMK vom 06.03.2009.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2010): „Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen“, Stand: Juli 2010.

Kottmann, A. (2008): „Higher Education in Austria. Country Report“, Center for Higher Education Policy Studies, Enschede.

Machocki, S./Schwabe-Ruck, E. (2010): „Wege an deutsche Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive“, in: Wolter, A./Wiesner, G./Koerpenik, C. (Hrsg.): „Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens“, Juventa, Weinheim, S. 195-219.

Meusburger, K./Staubmann, H. (2010): „Vom Pflegehelfer zum Primar. Eine Studie über Berufsmatura und Studienberechtigungsprüfung“, Innsbruck University Press, Innsbruck.

Nickel, S./Leusing, B. (2009): „Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse“, Arbeitspapier Nr. 123, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

OECD (2010): „Education at a Glance 2010. OECD Indicators“, Paris.

Olesch, M. (2010): „Studienberechtigungs- & Berufsreifeprüfung“, Wien: Österreichische HochschülerInnenschaft.

Orr, D./Riechers, M. (2010): „Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern“, in Forum Hochschule 11/2010, Hochschul-Informations-System, Hannover.

Orr, D./Schnitzer, K./Frackmann, E. (2008): „Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Pechar, H. (2007): „Der offene Hochschulzugang in Österreich“, in: Badelt, C./Wegscheider, W./Wulz, H. (Hrsg.): „Hochschulzugang in Österreich“, Leykam, Graz, S. 21-81.

Regierungschefs von Bund und Ländern (2008): „Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Erklärung der Regierungschefs von Bund und Ländern vom 22. Oktober 2008“.

SBF (Staatssekretariat für Bildung und Forschung) / BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2006): „Die Hochschullandschaft Schweiz“, Bern.

Schuetze, H. G./Slowey, M. (Hrsg.) (2000): „Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change“. Routledge/Falmer, London/New York:

Schwinges, R. C. (Hrsg.) (2001): „Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert“, Schwabe, Basel.

Universität Freiburg (1993a): „Reglement der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät vom 1. März 1993 betreffend die Immatrikulation von Personen ohne Matura, die das dreissigste Lebensjahr vollendet haben“.

Universität Freiburg (1993b): „Reglement der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät vom 4. Mai 1993 betreffend das Immatrikulationsverfahren für Personen, die das dreissigste Lebensjahr vollendet haben“.

Universität Freiburg (1996): „Reglement der Rechtswissenschaftlichen Fakultät vom 20. Dezember 1996 betreffend das Zulassungsverfahren für Personen, die das dreissigste Lebensjahr vollendet haben“, Fassung gemäss Beschluss des Rektorats vom 5. April 2005.

Universität Freiburg (2008): „Reglement der Philosophischen Fakultät vom 15. Mai 2008 über die Zulassung an die Philosophische Fakultät von Personen, die das 30. Lebensjahr vollendet haben und die allgemeinen Zulassungsbedingungen an die Universität nicht erfüllen“.

Universität Freiburg (2009): „Reglement der Theologischen Fakultät vom 19. Mai 2009 über die Zulassung an die Theologische Fakultät von Personen, die das 30. Lebensjahr vollendet haben und die allgemeinen Zulassungsbedingungen an die Universität Freiburg nicht erfüllen“.

Universität Luzern (2010): „Zulassungsrichtlinien der Universität Luzern“.

Université de Genève (2010): „Règlement interne relatif à l'admission à l'Université de Genève des candidats non-porteurs d'un certificat de Maturité“.

Université de Lausanne (2005): „Règlement d'application du 6 avril 2005 sur l'Université de Lausanne“.

Université de Neuchâtel (2000): „Règlement du 5 septembre 2000 concernant l'admission des personnes non titulaires d'une maturité gymnasiale“.

Wolter, A. (1987): „Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung“, Holzberg, Oldenburg.

Wolter, A. (1990): „Die symbolische Macht des Abiturs“. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): „Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene“. Universität Oldenburg, Oldenburg, S. 49-116.

Wolter, A. (2002): „Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen“. In: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): „Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung“, Regensburg, S. 138-152.

Autor

Ulf Banscheraus
Diplom-Politologe, Doktorand im Promotionskolleg „Lebenslanges Lernen“ der Hans-Böckler-Stiftung an der Technischen Universität Dresden.

Benchmarking-Netzwerk in der wissenschaftlichen Weiterbildung

BIANCA GORYS

1 Ausgangsüberlegungen

Die Bedeutung und die Notwendigkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung im Zuge des Bologna-Prozesses und im Kontext des lebenslangen Lernens nehmen zu. Der wachsende Bedarf an Know-how und an akademisch aus- und weitergebildetem Personal macht die Relevanz der Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung deutlich. Die Hochschulen nehmen diese Aufgabe wahr, jedoch zeigten z.B. die Ergebnisse der Länderstudie Deutschland im Rahmen der Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Faulstich et al., 2007) zahlreiche Optimierungspotenziale auf, sowohl aus der Perspektive der befragten Akteure als auch aus der Perspektive der Interessenten.

Veränderungen in Organisationsstrukturen, Qualitätssicherung, Marketing und Finanzierung sind Herausforderungen, denen sich die Weiterbildung an Hochschulen stellen muss. Obwohl die Entwicklungstrends

Benchmarking wird seit Anfang der 1990er Jahre vermehrt in der Wirtschaft eingesetzt und hält seit geraumer Zeit auch Einzug in den Bildungsbereich. Es bezeichnet ursprünglich die „Suche nach Lösungen, die auf den besten Methoden und Verfahren der Industrie, den best practices, basieren und ein Unternehmen zu Spitzenleistungen führen“ (Camp, 1994, S. IX). Es geht um einen kontinuierlichen Prozess, in dem Produkte, Dienstleistungen und Praktiken, aber auch Prozesse und Methoden gemessen werden, um sie mit anderen, meist dem stärksten Mitbewerber oder anderen Industrieführern, zu vergleichen. Ziel ist es, Stärken und Schwächen des eigenen Unternehmens zu identifizieren, Verbesserungen abzuleiten und somit selbst zu Höchstleistung zu gelangen (vgl. Mertins/Kohl, 2009, S. 21f.).

Die These, dass Benchmarking ein erfolgsversprechendes Instrument für nahezu alle Unternehmungen und Geschäftsbereiche darstellt, erscheint allein schon aufgrund der vielfältigen Ausprägungen des Instruments

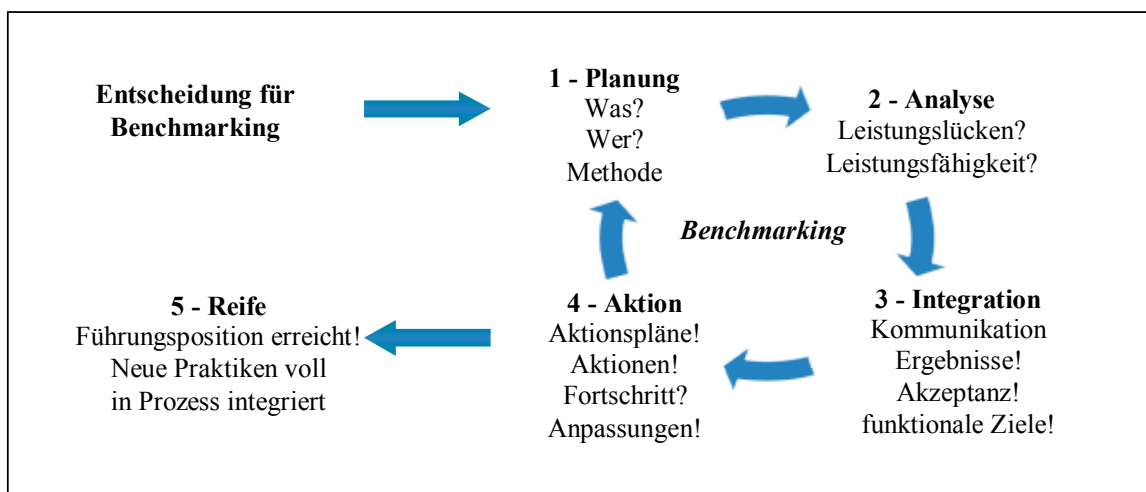


Abbildung 1: Benchmarking-Prozess (vgl. Camp 1994, S. 20ff.)

hinsichtlich der Relevanz von wissenschaftlicher Weiterbildung und des Bedarfs an Angeboten sehr positiv beurteilt werden, wird diese Kernaufgabe häufig noch nicht entsprechend von den Hochschulen in die Praxis umgesetzt.

naheliegender: Zum einen bestehen verschiedene mögliche Typen des Benchmarkings, wie z. B. der Vergleich mit anderen internen Funktionen, mit externen Mitbewerbern, mit externen funktional besten Unternehmen oder Marktführern und das Benchmarking allgemeiner Prozesse. Zudem kann Benchmarking auf strategische

oder taktische Ziele ausgerichtet sein und auf bestimmte Produkte oder Prozesse fokussieren. Benchmarking ist kein standardisiertes Instrument, sondern muss sich an die jeweilige Situation und Struktur der Unternehmen anpassen.

Lässt sich Benchmarking auf die wissenschaftliche Weiterbildung übertragen? Wie könnte dieses Instrument fruchtbar eingesetzt werden?

2 Benchmarking-Netzwerk wissenschaftliche Weiterbildung

Benchmarking geht über eine Wettbewerbsanalyse hinaus, „indem es nicht allein aufdeckt, was die besten Industriepraktiken sind, sondern auch ein klares Verständnis herbeiführt, wie diese besten Praktiken genutzt werden“ (Camp, 1994, S. 14).¹ Das Erreichen von Spitzenleistungen ist auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung angestrebtes Ziel. Benchmarking stellt in diesem Bereich der Erwachsenenbildung eine innovative Methode dar: In Deutschland konnten bislang nur vereinzelte Benchmarking-Aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung recherchiert werden. Vermutlich stellen die in hohem Maße heterogenen Bedingungen, unter denen wissenschaftliche Weiterbildung geplant, organisiert und durchgeführt wird, ein Hindernis im Hinblick auf die Übertragbarkeit von Ergebnissen dar.

Prozessbenchmarking im Netzwerk

Im Gegensatz zum *Systembenchmarking*, bei dem auf der Makroebene ganze Systeme miteinander verglichen werden, sind auf der operativen Ebene Produkt- und Prozessbenchmarking möglich. Im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung kann das *Prozessbenchmarking* einen besonderen Stellenwert einnehmen, da hier das Ziel verfolgt wird, (einzelne) Prozesse zu optimieren: Es erfolgt die genaue Analyse der Bedingungen, unter denen ein Prozess stattfindet. Kompetenzen und Aufgabenbereiche der Personen, die in dem Prozess involviert sind, werden untersucht und somit die Faktoren herausgearbeitet, die zu Kennzahlen führen. Dies kann auf zwei unterschiedlichen Ebenen stattfinden: zum einen auf der Konzeptebene, wo Prozesse an sich

hinterfragt werden und es sozusagen darum geht, „die richtigen Dinge“ zu tun, zum anderen auf der Ebene der (Detail-)Prozesse, wo es darum geht, „die Dinge richtig“ zu tun. Prozessbenchmarking ist eine aufwendige Benchmarking-Methode, der zugleich jedoch ein besonders hoher Informationsgrad zugeschrieben wird. Als Dimensionen für Verbesserungen lassen sich z. B. Kosten, Zeit und Flexibilität sowie die Kundenorientierung nennen. Veränderungen in Prozessen münden nicht gezwungenermaßen direkt in eine Qualitätsverbesserung, sondern können eher als Einflussnahmen auf qualitätsrelevante Bereiche, Elemente und Kriterien betrachtet werden.

Für ein erfolgreiches Prozess-Benchmarking beinhaltet die Organisationsform als Netzwerk ein besonderes Lern- und Entwicklungspotenzial: Der intensive Austausch über Vorgehensweisen und Verfahren, die Möglichkeit, Einblicke in die gewachsenen Strukturen und Rahmenbedingungen, die zu sog. „successful practice“ führen, zu erhalten sowie die gegenseitige Beratung und Unterstützung bei der Planung und Implementierung von Veränderungen in den Einrichtungen bieten in einem vertrauensvollen, kooperativen Klima enorme Chancen, voneinander zu lernen. In einem kompetitiven Verfahren versucht der Akteur, Informationen über andere, passive Informanten zu gewinnen. In einem kollaborativen Modell wie dem Benchmarking-Netzwerk sind die Partner zugleich Akteure und Informanten, geben also einerseits Informationen über Prozesse und Vorgehensweisen in der eigenen Einrichtung preis, während sie andererseits von den Informationen der anderen profitieren (vgl. Federkeil, 2004, S. 67f.).

Projektziele

In dem im Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung (IWW) der Universität Bielefeld verorteten Forschungsprojekt „Benchmarking-Netzwerk Wissenschaftliche Weiterbildung“ haben sich Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung aus sechs deutschen Hochschulen zusammengefunden, um in einen Benchmarking-Prozess einzutreten. Im Fokus stehen hier Arbeitsprozesse in den einzelnen Einrichtungen, die genau analysiert und miteinander verglichen werden sollen.

¹ Die schwedischen Unternehmensberater Bengt Karlöf und Svante Östblom gehen noch einen Schritt weiter, indem sie sich intensiv mit Konkurrenzanalysen und weitreichenden Lerneffekten für die Organisation bzw. das Unternehmen auseinandersetzen und feststellen, dass Benchmarking Spitzenleistungen auf einem bestimmten Gebiet für alle gewünschten Belange aufspüren kann und die Erkenntnisse für die eigenen Gegebenheiten nutzbar gemacht werden können (Karlöf/Östblom, 1993, S. 27).

Als subjektive und individuelle Ziele der Benchmarking-Partner lassen sich die Identifikation und die Nutzung von Verbesserungspotenzialen, das Erzielen von Synergieeffekten und die Entwicklung von neuen Ideen, losgelöst von einer gewissen „Betriebsblindheit“ nennen, ebenso die Partizipation von und an Innovationen. Durch Vergleiche auf der Prozessebene werden eigene Vorgehensweisen und die internen Arbeitsprozesse genau beleuchtet, besonders erfolgreiche Verfahren identifiziert und in das Betrachtungsfeld der anbietenden Einrichtungen und Institute an Hochschulen gerückt. Der eigene Blickwinkel soll erweitert und der Weg für Innovationen und Verbesserungen bereitet werden. Die enge Zusammenarbeit mit den Netzwerk-Partnern eröffnet zudem Möglichkeiten, auch in anderen als dem untersuchten Themenfeld voneinander zu lernen oder z. B. Kooperationen anzustoßen.

Forschungsthese dabei sind, dass Prozessbenchmarking in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein erfolgsversprechendes Instrument für eine kontinuierliche Verbesserung darstellt und dass die Kooperation in einem Netzwerk einen Mehrwert für die Beteiligten erbringen kann. Grundlagen für die Definition von relevanten Kennzahlen für Benchmarking in der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen geschaffen und Kennzahlen durch eine konkrete Messung in den am Projekt beteiligten Einrichtungen und Institutionen generiert werden.

Zusätzlich wird im Rahmen einer Dissertation das Thema „Benchmarking in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ empirisch erforscht. Basierend auf den Ergebnissen des Benchmarking-Netzwerks und der Evaluation dieses Verbundes, soll ein Instrument zur strukturierten Selbsteinschätzung und Beurteilung entwickelt werden. Die Vision ist, anhand standardisierter Kriterien die Stärken und Schwächen der eigenen Einrichtung in bestimmten Arbeitsfeldern zu identifizieren. Dieses Self-Assessment-Tool bietet Ansatzpunkte für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess und könnte sogar einen direkten Vergleich zwischen kooperierenden oder konkurrierenden Akteuren erlauben.

Literatur

Camp, R. C. (1994): „Benchmarking“, Carl Hanser, München, Wien.

Faulstich, P./Graebner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): „Länderstudie Deutschland“, in: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): „Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“, S. 84-188. URL: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf (letzter Abruf: 01.11.2010).

Federkeil, G. (2004): „Benchmarking und Ranking als Instrumente des Leistungsvergleichs“, in: Fröhlich, W./Jütte, W. (Hrsg.): „Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven“, Waxmann, Münster, S. 62-72.

Karlöf, B./Östblom, S. (1993): „Das Benchmarking Konzept. Wegweiser zur Spitzenleistung in Qualität und Produktivität“, Vahlen, München.

Mertins, K./Kohl, H. (Hrsg., 2009): „Benchmarking. Leitfaden für den Vergleich mit den Besten“, 2. überarb. Aufl., Symposium, Düsseldorf.

Autorin

Bianca Gorys
Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung (IWW) der Universität Bielefeld.

Hochschuldidaktische Weiterbildung im Kontext der Hochschulreformen

Das Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb)

KRISTINE BALDAUF-BERGMANN

Das Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb) wurde im Jahr 2008 vom brandenburgischen Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur und den neun brandenburgischen Hochschulen gegründet. Das Programm des sqb umfasst Weiterbildungs-, Beratungs- und Service-Angebote zur hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung (incl. Zertifikatsprogramm) und zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Die Geschäftsstelle mit drei wissenschaftlichen MitarbeiterInnen hat ihren Standort an der Universität Potsdam, die wissenschaftliche Leitung hat Prof. Dr. J. Ludwig.

Mit diesem Beitrag möchte ich Einblick darin geben, wie sich das Netzwerk Studienqualität Brandenburg im Kontext der Perspektive von Bildungsstrukturen des Lebenslangen Lernens versteht und in welcher Weise es gelingt, die hochschuldidaktischen Unterstützungsangebote in die Bologna-Reformprozesse der Lehre an den Hochschulen zu integrieren.

1. Die Bedeutung Lebenslangen Lernens und die Hochschulreformen

Die Notwendigkeit und Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext Lebenslangen Lernens ist in der bildungspolitischen Debatte unbestritten. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge in den Hochschulen sowie die Einführung von Promotionsstudiengängen und berufsbegleitenden Masterstudien werden dabei als Chance gesehen, über die Vermittlung der Fähigkeit zu Lebenslangem Lernen eine akademische Berufsbefähigung zu entwickeln und diese durch eine engere Verknüpfung von Erstausbildung und Weiterbildung langfristig zu sichern.

Dennoch bleibt der Funktionswandel der deutschen

Hochschulen im Hinblick auf die Ausrichtung an den Prinzipien des Lebenslangen Lernens - gerade im internationalen Vergleich - noch hinter den Erwartungen und Möglichkeiten zurück (vgl. Hanft/Knust, 2007, S. I). Das bezieht sich auf die bisher noch ausstehende qualitative Reform der Studiengänge, die nun nach deren formaler Umstellung in den Blick zu nehmen ist. Um den Kompetenzerwerb der Studierenden tatsächlich an berufsfeldbezogenen und gesellschaftlich relevanten Aufgaben auszurichten, müssen vielfach die Lehrinhalte überarbeitet, entsprechend neue Lehr-/Lernmethoden eingeführt und generell die Studierbarkeit gewährleistet werden (vgl. Banscheraus u. a., 2009, S. 90).

Aber auch in Bezug auf die konzeptionelle und institutionelle Ermöglichung von Lernbiografien im Sinne des Lebenslangen Lernens sind noch viele Fragen offen geblieben, so etwa zur Öffnung der Hochschulen, der Anerkennung von beruflichen Leistungen bis hin zur Verstärkung und Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

In Rahmen einer umfassenden Analyse von Hindernissen und Ursachen kommen Hanft/Knust zu der Einschätzung: „Die Paradoxie der gegenwärtigen Situation besteht darin, dass zwar alle Reformanstrengungen darauf ausgerichtet sind, strukturelle Hemmnisse zu beseitigen und die marktwirtschaftliche Öffnung der Hochschulen zu fördern, ein – teilweise gar nicht bewusst erfolgreiches – Festhalten an tradierten Vorstellungen und Mythen aber verhindert, dass Entwicklungspotentiale ausgeschöpft werden können. Barrieren werden dabei nicht nur hochschulintern, sondern auch auf politischer Ebene erzeugt“ (Hanft/Knust, 2007, S.12).

Demgegenüber machen die Autorinnen Chancen stark, die sich durch eine stärkere Verknüpfung von wissenschaftlicher Weiterbildung mit den Hochschulreformen

für die Perspektive Lebenslangen Lernens ergeben könnten. Das kommt mit den beiden folgenden Fragen zum Ausdruck:

- *„Könnte das „normale“ Studienprogramm der Hochschulen – die Erststudiengänge und die wissenschaftlich weiterführenden Studienangebote – in Qualität, Effizienz und Chancengerechtigkeit dadurch gewinnen, dass die Bedürfnisse der „erwachsenen“ Lernenden und die fließenden Übergänge zwischen einem „normalen“ Studium und anderen Aktivitäten von Lehren und Lernen stärker berücksichtigt würden?“*
- *„Wären die besonderen Abgrenzungsbemühungen in Deutschland im Bereich der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ zu überdenken, wenn von Hochschulen tatsächlich erwartet würde, sich in ein flexibles System des „Lebenslangen Lernens“ einzubetten?“ (ebd. S. 13).*

Vor diesem Horizont wird diskutiert, die wissenschaftliche Weiterbildung zukünftig stärker in die gegenwärtig erfolgenden Umstrukturierungen des Regelbetriebs an den Hochschulen einzubinden und daraufhin die tradierte Rolle, als auch die bisherigen Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Weiterbildungskultur zu hinterfragen. Die Voraussetzung dafür ist, dass wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen sich *„in das Fahrwasser der hochschulinternen Reformaktivitäten begeben. Sie sind angehalten, den bisherigen Kurs zu überprüfen, das eigene Selbstverständnis vor dem Hintergrund eines sich verändernden hochschulübergreifenden und hochschulinternen Umfeldes zu hinterfragen und etablierte, historisch gewachsene Strukturen auf ihre Zukunftsfähigkeit zu beleuchten“* (ebd.).

Auch hochschuldidaktische Zentren stehen vor dieser Herausforderung. Mit ihrer Ausrichtung auf die Weiterbildung und Beratung von Hochschullehrenden nehmen sie einen spezifischen Ausschnitt wissenschaftlicher Weiterbildung wahr. Im Rahmen der Hochschulreformen beschränkt sich ihre Aufgabe aber nicht mehr nur auf die didaktisch-methodische Verbesserung der bestehenden Lehre, sondern sie unterstützt die Akteure auch zunehmend im Aufbau von Lehr- /Lern- und Bildungsstrukturen, die entlang der Bologna-Kriterien (Kompetenzorientierung, Employability, Mobilität, Internationalisierung etc.) zu einem Aus- und Weiterbildungssystem des Lebenslangen Lernen beitragen. Denn gerade mit den Bologna-Reformen soll die Qualitäts-

entwicklung der Lehre mit der langfristigen Perspektive von Bildungsstrukturen des Lebenslangen Lernens verknüpft werden (vgl. Europäische BildungsministerInnen, 2009, Banscheraus u. a., 2009, Kohler, 2009).

In diesem Zusammenhang ist es für die hochschuldidaktische Weiterbildung zu einem wichtigen Thema geworden, sich in die „Fahrwasser“ der Hochschulreformen der Lehre zu begeben und die Prozesse zur Optimierung der Lehr-/Lern- und Studienstrukturen bedarfsgerecht zu unterstützen. Ziel ist eine Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der akademischen Lehre auf mikrodidaktischer Ebene (Gestaltung von Lehrveranstaltungen), mesodidaktischer Ebene (Gestaltung von Studienordnungen, Prüfungs- und Evaluationsverfahren, Ressourcenplanung) und makrodidaktischer Ebene (Stärkung der Anerkennung der Lehre, gesetzliche Vorgaben, Anreizsysteme zur Förderung der Weiterbildungskultur).

Die Kernfrage ist: wie gelingt die Professionalisierung der Lehre – sowohl auf diesen drei Ebenen als auch in ihrer Verknüpfung - und wie können die Akteure in den Reformprozessen für diese Mehrdimensionalität der Qualitätsentwicklung sensibilisiert werden?

Auf der konkreten Arbeitsebene übersetzt sich das in die konzeptionell leitende Frage: Wie gelingt die Integration der hochschuldidaktischen Weiterbildungs- und Beratungsangebote in die Reformprozesse?

Das Netzwerk Studienqualität Brandenburg hat seit seiner Gründung 2008 dazu selbst einen Entwicklungsprozess durchlaufen, der auch noch anhält. Folgt man der Sichtweise von Hanft/Knust, so handelt es sich um einen Prozess, der für Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen insgesamt an Relevanz gewinnt. Hier zeichnen sich m. E. Gemeinsamkeiten und zukünftig auszubauende Kooperationsperspektiven ab.

Im Folgenden möchte ich die Arbeit des Netzwerks Studienqualität Brandenburg anhand von drei konkreten Beispielen vorstellen. Dabei wird gezeigt, wie wir uns in die Reformprozesse der Lehre einbringen und mit welchen Strategien sich mikro-, meso- und makrodidaktische Handlungsfelder verbinden lassen. Ich werde darauf eingehen

- mit welchen didaktisch-methodischen Praktiken es gelungen ist, hochschuldidaktische

Weiterbildung stärker in die Qualitätsentwicklungsprozesse der Lehre an den Hochschulen zu integrieren und

- wie sich mit den neuen Vermittlungskonzepten das eigene Selbstverständnis und das Aufgabenspektrum ausdifferenziert haben.

2. Wie gelingt die Integration von hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung in die Reformprozesse der Lehre?

2.1 Selbstverständnis des Netzwerkes Studienqualität Brandenburg

Das Aufgaben- bzw. Selbstverständnis des Netzwerkes Studienqualität Brandenburg erstreckt sich vom Anbieter hochschuldidaktischer Weiterbildungen bis zum integrativen Bildungsdienstleister in Qualitätsentwicklungsprozessen der Lehre. Das Programm beinhaltet individuelle Weiterbildungs- und Beratungsangebote für Hochschullehrende, ein Zertifikatsprogramm „Hochschullehre Brandenburg“ sowie hochschulspezifische Beratungsangebote, die bei der Entwicklung innovativer Lehr- und Studienstrukturen in Anspruch genommen werden können.

Dieses Selbstverständnis war von Beginn an leitend. Das dazugehörige Angebotsprofil wurde - wie in jeder sich neu konstituierenden Weiterbildungseinrichtung - mit der Entwicklung und Durchführung konkreter Angebote, d.h. in der konkreten Praxis der Weiterbildungseinrichtung herausgebildet.¹ So lag zu Beginn der Schwerpunkt auf der Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten zur individuellen hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung (1. Angebote für die Lehrpraxis, 2. Angebote im thematischen Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung). Gleichzeitig wurden die Angebote der dritten Säule, d. h. die Angebote zur Unterstützung von Qualitätsentwicklungsprozessen in Studium und Lehre, durch kontinuierliche Netzwerkarbeit auf- und ausgebaut. Um das Aufgaben- und Angebotsspektrum im ersten Jahr 2008 zu beschreiben, wurden deshalb drei Säulen gewählt:

Die Säule 1 stellte von Beginn an das Fundament des

hochschuldidaktischen Angebotes dar, während Säule 2 und 3 durch die Aufbauphase als ergänzende Angebote hinzukamen.

Nach einer Phase der Ausdifferenzierung mit einer wachsenden Vielfalt von Themen und Angeboten konzentrieren wir uns in unserer gegenwärtigen Selbstdarstellung 2010 auf zwei Säulen, um das Aufgaben- und Angebotsspektrum übersichtlich und verständlich abzubilden:

- * 1. Säule: Weiterbildungsangebote zur „individuellen Kompetenzentwicklung“
- * 2. Säule: „Innovative Beratung“ zu Themen der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium

Nunmehr befinden sich unter Säule 1 alle Angebote zur individuellen Kompetenzentwicklung (auch die Angebote aus dem Themenbereich Personal- und Organisationsentwicklung aus der ehemaligen Säule 2).

Daneben gewinnt die heutige Säule 2 „Innovative Beratung“, mit bedarfsnahen Angeboten, die insbesondere an meso- und makrodidaktische Handlungsfelder der Reformprozesse anschließen, zunehmend an Bedeutung. Es ist abzusehen, dass sich dieser Bereich weiter ausdifferenzieren wird, je mehr hochschuldidaktische Bedarfe und Themen in diesem Prozess identifiziert und mit Beratung und weiterführenden Angeboten unterstützt werden können. Letztlich korrespondieren und ergänzen die beiden Säulen einander, weil sie unterschiedliche, mikro- und meso- und makrodidaktische, Handlungsebenen des Lehrens ansprechen, die von den Akteuren der Lehre ja auch ganz konkret für eine gelingende Lehrpraxis aufeinander bezogen werden müssen.

Hier setzt übrigens auch das theoretische Fundament für das Netzwerk an, das sowohl die Handlungs- und Lernproblematiken der Studierenden (als Lernende), als auch die Handlungsproblematiken der Lehrenden aus der subjektwissenschaftlichen Sicht aufgreift und in den Mittelpunkt stellt, um sie zu unterstützen (vgl. Holzkamp, 1995, Ludwig, 2000, 2003, Baldauf-Bergmann, 2005).

Die Pfeile im Bereich „Innovative Beratung“ (s. Grafik) markieren Handlungsfelder, die sich mittlerweile mit

¹ Für die Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen werden verschiedene Phasen unterschieden, von der Pionierphase, über die Differenzierungs- bis zur Integrationsphase (vgl. v. Küchler/Schäffter, 1997, S. 14).



Abbildung 1: Weiterbildungs- und Programmstruktur von sbq 2008

der Anknüpfung an Reformprozesse der Lehre herausgebildet haben: Überarbeitung von Studienordnungen (Fokus Kompetenzorientierung), Kompetenzorientiertes Prüfen, Evaluation, innovative didaktische Modelle für das selbstgesteuerte Lernen von Studierenden (z.B. in Praxisphasen). Hier kristallisieren sich konkrete Themen heraus, für die wir Beratungsmodule erarbeiten und zur Verfügung stellen. Um solche spezifischen hochschuldidaktischen Bedarfe in den Reformprozessen ermitteln und prozessnah mit entsprechend bedarfsgerechten Weiterbildungs- und Beratungsangeboten unterstützen zu können, haben wir in verschiedener Weise an Aktivitäten von Fachbereichen, Fakultäten

bzw. von Hochschulen zur Qualitätsentwicklung der Lehre angeknüpft. Ich komme anhand von Beispielen darauf zurück.

2. 2 Didaktische Ausrichtung

Dem Selbstverständnis des Netzwerkes Studienqualität Brandenburg entsprechend sind die Weiterbildungsangebote zur individuellen Kompetenzentwicklung (heutige Säule 1) als klassisch bekanntes und tradiertes Angebot Grundlage und Fundament der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Sie unterstützen die Lehrenden darin, ihre Lehrpraxis mit didaktischen Fähigkeiten und

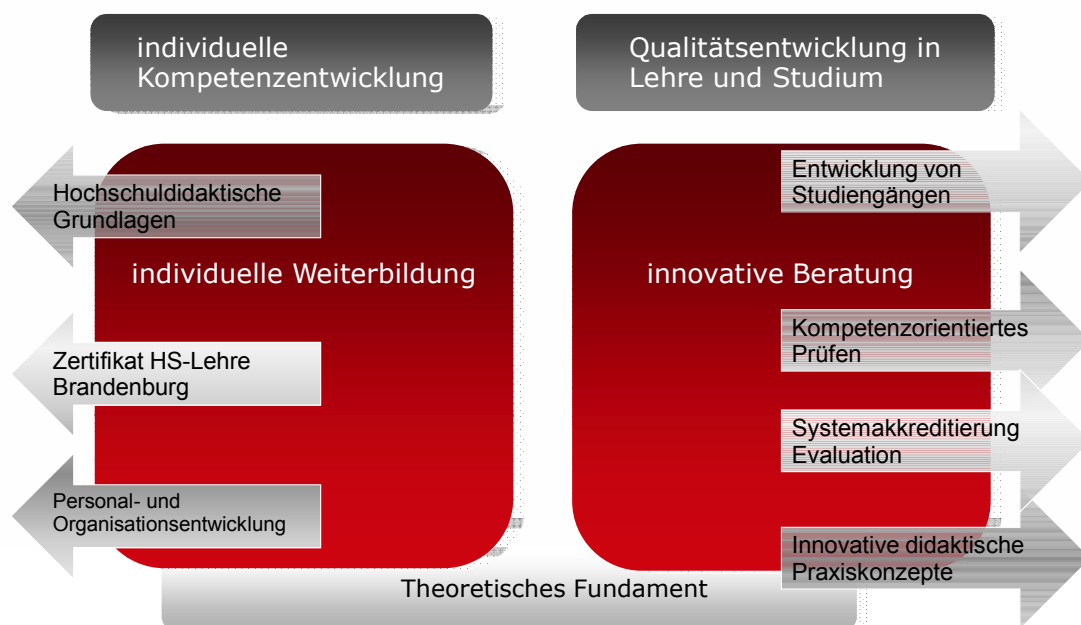


Abbildung 2: Weiterbildungs- und Programmstruktur von sbq heute

Kenntnissen weiter zu entwickeln und so ihre Handlungsspielräume im mikrodidaktischen Bereich zur Verbesserung der Lehre zu nutzen. In der Regel handelt es sich um individuelle Kompetenzentwicklung, für die sich die Lehrenden aus Gründen ihrer eigenen Professionalisierung entscheiden.

Daneben hat aber immer auch die Organisation Hochschule ein Interesse daran, dass sich die Lehrenden an der Qualitätsentwicklung der Lehre beteiligen und sich die dazu nötigen Voraussetzungen und Kompetenzen aneignen. Deshalb gehen wir davon aus, dass neben dem individuellen Bedarf an hochschuldidaktischer Unterstützung ebenso ein Bedarf an Unterstützung in Aufgaben der Qualitätsentwicklung der Lehre besteht, der sich auf die Gestaltung von Studienzielen und -strukturen bezieht, wie sie mit den Bologna-Kriterien zum Ziel gemacht werden.

Hierbei handelt es sich um Gestaltungsthemen der Lehre auf meso- und makrodidaktischer Ebene. Diese Fragen betreffen natürlich auch die einzelnen Lehrenden, sie werden aber vor allem auf der Ebene von Fachbereichen, Instituten, Fakultäten bewegt. Die zuständigen Akteure nehmen sie aber oft noch gar nicht als hochschuldidaktische Fragen und einen Bedarf wahr, der mit der Möglichkeit und Nachfrage nach hochschuldidaktischer Unterstützung verbunden werden kann. Schließlich befinden sich die gegenwärtigen Reformprozesse ja auch gerade in der aktuellen Entwicklung, so dass weder die hochschuldidaktischen Bedarfe noch Angebote in diesem Bereich schon über lange Jahre tradiert werden konnten.

Das Selbstverständnis des Netzwerkes Studienqualität Brandenburg und die damit verbundene didaktische Ausrichtung umfasst deshalb neben der hochschuldidaktischen Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung durch Weiterbildungsangebote auch

- die Kompetenzentwicklung für hochschuldidaktische Fragen, wie sie mit den Aufgaben der Qualitätsentwicklung der Lehre entstehen,
- die prozessnahe Erschließung und Unterstützung entsprechender hochschuldidaktischer Bedarfe,
- die Entwicklung bedarfsbezogener Unterstützungsangebote.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass sich der hochschuldidaktische Bedarf im Kontext der Reformprozesse von kurzfristig und einmalig zu klärenden Aspekten bis hin zu längerfristigen Entwicklungsvorhaben erstrecken kann. Als Anknüpfung bietet sich zunächst das Format der Beratung an. Es können aber je nach Bedarf auch andere Angebotsformen (wie Workshops, Kurzseminare, Begleitung von Arbeitsgruppen etc.) hinzutreten, die - bei Bedarf - in längerfristige Formen der prozessbegleitenden Unterstützung übergehen können.

Durch die beschriebene didaktische Ausrichtung haben wir die gelingende Integration der Weiterbildungs- und Beratungsangebote in die Reformprozesse der Lehre und die aktive Bedarfsermittlung, Kommunikation und Vernetzung in allen Aktivitäten und Kontakten immer mit im Blick.

Ziel ist es, uns selbst, aber auch die Akteure der Lehre, für folgende Fragen zu sensibilisieren:

1. Wo und wie finden Reformprozesse der Lehre an den von uns unterstützten Hochschulen statt? Wo sind prozessnahe Ansatzpunkte und Bedarfe für hochschuldidaktische Unterstützung?
2. Welche Entwicklungen stehen für die Akteure an den Hochschulen im Mittelpunkt? Wo liegt konkreter Handlungsbedarf? Wo können wir gegebenenfalls die Entstehung hochschuldidaktischer Entwicklungsvorhaben fördern?
3. Wie können wir die sich in den Reformprozessen herausbildenden Bedarfe frühzeitig aufgreifen und mit bedarfsgerechten Angeboten begleiten?

Vom gegenwärtigen Stand aus betrachtet, erfordert die Anknüpfung bzw. Integration der Weiterbildungs- und Beratungsangebote an die Reformprozesse in der Umsetzung sehr verschiedene Wege – je nach Kontext, Anlass und Akteuren. Das möchte ich im Folgenden an drei Beispielen illustrieren.

3. Drei Praxis-Beispiele für eine gelungene Integration

3.1 Vom Zertifikat zur Studiengangsentwicklung

Das Zertifikatsprogramm des Netzwerkes Studienqualität Brandenburg „Hochschullehre Brandenburg“ um-

fasst drei Module, die semesterbegleitend besucht werden können (Modul 1: Hochschuldidaktische Grundlagen; Modul 2: Vertiefung in ausgewählten Themenbereichen (e-teaching, Beraten, Prüfen etc.); Modul 3: Individuelle Schwerpunktsetzung (Entwicklung und Umsetzung eigener Lehrkonzeptionen)).

Das Netzwerk stellt sein Zertifikatsprogramm „Hochschullehre Brandenburg“ als individuelles Weiterbildungsangebot für die Lehrenden in Brandenburg vor. Bei Informationsveranstaltungen kommen in der Regel Lehrende aus verschiedenen Studiengängen und Fachrichtungen zusammen, die sich aus Gründen der persönlichen Professionalisierung für das Programm interessieren. In einem besonderen Fall nahmen an der Informationsveranstaltung aber auch mehrere Lehrende aus demselben Studiengang teil. Sie äußerten den Wunsch, das Zertifikatsprogramm gemeinsam zu durchlaufen.

Diesen Lehrenden konnte auf ihre Anfrage hin angeboten werden, das Zertifikatsprogramm nicht nur für sich individuell, sondern gleichzeitig als Lehrende ihres Studienganges, d. h. als Bereichseinheit, zu durchlaufen. Das geschah ganz bewusst, weil sich mit diesem Ansatzpunkt die Möglichkeit eröffnete, den Prozess der individuellen Kompetenzentwicklung mit der Perspektive auf hochschuldidaktische Entwicklungsoptionen und Verbesserungen im Studiengang zu verbinden.

Für die Umsetzung wurden deshalb mehrere Eckpunkte berücksichtigt:

- Das Modul wurde speziell in Abstimmung auf die Gruppe und ihren Studiengang geplant und gestaltet.
- In der Auftaktveranstaltung wurden hochschuldidaktische Grundlagen theoretisch erörtert und praktisch erlebbar gemacht. Dabei ging es darum, eine didaktische Planung der Inhalte des gesamten Studienganges vorzunehmen. Diese wurde anschließend verfeinert und in die methodische Planung einzelner Lehrveranstaltungen übersetzt, die von den Lehrenden als individuelle Lehraufgabe weiter bearbeitet wurde.
- Es wurde eine semesterbegleitende Unterstützung und Begleitung für die individuellen wie gemeinsamen Lernprozesse ermöglicht (individuelle Lehrhospitation und kollegiale Praxisteam).

- Es wurde eine systematische Auswertung und Vertiefung der individuellen und gemeinsamen Lern- und Praxiserfahrungen eingeplant (individuelle schriftliche Reflexion und gemeinsames Abschlussseminar).

Das spezifische Angebot traf den Bedarf und wurde von der Gruppe in den anschließenden beiden Modulen weiterverfolgt. So wurde - angeregt durch die gemeinsamen Reflexionserfahrungen im Modul 1 - von mehreren Lehrenden der Gruppe die geplante Weiterentwicklung eines internationalen Master-/PhD-Studienganges für ihr Fachgebiet aufgegriffen. Sie wollten ihren jeweiligen individuellen Schwerpunkt im weiteren Durchlauf des Zertifikatsprogramms im Rahmen dieses Entwicklungsvorhabens anlegen. Und damit die einzelnen Lehrprojekte für den Gesamtprozess (d. h. die Entwicklung des Master-Studienganges) aufeinander bezogen werden können, sollte sich weiterhin die begleitende Unterstützung sowohl auf die einzelnen Lehrenden wie auf den Gruppenprozess beziehen.

Im Netzwerk Studienqualität Brandenburg wurde das Zertifikatsprogramm dementsprechend bedarfsbezogen modifiziert, so dass die Lehrenden für sich und als Gruppe für das Entwicklungsvorhaben mit entsprechenden Weiterbildungsangeboten und Beratung unterstützt und begleitet wurden.

Die gelingende Integration des hochschuldidaktischen Angebotes in die Reformprozesse hatte ihren Ursprung darin, dass das Zertifikatsprogramm durch eine Gruppe von Lehrenden aus demselben Studiengang nachgefragt wurde. Da von Beginn an die didaktische Ausrichtung und Sensibilität für professionelle Fragestellungen im Kontext von Reformprozessen zugrunde gelegt und für die Lehrenden ermöglicht wurde, können sich nun - je nach Bedarf - weitere und vertiefende Ansatzpunkte für die Verknüpfung von Reformvorhaben und hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Beratungsleistungen anschließen.

3.2 *Beratung und Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen der Lehre*

Mit den Bologna-Reformprozessen ist die Qualitätsentwicklung der Lehre zu einer Aufgabe geworden, die nicht nur auf der Lehr- und Studiengangsebene, sondern auch auf Hochschul- und damit auf Organisationsebene verstärkt aufgegriffen und gefördert wird. So richten sich die Ausschreibungen des Stifterverbands

„Bologna - Zukunft der Lehre“ bzw. „Exzellente Lehre“ ausdrücklich an die Hochschulen als Organisationen. Auch die Gründung von Zentren zur Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung von Studium und Lehre an verschiedenen Hochschulen (z. B. Zentrum für Qualitätsentwicklung an der Universität Potsdam, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Universität Mainz, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg/Essen) bringt dies zum Ausdruck.

Solche Zentren bieten die Chance, dass dort Akteure der Fakultäten und Institute (z. B. StudiendekanInnen, StudienreferentInnen, QualitätsmanagerInnen, Studiengangverantwortliche), als auch Akteure von Serviceeinrichtungen (Hochschuldidaktik, E-learning, Service zur Lehr-Evaluation, zur Nachwuchsförderung, Career Center etc.) zusammenkommen und bestimmte Aufgaben sowie Probleme im Kontext der Reformprozesse bereichsübergreifend und auf Hochschulebene zur Sprache bringen. Damit eröffnet sich grundsätzlich die Möglichkeit, hochschuldidaktisch relevante Aufgaben, Probleme oder Entwicklungsvorhaben im Kontext von hochschulweiten Reformprozessen als Bedarfe in der Qualitätsentwicklung der Lehre zu identifizieren. In Ergänzung zu den individuellen oder fachbereichsbezogenen Themen des Lehrens sind dies Maßnahmen, welche insbesondere die Hochschule als Organisation im Kontext der Qualitätsentwicklung der Lehre anstößt, ermöglicht und sicherstellt (z. B. Evaluation, Akkreditierung) oder Aufgaben, die im Zuge der Bologna-Reformen von allen Studiengängen einer Hochschule erfüllt werden müssen (z. B. die Überarbeitung der Studienordnungen).

Im Zuge der Umsetzung solcher Maßnahmen oder Aufgaben können hochschuldidaktische Bedarfe entstehen, für die wir

- forschungsbasierte Beratungsmodule entwickeln und/oder
- Veranstaltungen der hochschuldidaktischen Weiterbildung für die jeweiligen Akteure bedarfsbezogen modifizieren.

In den vom Netzwerk Studienqualität Brandenburg angebotenen Beratungen werden Problematiken oder Vorhaben zu diesen Themen mit Akteuren aus Fakultäten, Instituten, Studiengängen aufgegriffen und entweder direkt in „face-to-face“ - Gesprächen geklärt oder aber auch mit begleitend angelegten Arbeitsformen (Workshops, Beratung von Gruppen, Kurz-Vorträge etc.) in den Arbeits-Kontexten/Fachbereichen weiter bearbeitet und umgesetzt. Themen sind, wie schon erwähnt, Kompetenzorientierung in Studienordnung und Lehre, Evaluation, kompetenzorientiertes Prüfen, innovative didaktische Lehr-/Lernsettings etc. (vgl. heutige Säule 2).

Da die Reformprozesse von den betroffenen Akteuren oft als Überforderung erlebt werden, in die man per Weiterbildung nicht „noch mehr“ Zeit investieren möchte, treten wir zunächst beratend in die Prozesse ein (mit einzelnen Akteuren, mit Gruppen, Fachbereichen, Kommissionen oder Zusammenschlüssen wie dem Zentrum für Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium), also entlang der Handlungsthemen, mit denen die Akteure sowieso im Rahmen ihrer Aufgaben und Zuständigkeiten gerade beschäftigt sind. Dadurch bekommen wir Einblick, in welcher Form wir hochschuldidaktische Unterstützung möglichst niedrigschwellig und entlastend anbieten können. Das bedeutet, unterschiedliche, variable Formate zu überblicken und anzubieten (z. B. unterschiedliche Beratungssettings, unterschiedliche Weiterbildungsangebote hinsichtlich der Dauer, Größe, Häufigkeit, Inhalte, Arbeitsformen), aber auch fundierte, forschungsgeleitete Informationshilfen zu diesen Themen zu konzipieren und bereit zu stellen (z. B. Dossier zu Lehr-Hospitation, Leitfaden/Checkliste „Kompetenzorientiertes Prüfen“).²

Die bisherige Erfahrung zeigt: Für den Aufbau von Kompetenzen und Strukturen zur Verbesserung der Qualität der Lehre braucht es Orte bzw. Gelegenheiten, wo die Fragen des Reformprozesses bzw. Unterstützungsbedarf von Akteuren aus den unterschiedlichen universitären Gruppen und Organisationsebenen formuliert und in Entwicklungsprojekte (u. U. auch quer zu den bestehenden Arbeitseinheiten/Studiengängen) überführt werden können. Daran können hochschuldidaktische Unterstützungsangebote passgenau und zeitnah ansetzen. Insofern lohnt es, sich als hochschul-

² Zu dem Engagement des Netzwerkes Studienqualität Brandenburg auf Hochschulebene gehören auch Vorschläge zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine hochschuldidaktische Weiterbildungskultur an den Brandenburger Hochschulen, so etwa Maßnahmen, mit denen Anreiz- und/oder Entlastungssysteme für Lehrende geschaffen werden, damit sie sich an der Qualitätsentwicklung der Lehre beteiligen können.

didaktische Einrichtung an solchen „Knotenpunkten“ der Reformprozesse beratend und kooperierend zu beteiligen.

3.3 Unterstützung von Akteuren in innovativen Hochschuldidaktischen Handlungsfeldern

Das letzte Beispiel bezieht sich auf das hochschuldidaktische Angebot zum Thema „Lernberatung“, eine Konzeption zur didaktisch-methodischen Strukturierung und Unterstützung von Selbstlernprozessen. Sie ist für die Gestaltung von Praktikumsphasen interessant, bietet aber auch Planungs- und Durchführungshilfen für Lehrveranstaltungen, in denen die eigenaktiven Lernprozesse der Studierenden stärker in den Mittelpunkt gestellt werden sollen.

Die Konzeption der „Lernberatung“ ist Teil des Weiterbildungsangebotes zur individuellen Kompetenzentwicklung und des Zertifikatsprogramms. Sie ist bisher vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung bekannt und verbreitet (vgl. Kemper/Klein, 1998), wird an der Hochschule aber noch wenig eingesetzt. Das ist insofern erstaunlich, da es mit der Konzeption der Lernberatung um die Förderung von Selbstlernphasen von Studierenden und damit auch um ein wesentliches Ziel der Bologna-Reform geht. An den Hochschulen scheint aber oft noch der Bezug zu fehlen, dass dies zur der Qualitätsentwicklung der Lehre gehört. Auch vielen Lehrenden fällt es schwer, die potentiellen Einsatz- und Nutzungsmöglichkeiten einer solchen Konzeption für die eigene Lehre zu erkennen – zumal sie in Kontrast zum traditionellen Lehr- und Studierverständnis steht.

Eine Ausnahme bilden die Sprachzentren an den Hochschulen. Sie haben eine eigene Tradition zur Entwicklung einer Konzeption der Lernberatung und zu deren Nutzung für die Planung und Durchführung von Selbstlernkursen (vgl. Mehlhorn u. a., 2005).

Als die Verantwortlichen eines Sprachenzentrums mit dem Unterstützungsbedarf an uns herantraten, die breitere Nutzung und Umsetzung der Konzeption „Lernberatung“ durch möglichst viele Lehrende im Arbeitsbereich zu fördern und nachhaltig zu verankern, war damit schon der Ansatzpunkt gelingender Integration unseres Angebotes in Reformprozesse der Lehre gegeben. In diesem Fall bestand die Aufgabe einer gelingenden Integration darin, das Weiterbildungsangebot „Lernberatung“, das auf die individuelle Kompetenzentwicklung ausgerichtet ist, auf das Entwicklungsvorhaben dieses

Arbeitsbereiches abzustimmen.

Ausgangspunkt war, dass einige Lehrende die Konzeption der Lernberatung in einzelnen Fällen schon umgesetzt hatten. Um diese innovative didaktische Praxis stärker im Arbeitsbereich zu verankern, waren die zugehörigen LehrkollegInnen im Rahmen einer internen Veranstaltung schon einmal über die Konzeption und den Stand ihrer Umsetzung informiert worden. Die daraus folgenden Impulse waren aber mehr oder weniger im Sande verlaufen. Von daher bestand Bedarf, die breitere Kenntnis und Umsetzung von Lernberatung durch möglichst viele Lehrenden am Arbeitsbereich systematischer zu bearbeiten.

Deswegen wurde das Angebot in der Planung wie Durchführung dahingehend modifiziert,

- dass „Newcomer“ und „ExpertInnen“ miteinander ins Gespräch kommen konnten, und zwar
 - über die Konzeption,
 - über ihre Umsetzungsmöglichkeiten und -probleme,
 - über den derzeitigen Stand im Arbeitsbereich,
- dass konkrete gemeinsame Vorhaben ermittelt werden konnten (z. B. Erstellung von Arbeitsmaterialien; Umgestaltung der Mediathek),
- dass konkrete Absprachen zu den Vorhaben getroffen werden konnten.

Mit Bezug auf diesen Prozess und den daraus resultierenden Absprachen wurden wiederum vom Netzwerk Studienqualität Brandenburg weitere begleitende Unterstützung wie auch konkrete Weiterbildungen (zur Führung von Lernberatungs-Gesprächen) angeboten.

Betrachtet man nun diese drei Beispiele, so lassen sich mit Blick auf die Frage, wie die Integration der Weiterbildungs- und Beratungsangebote in die Reformprozesse gelingt, drei Varianten festhalten:

Variante 1 - durch die Nutzung eines individuellen Angebots zur Unterstützung gemeinsamer Entwicklungsvorhaben im Studiengang (Bsp. 1),

Variante 2 - durch den Ausbau von Beratungsangeboten für Organisationseinheiten wie Fachbereiche, Institute, Fakultäten durch Beteiligung an Qualitätsentwicklungs-Prozessen in der Lehre (Bsp. 2),

Variante 3 - durch Anpassung eines Weiterbildungsangebotes, das vom didaktischen Ansatz her zu den Reformprozessen beiträgt (hier „Lernberatung“), auf den Entwicklungsbedarf eines Arbeitsbereiches bezogen (Bsp. 3).

Die Beispiele stehen zugleich auch für Varianten der strategischen Verknüpfung von mikro-, meso- und makrodidaktischen Aspekten der Qualitätsentwicklung der Lehre und somit für eine gelingende Professionalisierung.

4. „Shift from teaching to learning“ – Perspektivwechsel auch in der Hochschuldidaktik

Zu einer gelingenden Professionalisierung der Lehre in ihrer Mehrdimensionalität gehört auch, dass wir eine „Strukturgleichheit“ zwischen den Zielen der Bologna-Reform und den hochschuldidaktischen Bildungsangeboten anstreben. D. h., wenn wir den Akteuren der Lehre nahebringen wollen, die Lernprozesse und die Kompetenzentwicklung der Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen, können wir dies - gemäß der Sache - nicht in der Form von Frontalunterricht vermitteln. Dies würde einen logischen Bruch zwischen Ziel und Methodik produzieren, so dass letztlich die Erreichbarkeit der Ziele in Frage gestellt würde.

Deshalb gehen wir in den eigenen Weiterbildungs- und Beratungsangeboten davon aus, dass Reformprozesse der Lehre vor allen Dingen dann zu innovativen und nachhaltigen Veränderungen führen, wenn sie von der Praxis der Lehrenden bzw. Lehrverantwortlichen ausgehen und zum Thema gemacht werden. Diese Sichtweise entspricht, wie erwähnt, der wissenschaftlichen Fundierung der hochschuldidaktischen Arbeit des Netzwerkes mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (vgl. Holzkamp, 1995). Perspektivwechsel bedeutet, dass wir an den Handlungsproblematiken der Akteure ansetzen, um die konkreten Themen und Vorhaben zur Entwicklung der Lehre zu ermitteln, die wir mit hoch-

schuldidaktischer Expertise, auf der theoretischen Basis eines subjektwissenschaftlichen Lernverständnisses und mit Bezug auf Projekte der Hochschulforschung³ unterstützen.

In dieser Weise beziehen wir uns konzeptionell mit unseren Angeboten

- auf die Akteure von den unterschiedlichen Arbeitsebenen der Qualitätsentwicklung der Lehre (Lehrende, Modulverantwortliche, Studiengangverantwortliche, Lehr- und Studienkommissionen, QualitätsmanagerInnen, StudienreferentInnen an den Fakultäten, StudiendekanInnen etc.),
- von individuellen Aufgaben des Lehrens bis zu hochschuldidaktisch relevanten Aufgaben, wie sie auf der Ebene von Struktureinheiten (Studiengänge/Instituten/Fakultäten/Zentren zur Qualitätsentwicklung) bearbeitet werden.

5. Neue Herausforderungen und weiterführende Aufgaben

Zum Abschluss möchte ich Chancen und neue Aufgaben formulieren, die sich mit der Einbindung der Weiterbildungs- und Beratungsangebote in die Reformprozesse verbinden.

Der entscheidende Ertrag des geschilderten Vorgehens liegt zunächst einmal darin, dass sich zunehmend Ansatzpunkte für die Integration von hochschuldidaktischer Weiterbildung in die Qualitätsentwicklung der Lehre ergeben und weiterführen lassen. Die Einbindung hat, wie sich in der Praxis zeigt, noch weitere Vorteile:

- im Sinne des „Blicks über den Tellerrand“ wird ein größeres Spektrum von Handlungsanforderungen in den Prozessen der Qualitätsentwicklung der Lehre wahrnehmbar,
- es entstehen Anknüpfungspunkte/Kooperationsmöglichkeiten zu anderen Service-Einrichtungen,
- wir können deutlicher erkennen, wo und wie

³ Vgl. das Forschungsnetzwerk „Hochschuldidaktik“, welches Forschungsprojekte zu Studieneingangsphasen, Praxisphasen, Selbstlernarchitekturen, Studienbiographien und didaktischen Theorien der Lehrenden umfasst (<http://141.89.99.185/forschungsnetzwerk/index.htm>).

wir uns aus hochschuldidaktischer Perspektive an der Qualitätsentwicklung der Lehre beteiligen können,

- wir können die hochschuldidaktische Expertise und die Perspektive Lebenslangen Lernens in den Reformprozessen entlang konkreter Themen und Aufgaben stärken.

Die Einbindung in Reformprozesse der Lehre stellt sich aber auch – zumindest im direkten Vergleich zur ausschließlichen Durchführung eines festen Weiterbildungskanons – als aufwendig dar und erfordert einen längerfristig angelegten Horizont. Da wir uns in diesem Sinn selbst in einem Lernprozess sehen, gilt es derzeit, sowohl die Erträge als auch daraus resultierende neue Aufgaben zu identifizieren. Zwei Aufgaben und deren Lösung können wir schon an dieser Stelle skizzieren.

1. Möglichkeiten zur Reduzierung des Zeit- und Organisationsaufwands

Aktive Bedarfsermittlung und Vernetzung, aber auch die Anbahnung von bedarfsgerechten Weiterbildungs- und Beratungsangeboten braucht viel Zeit und Organisation. Mit dem Angebots - Format der Beratungsmodule werden themenbezogene „Prototypen“ entwickelt, mit denen typische Fragen und Aufgaben (z. B. zur Kompetenzorientierung in Studiengängen) geklärt und von den Akteuren für ihre Studiengänge konkret ausgearbeitet werden können. Diese Module lassen sich bedarfs- und kontextbezogen modifizieren und miteinander kombinieren. Hochschuldidaktische Unterstützungsangebote können auf die Weise nicht nur zeitnah, sondern auch mit überschaubarem Aufwand zur Verfügung gestellt werden.

2. Neue bedarfsbezogene Angebote und deren Kommunikation

Mit der Orientierung an den Reformprozessen entstehen neue Angebote, die aber immer erst mal nur den Akteuren bekannt sind, mit denen wir konkret arbeiten. Um diese Kontextgebundenheit wieder aufzulösen, gilt es Wege zu finden, wie man die bedarfsbezogenen Angebote für alle Hochschulen des Netzwerks öffnet, bekannt macht und breit kommuniziert.

So ist es uns ein wichtiges Anliegen, dass die Beratungsmodule, die allen Hochschulen im Netzwerk Brandenburg zur Verfügung stehen, auch überall dort,

wo solche Zentren oder „Knotenpunkte“ an den beteiligten Hochschulen entstehen, mit den Akteuren vor Ort als Ansatzpunkte für die bedarfsnahe Klärung hochschuldidaktischer Aufgaben im Reformprozess genutzt werden können.

Dies sprengt die Reichweite einer jahresbezogenen Programmbroschüre und deshalb erarbeiten und setzen wir zunehmend auf ein Marketingkonzept, mit dem flexible und zugleich nachhaltige Kommunikationskanäle von der „Mund-zu-Mund-Propaganda“ bis zur Website systematisch auf- und ausgebaut werden können.

Literatur

Baldauf-Bergmann, K. (2005): „Lernen im Kontext struktureller Veränderungen – Impulse für einen Wandel des Lernbegriffs“, in: Baldauf-Bergmann, K./v. Küchler, F./Weber, C. (Hrsg.): „Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis“, Baltmannsweiler, S. 84–100.

Banscherus, U./Gulbins, A./Himpele, K./Staack, S. (2009): „Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung“ (URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary52190/090903_Bologna-Endfassung_final-WEB.pdf Letzter Zugriff am 25.10.10).

Hanft, A. /Knust, M. (2007): „Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung“ (URL:http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf Letzter Zugriff am 25.10.10).

Europäische BildungsministerInnen (2009): „The Bologna-Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade“. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education on 28-29 April 2009, Leuven/Louvain-la-Neuve.

Holzkamp; K. (1995): „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“, Studienausgabe – Frankfurt/M.

Kemper, M, Klein, R. (1998): „Lernberatung“, Baltmannsweiler.

Kohler, J (2009): „Bologna und die Folgen – nach der Konferenz von Löwen“, in: Benz, W. / Kohler, J. / Landfried, K. (Hrsg.): „Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen“ (Loseblattsammlung), Berlin, A 1.1, S. 1-40.

Ludwig, J. (2003): „Subjektwissenschaftliche Didaktik“, in: GdWZ (2003)3, S. 119-121.

Ludwig, J. (2000): „Lernende verstehen“, Bielefeld.

Mehlhorn, G./Bausch, K.-R. /Claußen, T./Helbig-Reuter, B./Kleppin, K. (2005): „Individuelle Lernberatung. Ein Leitfaden für die Beratungspraxis“, in: Mehlhorn u.a. (Hrsg.): „Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil 1: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil 2: Individuelle Lernberatung. Ein Leitfaden für die Beratungspraxis“, München, S. 154 – 220.

Autorin

Dr. Kristine Baldauf-Bergmann
wissenschaftliche Mitarbeiterin, Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb).

Lebenslanges Lernen an der Hochschule

Untersuchungen zur studentischen Perspektive am Beispiel einer Befragung von Geodäsie-Studierenden

TANJA KRUSE
RÜDIGER RHEIN

Hochschulen in den Kontext des lebenslangen Lernens zu stellen bedeutet auch, danach zu fragen, wie Studierende ihr Erststudium biographisch einordnen, wie sie die hochschulischen Lern- und Bildungsräume individuell nutzen und wie ihnen die Entwicklung von Kompetenzen gelingt: Was glauben die Studierenden, was sie insbesondere im Studium lernen, was für ihren weiteren Lebensweg hilfreich ist? Welche ihrer in vorangegangenen Lebensphasen erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Haltungen und Wissensbestände helfen ihnen, sich in ihrem Studium zurechtzufinden? Welche Bedeutungen haben formale, non-formale und informelle Lernprozesse? Wie werden die Studierenden durch ihr Studium auf künftige Lernprozesse vorbereitet?

In einem Projekt an der Leibniz Universität Hannover werden in Kooperation mit einzelnen Studienfächern studiengangbezogene Kompetenzziele rekonstruiert und Prozesse der Kompetenzentwicklung bei Studierenden untersucht. Im Folgenden werden Ergebnisse aus themenzentrierten Einzelinterviews vorgestellt, die mit Studierenden der Geodäsie und Geoinformatik im Sommersemester 2010 durchgeführt wurden. In der Rekonstruktion der individuellen Innensichten der Befragten verdeutlichen sich Einschätzungen dieser Studierenden zu ihrer aktuellen Situation und zu ihren Entwicklungen im Studium. Die Auslegung dieser Innensichten in einer bildungstheoretischen Außensicht ermöglicht Hinweise auf eine mikroanalytische Aufschlüsselung, was Studieren an einer Hochschule in bildungstheoretischer Perspektive bedeutet.

1. Theoretische Vorüberlegungen

Wissenschaft ist eine besondere Praxis des Beobachtens, des Analysierens, Beurteilens und Reflektierens, des Gewinnens von Erkenntnissen und des Entwickelns von Neuem. Da bei den verschiedenen Studienfächern

von jeweils charakteristischen Konzepten, Methoden, Techniken und Herangehensweisen an Problemstellungen auszugehen ist, wird in dem hannoverschen Kompetenzprojekt für jedes Fach ein jeweils eigenes Kompetenzmodell rekonstruiert. Hierzu wird in Experteninterviews mit Fachvertretern erkundet, welche besonderen Konzeptualisierungen, Herangehensweisen an Aufgabenstellungen und Problemlösungen das Fach auszeichnen, und auf welchen didaktischen und methodischen Wegen versucht wird, dies in universitären Lehrprozessen zu vermitteln. Die Auswertung der Transkriptionen dieser Interviews erfolgt in mehreren Verdichtungsschritten durch theoretisches Codieren. Hierüber soll explizierbar gemacht werden, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien, Routinen, Haltungen und motivationalen Orientierungen kompetente Fachleute der Disziplin auszeichnen.

Im Anschluss an diese Rekonstruktion erfolgt eine Analyse von Lern- und Bildungsprozessen der Studierenden im Verlauf ihres Studiums. Das Studium stellt eine komplexe Lernumgebung dar, in der an verschiedenen Stellen der Auf- und Ausbau von Kompetenzen explizit oder implizit induziert wird. Allerdings umfasst ein Studium mehr als nur die Teilnahme an Lehrveranstaltungen: Lernprozesse finden ebenso im Rahmen von Selbststudium, Arbeitsgruppen, Projekten, Praktika oder Tätigkeiten als wissenschaftlicher Hilfskraft statt. An all diesen (Lern-)Orten erfolgen universitäre Bildungsprozesse in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit (dem Lerngegenstand) Wissenschaft. Universitäre Bildungsprozesse erfolgen aber auch jenseits einer unmittelbaren Beschäftigung mit Wissenschaft, etwa beim (selbstgesteuerten) Erwerb von Arbeitstechniken und Methodenkompetenzen, in sozialen Lernprozessen in studentischen Arbeitsgruppen u. a. m.

Studieren ist ein besonderer Lernprozess, der sich an der Eigenlogik seines Gegenstandes – Wissenschaft

– orientieren muss. Studieren ist nicht gleichzusetzen mit der Aneignung kanonisierten Wissens, sondern mit der Einsozialisation in eine spezifische, vorgängige und sinnbezogene Praxis des wissenschaftlichen bzw. an Wissenschaft orientierten Handelns, die es zu verstehen und in ihren Intentionen und in ihrem Bedeutungsgehalt zu erschließen gilt. Wissenschaft zu betreiben bedeutet nicht, lediglich Kenntnisse zu sammeln. Wissenschaft lässt sich verstehen als soziale Praxis des methodologisch reflektierten Gebrauchs der Vernunft zu Erkenntniszwecken (unbeschadet weiterer Zwecke), also zur Erzeugung methodisch gewonnenen, dabei gleichwohl potentiell vorläufigen Wissens. Wissenschaft zeigt sich in der Pluralität der verschiedenen scientific communities, die jeweils spezifische Gegenstände und Fragestellungen als zur jeweiligen Fachwissenschaft zugehörig und jeweils spezifische Verfahren der Erkenntnisgewinnung als „wissenschaftlich“ prämiieren und damit verschiedene Fachkulturen begründen, die sich ihrerseits wiederum durch eine interne Pluralität auszeichnen können. Hinzu kommen – zweitens – spezifische akademische Praxen, die mit ihren Gegenständen nicht ausschließlich beobachtungswissenschaftlich oder hermeneutisch umgehen, sondern ein verantwortliches Handeln bzw. ein gekonntes Gestalten oder Intervenieren beabsichtigen und dabei nicht nur auf Vernunfturteile, sondern auch auf ethische, moralische oder ästhetische Urteile angewiesen sind (beispielsweise – in gleichwohl unterschiedlicher Form – in der Rechtswissenschaft, in der Architektur, in der Pädagogik, der Psychologie oder der Medizin). Diese akademischen Praxen sind insofern auf Wissenschaft bezogen, als sie eine epistemisch-theoretische Basis haben, sie gehen aber über ein eng gefasstes Verständnis von Wissenschaftlichkeit immer dann hinaus, wenn sie neben Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Reflexionsfähigkeit auch Urteils- und Gestaltungsfähigkeit (phronesis) erfordern. Drittens kommt hinzu, dass „nahezu alle an der Universität vorhandenen Disziplinen nicht nur Wissen produzieren und vermitteln, sondern Teilbeständen dieses Wissens die Form von Technologien geben. Für ein solches Verständnis benötigt man einen allgemeineren Begriff von Technologie, den man im Anschluss an Luhmann so formulieren kann, dass von Technologie dort die Rede ist, wo ein Verfahren oder eine Handlungsweise wiederholt und von verschiedenen Personen benutzt werden kann, ohne dass die Nutzer einer Technologie alle Sinnimplikationen, die der Technologie zugrunde liegen, nachzuvollziehen gezwungen sind.“ (Stichweh, 2006, S. 45 mit Bezug auf Luhmann, 1975, S. 70-74).

Kompetenzentwicklung im Studium bedeutet, dass die Studierenden im Verlauf ihres Studiums die Möglichkeit haben sollten, die Formen des Umgangs mit Wissenschaft und ihren Anwendungsoptionen an geeigneten Fragestellungen einzuüben, hierbei fachliche Beurteilung erfahren und darüber die fachspezifischen und weitere relevante außerfachliche Kompetenzen erwerben.

Zugleich aber erfolgt dieser Prozess auf je biographisch individuellen Lernpfaden. *„Biographisches Lernen ist lebensweltorientiert und als solches ökologisch, d.h. räumlich, materiell, sozial, sprachlich und kulturell gegliedert. Es ist gekennzeichnet durch einen bipolaren Prozess, der durch das Eindringen der Außenwelt in den Lernenden und das Eindringen des Lernenden in die Außenwelt verstanden werden muss.“* (Göhlich/Zirfas, 2007, S. 56).

Im Hinblick auf die Verortung der Hochschulbildung im Kontext lebenslangen Lernens bleibt zu berücksichtigen, dass Studierende in der Regel junge Erwachsene sind, denen jedoch der volle Erwachsenenstatus (mit sozialer und ökonomischer Unabhängigkeit) erst begrenzt zukommt; andererseits sind sie nicht mehr als Jugendliche zu bezeichnen, da sie bereits über die (meisten) Privilegien und Rechte von Erwachsenen verfügen (vgl. bspw. Flammer/Alsaker, 2002). Insbesondere sind junge Erwachsene im Alter von etwa 20 - 25 Jahren in einer besonderen Lebensphase, in der sie spezifische, entwicklungsbedingte Themen (z. B. Identitätsfindung) und Grundbedürfnisse (wie Sicherheit, Unabhängigkeit, Zugehörigkeit, Leistung und Selbstverwirklichung), psycho-sozial verarbeiten müssen (vgl. bspw. Faltermaier u. a., 2002, S. 88 ff.). Die Verarbeitung der Anforderungen im Studium, die Auseinandersetzung mit der Fachkultur und den Wissensbeständen der Disziplin erfolgt also stets auch vor dem Hintergrund einer inneren Logik der biographischen Erfahrungsaufschichtung. *„Zwar wird der biographische Prozess auf vielfältige Weise beeinflusst und gestaltet - sowohl durch von außen einwirkende Gegebenheiten, Kräfte, Widerstände und Zufälle, wie auch durch im Innern sich entwickelnde Anlagen, Potenzen, Antriebe und Hemmungen. Doch all diese Einflüsse muss der heranwachsende Mensch lernend in ein eigenes Welt- und Selbstverständnis verwandeln, vor allem aber in eine eigene Sicht eines Lebens und in Gefühle und Interessen, die seine Handlungen und Entscheidungen tragen.“* (Schulze, 2006, S. 37). Es ist dann eine Frage der empirischen Hochschulforschung, wo Studierende Räume zur Reflexion von

Anforderungen im Studium und zur Reflexion eigener biographischer Entwicklungsprozesse finden, wie sie diese nutzen und inwiefern ihnen diese nützlich sind.

2. Qualitative Befragung Studierender der Geodäsie und Geoinformatik

2.1 Rahmen der Befragung

Geodäsie und Geoinformatik ist eine „Kerndisziplin für eine moderne Erdbeobachtung“: *„Die Geodäsie beschäftigt sich seit mehr als 3000 Jahren mit der Bestimmung der Erdfigur, wobei sich die Betrachtungsweise auf die Erde als Ganzes oder auf Teile von ihr erstreckt, das heißt, diese reicht vom besseren Verständnis globaler dynamischer Prozesse bis hin zu ingenieur-geodätischen Überwachungsmessungen. Die Messverfahren unterliegen einem stetigen Wandel. (...) Zur Erfassung der Dynamik der Erde werden, u. a., Lasermessungen zum Mond, zur präzisen Bestimmung des Schwerefeldes speziell ausgerichtete Satellitenmissionen (...) genutzt. Mithilfe des Positionierungssystems GPS (künftig Galileo) und anderer geodätischer Raumverfahren wurden hochpräzise globale und regionale Überwachungsnetze aufgebaut, die es ermöglichen, kontinentale Plattenbewegungen genauso zu bestimmen wie Deformationen von Ingenieurbauwerken. Fernerkundungssensoren (...) ermöglichen die multi-spektrale, dreidimensionale Beobachtung der Erdoberfläche und tragen wesentlich zum umfassenden Umwelt-Monitoring bei. Entscheidend bei allen diesen Anwendungen ist ein geeignetes Datenmanagement, das über speziell entwickelte Geoinformationssysteme realisiert wird. Automatische Methoden zur Integration, Analyse, Interpretation, visuellen Aufbereitung und Kommunikation räumlicher Daten werden immer relevanter, um die Fülle von heute verfügbaren Daten überhaupt in sinnvoller Weise nutzen zu können. Hierzu werden in der Geoinformatik-forschung Methoden entwickelt.“* (Müller, u. a., 2006, S. 9).

Insgesamt wurden 9 themenzentrierte Einzelinterviews von jeweils etwa einer Stunde Dauer mit Studierenden der Geodäsie und Geoinformatik geführt. Die Gruppe der interviewten Studierenden setzt sich zusammen aus 2 Studentinnen und 7 Studenten; 5 Befragte studierten im Bachelor- und 4 Befragte im Masterstudiengang; 3 der Befragten haben vor dem Studium eine Ausbildung gemacht. Alle neun Studierenden zeichnen sich insbesondere aus durch ihre hohe Motivation und Leistungs-

bereitschaft, ihre Disziplin und Zielorientierung und durch ihr Engagement. Insofern ist bei diesem Sample von einer Selbstselektion auszugehen, sodass Aussagen nur über eine spezifische Teilpopulation der Studierenden gestattet sind; insbesondere fehlen Aussagen von Studierenden, die eher eine „Einzelkämpfer-Mentalität“ aufweisen oder die ihr Studium abgebrochen haben.

Das Ziel dieser Befragung war, Lernsituationen von Studierenden in ihrem Studienfach zu erkunden und Prozesse und Bedingungen der Lern- und Kompetenzentwicklung aufzuklären, indem explorierende Fragen gestellt wurden

- zu Geodäsie und Geoinformatik als Studienfach:

Wie würden Sie das Studienfach beschreiben? Wem würden Sie das Studium dieses Faches empfehlen? Was fasziniert Sie an der Geodäsie und Geoinformatik? Wieso haben Sie sich für diesen Studiengang entschieden? Welche Erwartungen hatten Sie an das Studium? Was hat Sie (positiv oder negativ) überrascht?

- zu bisherigen Erfahrungen mit dem Studium:

Was sind die besonderen Anforderungen im Studium? Worin sehen Sie sich gefördert? Was waren Highlights, Aha-Erlebnisse und wichtige Erfahrungen in Ihrem bisherigen Studium? Welche Lernorte (z.B. Vorlesung, Übung, Tätigkeit als studentischer Hilfskraft, Praktika etc.) sind für Sie im Studium relevant, und was lernen Sie dort?

- zur Kompetenzentwicklung:

An welchen Aufgaben und Problemstellungen arbeiten Sie zurzeit? Was empfinden Sie als anstrengend und schwierig? Was macht Spaß? Wie beurteilen Sie Ihre eigene Lernentwicklung? Welche Rolle spielte die Vermittlung fachbezogener Kompetenzen im bisherigen Studium (eine Übersicht hierzu wurde den Befragten im Interview vorgelegt)?

- zu lebensweltlichen Kontexten:

Was verbinden Sie mit den Begriffen Verantwortung; Eigeninitiative; Freiräume; Entwick-

lung; Selbstverwirklichung; Sicherheit; Abhängigkeit und Unabhängigkeit; Zugehörigkeit; Leistung?

2.2. Aussagen der Studierenden über ihre Studiensituation¹

Die Studierenden sind grundsätzlich interessiert an technischen bzw. ingenieurwissenschaftlichen Fragestellungen, an Informatik und an Naturwissenschaften, empfinden aber eine Beschäftigung nur mit Mathematik, Informatik oder Physik als zu spezialisierend und zu wenig praxisbezogen. Die Kombination dieser Fächer in Hinblick auf praktische Fragestellungen sowie deren spezifische Bandbreite wird von ihnen dagegen als besonderer Vorteil ihres Studienganges eingeschätzt.

Sie erleben ihr Studium als vielseitig, breit gefächert und abwechslungsreich, was sie begrüßen, weil sie sich hierdurch gut auf eine Bandbreite von Tätigkeiten in modernen, zukunftsorientierten Arbeitsfeldern vorbereitet sehen, wobei sie davon ausgehen, dass sie durch das Geodäsie-Studium gute Chancen am Arbeitsmarkt haben werden. Die Befragten haben sich vor Studienbeginn über das Fach informiert und auf dieser Grundlage eine Entscheidung für den Studiengang getroffen. Ihre Erwartung an das Studium besteht in erster Linie darin, zu ingenieurwissenschaftlichem Denken und Arbeiten befähigt zu werden.

Die Studierenden schätzen die familiäre Atmosphäre im Studiengang und bewerten die Betreuungsrelation und die Ansprechbarkeit der Lehrenden als positiv. Mit

I1: Was bringt Ihnen da die Gruppe? Was Sie alleine, was man alleine nicht hinkriegt?

B: Es ist einmal die Menge an Stoff, die ist alleine eigentlich nicht zu schaffen. Wenn man es wirklich verstehen will. Reproduzieren klar, das ist eine Zeitfrage, das kann gleich machen, aber ich will es ja auch einigermaßen verstehen, gerade, es wird mit Zunahme des Semesters immer mehr mündliche Prüfungen, wo auf Verständnis geprüft wird und da hilft es mir nichts, wenn ich es reproduzieren kann, aber sonst nichts.

I1: Da braucht man einfach andere Kommilitonen, die noch mal einen neuen Impuls setzen oder ein Perspektive haben, andere, oder?

B: Es ist zum einen so, dass sich jeder mit unterschiedlichen Themen besser auskennt, so dass man es sich gegenseitig erklären kann und vom Verständnis des anderen profitiert und es auch noch mal anders erklärt bekommt als es von Dozenten erklärt wird. Und natürlich ist es auch so, dass gerade für mündliche Prüfungen sich übt, wenn man miteinander redet, wenn man sich den Stoff gegenseitig erklärt, anders funktioniert es gar nicht. Also wenn ich mir das still nur durchlesen, dann kann ich es hinterher nicht wiedergeben, nicht in einem zusammenhängenden Satz zumindest.

[...]

B: Ach so (...) ja das, es kommt sehr auf den Lehrenden an. Die Art, wie er etwas vermittelt. Man hat

natürlich oft das Problem, dass jemand, der es schon verstanden hat, ein Lehrender, also ich gehe mal davon, das was er vermitteln will, was er lehrt, hat er vollkommen verstanden, dem sind nicht so bekannt die Probleme, die vielleicht beim Verständnis auftreten können, bei einem, dem er es vermittelt. Und das ist natürlich manchmal schwierig, weil er schnell durch ein Thema durchgeht und man irgendwo hängen geblieben ist und dann den Rest auch nicht mehr versteht. Beim Studierenden hingegen, der jetzt vielleicht auch gerade dabei ist zu begreifen, zu verstehen, vielleicht hat er es gerade verstanden, der weiß, welche Probleme gerade aufgetreten sind oder hat vielleicht auch noch nicht was verstanden, man kann sich da gegenseitig ergänzen. Das kann natürlich aber auch dazu führen, dass man irgendetwas falsch versteht. Man braucht auf jeden Fall beides, also ich brauche beides. Mir reicht das nicht, dass mir ein, mich nur mit einem Lehrenden auszutauschen über ein Thema. Ich habe es dann mit Sicherheit nicht ganz verstanden, obwohl es Lehrende gibt, bei denen das sehr viel schwieriger und Lehrende, bei denen das einfacher ist. Weil sie es einfach besser können, das Lehren und besser die Knackpunkte merken, wo jemand hängen bleibt oder auch mal nachhaken, ob wir, man es wirklich verstanden hat oder ob sie auf irgendetwas noch mal eingehen sollen und ich brauche aber auf jeden Fall auch den Studierenden, mit dem ich mich unterhalte über ein Thema, die Kommilitonen und es wirklich dann zu verstehen. Noch mal die andere Perspektive, die andere Sicht zu haben.

Bachelorstudent, 6. Semester

¹ Die farblich abgesetzten Felder enthalten Auszüge aus den im Rahmen des Projekts durchgeführten Einzel-Interviews.

dem Praxisbezug im Studium sind die Studierenden zufrieden und benennen diese Aspekte als besonders interessant, wobei sie den theoretischen Anteilen im Studium den Stellenwert einer notwendigen Grundlage beimessen.

Die Studierenden empfinden ihr Studium als anspruchsvoll und sehr arbeitsintensiv, wodurch sie sich auch an persönliche Grenzen gebracht sehen. Nach eigener Einschätzung übernehmen sie im Studium Verantwortung

- für ihren Studienerfolg (denn es liege an ihnen, ihr bestes zu geben, ihre Zeit sinnvoll einzuteilen und gut zu nutzen, anfallende Aufgaben rechtzeitig zu erledigen oder sich geeignete Arbeitszusammenhänge zu suchen);
- für sich selbst und ihre Lebensorganisation (weil sie dafür sorgen müssen, zwischen dem Studium und ihren außeruniversitären Interessen die Balance zu halten);
- gegenüber anderen (wenn sie sich in Arbeitsgruppen einbringen, Wissen teilen und den Lernstoff gemeinsam durchgehen, Mits Studierenden bei Problemen helfen, sich in der Fachschaft engagieren).

Zwar sehen sich die Studierenden weitgehend auf sich selbst gestellt, Freiräume gibt es nach Auskunft der Befragten jedoch eher weniger; es gelte sich diese angesichts der hohen Arbeitsdichte selbst zu schaffen. Gefragt nach Selbstverwirklichung im Studium re-interpretieren sie diese als das Erlangen fachlicher Expertise und als Annäherung an ihre beruflichen Zielvorstellungen durch das Studium.

Hohe Bedeutung wird der sozialen Vernetzung und der Kommunikation im Studium – auch semesterübergreifend – beigemessen. Das Lernen in einer Gruppe wird als notwendig auch für das Verstehen (im Gegensatz zum Reproduzieren) des Stoffes angesehen – sich gegenseitig Dinge zu erklären und vom Verständnis der Kommilitonen zu profitieren erscheint als wichtig, hilfreich und letztlich unerlässlich.

Auf die Frage nach eigener Entwicklung im Studium nennen die Befragten

- Aufbau von fachlichen Fähigkeiten und Problemlösekompetenz (mit vielfältigen Aufgabenstellungen umzugehen und die allgemeinen Prinzipien zu lernen, mit denen Probleme bearbeitet werden können);
- Selbständigkeit und verantwortliche Bewältigung lebenspraktischer Dinge (Alltagspraxis regeln, Tages- und Wochenabläufe organisieren, Verpflichtungen einhalten);
- effektives Lernen lernen (mit dem sehr großen Angebot an Lernstoff umzugehen lernen, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden, eigene Lernstrategien entwickeln);
- Zeitmanagement, Prioritäten setzen, effektives Arbeiten und die Bewältigung großer Arbeitsmengen, auch über einen längeren Zeitraum (z. B. hinsichtlich der Bearbeitung von verschiedenen Übungen und dem Einhalten von Abgabefristen).

I: Gibt es irgendetwas, wo Sie sagen, daran bin ich gewachsen, das hat mich weiter gebracht?

B: Ja. Also der Zeitdruck, Arbeitseinteilung, die Sachen dann doch noch irgendwie schaffen, Prioritäten setzen, da habe ich auf jeden Fall eine Menge gelernt, auch was so Abwägung zwischen Uni und anderen Sachen, also ich habe auch gesagt, ich mache viel Sport. Dass man sich die Zeit einfach nehmen muss für Sachen, die man machen will. Also ich fahre, wie gesagt, auch mal eine Woche im Semester weg, regelmäßig sogar im Sommer,

weil ich da so eine Klettertour zum Beispiel betreue, wo es in die Alpen geht und da weiß ich, o.k., ich verpasse eine Menge, wird hart, das vorzuarbeiten und nachzuarbeiten, ist hart an der Grenze, das überhaupt zu machen, aber dafür bin ich mal eine Woche raus, mache etwas anderes, habe mit anderen Leuten zu tun. Und deswegen mache ich das halt. Ja, in dem Bereich Prioritäten zu setzen, was will ich, wie gehe ich das an, so Methodik habe ich viel gelernt, auf jeden Fall.

Masterstudent, 2. Semester

Als besondere Erfahrungen im Studium wurden berichtet:

- das Bewältigen fachlicher Aufgaben und das Erreichen eigener Ziele – etwas mit Fleiß, Ausdauer und Disziplin zu schaffen, von dem man nicht erwartet hätte, es zu bewältigen, bzw. im Zweifel war, ob man es schafft;
- positive Lernentwicklungen im Verlauf des Studiums – die intensive Beschäftigung mit Inhalten führt zu Einsichten und Erkenntnissen; während in den ersten Semestern noch unklar war, welche Lerninhalte wofür notwendig sind, weil das grundlegende Verständnis dafür noch fehlte und sich im Laufe des Studiums erst entwickeln musste, setzt sich in den höheren Semestern alles wie ein Puzzle zusammen;
- Praxisprojekte, in denen vor Ort gearbeitet wird bzw. Aufgaben im Gelände bearbeitet werden und damit Theoretisches in Anwendung gebracht wird.

I: Was waren Highlights oder Aha- Erlebnisse?

B: Im Studium war mein erstes Highlight, glaube ich, wir haben immer diese zweiwöchigen Abschlussübungen am Ende des Sommersemesters und da ich da noch kein Praktikum hatte, hatte ich noch sehr wenig Erfahrung und musste gleich am ersten Tag so den Truppführer machen und wusste eigentlich überhaupt nicht, worum es geht, was ich machen musste und wurde so richtig ins kalte Wasser geschmissen. Habe dann einfach mal etwas gemacht, danach aber dann im Innendienst verstanden, worum es geht und konnte dann quasi das was ich gelernt hatte, an andere weitergeben. Das war so das erste Mal, dass ich so richtig, aha, ich habe etwas gelernt, jetzt weiß ich, wie ich es anwenden muss und bei den anderen dann gesehen habe, wenn die dann das Lob bekommen haben, so, das war richtig und so, weil ich das erklären konnte. Das war so das erste Aha- Erlebnis.

Masterstudentin, 4. Semester

Deutlich wird in den Interviews aber auch ein Vertrauen in den Studiengang und seine Wissensordnung – in die es sich einzufügen gilt.

I: Welche Erwartungen hatten Sie an das Studium?

B: Schwer zu sagen jetzt. Also ich glaube, ich habe erst mal darauf vertraut, ja, die machen das schon, so ungefähr. Wenn man sich da anmeldet, dann gibt es da bestimmt so einen Plan und die schleusen ja nicht zum ersten Mal da ein Semester durch, die werden schon wissen was sie machen, so ungefähr. Was für Erwartungen? Nein, man hat keine Ahnung.

Masterstudent, 2. Semester

2.3. Bildungstheoretischer Deutungsversuch

Auffällig ist die disziplinierte Leistungsbereitschaft der befragten Studierenden im Hinblick auf die hohe Arbeitsdichte des Studiums – hier ist wohl die oben erwähnte Selbstselektion des Samples in Rechnung zu stellen. Außerdem dürfte das Konzept der „fachkulturellen Passung“ eine Erklärung zu liefern: „Die fachkulturelle Passung beschreibt den Grad der Übereinstimmung zwischen den biographisch erworbenen Dispositionen, Bewältigungsstrategien und Haltungen einer Studentin oder eines Studenten und dem fachspezifischen Habitus der studentischen Fachkultur.“ (Friebertshäuser, 1992, S. 77; vgl. auch Friebertshäuser, 2006, S. 304).

I: Wem würden Sie empfehlen, Geodäsie zu studieren und wem nicht?

B: Wem würde ich das empfehlen? Jedem, der interessiert an mathematischen Zusammenhängen ist, irgendwie, es geht halt häufig darum, die Erde oder andere Geometrien abzubilden. Also den ganzen Vorgang der Messung und wie ich die dann visuell aufbereite oder auch im Computer halt, in Kartenform für unterschiedliche Zwecke. Wem würde ich es nicht empfehlen? Also man muss Spaß am dem Studiengang haben oder motiviert sein, ansonsten ist es nicht zu schaffen. Also vom Workload her denke ich, gibt es einfachere Fächer. Und wer gar keine Lust hat, sich mit dem Computer zu beschäftigen, ist da sicherlich fehl am Platz, weil man den heutzutage in dem Bereich braucht und ja man sollte an Mathe interessiert sein, man muss es aber nicht als Leistungskurs gehabt haben oder so. Also es basiert eigentlich auf Interesse, ob man das schafft oder nicht.

Masterstudent, 2. Semester

I: Was würden Sie sagen, welche Ihrer persönlichen Eigenschaften helfen Ihnen jetzt im Studium?

B: Ich glaube, ich kann ganz gut organisieren. Also die Veranlagung dafür, was man ja gelernt hat, habe ich schon auch mitgebracht. Ja, ganz viel von mir persönlich kommt auch einfach, weil es mir wirklich Spaß macht. Und wenn das auch nicht wäre, wäre es auch schon abgebrochen oder wäre nicht so begeistert dabei eben.

[...]

I: Was würden Sie Studienanfängern empfehlen?

B: Ja, was ich auch schon sagte, mit dem, Begeisterung für Technik, für Computer, was heißt Begeisterung? Auf jeden Fall keine Angst davor. Und dass sie sich bewusst sein müssen, wenn man nicht voll dahinter steht, dass man dann wirklich Probleme bekommt, das wirklich durchzuziehen.

Bachelorstudent, 8. Semester

Studieren als besonderer Lernprozess, der sich an der Eigenlogik seines Gegenstandes, nämlich Wissenschaft, orientieren muss, dabei zugleich ein Einsozialisiertwerden in eine spezifische, vorgängige und sinnbezogene Praxis des wissenschaftlichen Handelns bedeutet, gelingt offenbar dann, wenn – erstens – die Lehrenden die Sinnhaftigkeit, Intentionalität und Grundidee des jeweiligen wissenschaftlichen Handelns verdeutlichen (statt Wissen in kanonisierter Form zu präsentieren).

I: Was zeichnet denn eine gute Vorlesung aus?

B: Die zeichnet schon aus, dass ich finde, dass nicht nur der Professor wirklich nur liest, sondern auch auf Frage eingeht, auch während der Vorlesung, wenn mal irgendetwas unklar ist. Und dass er das auch visualisiert, also sei es jetzt mit Folien oder mit Tafelanschrieb. Ja und dass er das auf irgendeine Weise halt erklären kann was er sagt, also auch gerade so komplexe Zusammenhänge, dass er das versucht, auch verständlich zu machen. Und nicht einfach nur seine Sachen hinschreiben und seinen Text vorlesen, sondern wirklich auch sich darüber Gedanken macht, wie man das vermitteln kann. Und das Leuten beibringt, die da wirklich noch nichts davon gehört haben. Und da gibt es auch viele, die das nicht besonders gut machen. Und auch viele, die das ganz gut machen. Das merkt man dann schon.

I: Also es würde nicht reichen, das nur aus Büchern zu lesen? Sie würden schon sagen, dass der Sinn von Vorlesungen noch mehr Wert hat als nur Bücher zu lesen zum selben Thema?

B: Ja, man bekommt einfach noch ein bisschen Umrisse, man kann zwar das Wissen aus Büchern so faktisch vielleicht ausreichend bekommen, aber man hat einfach dann nicht so diese Beispielmöglichkeiten. Also dann erzählt halt ein Prof von seinen eigenen Erfahrungen mit dem Programm was er gerade vorstellt oder mit den Sachen, die er da hat oder wenn er mal so eine Berechnung durchgeführt hat, was er dann dazu erzählt und so, das bekommt man einfach aus Büchern nicht mit. Also das kann schon eigentlich, glaube ich, reichen, um ein Thema zu verstehen und um auch eine Prüfung zu bestehen, aber um wirklich so für sich selber das Wissen zu haben, ist es, glaube ich, schon besser, man hat eine Vorlesung besucht.

Masterstudent, 2. Semester

Und es gelingt offenbar, wenn – zweitens – der Erwerb notwendigen disziplinbezogenen Wissens und disziplinbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten in soziale Situationen und in Tätigkeitskontexte eingebunden ist, in denen wissenschaftliches Handeln als relevante Praxis erlebbar wird.

I: Was würden Sie sagen was Sie da lernen? Was lernen Sie da im Rahmen ihres Hiwjobs?

B: Da lerne ich super viel. Also, stimmt, da haben wir gar nicht darüber gesprochen. Genau. Was lernt man da? Es ist praxisnäher. Wobei gut oder forschungsnäher vielleicht auch. Wenn man da etwas geschafft hat, ein Teil, hat man auch noch mehr das Gefühl, das hat richtig etwas gebracht. Gut, wenn man sich selber etwas beibringt, bringt es einem auch selber mehr etwas, aber wenn ich hier einen Teil fertig habe und das wird dann wirklich auch genutzt in einem größeren Programm, fühlt sich einfach gut an. Dass man etwas gemacht hat, was auch wirklich anderen etwas bringt oder was man auch nutzen kann. Ja, dieses zu jemand anderem hinarbeiten sozusagen oder auch das hin und her so, wie das so geht, ja. Auch lustig, weil man dann Dozenten so auch näher kennen lernt und dann ist das Verhältnis auch ganz locker, das ist auch ganz angenehm.

Masterstudent, 2. Semester

Das Studium erfolgt in der Regel an der Übergangsschwelle zum Erwachsenenalter und damit zu einem biographisch noch eher frühen Zeitpunkt, an dem die Funktion des Erststudiums nicht unbedingt vollkommen überschaubar ist und sich womöglich erst retrospektiv vollständig verdeutlichen wird – nämlich als Befähigung für Tätigkeitsfelder, die durch Komplexität, Offenheit der Gestaltung oder unspezifisch definierte Problemstellungen gekennzeichnet sind und daher auf theoretischer und methodischer Kompetenz beruhende Selbständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und -lösung verlangen.

I: Es ist ja auch gerade so in den ersten Semestern, dass viele Grundlagenfächer vermittelt werden. Wie ist es Ihnen damit gegangen?

B: Ja. Da war das auch so, dass man teilweise noch gar nicht wusste, wofür ist das jetzt gut. Also man hat überhaupt noch nicht gesehen, was man damit anfangen kann. Das hat sich erst so in den höheren Semestern dann wirklich wie so ein Puzzle zusammengesetzt, dadurch dass man auch dieses Vielfältige hat, dass man dann hinter das große Ganze gesehen hat, wo man eigentlich hin wollte. Aber während des Studiums habe ich oft teilweise gefragt, was, wo soll das hinführen? Oder kann ich das wirklich gebrauchen, wenn man dann aber hinterher dann doch, ja, jetzt verstehe ich. Ja.

I: Hätte Ihnen das irgendwie geholfen, wenn Sie vorher schon eine Ahnung gehabt hätten oder hatten Sie eine Ahnung?

B: Also es wurde dann auch häufig gesagt, wo es hingehen soll oder dass man das später noch mal braucht oder so. Ja, aber ich glaube auch, das gehört so zur Entwicklung des Studiums mit dazu, dass man das nicht direkt verstehen kann, weil man noch nicht alles hat. Also man muss sich das selber dann auch so ein bisschen zusammenbasteln.

Masterstudentin, 4. Semester

Dabei wird auch der Schritt vollzogen, nicht nur Kenntnisse zu erwerben, sondern Erkenntnisse zu gewinnen: „*Kenntnisse haben wir, wenn wir wissen, dass etwas der Fall ist, was etwas ist und wie es beschaffen ist. Erkenntnisse haben wir, wenn wir wissen, warum etwas der Fall ist, weshalb es so oder so beschaffen ist und wenn wir ferner die Kenntnis des ‚Wasseins‘ zu deutlichem Bewusstsein gebracht haben.*“ (Koch, 1991, S. 50). Abstrakt ist dies den Studierenden schon recht früh klar, konkret erfahrbar wird dies jedoch erst im Verlauf des Studiums bzw. noch später im Rückblick auf das Studium aus einer reflektierten Tätigkeitspraxis heraus.

I: Was ist für Sie das typische Ingenieurwissenschaftliche?

B: Man bekommt ein Problem gestellt und die Werkzeuge dafür, die lernt man erst mal hier und versucht dann, diese Werkzeuge eben für das Problem zugeschnitten anzuwenden. So würde ich das sehen. Und jetzt mit der Zeit merkt man eben auch, dass diese Werkzeuge, die man bekommt in einer bestimmten Veranstaltung lernt, die kann man dann meistens. Irgendwann kommt man dahinter, dass man die auch auf einem anderen Feld auch anwenden kann und das ist ja dann, dass man es völlig verstanden hat, weil dann kann man die Sachen, die man gelernt hat anwenden, ohne immer diese Vorgabe zu haben, wie man sie zum Beispiel in Übungen bekommt.

[...]

I: Was fasziniert Sie an der Geodäsie?

B: Was ich eben schon ansprach, dass im Prinzip alles irgendwie das Gleiche ist, also hört sich jetzt langweilig an, aber wenn man wirklich in diese Materie einsteigt und dann irgendwann entdeckt, o.k., dieses Verfahren, was man jetzt in dem und dem Gebiet benutzt, kann man eben auch da benutzen, finde ich ganz gut. Dann, es ist nicht nur Theorie, man lernt, die Sachen auch umzusetzen in die Praxis und was ich auch schon ansprach mit dieser Interdisziplinarität, dass man eben mit anderen Leuten mal, die ein anderes Vorwissen haben, sich austauscht und zusammen eben zu einer Lösung kommt.

Masterstudent, 2. Semester

Dennoch lässt sich in den Interviews bei fortgeschrittenem Studium eine zunehmende Souveränität im Umgang mit Lern- und Studieninhalten aufweisen, wenn es Studierenden gelingt, sich wissenschaftliche Frage- und Problemstellungen zu Eigen zu machen und den Schritt vom rezeptiven Lernen zum aktiven Studieren zu gehen.

I: An welchen Aufgaben und Problemstellungen arbeiten Sie zurzeit konkret, also als Beispiel?

B: Ja, ich muss bis zur nächsten Woche zwei Vorträge vorbereiten, beide über dasselbe Thema. Den einen auf Englisch, den anderen auf Deutsch und das ist das, wo ich gerade am meisten Zeit investiere.

I: Für eine Veranstaltung an der Uni, im Studium?

B: Genau, ja.

I: Zu welchem Thema machen Sie das?

B: Zu unmanned aerial vehicles, also unbemannte, also so eine Art Drohne eigentlich, die halt für fotogrammetrische Zwecke genutzt wird. Also wo man Luftbilder gemacht werden von der Erde und die wird automatisch gesteuert über GPS- Navigation, wo man halt keinen Menschen hat, der da mit Wärme und so etwas herum steht, sondern die autonom herumfliegen kann und von dem zu interessierenden Objekt Bilder macht oder auch also keine optischen Verfahren, sondern andere.

I: Geht es darum, dass die sich sozusagen selber steuert?

B: Genau, die Genauigkeit, wie man überhaupt so etwas fliegen kann. Wie man nachher die Daten benutzen kann. Das ist natürlich schon essenziell, wie genau eigentlich der Standpunkt von der Drohne während der Aufnahme gemessen werden kann, um nachher dann die Aufnahme auch zu analysieren. Und was es da so gibt eigentlich und was man da machen könnte. Einmal so ein Rundumschwung eigentlich, das ist jetzt nicht wirklich fachlich was Neues, aber einfach das so vorstellen, was es gibt und so ein bisschen analysieren und schauen was man vielleicht noch verändern könnte. Also wir haben halt nicht viele Vorträge im Studium gehalten bisher, das kommt jetzt im Master vielleicht ein bisschen mehr und da wollte ich mich auch schon ein bisschen hinein hängen, dass da auch etwas Gutes bei herum kommt. Und auch gerade das auf Englisch, das ist halt, ein Englischkurs hier an der Uni auch, den ich noch mache und da habe ich dasselbe Thema, weil es ein bisschen weniger Aufwand wäre und es geht eigentlich nur darum, das auf Englisch zu machen und das ist, denke ich, schon spannend, weil ich das auch noch nie gemacht habe auf Englisch.

Masterstudent, 2. Semester

Hochschulen als Bildungseinrichtungen kommt im Rahmen des Erststudiums eine spezifische biographische Funktion zu. Den Studierenden bleibt nicht nur die Auseinandersetzung mit Wissenschaft aufgegeben, auch ihre biographische Situation ist noch tendenziell offen. Durch das Studium eröffnen sich erst Möglichkeitshorizonte, von denen noch nicht klar ist, worin genau sie bestehen könnten; zugleich hat das Studium die Funktion, grundlegend auf komplexere Tätigkeitsbereiche vorzubereiten.

I: Wenn Sie sich jetzt vorstellen, Sie sind fertig mit Ihrem Studium und dann gehen Sie in die Welt da draußen und müssen sich ja auch behaupten, einfinden und Ihren Weg weiter gehen, was hat Ihnen jetzt diese Zeit im Studium also die ganze Zeit, die Sie an der Uni verbracht haben Ihnen jetzt mitgegeben?

B: Also was ich sehr positiv finde ist, dass bei uns eigentlich immer so vermittelt wird, vielleicht nicht unbedingt direkt, aber man bekommt die ganze Zeit mit, dass man mit dem was man lernt, auch etwas kann. Dass man damit gesucht wird und dass man in der Welt da draußen quasi den anderen zeigen muss was man kann, weil es halt kein Studiengang ist, der jetzt groß bekannt ist und in vielen Bereichen auch noch gar nicht, ja, kein Begriff ist, was Geodäsie ist, mit dem etwas anfangen kann, obwohl die genau das machen was wir lernen. Aber, ja, dass man mit einem gewissen Selbstbewusstsein ausgestattet wird, das man nach außen auch tragen kann und auch zeigen kann. Das waren auch bei uns, dadurch, dass wir so klein sind, auch oft, viele Leute Kontakte haben oder wieder jemanden kennen, der jemanden kennt und dadurch auch so ein bisschen das Gefühl hat, man ist nicht alleine oder jemand kennt jemanden, man kann jemanden ansprechen und auch so ein bisschen weiter vermittelt wird.

Masterstudentin, 4. Semester

3. Resümee

Das Studium hat für die befragten Studierenden in erster Linie einen tätigkeitsqualifizierenden Charakter. Als persönliche Eigenschaften, die für das Studium hilfreich sind, werden (mit unterschiedlicher Gewichtung) genannt: Interesse und Neugierde, Ehrgeiz, die Fähigkeit zur Selbstorganisation, kommunikative Aufgeschlossenheit, Beharrlichkeit und Eigeninitiative. Das Studium ist eine Lebenssituation, die diese Eigenschaften erfordert, wobei offen bleibt, inwiefern diese erst im Verlauf des Studiums entwickelt wurden oder personale Anlagen darstellen, die in der Persönlichkeit verankert sind.

Im Studium fließen formale, non-formale und informelle Lernprozesse zusammen; es ist ihre Gesamtkonstellation, durch die sich eine spezifische Lernhaltigkeit des Studiums entfaltet. Dabei findet das Lernen von fachlichen Aspekten insbesondere im Zusammenhang mit formalen und non-formalen Lernsituationen statt, Sozial- und Selbstkompetenzen scheinen dagegen vor allem informell erworben zu werden.

Eine Vorbereitung auf künftige Lernprozesse erfolgt durch das Studium insofern, als die Studierenden individuelle Strategien entwickeln, mit Arbeitsdichte und Informationsfülle umzugehen, Prioritäten zu setzen, aber auch, sich in neue Themen einzuarbeiten und sich auch schwierigen Lernstoff selbstgesteuert anzueignen. Fraglich bleibt, inwiefern diese Strategien schon klug gewählt sind und ob eine systematische Begleitung hier unterstützend bzw. gegebenenfalls auch korrektiv wirken könnte.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass einem Erststudium eine andere biographische Funktion zukommt als einem weiterbildenden Studium, bei dem die lebensgeschichtliche und persönliche Situation eine andere ist. *„Im Verlauf des Heranwachsens füllt sich das biographische Bewusstsein nicht nur mit (..) vereinzelt, inselhaften Erinnerungen. Daneben werden auch zunehmend umfassendere biographische Zusammenhänge bewusst: Interessen werden geweckt; Wunschvorstellungen über reine erstrebenswerte Zukunft stellen sich ein, Perspektiven bilden sich aus: Rollen und Haltungen werden angenommen und durchgespielt, neue Umwelten und Situationen erkundet, Kompetenzen erworben; unterschiedliche Möglichkeiten einer gesellschaftlichen Existenz werden erwogen, Karrieren entworfen, Chancen und Risiken, mögliche Erfolge und*

Aufwendungen abgeschätzt, Pläne geschmiedet und wieder verworfen.“ (Schulze, 2006, S. 40).

Die konkrete Aufklärung dieser Unterschiede kann natürlich nur empirisch erfolgen; insofern kann die Untersuchung von Perspektiven von Studierenden im Erststudium nur den einen Teil der Frage nach der biographischen Bedeutung des Studiums im Verlauf des lebenslangen Lernens darstellen und muss noch durch Untersuchungen zu Studierenden in späteren Lebensphasen kontrastiert werden.

Literatur

Faltermaier, T./Mayring, P./Saup, W./Strehmel, P. (2002): „Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters“, 2. A. Kohlhammer, Stuttgart.

Flammer, A./Alsaker, F.D. (2002): „Entwicklungspsychologie der Adoleszenz“, Huber, Bern.

Friebertshäuser, B. (1992): „Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur“, Juventa, Weinheim/München.

Friebertshäuser, B. (2006): „StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge“, in: Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hrsg.), „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, 2. überarb. A., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 295-316.

Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): „Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff“, Kohlhammer, Stuttgart.

Koch, L. (1991): „Logik des Lernens“, DSV, Weinheim.

Luhmann, N. (1975): „Macht“, Enke, Stuttgart.

Müller, J./Heipke, C./Kutterer, H./Seeber, G./Sester, M. (2006): „Geodäsie und Geoinformatik: die Kerndisziplin für eine moderne Erdbeobachtung“, in: „Festschrift 125 Jahre Geodäsie und Geoinformatik“, Wissenschaftliche Arbeiten der Fachrichtung Geodäsie und Geoinformatik der Leibniz Universität Hannover, Nr. 263, S. 9-25.

Schulze, T. (2006): „Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexion im lebensgeschichtlichen Lernen“, in: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 28-49.

Stichweh, R. (2006): „Die Universität in der Wissensgesellschaft. Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität“, in: Soziale Systeme, Jg. 12 / Nr. 1, S. 33-53.

Autoren

Dipl.-Päd. Tanja Kruse,
wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Leibniz Universität Hannover, Präsidialstab,
Projekt „Kompetenzorientierte Studiengangs-
entwicklung“.

Dr. Rüdiger Rhein,
wissenschaftlicher Mitarbeiter,
Leibniz Universität Hannover, Präsidialstab,
Projekt „Kompetenzorientierte Studiengangs-
entwicklung“.

Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein schwieriger empirischer Zugang

SARAH WIDANY

Dieser Beitrag nähert sich dem Thema wissenschaftlicher Weiterbildung unter quantitativen Gesichtspunkten. Der Schwerpunkt liegt auf den Darstellungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung und auf den Auswertungsmöglichkeiten der empirischen Bildungsforschung. Anhand eigener Berechnungen werden Zeitreihen zur wissenschaftlichen Weiterbildung für die Indikatoren Teilnahme und Volumen präsentiert und kritisch bewertet. Datenbasis ist das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und das neue europäische Erhebungskonzept des Adult Education Survey (AES), der das BSW ab 2010 ablöst. Im Fokus steht die Möglichkeit der Fortschreibung von Indikatoren wissenschaftlicher Weiterbildung im Übergang der beiden Erhebungskonzepte. Auf neue Auswertungsmöglichkeiten, die sich durch eine veränderte Konzeption des AES ergeben, wird ebenfalls kurz eingegangen.

Wissenschaftliche Weiterbildung im Bildungsmonitoring

Bildungsmonitoring und damit eng verbunden Bildungsberichterstattung haben inzwischen ihren festen Platz im Bildungswesen. Hinter diesem Phänomen steht das Paradigma einer wissens- oder auch evidenzbasierten Steuerung des Bildungssystems, wonach bildungspolitische Entscheidungen auf der Grundlage von Wissen über Prozesse und Entwicklungen des Bildungssystems getroffen werden. Dieses Entscheidungswissen benötigt Produzenten und eine geeignete Darstellungsform. Die Generierung von Wissen über das Bildungssystem ist auf die Zusammenarbeit mit einer empirischen Bildungsforschung angewiesen. Hauptmedium des Bildungsmonitorings ist die Bildungsberichterstattung, in deren Publikationen Informationen in Form von Bildungsindikatoren systematisch zusammengestellt und aufbereitet werden. Darüber hinaus können auch einzelne nicht-periodische Studien der Bildungsberichterstattung zugeordnet werden. Um Entwicklungen und Trends im Bildungswesen anhand von Indikatoren zu beobachten ist eine periodische Bil-

dungsberichterstattung aber vor allem auf eine kontinuierliche Datenbasis angewiesen (vgl. Widany, 2009, S. 15-29).

Das Konzept Bildungsmonitoring und die damit einhergehenden steuerungstheoretischen Annahmen und Implikationen für Bildungspolitik, -administration, -praxis, -forschung und -statistik werden aus verschiedenen Perspektiven kontrovers diskutiert (vgl. bspw. den Sammelband der DGfE: Tippelt, 2009). In diesem Beitrag wird dieser Diskurs größtenteils ausgeklammert und eine pragmatische dabei aber nicht unkritische Annäherung gewählt: Wenn Wissen die Grundlage für Entscheidungen im Bildungssystem sein soll, ist die Qualität dieser Entscheidungen abhängig von der Qualität des dort generierten Wissens. Im Folgenden wird evaluiert, welches Wissen über wissenschaftliche Weiterbildung in der indikatorisierten Bildungsberichterstattung überhaupt generiert werden kann.

Als Standardpublikation der deutschen Bildungsberichterstattung kann der Bericht ‚Bildung in Deutschland‘ angeführt werden, der seit 2006 im Abstand von zwei Jahren regelmäßig erscheint (vgl. Avenarius/Baethge et al., 2006; Klieme/Döbert et al., 2008; Weisheit/Baethge et al., 2010). Andrá Wolter, Mitglied der Autorengruppe des Bildungsberichts, beschreibt in der Dokumentation der Jahrestagung der DGWF 2009 in seinem Beitrag die Rahmenbedingungen und konzeptionelle Gestaltung des Bildungsberichts und analysiert anschließend u. a. die Rolle von Hochschule und Weiterbildung innerhalb der Berichte von 2006 und 2008. Wissenschaftliche Weiterbildung findet dort zwar Würdigung, was ihre Bedeutung für die Qualifizierungsleistung von Hochschulen betrifft, jedoch mit Verweis auf die fehlende Datenlage keine Aufnahme in Form von entsprechenden Indikatoren. Verwiesen wird dafür auf ‚Bildung in Deutschland 2010‘, in dem die Rolle der Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens besonders behandelt werden soll (vgl. Wolter, 2010, S. 55).

Dort finden sich wie angekündigt Aussagen zur zukünftigen Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung: Angesichts eines steigenden Anteils von erwerbstätigen Hochschulabsolvent/innen und deren ausgeprägter Weiterbildungsaktivität wird ein zunehmender Bedarf an beruflicher wissenschaftlicher Weiterbildung prognostiziert (vgl. Weishaupt/Baethge et al., 2010, S. 150, 183). Dabei wird nicht alleine die klassische Weiterbildungsfunktion von Hochschulen angesprochen sondern die gesamte Institution im Kontext lebenslangen Lernens gesehen. Demnach gilt es, auch mit Blick auf die akademische Erstausbildung und nicht-traditionelle Zugangswege zum Studium, berufsbegleitende Qualifizierungsangebote in allen Lebensphasen bereit zu stellen, um gesellschaftlichen und individuellen Qualifikationsbedarfen nachzukommen (vgl. ebd., S. 198f.). Auch hier wird somit wieder die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung hervorgehoben - eine indikatorengestützte Berichterstattung zur wissenschaftlichen Weiterbildung liefert der neueste Bildungsbericht damit jedoch nicht.

An Bedeutungszuschreibungen mangelt es offensichtlich nicht, die Ursache liegt vielmehr in einer unzulänglichen Datenbasis. Ohne eine kontinuierliche solide Datengrundlage durch entsprechende Statistiken oder Erhebungen ist Indikatorenbildung nicht möglich. Bereits der gesamte Bereich Weiterbildung ist sowohl was seine statistische Datengrundlage als auch seine definitorische Bestimmung betrifft, mit systematischen Schwierigkeiten konfrontiert (vgl. bspw. Baethge/Buss et al., 2003, S. 132). Für wissenschaftliche Weiterbildung als Segment von Weiterbildung potenziert sich dieses Problem (vgl. Wolter, 2010, S. 48f.).

Dass eine eingeschränkte Berichterstattung dennoch möglich ist, zeigt bspw. die Arbeit von Schaeper, Schramm und anderen (2006) in ihrer international vergleichenden Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, in der sie sich für die Länderstudie Deutschland unter anderem auf die Daten des Mikrozensus und des BSW als allgemeine bzw. themenspezifische Bevölkerungsumfragen stützen (vgl. ebd., S. 12) und Abgrenzungsmöglichkeiten der verschiedenen Facetten wissenschaftlicher Weiterbildung (Nicht-traditionell Studierende, Zusatzstudium, Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen von Hochschulen) und deren Operationalisierung aufzeigen (vgl. ebd., S. 98f.). Auch Wolter zeigt in seinem Beitrag, dass mit den Daten des BSW, trotz beträchtlicher Einschränkungen, eine Indikatorenbildung für wissenschaftliche Weiterbildung

möglich ist (vgl. Wolter, 2010, S. 56ff.).

Neben den Daten aus Bevölkerungsumfragen gibt es mit den Absolvent/innenstudien eine weitere wichtige Datenquelle zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Für die Verwendung dieser Daten im Kontext der nationalen Bildungsberichterstattung, in der es um das Monitoring der Bildungsbeteiligung der gesamten Bevölkerung geht, ist es jedoch als problematisch anzusehen, dass hier ausschließlich Personen mit einem akademischen Abschluss von deutschen Hochschulen befragt werden - auch wenn dies sicherlich die bedeutendste Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung ist. Die repräsentativen Längsschnitterhebungen der HIS-Absolventenbefragungen sind hier hervorzuheben. Allerdings ist Weiterbildungsbeteiligung dort nicht einheitlich definiert worden, was einen Vergleich von Teilnahmequoten im zeitlichen Verlauf ausschließt (vgl. Willich/Minks, 2004, S. 9).

Zeitreihen zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Anhand von Zahlen zu Teilnahme und Volumen werden in diesem Abschnitt ausgewählte Indikatoren zur wissenschaftlichen Weiterbildung dargestellt. Vorab wird die Datenbasis beschrieben und darauf aufbauend die Operationalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung in dieser Analyse erläutert. Im Fazit kommt es zu einer kritischen Bewertung der Indikatoren.

Beschreibung der Datenbasis

Angesichts der ansonsten unzureichenden Datenquellen, scheint das Berichtssystem Weiterbildung aufgrund seiner Erhebungsmerkmale als Datenbasis für die Indikatorisierung wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb des Bildungsmonitorings am geeignetsten zu sein (vgl. Wolter, 2010, S. 56). Es ist sicherlich die Umfrage, die die meisten Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland erhebt. Das BSW ist eine Querschnittsbefragung, die seit 1979 alle drei Jahre die Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren zu ihrer Teilnahme an Weiterbildung befragt. Die Stichprobengröße liegt pro Erhebung ca. zwischen 7.000 und 7.500 Personen.

Ab dem Jahr 2007 kann diese Berichtstradition jedoch nicht mehr fortgesetzt werden. Das BSW wird durch den Adult Education Survey abgelöst, ein neues europäisches Erhebungsinstrument. Auch mit dem AES

werden Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung erhoben, die beiden Erhebungsinstrumente verfolgen dieses Ziel jedoch mit unterschiedlichen Konzeptionen und Definitionen und Operationalisierung von Weiterbildung. 2007 wurde eine parallele Erhebung von AES und BSW durchgeführt, um nachzuvollziehen, welche Auswirkungen die konzeptionellen Änderungen auf die Teilnahmequoten haben. Bei einem recht oberflächlichen Vergleich der Quoten scheinen die beiden Erhebungen zunächst anschlussfähig (vgl. Rosenblatt/Bilger, 2008, S. 43f.). Eine differenzierte Analyse zeigt jedoch, dass die unterschiedlichen Konzeptionen zum Teil sehr ausgeprägte Operationalisierungseffekte nach sich ziehen, die zu unterschiedlichen Teilnahmequoten führen (vgl. Kaufmann/Widany, 2010), auf die in den folgenden Auswertungen eingegangen wird. Die hier dargestellten Zeitreihen beruhen auf einem von Katrin Kaufmann und mir erstellten Trenddatensatz, der die Datensätze der Erhebungen des BSW 1991 bis 2007 und der ersten Erhebung des AES 2007 beinhaltet. Alle darin enthaltenen Variablen wurden so aufbereitet, dass eine größtmögliche Vergleichbarkeit gewährleistet ist. Es wurden vorerst nur Variablen zur beruflichen Weiterbildung berücksichtigt. Durch eine veränderte Fragestellung nach der Teilnahme an Weiterbildung im AES kommt es dort zu einer im Vergleich zum BSW sehr viel höheren Teilnahmequote an Veranstaltungen von einer Dauer bis zu acht Stunden. Diese kurzzeitigen Veranstaltungen werden deshalb in den Auswertungen nicht berücksichtigt und nur Veranstaltungen über acht Stunden Dauer miteinbezogen.

Definition und Operationalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist ein diffuser Begriff, dessen Auslegung mit Bezug auf unterschiedliche Sachverhalte entsprechend unterschiedlich ausfallen kann und so letztendlich immer verschiedene Dimensionen wissenschaftlicher Weiterbildung abbildet (vgl. Wolter, 2009, S. 28; Faulstich/Graebner et al., 2003, S. 90f.; Willich/Minks, 2003, S. 2f.). In der Sekundäranalyse von Umfragedaten ist man auf die Operationalisierung in den vorliegenden Studien angewiesen. Die Definition muss sich also vor allem danach richten, ob und wie der Gegenstand empirisch erfasst worden ist.

Die Operationalisierung im BSW erlaubt eine Abbildung wissenschaftlicher Weiterbildung nach den Dimensionen Zielgruppe, indem die Weiterbildungs-

teilnahme von Akademiker/innen ausgewiesen wird und nach der Dimension Institution, indem Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung identifiziert werden. Allerdings ist diese Operationalisierung nicht trennscharf. Bspw. kann nicht nachvollzogen werden, ob die Weiterbildungsteilnahme einer Akademikerin auch auf wissenschaftlichem Niveau stattgefunden hat. Der Zugang über die institutionelle Dimension über die Anbietervariable lässt ebenfalls Raum für Interpretationen. Dort finden sich in Form einer Liste von Anbietern unterschiedliche Antwortmöglichkeiten (vgl. Fragebogen BSW 1991-2007) auf die Frage, von wem die Weiterbildung durchgeführt wurde. Mindestens drei der Antwortmöglichkeiten können für die Operationalisierung relevant sein. Die erste Kategorie ‚Fachhochschule, Hochschule‘ lässt sich wissenschaftlicher Weiterbildung relativ gut zuordnen, wenngleich damit auch innerbetriebliche Weiterbildung an Hochschulen erfasst werden kann (vgl. Wolter, 2010, S. 57). Dies sollte aber durch die ebenfalls gelistete und an erster Stelle stehende Kategorie ‚eigener Arbeitgeber oder Betrieb‘ nicht zu stark ins Gewicht fallen. Die zweite Kategorie ‚Akademie, wissenschaftliche Gesellschaft, wissenschaftliches Institut‘ hingegen wird in allen hier zitierten Publikationen meines Wissens nicht zur Operationalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung verwendet, obwohl die Bezeichnung durchaus auf einen akademisch-wissenschaftlichen Hintergrund der Weiterbildungsinstitution schließen lässt. In der Kategorie ‚Als Fernkurs, Fernlehrgang, Fernstudium (auch Funkkolleg, Telekolleg usw.)‘ können wiederum verschiedene hochschulische und außer-hochschulische Anbieter erfasst werden. Die (privatrechtliche) Ausgründung Weiterbildungszentren und -einrichtungen von Seiten der Hochschulen als An-Institut oder außeruniversitäre Einrichtung ist eine weitere Institutionalisierungsvariante wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Faulstich/Graebner et al., 2007, S. 109f.). In diesem Fall könnte als Anbieter der wissenschaftlichen Weiterbildung auch die Kategorie ‚privates Institut/private Weiterbildungseinrichtung‘ zutreffen.

Die Zuordnung wird letztendlich durch den Befragten und dessen Wahrnehmung der Weiterbildungsinstitution bestimmt. Dies lässt sich an einem einfachen Beispiel verdeutlichen: Ein Befragter ist Teilnehmer an einem weiterbildenden Masterstudiengang, der durch das ‚Fernstudieninstitut Wissenschaftliche Weiterbildung‘ der Beuth Hochschule für Technik Berlin angeboten wird. Prinzipiell kann er seine Weiterbildungsteilnahme allen drei Kategorien zuordnen. Es bleibt sogar eine

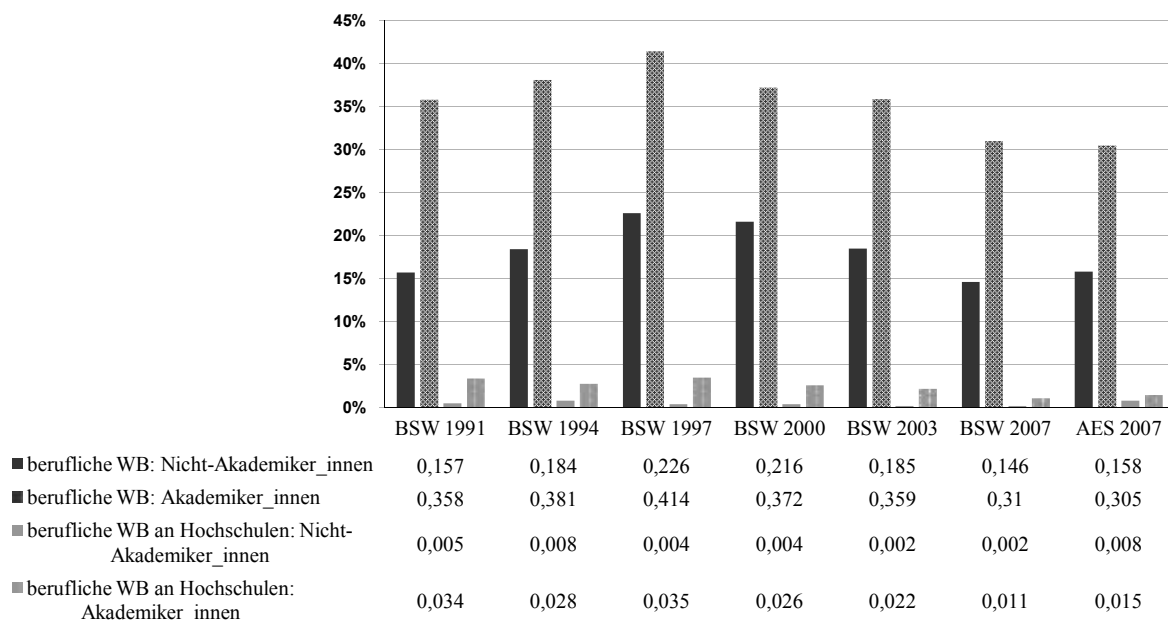


Abbildung 1: Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung an Hochschulen bezogen auf Nicht-Akademiker/innen und auf Akademiker/innen (jew. in %, eigene Berechnung)

weitere Möglichkeit: Im ersten Abschnitt des BSW-Fragebogens wird erhoben, ob der Befragte derzeit Studierender an einer (Fach-)Hochschule/Universität ist. Der Befragte, dem die fachinterne Diskussion um die Trennung konsekutiver und weiterbildender Masterstudiengänge mit hoher Wahrscheinlichkeit eher fremd ist, bejaht diese Frage und gibt seine Teilnahme im später folgenden Frageblock zur beruflichen Weiterbildung überhaupt nicht mehr an.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass das Kategoriensystem des BSW bezüglich der Erfassung wissenschaftlicher Weiterbildung und deren institutionell und organisational sehr unterschiedlich geprägten Struktur einige Schwächen aufweist. Im AES haben sich die Antwortmöglichkeiten geändert, was teilweise eine bessere Zuordnung ermöglicht. Die Kategorie ‚Akademie, wissenschaftliche Gesellschaft, wissenschaftliches Institut‘ entfällt. Dafür wird für jede angegebene Maßnahme erfragt – unabhängig von der durchführenden Institution – ob diese auch Anteile von Fernunterricht oder E-Learning beinhaltet. Dies bedeutet für eine Zeitreihe auf Basis der Daten von BSW und AES aber auch, dass lediglich die Kategorie ‚Fachhochschule, Hochschule‘ als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung herangezogen werden kann.

Den hier präsentierten Zeitreihen liegen folgende Definitionen zugrunde:

- Berufliche Weiterbildung: Die Weiterbildungsmaßnahme dauert über acht Stunden und wurde entweder im Frageblock der beruflichen Weiterbildung erfasst (BSW) oder es wurde angegeben, dass die Maßnahme hauptsächlich aus beruflichen Gründen besucht wurde (AES)
- Berufliche Weiterbildung an Hochschulen: Als durchführende Institution oder Anbieter der oben genannten Weiterbildungsmaßnahmen wurde eine (Fach-) Hochschule angegeben

Indikator Teilnahme

Die Entwicklung der Teilnahmequoten beruflicher Weiterbildung seit Beginn der 90er Jahre bis zum Jahr 2007 zeigt einen zu- und wieder abnehmenden Verlauf, dessen höchster Punkt im Jahr 1997 liegt. Der seitdem verzeichnete Abwärtstrend setzt sich auch im Jahr 2007 fort.

Dies gilt sowohl für die Teilnahmequoten von Nicht-Akademiker/innen als auch von Akademiker/innen, deren Differenz mit leichten Schwankungen bei durchschnittlich 17,5 Prozentpunkten liegt. Die Weiterbildungsbeteiligung von Akademiker/innen ist damit fast doppelt so hoch, unterliegt ansonsten aber den gleichen Dynamiken wie sie sich bei den übrigen Qualifikationsgruppen abzeichnen.

Wenn auch Kurse mit acht Stunden Dauer und weni-

ger berücksichtigt werden (hier nicht abgebildet) wird dieser Abwärtstrend ab 2003 nicht mehr verzeichnet, sondern eher eine Stagnation der Teilnahmequoten (vgl. Rosenblatt/Bilger, 2008, S. 37f.), woraus abgeleitet werden kann, dass es vor allem ein Anstieg von kurzzeitigen Veranstaltungen ist, der den Rückgang von längeren Veranstaltungen auffängt.

Die Quoten zur beruflichen Hochschulweiterbildung bewegen sich durchgehend auf niedrigem Niveau. Die Teilnahmequote von Nicht-Akademiker/innen liegt in diesem Zeitraum von 16 Jahren ohne Ausnahme unter einem Prozent. Die Teilnahmequote der Akademiker/innen ist im selben Zeitraum höher, hat aber im Vergleich zur Gesamtteilnahmequote an beruflicher Weiterbildung dieser Qualifikationsgruppe eher einen geringen Stellenwert.

Die Entwicklung der Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung verläuft nicht so gleichförmig wie das bei den Quoten zur beruflichen Weiterbildung der Fall ist. Der dort verzeichnete kontinuierliche Anstieg bis

der Fall ist.

Die Gegenüberstellung von BSW 2007 und AES 2007 zeigt, die Quoten zur beruflichen Weiterbildung betreffend, annähernd übereinstimmende Ergebnisse. Angesichts der unterschiedlichen Konzeption der beiden Erhebungen ist dies ein zufriedenstellendes Ergebnis. Die Beteiligungsraten an Hochschulweiterbildung sind im AES für beide Qualifikationsgruppen höher. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass die Kategorie ‚Akademie, wissenschaftliche Gesellschaft, wissenschaftliches Institut‘ im AES nicht mehr als Antwortmöglichkeit zur Verfügung steht. Teilnahmen, die im BSW unter diese Kategorie gefallen sind müssen nun mangels Alternativen der Kategorie ‚Fachhochschule, Hochschule‘ oder weiteren in Frage kommenden Anbieterkategorien zugeordnet werden.

Indikator Volumen

Teilnahmequoten liefern ein sehr verallgemeinerndes Bild von Weiterbildungsbeteiligung. Eine Teilnahme

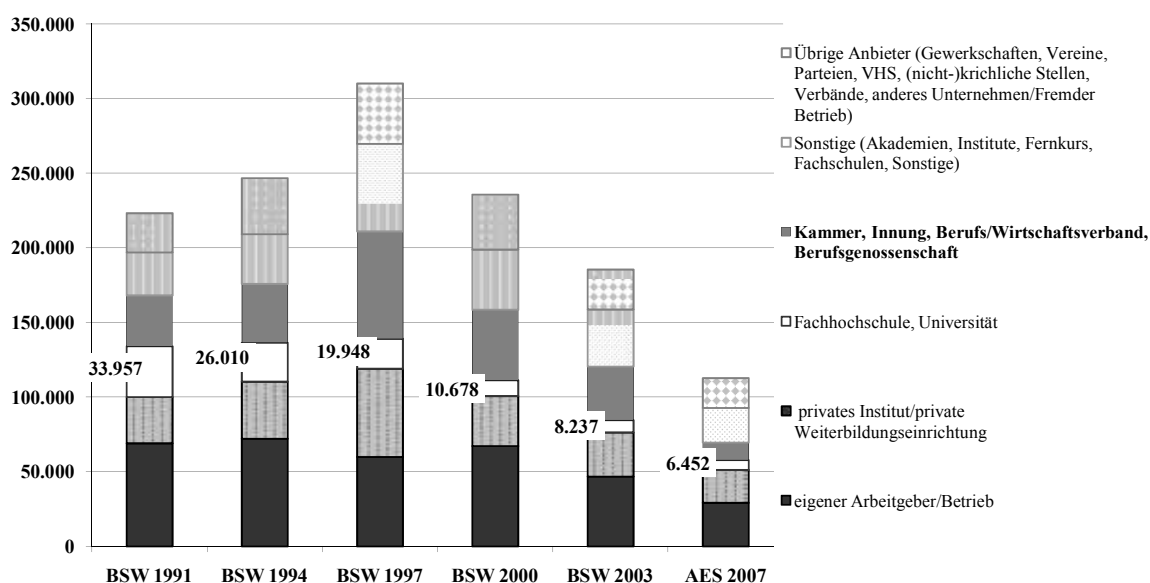


Abbildung 2: Anteil der Anbieter am Gesamtvolumen beruflicher Weiterbildung in Stunden für alle Qualifikationsgruppen; eigene Berechnung

1997 spiegelt sich bei der Hochschulweiterbildung nicht wieder. Beide Qualifikationsgruppen halten vielmehr das Niveau mit jeweils einem Ausbruch im Jahr 1994 nach oben (bei den Nicht-Akademiker/innen) und nach unten (bei den Akademiker/innen). Die Erhebungen nach 1997 zeigen sinkende Teilnahmequoten, allerdings ist die relative Abnahme sehr viel größer als das bei den Gesamtquoten zur beruflichen Weiterbildung

wird hier mit anderen Teilnahmen gleichgesetzt, dabei verbergen sich hinter den Quoten eine Bandbreite von verschiedenen Weiterbildungsveranstaltungen, vom Rhetorik-Seminar am Wochenende über eine einwöchige IT-Schulung bis hin zum zweijährigen weiterbildenden Masterstudium. Mit dem Indikator Volumen kann diese Heterogenität, zumindest was die Dauer von Veranstaltungen betrifft, teilweise berücksichtigt werden.

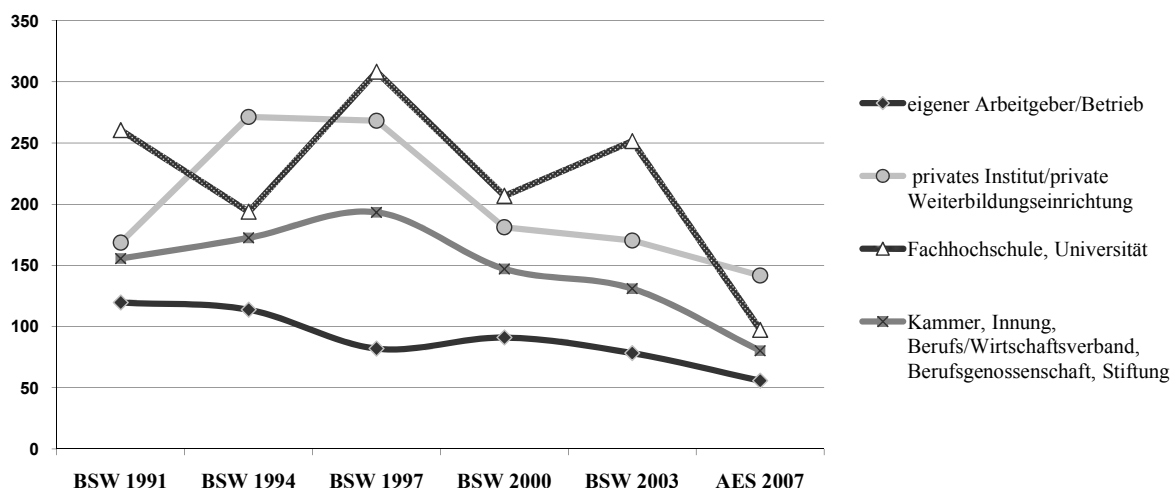


Abbildung 3: Durchschnittliches Weiterbildungsvolumen pro Teilnehmer/in pro Anbieter in Stunden für alle Qualifikationsgruppen; eigene Berechnung

In Abb. 2 werden das Gesamtvolumen an beruflicher Weiterbildung und die Anteile der einzelnen Anbieter grafisch dargestellt. In den Kategorien ‚Übrige Anbieter‘ und ‚Sonstige Anbieter‘ sind hier aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Vergleichbarkeit von BSW und AES einzelne Anbieter zusammengefasst, deren Anteile jeweils nicht über zehn Prozent und in der Regel weit darunter liegen. Da im BSW 2007 lediglich Informationen zu einem Kurs und nicht wie in den anderen Erhebungen bis zu drei Kursen erhoben wurde, kann diese Erhebung in der Volumenberechnung nicht berücksichtigt werden.

Es wird deutlich, dass das Weiterbildungsvolumen an Hochschulen von dem allgemeinen Volumenanstieg bis 1997 nicht profitiert hat, sondern vielmehr ein kontinuierlicher Rückgang zu beobachten ist. Trotzdem scheint der Indikator Volumen für das Monitoring von Hochschulweiterbildung im Vergleich zu den Teilnahmequoten günstiger Aussagen zu machen. Die Anteile am Gesamtvolumen sind durchgehend höher als die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung an Hochschulen. 1991 liegt der Anteil noch bei über 15 Prozent um dann bis 1997 auf ca. sechs Prozent zu sinken. 2000 und 2003 verbleibt er auf einem Niveau zwischen vier und fünf Prozent. Im AES werden schließlich fast sechs Prozent erreicht.

Verdeutlicht wird dies noch einmal, wenn Teilnahmequoten und Weiterbildungsvolumen jeweils pro Anbieter ins Verhältnis gesetzt werden. In Abb.3 geschieht das durch die Darstellung des durchschnittlichen Weiterbildungsvolumens pro Teilnehmer/in für ausgewählte Anbieter. Betriebe, die in der Regel den höchsten

Anteil am Gesamtvolumen halten, stehen durch diese „Gewichtung“ an unterster Stelle. Wenn man unterstellt, dass in mehr Zeit auch mehr Qualifikationen vermittelt werden (können), wirft das auf Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung ein positiveres Licht.

Der Trend zu einem geringeren Weiterbildungsvolumen zeichnet sich bei allen Anbietern deutlich ab. Insofern setzen die Ergebnisse des AES 2007 diesen Trend konsequent fort. Der Rückgang des Volumens erscheint allerdings teilweise sehr drastisch. Hier bedarf es noch vertiefender Analysen, inwieweit hier wirklich ein Trend abgebildet wird oder aber Operationalisierungseffekte die Ergebnisse verzerren.

Fazit

Die Zeitreihen zeigen, dass eine Indikatorisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung – mit Einschränkungen – möglich ist, wobei im Übergang von BSW zu AES gerade mit Blick auf differenzierte Analysen noch eine Reihe von Detailfragen zu klären sind.

Die Entwicklungstendenzen der Zeitreihen zur wissenschaftlichen Weiterbildung sind nicht gerade ermutigend. Die zunehmende Präsenz dieses Themas, die vermehrte Aufmerksamkeit verschiedener Interessengruppen und nicht zuletzt Ergebnisse aus unterschiedlichen Studien, die auf eine Ausdehnung der Weiterbildungsaktivitäten an Hochschulen hinweisen (vgl. Wolter, 2007, S.16f.), könnten zu der Annahme führen, dass sich diese Dynamik auch in den Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung niederschlägt. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Teilnahmequoten und Anteil

am Gesamtvolumen zeigen - auch unter Berücksichtigung eines Rückgangs der Gesamtteilnahmequoten und -volumen - eine rückläufige Tendenz. Der Anstieg von Teilnahmequoten und Volumen wurde von der Hochschulweiterbildung nicht mitgenommen, der Abstieg dafür umso mehr.

Allerdings muss die aufgezeigte problematische Operationalisierung von Hochschulweiterbildung berücksichtigt werden. Es ist anzunehmen, dass wissenschaftliche Weiterbildung durch institutionelle Ausgründungen an Hochschulen und weitere Organisationsformen auch in anderen Anbieterkategorien zu finden ist und hier nicht abgebildet worden ist. Des Weiteren ist es zumindest im BSW schwierig, die Teilnahme an weiterbildenden Studiengängen zu identifizieren. Die hier abgebildeten Indikatoren können die Teilnahme an Hochschulweiterbildung also unterschätzen.

Auswertungsmöglichkeiten mit dem AES

Während die Beteiligung an formalen Bildungsaktivitäten in den BSW-Erhebungen kaum berücksichtigt wurde, hat dieser Aspekt durch die Erfassung von formal education (FED) in der Konzeption des AES neben der Beteiligung an non-formal education (NFE), worunter die im BSW erfassten Weiterbildungsaktivitäten fallen, einen zentralen Stellenwert. Somit liegen mit dem neuen Erhebungskonzept auch differenzierte Informationen über die Teilnahme an Bildungsgängen vor, die dem allgemein- oder berufsbildenden (Hoch-)Schulsystem zuzuordnen sind.

Im AES 2007 geben elf Prozent der befragten Personen an, in den letzten zwölf Monaten einen formalen Bildungsgang besucht oder abgeschlossen zu haben. 4,1 Prozent berichten über einen Besuch einer (Fach-)Hochschule. Rund 68 Prozent dieser Studierenden an Fach- und Hochschulen geben an, dass die Teilnahme in den Rahmen der Erstausbildung fällt, ca. elf Prozent geben an, dass das Studium zur Fort- und Weiterbildung in ihrem Beruf oder zur Umschulung auf einen neuen Beruf aufgenommen wurde. Würde diese Eingrenzung als Definition für ein weiterbildendes Studium herangezogen werden, entspräche das einer Teilnahmequote von 0,4 Prozent. Mit der zusätzlichen Erfassung von Hochschulen als Weiterbildungsanbieter im Frageblock zu NFE, können die Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen differenzierter erfasst werden, als das bisher im BSW der Fall war. Das Erhebungskonzept des

AES ist somit besser geeignet, Hochschulen als Institutionen lebenslangen Lernens empirisch abzubilden.

Ein weiterer Vorzug des AES ist sein internationaler Bezug. War der internationale Vergleich von Teilnahmequoten bisher auf unterschiedliche Datenbestände aus unterschiedlichen Erhebungskonzepten angewiesen (vgl. Schaeper/Schramm et al., 2008, S. 16f.), kann jetzt erstmals auf eine gemeinsame Datenquelle zurückgegriffen werden. International vergleichende Auswertungen mit Bezug auf Hochschulen als Weiterbildungsanbieter stehen jedoch derzeit noch aus.

Die europaweite Erhebung des AES findet alle fünf Jahre statt. In Deutschland werden unabhängig davon Zwischenerhebungen durchgeführt, die eine größere Aktualität der Daten gewährleisten.

Ausblick und Implikationen für die Bildungsforschung

Auch wenn die hier beschriebenen Datenquellen für die Berichterstattung über wissenschaftliche Weiterbildung als geeignet erscheinen, sind vertiefenden Analysen aufgrund der Stichprobengrößen schnell Grenzen gesetzt. Die geringen Teilnahmequoten an Hochschulweiterbildung bedeuten eben auch eine entsprechend kleine Substichprobe an Hochschulweiterbildungsteilnehmer/innen. Eine Differenzierung dieser Teilnehmer/innen nach soziodemographischen und arbeitsplatzrelevanten Merkmalen oder eine detaillierte Abbildung nach Art der Hochschulweiterbildung (z. B. betrieblich, individuell-berufsbezogen) lässt aufgrund der so entstehenden geringen Fallzahlen und Zellbesetzungen oft keine repräsentativen Aussagen oder interferenzstatistischen Schlüsse mehr zu.

Im Nationalen Bildungspanel (Blossfeld/Schneider et al., 2009) kann für Etappe 8, die Teilerhebung über die Bildungsaktivitäten von Erwachsenen, mit einer Stichprobe von ca. 13.000 Personen gerechnet werden, also ca. 6.000 Befragte mehr als im BSW und AES. Die Identifikation von (Fach-)Hochschulen als Weiterbildungsanbieter ist möglich. Unter der Voraussetzung, dass dort ähnliche Teilnahmequoten wie im AES erhoben werden, könnte die Größe der Substichprobe von Hochschulweiterbildungsteilnehmer/innen für vertiefende Analysen damit geeigneter sein. Mit der Veröffentlichung der Daten ist ab Mitte des nächsten Jahres zu rechnen.

Um der Vielfalt der Organisations- und Institutionsformen wissenschaftlicher Weiterbildung gerecht zu werden und somit auch eine Unterschätzung der Teilnahmeknoten entgegen zu wirken, wäre eine Modifikation der Anbietervariablen nötig. Eine neue geeignete Kategorie müsste z. B. durch die Formulierung ‚an einer (Fach-)Hochschulen oder mit einer (Fach-)Hochschule verbundenen Einrichtung‘ diese Organisationsvielfalt berücksichtigen.

Literatur

Avenarius, H./Baethge, M./Döbert, H./Hetmeier, H.-W./Klieme, E./Meister-Scheufelen, G./Rauschenbach, T./Wolter, A. (2006): „Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Baethge, M./Brunke, J./Dedering, K./Fest, M./Freitag, H.-W./Fritzsche, B./Fuchs-Rechlin, K./Kerst, Ch./Kühne, S./Scharfe, S./Skripski, S./Wieck, M./Wolter, A. (2010): „Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“, Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven“, BMBF, Bonn, Berlin.

Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): „Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen“, Bildungsreform Band 7, Berlin.

Blossfeld, H.-P./Schneider, T. /Doll, J. (2009): „Die Nationale Bildungspanelstudie (NEPS)“, In: Böttcher, W./Dicke, J. N./Ziegler, H. (Hrsg.): „Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis“, S. 59-68, Waxmann Verlag, Münster.

Faulstich, P./Graebner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): „Länderstudie Deutschland“, In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): „Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“, S. 84-188, Universität Oldenburg.

Kaufmann, K./Widany, S. (2010): „Anschlussmöglichkeiten und -grenzen einer kontinuierlichen Beobachtung von Weiterbildungsbeteiligung“, Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, 24.09.2010.

Klieme, E./Döbert, H./Baethge, M./Füssel, H.-P./Hetmeier, H.-W./Rauschenbach, T./Rockmann, U./Wolter, A. (2008): „Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Rosenblatt, von B./Bilger, F. (2008): „Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (Hrsg.) (2006): „International vergleichen-

de Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung“. Abschlussbericht. HIS/DIE, Hannover, Bonn.

Tippelt, R. (2009): „Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung“. Verlag Barbara Budrich, Opladen.

Weishaupt, H./Baethge, M./Döbert, H./ Füssel, H.-P./ Hetmeier, H.-W./Rauschenbach, T./Rockmann, U./ Seeber, S./Wolter, A. (2010): „Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Widany, S. (2009): „Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbe teiligung in empirischen Studien“, VS Verlag, Wiesbaden.

Willich, J./Minks, K.-H. (2004): „Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen“, HIS-Projektbericht, Hannover.

Wolter, A. (2010): „Hochschule und Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung“, In: Strate, U./Kalis, P.-O. (Hrsg.), „Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel“, S. 49-61, DGWF Beiträge 49, Hamburg.

Wolter, A. (2007): „Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland“, In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, ZFHE 2/1, S. 14-29.

Autorin

Sarah Widany, Dipl. Päd.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich
Weiterbildung und Bildungsmanagement,
Freie Universität Berlin.

Daten

bezogen über GESIS – Leibnitz-Institut für Sozialwissenschaften

Berichtssystem Weiterbildung (BSW), Erhebungen
1991, 1994, 1997, 2000, 2003, 2007

Adult Education Survey (AES), Erhebung 2007

Berufsorientierte Fundierung von Weiterbildungskonzepten im Zentralinstitut für Weiterbildung an der Universität der Künste Berlin

SUSANNE HAMMELBERG
THOMAS SCHILDHAUER

Zusammenfassung

Die vom Zentralinstitut für Weiterbildung erstellte Studie „Systematische Berufsfeldforschung und Weiterbildungsbedarf in den Creative Industries Berlin“ ermöglicht es, bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Zielgruppen der Kultur- und Kreativwirtschaft zu entwickeln. Nach einer Vorstellung der Ergebnisse wird die Umsetzung einiger key findings in ein Qualifizierungsangebot skizziert.

Bestandserhebung zum Weiterbildungsbedarf

Das Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW) an der Universität der Künste Berlin ist ein deutschlandweit einzigartiges Beispiel für hochschulübergreifende Zusammenarbeit. Es vereint ausgewählte Weiterbildungsangebote der Universität der Künste Berlin, der Hochschule für Musik Hanns Eisler, der Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch und der Kunsthochschule Weißensee. Neben Weiterbildungsstudiengängen werden hier auch Zertifikatskurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten angeboten. In der breit angelegten Bestandserhebung zum Weiterbildungsbedarf „Systematische Berufsfeldforschung und Weiterbildungsbedarf in den Creative Industries Berlin“ hat das Zentralinstitut für Weiterbildung den Qualifizierungsbedarf von Künstlerinnen und Künstlern sowie Kreativen in Berlin erhoben. Grundlage der Befragung war das Anliegen, für die Absolventinnen und Absolventen künstlerischer Studiengänge nach einigen Jahren der Berufstätigkeit ein adäquates Weiterbildungsangebot zu entwickeln. Neben der Erfassung des Weiterbildungsbedarfs von erwerbstätigen Personen in den Berliner Creative Industries sollten Schwerpunktthemen der Weiterbildung erfasst werden und Pilotprojekte zur Förderung und Optimierung der Weiterbildung in Berlin angestoßen werden. Aus den

Ergebnissen der Untersuchung konnten auch konkrete, zielgruppenspezifische Weiterbildungsthemen und Unterrichtsformate abgeleitet werden.

Besonderes Anliegen des Zentralinstituts für Weiterbildung war es, die prekäre wirtschaftliche Lage der Künstler/innen und Kreativen in Berlin durch Weiterbildung zu verbessern.

Forschungsdesign der Bestandserhebung

Die Befragung wurde qualitativ und quantitativ vorgenommen. Insgesamt wurden knapp 300 Personen befragt. Im qualitativen Teil wurden die Befragungen in Form von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen durchgeführt. Durch die Befragung von Expert/innen oder Multiplikator/innen konnte die einzelne Position als nicht nur individuelle, sondern auch als in der Regel typische Aussage für den Teilmarkt gewertet werden. Es wurden in dieser Analyse neun unterschiedliche Teilmärkte sowie diesen zuzuordnende Bereiche der Kultur- und Kreativwirtschaft in Berlin untersucht.

Die Befragten der Einzelinterviews wurden zumeist lokal in ihrem eigenen Arbeitsumfeld aufgesucht, vereinzelt wurde die Befragung telefonisch durchgeführt. Expertinnen und Experten wurden nach diversen Gesichtspunkten wie Personalverantwortlichkeit und Entscheiderposition, Multiplikatoren- und Netzwerkfunktion sowie einem praktischen und wissenschaftlichen Erfahrungsspektrum ausgewählt. Angesprochen wurden sowohl Vertreter/innen von Unternehmen, kulturellen Institutionen und Interessensverbänden als auch Lehrende und fachspezifisch wie auch interdisziplinär agierende Wissenschaftler/innen. Die Interviews wur-

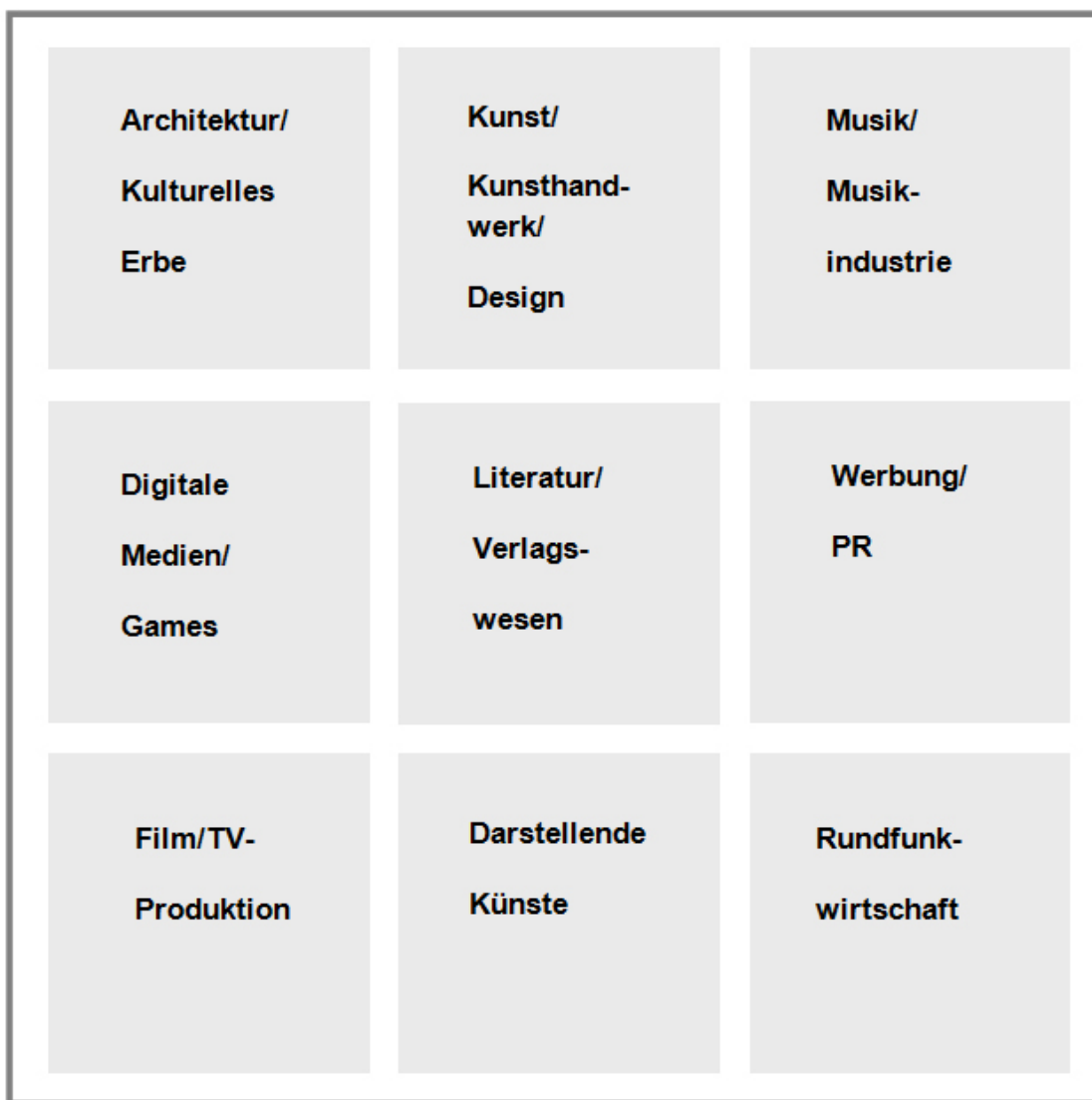


Abbildung 1: Teilmärkte der Bestandserhebung

den leitfadengestützt durchgeführt, die Dauer lag zwischen 45 und 60 Minuten.

Die dreistündigen leitfadengestützten Gruppendiskussionen wurden von zwei Personen moderiert. Zu den Gruppendiskussionen wurden potentielle Weiterbildungsteilnehmer/innen mit Berufserfahrung eingeladen, so dass die Befragten aus eigener Anschauung über Wissensdefizite und Potentiale der Weiterbildung sprechen konnten. Die Diskussionsteilnehmer/innen berichteten von ihren Erfahrungen, Defiziten und Wünschen zum Themenfeld der Weiterbildung. In einigen der sechs Gruppendiskussionen waren Teilnehmer/innen eingeladen, die mehr als einen Teilmarkt der Kultur- und Kreativwirtschaft vertreten. In einem ersten Schritt wurde hier die Bedeutung übergreifender Netzwerke und Weiterbildungsangebote sichtbar. Neben den konkreten Fragen zu Weiterbildungsbedarfen und eigenen Weiterbildungserfahrungen wurde auch die Bekannt-

heit von Anbietern der jeweiligen Branche abgefragt. Zudem wurden in den Gruppendiskussionen Aussagen zu Veränderungen der jeweiligen Berufsbilder und beruflichen Anforderungen durch den gesellschaftlichen Wandel und technologische Innovationen angeregt. Die Ergebnisse der qualitativen Befragung bzw. der Gruppendiskussionen wurden nochmals durch die nachfassende quantitative Befragung verifiziert und ergänzt. Die quantitative Online-Befragung nahm die für die qualitative Analyse entwickelten Fragestellungen auf und bot interessierten Akteuren der Kultur- und Kreativwirtschaft Berlin die Möglichkeit, ihre Meinungen und Erfahrungen einzubringen.

Begleitend analysiert wurde das vorhandene Weiterbildungsangebot, der Berliner Markt der Weiterbildungsanbieter unter Einbeziehung Potsdams. Gestützt wurde die Analyse auf verschiedene Online-Datenbanken und Portale, neben dem Portal der Agentur für Arbeit

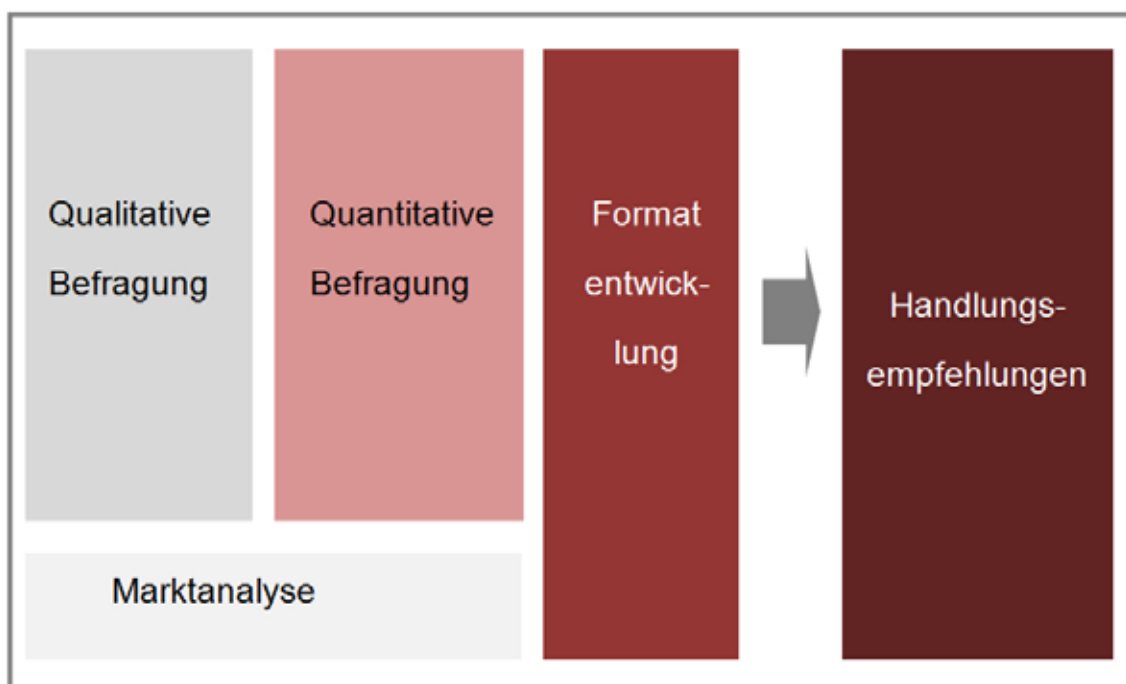


Abbildung 2: Methodik der Bestandserhebung

KURSNET.de¹ wurden regionale Datenbanken wie die Weiterbildungsdatenbank Berlin und die Weiterbildungsdatenbank Brandenburg, zudem der Hochschulkompass der Zeitschrift „Spiegel“ hinzugezogen. Weitere Quellen waren der Bildungsserver und der Berliner Bildungsserver sowie der Studienführer Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Genannt wurde auch das im September 2008 der Öffentlichkeit vorgestellte Online-Portal „Creative City Berlin“ für die Berliner Kreativwirtschaft. Eine Auflistung der Anbieter ermöglichte hier auch eine Sicht auf die Marktaufteilung zwischen öffentlichen und privaten Anbietern.

Finanzierung der Bestandserhebung

Zur systematischen Eruiierung des Weiterbildungsbedarfs der inhomogenen Zielgruppe der Künstlerinnen und Künstler sowie Kreativen wurde ein Antrag auf Drittmittelförderung gestellt. Mit Unterstützung und Kofinanzierung der Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen konnte das Forschungsprojekt vom 15.01.2008 bis zum 31.11.2008 mit einer Vertiefungsphase vom 12.02.2009 bis zum 30.06.2009 durchgeführt werden. Genutzt wurden hier EFRE-Mittel der Europäischen Union aus dem Projekt

Zukunft.

Ergebnisse der Bestandserhebung

Folgende Ergebnisse können zusammenfassend dargestellt werden: Die ökonomische Situation der Künstler/innen und Kreativen in Berlin ist äußerst prekär. Neben einem geringen Einkommen verfügen diese auch über ein knappes Zeitbudget für die berufliche Qualifikation. Trotzdem bestehen hohe Bedarfe an Weiterbildungsangeboten und ein außerordentlicher Bedarf an nichtfachlichen Weiterbildungsangeboten. Festgestellt wurde der nichtfachliche Bedarf in den Themenfeldern Selbstmarketing, Recht, Management und Digitaler Kommunikation. Hier müssen Weiterbildungsangebote maßgeschneidert auf die unterschiedlichen beruflichen Anforderungen angeboten werden. Auch die Veränderung der Berufsfelder durch die Digitalisierung erfordert in den meisten der untersuchten Cluster spezifische Weiterbildungsangebote. Selbstständige Kreative haben ein höheres Interesse an Weiterbildung als Angestellte. Der direkte Nutzen der Angebote ist wichtig für die Weiterbildungsentscheidung, so ein weiteres Ergebnis der Befragung. Die Bekanntheit der Weiterbildungsangebote ist in Berlin mangelhaft, es fehlt eine strukturierte Übersicht. Internationalität ist in der Kreativwirtschaft

¹ Alle hier genannten Quellen werden in der Bestandserhebung „Systematische Berufsfeldforschung und Weiterbildungsbedarf in den Creative Industries Berlin“, Berlin 2010 auf Seite 11 aufgeführt.

zentral, die in den Branchen oft noch vorherrschende Kommunikation auf Deutsch ist eine Sprachbarriere, hier besteht ein Weiterbildungsbedarf in fachspezifischem Fremdspracherwerb. Weiterbildungsangebote müssen für Künstler/innen und Kreative in Berlin kostenlos oder kostengünstig sein, da ihnen oft schon das Einkommen für die Deckung der Grundbedürfnisse fehlt und sie für die Ausübung der Berufstätigkeit in einzelnen Clustern der Kultur- und Kreativindustrie einen hohen Etat benötigen. Bei Künstlerinnen, Künstlern und Kreativen sind das Zeitbudget und das finanzielle Budget für Weiterbildung knapp bemessen. Festgestellt wurde darüber hinaus, dass Künstlerinnen und Künstler sowie Kreative anspruchsvoll sind bezüglich ihrer Arbeitsumgebung. Bei diesen Zielgruppen verbessert ein ansprechendes Ambiente die Akzeptanz von Weiterbildungsangeboten.

Handlungsempfehlungen der Bestandserhebung

Aus den Ergebnissen der Bestandserhebung konnten sieben teilmarktübergreifende Handlungsempfehlungen formuliert werden. Die Reihenfolge der Handlungsempfehlungen wurde inhaltlich gefunden, jedoch sind die Bereiche in sich abgeschlossen, eine Umsetzung einzelner Empfehlungen kann separat und in beliebiger Reihenfolge erfolgen.

In der ersten Handlungsempfehlung (H 1) wird das selbstgesteuerte Lernen thematisiert: Neue Impulse für die Kreativwirtschaft könnte eine Studie aufzeigen, die die besonderen Potentiale selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildung ermittelt, denn durch digitale Medien ermöglichte selbstgesteuerte Konferenz- und Lehrformen (zum Beispiel Barcamps, Educamps) werden an Bedeutung gewinnen. Interessant wäre hier eine Untersuchung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Berlin und die Nutzung von Web-2.0-Techniken für die Weiterbildung, aber auch zur Kontaktaufnahme und Ansprache der Teilnehmenden. So würde der Problematik Rechnung getragen, dass die Berliner Weiterbildungsangebote der Zielgruppe nicht bekannt sind.

Ausgehend von der im Bereich der Urheber/innen und Interpretinnen bzw. Interpreten komplexen Rechtsproblematik soll für Berlin eine regionale Lösung zur Unterstützung der Künstler/innen und Kreativen in Rechtsfragen gefunden werden. Gerade die Möglichkeiten der Digitalisierung verschärfen noch die Notwendigkeit der Kenntnisse von Urheber- und Nutzungsrechten. Ange-

regt wurde als zweite Handlungsempfehlung (H 2) eine einheitliche teilmarktübergreifende Beratungsstelle für unterschiedlichste Rechtsfragen in der Wertschöpfungskette sowohl für Urheber/innen als auch für Microunternehmen.

Eine weitere Handlungsempfehlung (H3) stellt die Internationalisierung der Weiterbildungsthemen und Weiterbildungsanforderungen in den Vordergrund. So bieten international ausgerichtete Kongresse zu Top-Themen der Weiterbildung und Weiterbildungsfragen die Möglichkeit der Vernetzung und Diskussion auf hohem Niveau, Berliner Anbieter können sich hier international positionieren. Diese Kongresse sollten initial von Berlin ausgehen und nach einer Ausweitung auf den deutschen Sprachraum auch zu internationalem Austausch führen. Hier werden, so diese Handlungsempfehlung, Bedarfe zu Aus- und Weiterbildungsfragen konkretisiert und koordiniert.

Die Handlungsinitiative (H 4) stellt die Stiftungsinitiativen in den Vordergrund. Es gilt, so die Formulierung, die Motivation der bisherigen Stiftungsinitiativen im Bereich Aus- und Weiterbildung zu verstärken und auf die Teilmärkte der Creative Industries zu übertragen. Eine entsprechende Konferenz und Erstdokumentation auf diesem Gebiet sollte ein Anfang sein.

In der Handlungsempfehlung (H 5) wird die finanzielle Grundlage von Weiterbildung thematisiert. Gedacht wird an Finanzierungen der Weiterbildungsangebote durch übergeordnete Institutionen bzw. Förderbanken, aber auch ergänzend durch Teilnahmeentgelte. Vorgeschlagen wird, dass Förderbanken Instrumente der Finanzierung für Weiterbildungsangebote entwickeln sollten. Hilfreich wären zudem, so die Handlungsempfehlung, geförderte Wettbewerbe in der Aus- und Weiterbildung.

Eine weitere Empfehlung bezieht sich auf die enge Verzahnung von Unternehmen und Kreativwirtschaft, hierdurch könnten sich, so die Handlungsempfehlung (H 6), Unternehmen und Kreative sowie Künstlerinnen und Künstler annähern und Konzepte des gegenseitigen Nutzens und der Finanzierung entwickeln. Networking ist ein überaus wichtiger Aspekt nichtfachlicher Weiterbildung, so die Ergebnisse der Studie. Vorgeschlagen wird, dass in Berlin ähnlich der dänischen Initiative Artlab (www.artlab.dk) ein Projekt entstehen kann, welches Künstler/innen stärker mit Unternehmen verzahnt, in dem gegenseitige Bedarfe koordiniert werden.

Die siebte Handlungsempfehlung (H 7) schlägt vor, größere Veranstaltungen im Bereich der Kreativwirtschaft regelmäßig mit Weiterbildungsangeboten zu verknüpfen. Ein Beispiel, welches Schule machen könnte, ist der Talent Campus während der Berlinale (www.berlinale-talentcampus.de).

Entwicklung eines Weiterbildungsangebots

Einige der in der Bestandserhebung zum Weiterbildungsbedarf der Kultur- und Kreativindustrie erhobenen Befunde werden im Rahmen des Lehr-Forschungsprojekts „DigiMediaL“ für den Teilmarkt der Musik am Beispiel der Weiterbildung für Musikerinnen und Mu-

sikern - „Strategisches Musikmarketing im Internet“ umfasst 11 Kerntage in einem Zeitraum von drei Monaten. Hier können sich Musiker/innen eingehend theoretisch und praktisch mit dem Thema Musikmarketing und Marketingstrategien im Musikbusiness auseinandersetzen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Nutzung des Internets als Kommunikations- und Distributionsplattform und der strategischen Anwendung und praktischen Erprobung von Web-2.0-Werkzeugen. Die Veranstaltungsreihe richtet sich an professionelle Musikerinnen und Musiker aller Sparten, die sich in dieser maßgeschneiderten Weiterbildung zum Thema Selbstvermarktung qualifizieren können. Neben der thematischen Qualifizierung werden Termine zum Networking und Coaching angeboten, um individuelle Strategien zu



Abbildung 3: DigiMediaL – Unterrichtssituation (Foto: Anja Schmidt)

siker mit klassischem Ausbildungshintergrund erprobt. Das Projekt wird vom 1.04.2009 bis zum 31.07.2011 am Zentralinstitut für Weiterbildung an der Universität der Künste Berlin durchgeführt. Das mit EFRE/ESF-Mitteln durch die Senatskanzlei - Kulturelle Angelegenheiten Berlin geförderte Projekt „DigiMediaL“ ermöglicht die Erprobung eines innovativen Weiterbildungsangebots mit wissenschaftlicher Begleitung. Der Zertifikatskurs „DigiMediaL“ bietet in Berlin lebenden Musikerinnen und Musikern die Möglichkeit, Kenntnisse zum Thema „Strategisches Musikmarketing im Internet“ zu erwerben. Der Zertifikatskurs „DigiMe-

erarbeiten.

Das innovative Projekt ermöglicht im Zeitraum von zwei Jahren die nichtfachliche Qualifikation von insgesamt 100 Musikerinnen und Musikern aus Berlin. Erprobt wird mit wissenschaftlicher Begleitung ein iteratives Verfahren der Curriculumsgestaltung, welches besonders bedarfsorientiert ist. Die Methode der Weitergestaltung bzw. Anpassung des laufenden Lehrangebots basiert auf der kontinuierlichen Auswertung von durch die Teilnehmenden täglich vorgenommenen Veranstaltungsevaluationen. Diese Curriculumsgestaltung

kommt Selbstständigen der Kulturwirtschaft besonders entgegen, da diese basierend auf ihren künstlerischen Hintergründen individuelle Anforderungen an Weiterbildung haben sowie über ein sehr schmales Zeitbudget verfügen und somit besonders effektiv lernen möchten.

Inhaltlich wird das Curriculum in fünf Durchgängen angepasst und weiterentwickelt. So können Erkenntnisse aus der Auswertung der Evaluationen, das direkte Feedback der Teilnehmenden in Unterrichtssituationen, Gespräche mit Lehrenden sowie die aktuelle und schnelle Entwicklung des Web 2.0 in die Gestaltung des Curriculums eingebracht werden. Das speziell auf die Zielgruppe der Musikerinnen und Musiker zugeschnittene Curriculum soll auf andere Anwendungsbereiche bzw. Zielgruppen transferiert werden. Neben einer Übertragbarkeit auf weitere Felder der Kultur- oder Kreativwirtschaft wird das Zentralinstitut für Weiterbildung an der Universität der Künste Berlin auch eine Ausweitung des regionalen Angebots überdenken. In einem Vollkostenmodell sollen die Kosten für ein überregionales Angebot erfasst werden und die Möglichkeit der Übertragung des Weiterbildungsangebots für einen internationalen Markt erwogen werden.

Ausblick

Ziel der Bestandserhebung zum Weiterbildungsbedarf der Creative Industries Berlin und des Lehrforschungsprojekts „DigiMediaL“ ist die Etablierung längerfristiger, markt- und zielgruppengerechter Weiterbildungskonzepte. Diese sind nachfrageorientiert ausgerichtet, lassen jedoch auch Spielraum für eine programmatische Gestaltung aufgrund von notwendigen Kooperationen und innovativen Förderangeboten. Hier kann der Zyklus der zwei ineinandergreifenden Vorhaben, der Bestandserhebung und der Umsetzung von Teilergebnissen derselben im Lehrforschungsprojekt „DigiMediaL“, als wegweisendes Vorgehensmodell verstanden werden. Das Lehrforschungsprojekt zeichnet sich darüber hinaus jedoch auch aus durch seinen innovativen Charakter – eines individuell auf die Teilnehmergruppe im Prozess des Kursverlaufs angepassten Angebots. Dieses evaluationsbasierte Verfahren bietet die Möglichkeit, Weiterbildung ad hoc maßzuschneidern. Der so gestaltete und dokumentierte Prozess der Entwicklung und Weiterentwicklung des Curriculums lässt sich, als Vorgehensmodell dokumentiert, auch auf andere Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen und erlaubt es, Weiterbildung für anspruchsvolle Zielgruppen äußerst zeiteffektiv und damit für die Teil-

nehmenden ressourcenschonend anzubieten.

Da Weiterbildungskonzepte des Zentralinstituts für Weiterbildung auch mittel- und langfristig ausgerichtet werden sollten, wurde bei der Bestandserhebung zum Weiterbildungsbedarf zukünftiger Weiterbildungsbedarf erhoben. Aufgrund des Trends der Digitalisierung wurde jedoch auf einen sehr schnellen Wandel der Werkzeuge, Techniken und Geschäftsmodelle verwiesen, so dass – hier eine der Problematiken – zukünftiger Weiterbildungsbedarf weder von den an Weiterbildung Interessierten noch von den befragten Weiterbildungsanbietern vorhergesagt werden konnte. Somit müssen weitere Untersuchungen und Studien die Entwicklungen und Veränderungen auf diesem Feld jeweils zeitnah erhellen.

Die Bestandserhebung „Systematische Berufsfeldforschung und Weiterbildungsbedarf in den Creative Industries Berlin“ kann im Zentralinstitut für Weiterbildung an der Universität der Künste Berlin über die Geschäftsstelle bestellt werden.

www.udk-berlin.de/ziw

Informationen zum Lehrforschungsprojekt „DigiMediaL“ können auf der Website www.digimedial.udk-berlin.de eingesehen werden. Eine Veröffentlichung ist in Vorbereitung.

Literatur

Schildhauer, T. (Hrsg.)/Hamelberg, S./Sademann, A./Taubert, A./von zur Mühlen, B., (2010): „Bestandserhebung ‚Systematische Berufsfeldforschung und Weiterbildungsbedarf in den Creative Industries Berlin‘“, Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW) an der Universität der Künste Berlin, Berlin.

Autoren

Susanne Hamelberg
Zentralinstitut für Weiterbildung an der Universität der Künste Berlin, stellvertretende Projektleitung „Systematische Berufsfeldforschung und Weiterbildungsbedarf in den Creative Industries Berlin“ und Projektmanagerin im Lehrforschungsprojekt „DigiMediaL“.

Prof. Dr. Dr. Thomas Schildhauer
Geschäftsführender Direktor des Zentralinstituts für Weiterbildung an der Universität der Künste Berlin, Projektleitung „Systematische Berufsfeldforschung und Weiterbildungsbedarf in den Creative Industries Berlin“ und Projektleitung im Lehrforschungsprojekt „DigiMediaL“.

WOM-Projekt

Business Dialog - Wachstum braucht Qualifizierung

BERIT STAECKER

Einleitung

Bereits im Jahr 2000 wies die Kommission der Europäischen Gemeinschaften auf die Herausforderungen hin, die die Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft und die zunehmende Globalisierung für die Bürger Europas und das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Leben mit sich bringen würden. Diese Entwicklungen und umfassende Veränderungen innerhalb Europas wurden hinsichtlich ihres Ausmaßes dabei mit denen der industriellen Revolution verglichen. Um auf diese Herausforderungen angemessen reagieren zu können, wurde dem lebenslangen Lernen eine Schlüsselrolle zugesprochen. Das lebenslange Lernen galt von da an auch innerhalb der europäischen Bildungspolitik als Notwendigkeit, um die Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit Europas fördern, aber auch die gesellschaftliche Teilhabe des Einzelnen stärken zu können (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 6ff.).

Aufgrund der schnelleren Veralterung des Wissens und rapider technischer Entwicklungen hat das lebenslange Lernen auch für Unternehmen, insbesondere hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit, zunehmend an Bedeutung gewonnen. Das Interesse und der Bedarf an Personalweiterbildungen im Bereich Mitarbeiterschulungen und Führungskräfte-Training sind in den letzten Jahren auch bei kleineren und mittleren Unternehmen (KMU) stetig gewachsen. Vor allem aufstrebende KMUs werden vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens häufig mit Herausforderungen konfrontiert, die eine Personalweiterbildung erfordern. Auf der anderen Seite sind die Geschäftsführungen zum Teil unzufrieden mit den Ergebnissen und der Nachhaltigkeit der externen Weiterbildungen, an denen ihre Mitarbeiter/innen teilgenommen haben. Unzufriedenheit herrscht aber auch bei den Mitarbeiter/innen, die motiviert an den Weiterbildungen teilgenommen haben und ambitioniert Veränderungen und Verbesserungen einführen wollen, innerhalb des Betriebes jedoch an den vorhandenen Strukturen scheitern.

In Kooperation mit der target GmbH, führt die Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) die Qualifizierungsmaßnahme Business Dialog - Wachstum braucht Qualifizierung bei der Dreyer & Bosse Kraftwerke GmbH in Gorleben durch. Das Projekt Business Dialog, das im folgenden Beitrag beschrieben wird, bietet eine Möglichkeit der bedarfsgerechten Weiterbildung für KMUs. Insbesondere die enge Zusammenarbeit der Beteiligten während des gesamten Projektes kann als innovativer Ansatz im Kontext des lebenslangen Lernens bezeichnet werden. Die intensive Zusammenarbeit im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme trägt wesentlich zur Nachhaltigkeit des Gelernten und somit letztlich auch zur Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens bei. Gleichzeitig steigt durch die Möglichkeit der Mitbestimmung die Zufriedenheit der Beschäftigten und der Geschäftsführung über die Qualifizierungsmaßnahme. Dabei handelt es sich für die Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) um eine neuartige Form der Organisation von Qualifizierungsmaßnahmen, auch wenn nicht auszuschließen ist, dass ähnliche Studienmodelle auch an anderen Orten praktiziert werden.

Es ist darauf hinzuweisen, dass dieser Beitrag eher einem Erfahrungsbericht, als einer wissenschaftlichen Arbeit, entspricht. Da es sich um eine neuartige Form der Organisation von Qualifizierungsmaßnahmen handelt, lässt sich nur selten auf externe Literatur zurückgreifen. Im Weiteren werden deshalb kurz die Rahmenbedingungen, wie das Förderprogramm WOM, erläutert, um die bildungspolitische Verankerung des Projektes nachvollziehen zu können. Anschließend wird das Konzept des Projekts beschrieben, indem u. a. der Ablauf und die Inhalte der Qualifizierungsmaßnahme vorgestellt werden. Im zweiten Teil gilt es dann auf die Besonderheiten und Chancen des Projektes einzugehen, aber auch auf die Voraussetzungen für ein Gelingen des Vorgehens und die potenziellen Risiken hinzuweisen. Zum Schluss folgt ein Fazit, in dem die bisherigen Erkenntnisse eingeordnet und bewertet werden.

1. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des Projektes

In Regionen in denen das Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukt (BIP) weniger als 75% des EU-25-Durchschnitts beträgt, den sogenannten Konvergenzgebieten, sind KMUs noch stärker als andere Unternehmen auf Unterstützung angewiesen, um Arbeitsplätze erhalten und schaffen sowie wettbewerbsfähig bleiben zu können (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, 2007, S. 4). Gleichzeitig sind diese Regionen aufgrund verstärkter Abwanderung besonders stark vom demografischen Wandel betroffen. Aus diesem Grund hat sich der Europäische Sozialfonds (ESF), einer der Strukturfonds der EU, zum Ziel gesetzt, insbesondere die Konvergenzgebiete stärker zu fördern. Der ESF leistet somit einen bedeutenden Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit und zur Arbeitsmarktförderung. Als Konvergenzgebiete wurden im Rahmen der Förderperiode 2007 – 2013 innerhalb Niedersachsens elf Landkreise der Region Lüneburg ausgewiesen. Allein in der Konvergenzregion Lüneburg sollen während dieser Förderperiode ca. 210 Mio. Euro für Förderprogramme des ESF zur Verfügung stehen. Dieses entspricht fast der Hälfte der gesamten ESF-Mittel Niedersachsens und stellt somit die bisher größte Fördersumme dar, die einer Region je zur Verfügung stand (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr, 2007, S. 2f.).

Die unterschiedlichen Förderprogramme des ESF lassen sich den folgenden Hauptkategorien zuordnen:

1. Steigerung der Anpassungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit von Beschäftigten und Unternehmen (60,5 Mio. Euro),
2. Stärkung der regionalen Humanressourcen (40,2 Mio. Euro),
3. Verbesserung des Zugangs zu Beschäftigung sowie der sozialen Eingliederung von benachteiligten Personen (91,3 Mio. Euro),
4. Transnationale Projekte (10 Mio. Euro) (vgl. ebd., 4f.).

Das Förderprogramm *Weiterbildungsoffensive für den Mittelstand (WOM)*, zu diesem auch das Projekt *Business Dialog* zählt, entspricht dabei der ersten Kategorie und richtet sich explizit an KMUs. Hierbei werden ins-

besondere Projekte gefördert, die die überbetriebliche berufliche Qualifizierung der Mitarbeiter/innen zum Ziel haben sowie Projekte, die die Förderung der Kompetenzen der KMUs innerhalb der Personal- und Organisationsentwicklung anstreben. Durchgeführt wird das Förderprogramm, wenn auch in verschiedenen Varianten, sowohl im Konvergenzgebiet der Region Lüneburg als auch in den Regionen Braunschweig, Hannover und Weser-Ems, dem sogenannten Zielgebiet *Regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung (RWB)*. Ausgewählt und bewilligt werden die Projektanträge von der Investitions- und Förderbank Niedersachsen – Nbank im Rahmen von Ideenwettbewerben und im Konvergenzgebiet zusätzlich zu vierteljährlichen Stichtagen. Der Förderungshöchstsatz innerhalb des Konvergenzgebietes liegt bei 75% der anrechenbaren Gesamtausgaben des Projektes. Da aber die Personalausgaben für die Teilnehmenden, das heißt die Freistellungsausgaben, nicht bezuschusst werden, kann die Förderung durch eine entsprechende Anrechnung der Kosten bis zu 90% betragen (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr, 2008, S. 1f.).

Ein weiterer Vorteil für viele KMUs besteht neben den hohen Fördermöglichkeiten darin, dass Projektanträge nur von Bildungs- und Beratungseinrichtungen gestellt werden können, die außerhalb des Betriebes tätig sind (vgl. ebd.). Dieses bedeutet zum einen, dass die Unternehmen bestimmte Betriebsinterna an die jeweilige Einrichtung weitergeben müssen, zum anderen ist das Unternehmen aber von den Verfahren der verhältnismäßig umfangreichen Antragsstellung befreit. Gerade KMUs haben häufig weder die personellen noch zeitlichen Ressourcen sich mit vergleichbaren Antragsverfahren anderer Förderprogramme zu befassen, so dass notwendige Qualifizierungsmaßnahmen trotz eines hohen Bedarfes zum Teil unterbleiben. Das Programm WOM bietet somit, durchaus attraktive Möglichkeiten für KMUs eine nötige Qualifizierungsmaßnahme bzw. Personalentwicklung durchzuführen.

2. Vorstellung der Qualifizierungsmaßnahme „Business Dialog“

Die Qualifizierungsmaßnahme *Business Dialog* stellt einen erheblichen Schwerpunkt im Rahmen des Projektes „Wachstum und Qualifizierung bei Dreyer und Bosse“ dar. Im Rahmen des Projektes soll den Mitarbeitern/innen des Blockheizkraftwerke-Herstellers Dreyer & Bosse aufgrund einer Geschäftserweiterung, schnellstmöglich ein gleicher Kenntnisstand vermittelt

und dadurch die Zusammenarbeit verbessert werden. Durchgeführt wird das Projekt Business Dialog von der target GmbH und der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (ZEW). Die Projektleitung obliegt dabei der target GmbH, während die ZEW für die Kursleitung und die inhaltliche Planung der Maßnahme zuständig ist. Unterstützt wird das Projekt außerdem von der Akademie für Erneuerbare Energien Lüchow-Dannenberg GmbH, die als Projektpartner z. B. bei Informationsveranstaltungen und allgemein im Bereich der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit mitwirkt. Als innovativ lässt sich dabei vor allem die Organisation der Qualifizierungsmaßnahme bezeichnen, die auf intensiver Zusammenarbeit der unterschiedlichen Beteiligten beruht.

2.1 Die Kooperationspartner und das Unternehmen

Die target GmbH befasst sich vor allem mit den Themenschwerpunkten erneuerbare Energien und Energieeffizienz. Seit ihrer Gründung 1994 hat die target GmbH bereits 70 Projekte erfolgreich durchgeführt, wobei über die Hälfte der Projekte im Rahmen europäischer Programme stattfanden (vgl. www.targetgmbh.de/Unternehmen.28.0.html [Stand: 06.09.10]). Die target GmbH verfügt außerdem sowohl über Erfahrung im Bereich der Qualifizierung von Beschäftigten in KMUs als insbesondere auch in der Durchführung von Projekten im Rahmen des Förderprogramms WOM.

Die ZEW ist eine Dienstleistungseinrichtung der Leibniz Universität Hannover und bietet seit mehr als 40 Jahren wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an (vgl. www.zew.uni-hannover.de/zew.html [06.09.10]). Insbesondere durch die Arbeitsbereiche *Business Coaching* sowie *Schlüsselkompetenzen für Fach- und Führungskräfte* ist sie ein erfahrener Partner innerhalb des Projektes Business Dialog. Für das Projekt können vor allem Erfahrungen aus dem Arbeitsbereich Business Coaching gewinnbringend für die Entwicklung einer bedarfsgerechten Maßnahme für KMUs eingesetzt werden (vgl. Beyersdorf 2009/10, S. 63; S. 75). Ebenso wie die target GmbH führt die ZEW außerdem seit Jahren europäische Projekte durch und überzeugt des Weiteren durch langjährige Forschung in den Bereichen Beratungskompetenz, Coaching und Führungskräfte training als Methoden der Personalentwicklung (vgl. ebd., S. 6ff.; S. 109ff). Die Kursleitung der ZEW, als auch die von der ZEW eingesetzten Dozenten/innen, arbeiten während des gesamten Projektes als lehrende und beratende Teammitglieder eng mit der Projektleitung und der Geschäftsführung des Unternehmens zusammen.

Dabei verfügen die eingesetzten Dozenten sowohl über umfangreiche Erfahrung in Lehre und Forschung als auch in der betrieblichen Praxis. Die Dozenten arbeiten größtenteils bereits seit Jahren mit der ZEW zusammen und sind zum Teil zusätzlich im Bereich Business Coaching tätig.

Die Dreyer & Bosse Kraftwerke GmbH ist ein aufstrebendes und expandierendes Unternehmen in Gorleben, das sich in wenigen Jahren zu einem der führenden Hersteller von Blockheizkraftwerken auf Biogasbasis (BHKW) entwickelt hat. Gegründet wurde das Unternehmen 1997 und ist seitdem stetig gewachsen, so dass nicht nur das Firmengelände vergrößert werden musste, sondern auch die Anzahl der Beschäftigten kontinuierlich zunahm. Inzwischen konnten weltweit über 600 BHKWs der Dreyer & Bosse Kraftwerke GmbH in Betrieb genommen werden. Neben dem Gas-Otto-BHKW gehört heute die Gasaufbereitung zur Einspeisung in EVU-Netze sowie zur Betankung von Erdgas- bzw. Biogasfahrzeugen zu den Hauptprodukten des Unternehmens (vgl. www.dreyer-bosse.de/geschichte.htm [Stand: 06.09.10]).

2.2 Ziele

Ziel der Qualifizierungsmaßnahme Business Dialog, ist in erster Linie die Fortbildung der leitenden Angestellten der Dreyer & Bosse Kraftwerke GmbH sowie der Mitarbeiter/innen von Partnerunternehmen. Durch die Vermittlung eines gleichen Kenntnisstandes soll vor allem die interne Zusammenarbeit der Beschäftigten sowie auch die Zusammenarbeit mit den Partnerunternehmen verbessert werden. Außerdem wird beabsichtigt leitende Angestellte in die Lage zu versetzen, ihre Mitarbeiter/innen effizienter anleiten sowie neue Kollegen/innen schneller einarbeiten zu können. Weitere Ziele sind außerdem:

- die Förderung des Selbstverständnisses des Unternehmens als lehrende, aber auch als lernende Organisation;
- die stärkere Einbindung von Markttrends und bessere Integration gesetzlicher sowie politischer Rahmenbedingungen;
- Verbesserung des Kundenservices, durch kompetente Betreuung und Unterstützung der Betreiber der BHKWs;

- Vereinfachung und Erleichterung der Planung von BHKWs an bestimmten Standorten (vgl. target GmbH, 2010, S. 2).

Eine Herausforderung im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme stellt insbesondere die Heterogenität der Zielgruppe dar. Bei den Teilnehmenden handelt es sich sowohl um Mitarbeiter/innen mit akademischen Abschlüssen als auch um solche mit Meister- oder Ingenieursqualifikationen, die außerdem in unterschiedlichen Abteilungen tätig sind. Der anzustrebende gleiche Kenntnisstand muss insofern einem wissenschaftlichen Niveau entsprechen, der den jeweiligen Unterschieden der Teilnehmenden gerecht wird.

2.3 Ablauf und theoretische Inhalte

Die Qualifizierungsmaßnahme Business Dialog findet zwischen Ende Mai 2010 bis Anfang Oktober 2010 statt und beinhaltet insgesamt 108 Zeitstunden bestehend aus Theorie- und Praxiseinheiten. Die Theorieeinheiten der Qualifizierungsmaßnahme finden jeweils zweitägig an einem Freitag und Samstag statt. An jede Theorieeinheit schließt sich eine halbtägige Praxiseinheit an, in der jeweils zwei Teilnehmende Präsentationen vorstellen, die einen thematischen Bezug zu den vorherigen Theorieinhalten aufweisen. Außerdem ist im Rahmen der Praxiseinheiten Zeit für Wiederholungen und Klärung möglicher weiterführender Fragen.

Des Weiteren beinhaltet die Qualifizierungsmaßnahme eine Praxisphase in Form einer dreitägigen Blockveranstaltung, in der die Teilnehmenden Vorträge halten und eine Produktschulung mit externen Interessenten durchgeführt wird.

Der Ablauf und die Termine der Qualifizierungsmaßnahme Business Dialog stellen sich dabei wie in Tab. 1 veranschaulicht dar:

Neben einer 30minütigen Präsentation wird von den Teilnehmenden als Eigenleistung das Erstellen einer Projektarbeit, in Form eines Lerntagebuchs, erwartet. Ziel des Lerntagebuchs ist die Reflexion des eigenen Lernverhaltens, aber auch der einzelnen Module, um dadurch die Nachhaltigkeit des Gelernten zu erhöhen, aber auch das selbstgesteuerte Lernen zu fördern. Die Teilnehmenden, die die genannten Anforderungen erfüllt sowie an mindestens 80% der Maßnahme teilgenommen haben, erhalten zum Abschluss ein Zertifikat der ZEW. Den übrigen Teilnehmenden wird eine qualifizierte Teilnahmebescheinigung ausgestellt.

Die theoretischen Inhalte der Qualifizierungsmaßnahme bestehen aus Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung, die Gestaltung von Trainings, eine Einführung in das Selbstmanagement und den Umgang mit Gruppenprozessen sowie Grundlagen der Präsentation und Moderation. Auf die einzelnen Theorieeinheiten

Veranstaltung	Termin
Theorieeinheit 1	Fr., 28.05. - Sa., 29.05.10
Praxiseinheit 1	Fr., 11.06.10
Theorieeinheit 2	Fr., 25.06. - Sa., 26.06.10
Praxiseinheit 2	Fr., 02.07.10
Theorieeinheit 3	Fr., 06.08. - Sa., 07.08.10
Praxiseinheit 3	Do., 19.08.10
Praxisphase (Blockveranstaltung)	Do., 16.09. - Sa., 18.09.10
Wiederholungstermin	Fr., 24.09.10
Abschlusskolloquium	Di., 05.10.10

(vgl. target GmbH 2010, S. 1)

Tab. 1: Ablauf und Termine der Qualifizierungsmaßnahme Business Dialog

Veranstaltung	Theoretische Inhalte	Termin
Theorieeinheit 1	Kommunikation und Gesprächsführung	Fr., 28.05. – Sa., 29.05.10
Theorieeinheit 2	Gestaltung von Trainings Selbstmanagement	Fr., 25.06.10 Sa., 26.06.10
Theorieeinheit 3	Umgang mit Gruppenprozessen Präsentation und Moderation	Fr., 06.08.10 Sa., 07.08.10

(vgl. ebd. S. 2)

Tabelle 2: Theoretische Inhalte der Qualifizierungsmaßnahme Business Dialog

ten teilen sich die thematischen Inhalte, wie in folgender Tabelle dargestellt, auf.

3. Besonderheiten und Chancen des Projektes

Die Besonderheit der Qualifizierungsmaßnahme Business Dialog besteht im Wesentlichen darin, dass die Beteiligten, die target GmbH, die ZEW sowie die von der ZEW eingesetzten Dozenten und die Geschäftsführung der Dreyer & Bosse Kraftwerke GmbH, während des gesamten Projektes von der Planung bis zur Durchführung und abschließenden Evaluation sehr eng zusammenarbeiten. Die unterschiedlichen Beteiligten verfügen somit über eine hohe Mitbestimmung im Rahmen des Projektes. Das Einbringen eigener Ideen und Vorstellungen ist explizit erwünscht. Die Theorie- und Praxiseinheiten der Qualifizierungsmaßnahme werden dadurch differenziert auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden und des Unternehmens abgestimmt und das Projekt profitiert von dem jeweiligen Know-how der unterschiedlichen Verantwortlichen. Die explizite Anpassung an die Bedarfe der Teilnehmenden und des Unternehmens kann in erheblichem Maße dazu beitragen, dass Aspekte der theoretischen Inhalte und praktischen Übungen der Maßnahme von den Teilnehmenden in der weiteren beruflichen Praxis nachhaltig und gewinnbringend genutzt werden.

Gleichzeitig hat die Geschäftsführung des Unternehmens aufgrund der intensiven Zusammenarbeit die Möglichkeit, auch während der Qualifizierungsmaßnahme, Einfluss auf die Gestaltung und Entwicklung der Maßnahme zu nehmen, so dass die Kursleitung kurzfristig intervenieren und ggf. in gewissen Bereichen der Umsetzung Umgestaltungen vornehmen kann. Eine Voraussetzung für das Gelingen des Vorhabens

ist jedoch, dass die Akteure projekt- und zielorientiert agieren und sich engagiert für den Erfolg der Maßnahme einsetzen. Aber auch eine vorhandene gegenseitige Sympathie und Wertschätzung der Beteiligten unterstützt das Projekt maßgeblich.

4. Potenzielle Risiken des Vorgehens

Neben den Chancen und Vorteilen beinhaltet eine intensive Zusammenarbeit, wie in dem Projekt Business Dialog, jedoch auch potenzielle Risiken. Probleme können z. B. entstehen, wenn sich die Interessen der Beteiligten grundlegend widersprechen. Bei einem Projekt, bei dem die Mitbestimmung und das Einbringen eigener Vorstellungen und Ideen eine bedeutende Rolle einnimmt, gilt es auf diplomatische Weise Lösungen zu finden, die für alle Beteiligten vertretbar sind. Während des gesamten Projektes können sich durchaus Situationen ergeben, in der die Kursleitung, mit Unterstützung der Projektleitung, die Rolle eines Mediators übernimmt. Denn stets müssen die Bedarfe der Teilnehmenden, die Interessen des Unternehmens und eigene Vorstellungen berücksichtigt und miteinander abgeglichen werden. Gleichzeitig dürfen aber auch didaktische Prinzipien und Überlegungen sowie das wissenschaftliche Niveau der Maßnahme nicht vernachlässigt werden.

Ein weiteres Risiko stellt ein mögliches fehlendes Engagement eines Beteiligten dar. Da eine intensive Zusammenarbeit einen hohen Einsatz aller Verantwortlichen voraussetzt, kann die fehlende Bereitschaft eines Beteiligten bei den übrigen Verantwortlichen nicht nur zu Überlastung und Missmut führen, sondern auch eine erfolgreiche Durchführung des Projektes erheblich gefährden. Dieses wäre z. B. der Fall, wenn die Geschäftsführung des Unternehmens nicht an den Projekttreffen teilnehmen und weitere Planungsentscheidungen al-

leinig der Projekt- und Kursleitung überlassen würde. Ohne eine entsprechende Beteiligung der Geschäftsführung oder eines Vertreters des Unternehmens könnten die Bedarfe des Betriebes lediglich vermutet werden, so dass eine bedarfsgerechte inhaltliche Planung der Qualifizierungsmaßnahme gefährdet wäre.

Letztlich besteht ein potenzielles Risiko auch in der Fehleinschätzung des nötigen Zeitaufwands einer intensiven Zusammenarbeit. Der Zeitaufwand eines entsprechenden Vorgehens dürfte, im Vergleich zu Qualifizierungsmaßnahmen, bei denen der Ablauf und das Konzept im Vorfeld allein von der Kursleitung entwickelt werden, um einiges höher eingeschätzt werden. In einem Projekt, das auf eine intensive Zusammenarbeit setzt, sind regelmäßige Projekttreffen, häufiger E-Mail-Verkehr oder Telefonate unabdingbar. Ferner muss mit Planungsänderungen, die weitere Arbeit nach sich ziehen, stets gerechnet werden.

5. Fazit

Das Projekt Business Dialog und insbesondere die intensive Zusammenarbeit der Beteiligten während des gesamten Projektes kann als innovativer Ansatz im Kontext des lebenslangen Lernens bezeichnet werden. Eine intensive Zusammenarbeit bietet die Möglichkeit eine Qualifizierungsmaßnahme durchzuführen, die sich explizit an den Bedarfen der Beschäftigten und des Unternehmens orientiert und somit erheblich zur Nachhaltigkeit des Gelernten beiträgt. Der Erfolg eines solchen Vorgehens ist jedoch an gewisse Voraussetzungen geknüpft, zu diesen zählen u. a. ein hohes Maß an Engagement sowie ziel- und projektorientiertes Handeln aller Beteiligten. Des Weiteren birgt eine intensive Zusammenarbeit neben den Chancen und Vorteilen auch gewisse Risiken, wie z. B. Interessenkonflikte bei denen verschiedene Vorstellungen in Einklang zu bringen sind und gleichzeitig ein für alle Beteiligten akzeptabler Konsens zu erzielen ist.

Insbesondere KMUs sind zunehmend auf bedarfsgerechte Qualifizierungsmaßnahmen angewiesen, um den Herausforderungen, die das lebenslange Lernen an sie stellt, gerecht zu werden und dauerhaft wettbewerbsfähig bleiben sowie Arbeitsplätze schaffen zu können. Unter Berücksichtigung der genannten Voraussetzungen und potenziellen Risiken stellt eine entsprechende Zusammenarbeit, auch für andere Projekte eine erfolgsversprechende Möglichkeit zur Durchführung bedarfsgerechter Qualifizierungsmaßnahmen dar. Die

zukünftige Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung wird es deshalb sein, entsprechende Maßnahmen stärker in die wissenschaftliche Weiterbildung einzubinden.

Literatur

Beyersdorf, M. (Hrsg.) (2009/2010): „ZEW-Arbeitsbericht 2009“, Hannover, URL: www.zew.uni-hannover.de/downloads-allgemein.html [Stand: 06.09.10].

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2007): „Nationaler Strategischer Rahmenplan für den Einsatz der EU-Strukturfonds in der Bundesrepublik Deutschland 2007 – 2013“, Berlin, URL: www.bmwi.de/Dateien/BMWi/PDF/foerderdatenbank/nationaler-strategischer-rahmenplan-broschuere,property=pdf,beich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf [Stand: 06.09.10].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, SEK (2000) 1832, Brüssel.

Niedersächsisches Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr (2007): „Broschüre - Arbeitsmarktförderung im Zielgebiet „Konvergenz“, Hannover, URL: www.auf-eigenen-beinen-steinen.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=5678&article_id=15823&psmand=18 [Stand: 06.09.10].

Niedersächsisches Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr (2008): Flyer - „Weiterbildungsoffensive für den Mittelstand (WOM)“, Hannover, URL: www.auf-eigenen-beinen-steinen.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=5678&article_id=15823&psmand=18 [Stand: 06.09.10].

target GmbH (2010): „Business Dialog – Wachstum braucht Qualifizierung“, Faltblatt, Hannover, URL: www.targetgmbh.de/fileadmin/dateien/projekte/flyer/Business_Dialog_Faltblatt_2010-05.pdf [Stand: 09.09.10].

Links

Dreyer & Bosse Kraftwerke GmbH: Homepage. URL: www.dreyer-bosse.de/geschichte.htm [Stand: 06.09.10].

target GmbH: Homepage. URL: www.targetgmbh.de/Unternehmen.28.0.html [Stand: 06.09.10].

Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (2009): Homepage. URL: www.zew.uni-hannover.de/zew.html [Stand: 06.09.10].

Autorin

Dipl.-Päd. Berit Staecker
Leibniz Universität Hannover,
Zentrale Einrichtung für Weiterbildung – ZEW,
Kursleitung Business Dialog.

Status der HQR-Umsetzung in Hochschulen und Wissenschaftlicher Weiterbildung

MATTHIAS KLUMPP

1 Hintergrund

Die Änderungsanforderungen an Hochschulen und die wissenschaftliche Weiterbildung durch die Bologna-Reform sowie die Umsetzung der europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen mit der Zielsetzung der Steigerung von Transparenz, Mobilität und Bildungsqualität sind vielfältig (vgl. Hanf/Reuling, 2001; van der Wende/Huisman, 2004; Kommission der EG, 2005; MSTI, 2005; von der Hijden, 2008). Ein spezifischer Änderungsbereich ist jedoch die Frage der Anerkennung von Vorqualifikationen („Recognition of Prior Learning - RPL“) im Studium und die Einstufung in ein Studiensemester für weiterbildende Studiengänge. Die Europäische Vereinigung der Hochschulen drückt dies wie folgt aus:

*“In the later years of the Bologna Process, with the heightened focus on increasing and widening participation and providing education in a lifelong perspective, the **recognition of prior learning** has become increasingly important, and has been supported by the introduction of clearer definitions of learning outcomes, modularisation and the development of qualifications frameworks.”*(EUA, 2010, S. 56-57, Hervorhebung durch den Autor)

Dies fällt speziell in Deutschland mit der Untersetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens durch einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zusammen, welcher genau diese Fragestellung der Transparenz, Mobilität und damit Anerkennung fördern soll, was die aktuelle Bundesregierung in ihrem Koalitionsvertrag wie folgt formuliert:

„Wir werden die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens dazu nutzen, um Gleichwertigkeit, Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen und europäischen Bildungsraum zu stärken. Dabei werden wir im europäischen Prozess darauf achten, dass das deutsche Bildungssystem sein eigenes Profil wahrt und seine Qualität innerhalb der EU zur Geltung bringt.“ (CDU/

CSU/FDP, 2009, S. 55)

Der nachfolgende Beitrag untersucht dazu auf der Basis mehrerer Forschungsprojekte (vgl. Klumpp/Schaumann, 2007; Klumpp, 2008; Diart/Klumpp/Krins/Schaumann, 2008; Klumpp/Dilger/Kriebel/Diart, 2010) folgende Forschungsfragestellungen in diesem Kontext:

- Was kann die geforderte Outputorientierung für die Frage der Anerkennung bedeuten?
- Wie ist eine intendierte Anerkennung informell erworbener Kompetenzen realisierbar?
- Welche neuen Anspruchsgrundlagen entstehend für Absolventen berufsbildender Angebote für den Eingang in ein Hochschulstudium, insbesondere auf Masterebene (siehe z.B. Wex, 2007)?
- Wie können und müssen demzufolge Prozesse in den Hochschulen angepasst werden, welche Ordnungen wie Studien- und Prüfungsordnungen müssen angepasst werden?
- Welche Besonderheiten treten bei diesen Anerkennungsfragen bei berufsbegleitenden Studiengängen, weiterbildenden Studiengängen und Fernstudiengängen auf?

Diesen Fragen geht der Beitrag in folgender Struktur nach: Zuerst wird eine historische Entwicklungseinordnung vorgenommen, welche die Genese des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), des Hochschulqualifikationsrahmens (HQR) und DQR beleuchtet (Kapitel 2). Danach werden empirische Erhebungsergebnisse vorgestellt (Kapitel 3) um schließlich in Kapitel 4 die hier angesprochene Anerkennungsfrage vertieft zu diskutieren.

bungen für alle acht Niveaustufen des DQR/EQR und versucht dann auf der Grundlage dieser Deskriptoren eine Zuordnung von formalen Abschlüssen aus dem berufsbildenden wie auch hochschulischen Bereich. Dies entspricht dem Grundgedanken der Outputorientierung, was bedeutet, dass eine Niveaueinstufung einzig nach erfüllten Kompetenzbeschreibungen erfolgen soll und nicht nach institutionellen oder formellen Kriterien (In welchem Bildungssektor und an welcher Institution wurde der formale Bildungsabschluss erworben?). Dies führt auch zu einer Kernzielsetzung des EQR/DQR, auch informelle Bildungswege und Kompetenzen über das Instrument des Qualifikationsrahmens ermittelbar zu machen und für betroffene Personen wie auch Institutionen (Unternehmen, Bildungseinrichtungen etc.) verständlich abzubilden.

Insgesamt besteht der DQR aus 8 Niveaustufen, die jeweils in *Fachkompetenz*, bestehend aus Wissen und Fertigkeiten und *Personale Kompetenz*, bestehend aus Sozialkompetenz und Selbstkompetenz, unterschieden werden. Je höher die Niveaustufe ist, desto anspruchsvoller die für das Niveau zu erfüllenden Qualifikationen (vgl. DQR, 2009). Unterschiedliche Qualifikationsrahmen liegen vor, zum einem der EQR und aufbauend darauf der Entwurf für den DQR für die nationaler Ebene für den Bereich der beruflichen Bildung sowie für den Bereich der Hochschulbildung der EQR und der HQR für die deutsche Hochschulbildung, entwickelt aus den

sogenannten „Dublin Descriptors“ durch die HRK (vgl. Sloane, 2008). Der HQR unterscheidet drei Qualifikationsstufen im Hochschulbildungssystem. Die erste Stufe ist die Bachelor-Ebene, die zweite die Master-Ebene und die dritte die Doktorats-Ebene. Zuerst werden in diesem Qualifikationsrahmen die Qualifikationsstufen definiert, *anschließend* erfolgt die Beschreibung der entsprechenden Kompetenz- und Lehr-Anforderungen. Das bedeutet, dass zuerst festgelegt wird, welche Qualifikationsstufen in diesem Qualifikationsrahmen enthalten sein werden (Bachelor,- Master- und Doktorstufe). Danach erfolgt die Beschreibung der Kompetenzen, die den Umfang und die Art der zu erfüllenden Qualifikationen der Qualifikationsstufen beschreiben und festlegen. Im Gegensatz zum HQR werden beim DQR *zuerst* die Deskriptoren entwickelt und anschließend die Anforderungen beschrieben, um diese u. a. anhand formaler Bildungsabschlüsse dann in das Levelsystem zu integrieren. Diese Unterschiedlichkeiten haben bedeutende Konsequenzen: Die erste Vorgehensweise des HQR erzeugt „sui generis“ eine stringente Stufung der Abschlüsse (je eine Niveaustufe für Bachelor, Master und PhD-Abschlüsse). Die zweite Vorgehensweise lässt zumindest theoretisch breite Streuungen zu: Ein Bachelor of Business Administration könnte auf einer anderen Niveaustufe eingeordnet werden als ein Bachelor-Abschluss im Fach Germanistik – Gleiches wäre dann auch für Master- und PhD-Abschlüsse sowie berufsbildende Abschlüsse denkbar, was in der Praxis

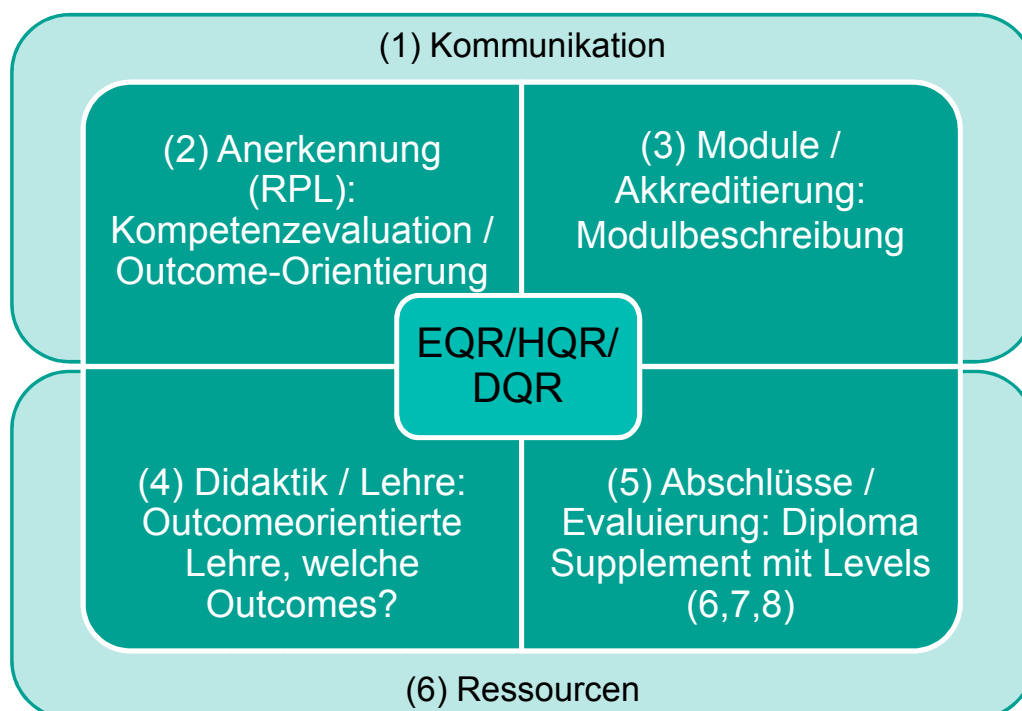


Abbildung 2: Umsetzungsbereiche für den Hochschulqualifikationsrahmen

durchaus nachvollzogen werden kann, denn auch bei „namensgleichen“ Abschlussbezeichnungen kann realiter davon ausgegangen werden, dass je nach Fachgebiet unterschiedliche Kompetenzniveaus erreicht werden. Diese „Streuung“ kann theoretisch weiter aufgefächert werden, z. B. nach Hochschulen, ja sogar nach Person. Dies entspricht dem Gedanken einer reinen *Output-orientierung* (EQR), wonach *zuerst* die tatsächliche Kompetenz einer Person zu berücksichtigen und für die Niveaueinstufung relevant ist. In der Praxis dürfte dies aber u. a. wegen der kaum zu handhabenden Komplexität kaum zu realisieren sein; zudem verstößt dies eklatant gegen die gelebte Praxis – zumindest in Deutschland – gleiche Abschlussbezeichnungen (z. B. Abitur, Meister, Diplom, Dr. etc.) auch mit einem vergleichbaren Kompetenzniveau zu assoziieren. Auch wenn dies inhaltlich nicht gerechtfertigt ist und im angelsächsischen Bildungsraum andere Paradigmen vorherrschen (weniger die Abschlussbezeichnung sondern mehr die Institution entscheidet über das assoziierte Kompetenzniveau), ist anzunehmen, dass sich diese Praxis in Deutschland auch mit der Implementierung des DQR fortsetzen wird. Dies wiederum wirft aber spezifische Probleme auf, da die Frage von Transparenz, Übergängen und Mobilität insbesondere zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung auf verlässliche und inhaltlich adäquate Einstufungen der formalen Abschlüsse vertrauen muss. Ansonsten erweist eine derartige Einstufung der Bildungsmobilität einen Bärendienst, denn wenn avisierte Kompetenzen in der Realität nicht vorhanden sind, führt dies zu großen Enttäuschungen bei potenziellen Studierenden, Arbeitgebern, Lehrenden und auch Absolventen – was insgesamt die Akzeptanz des DQR unterminieren würde.

Auch wenn auf politischer Ebene die faktische Normierungskraft noch in keiner Weise abgeschätzt werden kann,² so ist davon auszugehen, dass der Prozess einer Umsetzung des DQR im Bereich der Hochschulen und der wissenschaftlichen Weiterbildung erhebliche Konsequenzen – und dies nicht nur im Bereich der Anerkennung von Vorqualifikationen – haben wird.

Eine erste Übersicht dazu vermittelt die nachfolgende Übersicht, welche von sechs zentralen Umsetzungsbereichen ausgeht, wovon vier (Punkte 2-5) inhaltliche Punkte in (Weiterbildungs-)Studiengängen betreffen. Es geht also neben der allgemeinen Kommunikation nach außen und den benötigten Ressourcen um die Frage der Anerkennung von Vorqualifikationen, der Modulbeschreibungen und deren Didaktik sowie der Kennzeichnung und Einstufung der Abschlüsse.

3 Empirische Erhebungsergebnisse

Auf der einen Seite wurden in einer empirischen Erhebung drei Experten von Pilothochschule befragt, welche im Wesentlichen die folgenden Aussagen getroffen haben:

- Alle Experten befürworten einstimmig den Bologna-Prozess als Ganzes und halten die europäische und internationale Einbindung der deutschen Hochschullehre für eminent wichtig. Aus den verschiedensten Gründen (Internationalität, Gleichstellung der Fachhochschulen, Qualitätsselektion durch die Umstellungsanforderungen und Explikation der Lehrinhalte in den Modulen) wird der Prozess als sehr positiv für die deutschen Hochschulen angesehen.
- Gleichzeitig sind sich die Experten auch in einem Kritikpunkt einig: Es besteht nach diesen Aussagen ein operatives Umsetzungsdefizit, das sich in verschiedenen Facetten äußert: (i) Es sollten einheitliche Standards auf Bundesebene einheitlich für alle Akkreditierungsagenturen vorgegeben werden, beispielsweise was die ECTS-Umfänge und auch die Regelungen zur deutschen bzw. englischen Sprache in der Lehre angeht. (ii) Es sollten weiterhin vermehrt internationale Bezüge in der Umsetzung berücksichtigt und Benchmarks aus anderen Ländern beachtet werden.

² So ist auf politischer Landes- und Bundesebene noch weitgehend unklar, auf welcher juristischen Ebene die Beschlussfassung und damit Festlegung des DQR erfolgen soll, die Diskussionsvarianten reichen von einer KMK-Empfehlung über einen Kabinettsbeschluss auf Bundesebene bis zu einer Beschlussfassung im Parlament (vgl. Herdegen, 2009). Es ist erfahrungsgemäß davon auszugehen, dass die politische Entscheidungsebene bewusst niedrig gewählt werden wird, um Anpassungs- und Diskursprozesse im weiteren Verlauf offenzuhalten und den Bildungsbereichen weitgehende Spielräume zuzubilligen. Dies hängt auch damit zusammen, dass ansonsten weitreichende Anspruchsgrundlagen geschaffen würden, welche möglicherweise wie in der Frage des Hochschulzugangs bis dato in einzelnen Bundesländern uneinheitlich geregelt ist.

- Die Experten erwarten und unterstützen einheitlich ein klares Bekenntnis der Bildungspolitik zum Bologna-Prozess, dies würde sowohl in der Kommunikation nach außen (neue Unsicherheit und Aufklärungsbedarf bei Unternehmen und auch Studieninteressierten nach den neuesten Diskussionen) als auch nach innen (Überzeugung der Fachkollegen für die Umstellung der Studiengänge und auch der Fachdidaktiken) eine deutliche Verbesserung der Prozess- und Lehrqualität ergeben können.
- Es wird ebenfalls mehrheitlich eine Unterstützung der Hochschulen gefordert, welche einen sehr bzw. zu hohen Aufwand in der Umsetzung sehen: Dieses kann sich einerseits in einer Erleichterung z. B. in den formalen Vorgaben (Datenerhebung, Intervallverlängerung) bei der Akkreditierung äußern. Andererseits sind auch Unterstützungsleistungen beispielsweise mit Vorlagen (Handbücher, Anerkennungsprozesse bei Vorqualifikationen) durch eine zentrale Stelle wie BMBF oder HRK gewünscht.
- Für die Frage der Anerkennung merken die Experten an, dass auf zwei Ebene Bedenken gegen eine allgemeine Anerkennung beispielsweise

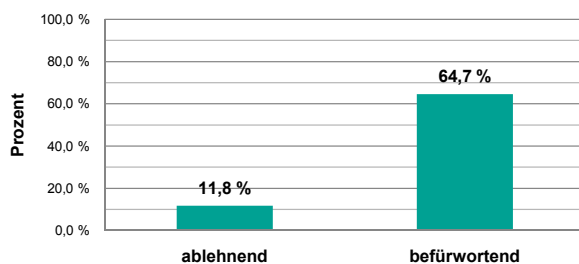
befürchten die Experten Friktionen mit bestehenden Studienmodellen ob deren methodischer Ausrichtung (in Abhängigkeit von bestimmten Personenprofilen).

Da erstens alle befragten Experten neben dem Amt als Hochschullehrer in einschlägigen verantwortlichen Positionen (Prorektorat Studium, Studiengangsleitung) tätig sind und zweitens die Aussagen der Experten unabhängig voneinander und auch unbeschadet des Hochschultypus (privat-staatlich, Universität-Fachhochschule) sehr weitgehend übereinstimmen, ist deren Bewertung als besonders aussagekräftig einzustufen.

Auf der anderen Seite wurde die Erhebung durch eine quantitative Online-Befragung aller 230 Hochschulen in Deutschland mit wirtschaftswissenschaftlichen Studienangeboten unterfüttert, hier können als Zwischenstand die Antworten von 34 Hochschulangehörigen dargestellt werden, wobei nicht alle Fragen von allen Teilnehmern beantwortet wurden:

Grundsätzlich ist bei allen teilnehmenden Hochschulvertretern eine hohe Akzeptanz und Unterstützung des Bologna-Prozesses zu verzeichnen, wobei durchaus auch stärkere zentrale Vorgaben erwartet bzw. erwünscht sind.

4.1 Stehen Sie dem Bologna-Prozess mit dem wesentlichen Element der gestuften Abschlüsse (BA/MA/PhD) eher ablehnend oder eher befürwortend gegenüber?



4.2 Welchen der folgenden Statements würden Sie zustimmen? - Stärkere einheitliche Vorgaben für die Akkreditierung durch den Akkreditierungsrat (d.h. für alle Akkreditierungsagenturen)

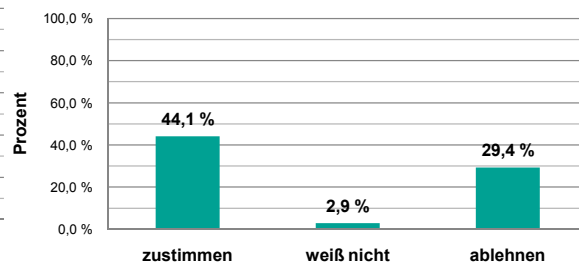
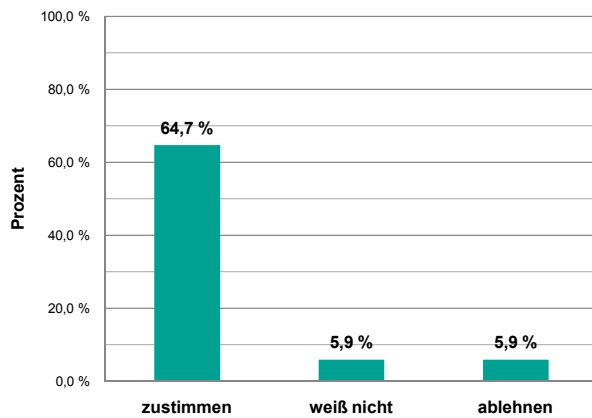


Abbildung 3: Empirische Erhebungsergebnisse zur Bologna-Reform (n = 34, teilweise k. A.)

von beruflichen (Weiter-)Bildungsabschlüssen auf der Basis des DQR bestehen: (a) Auf didaktischer Ebene steht für viele Unterrichtskonzepte zu befürchten, dass die erforderlichen Eigenschaften der potenziellen Studierenden aus dem beruflichen Bildungssystem Schwierigkeiten in der Lehrgestaltung aufwerfen könnten (Studierfähigkeit). (b) Auf konzeptioneller Ebene

Als Empfehlungen an die Bildungspolitik im Kontext von Bologna würden die Hochschulvertreter eine „Bildungspolitik der ruhigen Hand“ mit wenigen grundsätzlichen Änderungen in den kommenden Jahren befürworten bzw. erwarten daraus eine Möglichkeit der Qualitätsverbesserung in der operativen Umsetzungen. Weitere grundlegende Änderungen würden nach Einschätzung der Hochschulen zu negativen Aus-

4.2 Welchen der folgenden Statements würden Sie zustimmen? - Bildungspolitik der „ruhigen Hand“, d.h. keine gravierenden Veränderungen um die begonnenen Änderungsprozesse fundiert und mit guter Qualität zu Ende führen zu können



4.2 Welchen der folgenden Statements würden Sie zustimmen? - Mindestumfang bis zum Masterlevel von insgesamt 300 ECTS-Punkten

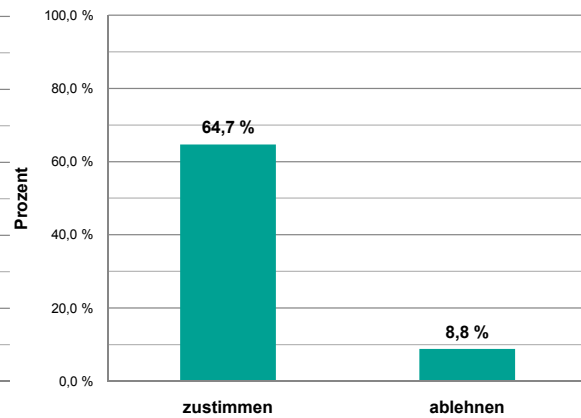


Abbildung 4: Empirische Erhebungsergebnisse zu Handlungsnotwendigkeiten (n = 34, teilweise k. A.)

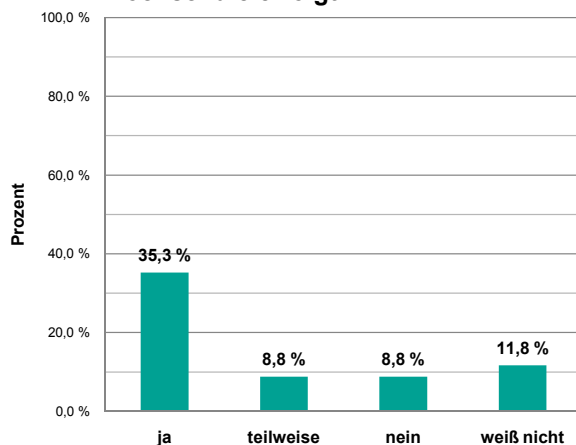
wirkungen im Außenverhältnis (Studieninteressierte, Unternehmen) führen. Stärkere zentrale Vorgaben für den Prozess und damit auch mehr Transparenz könnte beispielsweise eine einheitliche Vorgabe für Abschlüsse auf Masterniveau mit kumuliert 300 ECTS-Punkten sein.

Ein Großteil der Hochschulvertreter gibt an, dass deren Hochschulen die Kennzeichnung der Abschlusstufen BA/MA/PhD eingeführt hätten, wobei nur ein deutlich geringerer Teil dies auch schon mit den EQR-äquivalenten Niveaustufen 6, 7 und 8 laut EQR/HQR gekennzeichnet hat (vgl. nachfolgende Abbildung 5).

Die Frage der Umsetzung der HQR-Deskriptoren in den Modulbeschreibungen wird nur sehr zurückhaltend bestätigt, was u. a. an der Tatsache liegen dürften, dass auch die Akkreditierungsagenturen dies erst seit den letzten beiden Jahren in Akkreditierungsverfahren fordern. Noch geringere Zustimmungen erhält die Frage einer Überführung der geforderten Outcome-Orientierung in entsprechende Lehrkonzepte durch zentrale Konzepte oder Unterstützungen wie beispielsweise Dozentenschulungen.

Die Frage der Anerkennung ist angesichts des noch nicht verabschiedeten DQR noch kaum in der Hoch-

5. Ist die Kennzeichnung der Diploma Supplements mit den entsprechenden HQR-Stufen 1st Cycle (BA), 2nd Cycle (MA) und 3rd Cycle (PhD) in Ihrer Hochschule erfolgt?



6. Ist die Kennzeichnung der Diploma Supplements mit den entsprechenden EQR-Stufen 6, 7 und 8 in Ihrer Hochschule erfolgt?

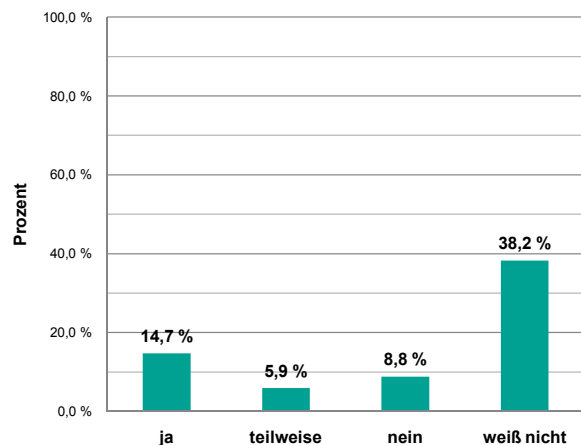


Abbildung 5: Umsetzung der Modul- und Supplement-Beschreibungen (n = 34, teilweise k. A.)

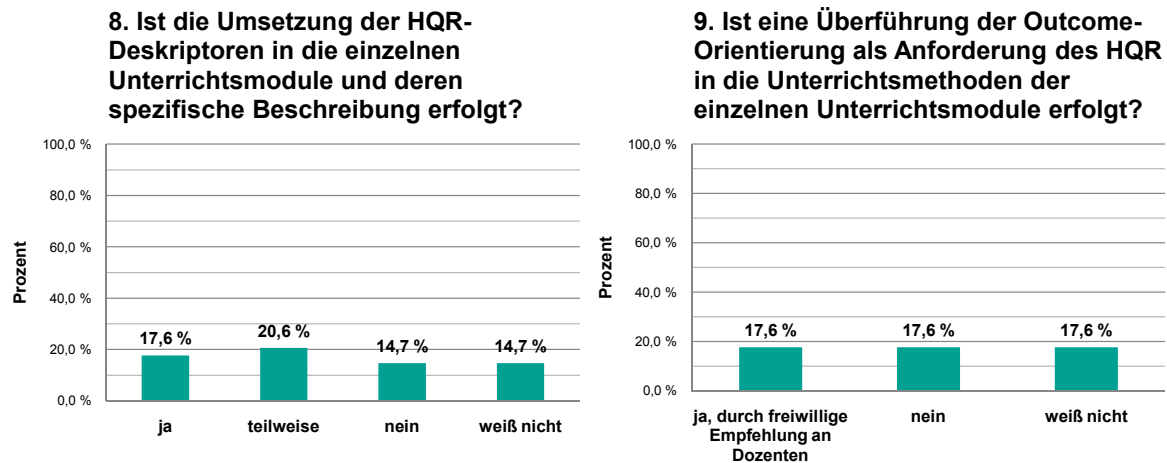


Abbildung 6: Didaktik-Umsetzung und Outcome-Orientierung

schulrealität vorzufinden, auch wenn aus historischer Erfahrung heraus schon teilweise Regelprozesse wie eine vorgesehene Einzelfallprüfung in der Anerkennung von Vorqualifikationen implementiert sind. Generell haben die Hochschulen begründete Bedenken gegenüber einer standardisierten Regelanerkennung auf der Grundlage des DQR.

4 Folgen für die Anerkennung

Die Diskussionen über den aktuellen Stand zur Anerkennung von Studienleistungen sieht separate „Bildungssäulen“ vor, die wie folgt beschrieben werden können: Im ersten Entwurf 2007/2008 wurde in 8 verschiedenen Anspruchsniveaus unterschieden. Die ersten 3 Level berücksichtigten Schulabschlüsse (u. a. Sekundarstufe I und II). Level 4 und 5 beschrieben Bereiche der Berufsbildung, hierunter zählen u. a. die ers-

te Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung wie z. B. den Meister- oder Techniker-Abschluss. Auf den Niveaustufen 6 - 8 wurden die Abschlüsse aus dem Bereich der Hochschulausbildung berücksichtigt: Auf Level 6 findet sich der Bachelor, auf Level 7 der Master und auf Level 8 der PhD bzw. Doktorand wieder. Die aktuelle Diskussion in 2010 sieht jedoch die Einordnung der Schulabschlüsse in den Stufen 1 - 4 vor, die Berufsausbildung im Bereich der Beruflichen Bildung auf Stufe 5. Eine Splittung erfolgt bei den Stufen 6 und 7, bei dem zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung differenziert wird. Auf den Level 6 und 7 findet sich der Bachelor- und Masterabschluss aus dem Bereich der Hochschulbildung und der Meister und Betriebswirt (IHK) aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung wieder. Nach diesem System ist es nicht mehr möglich, dass ein Meister, der sich auf Stufe 6 befindet, ein Masterstudium auf Level 7 beginnen kann.

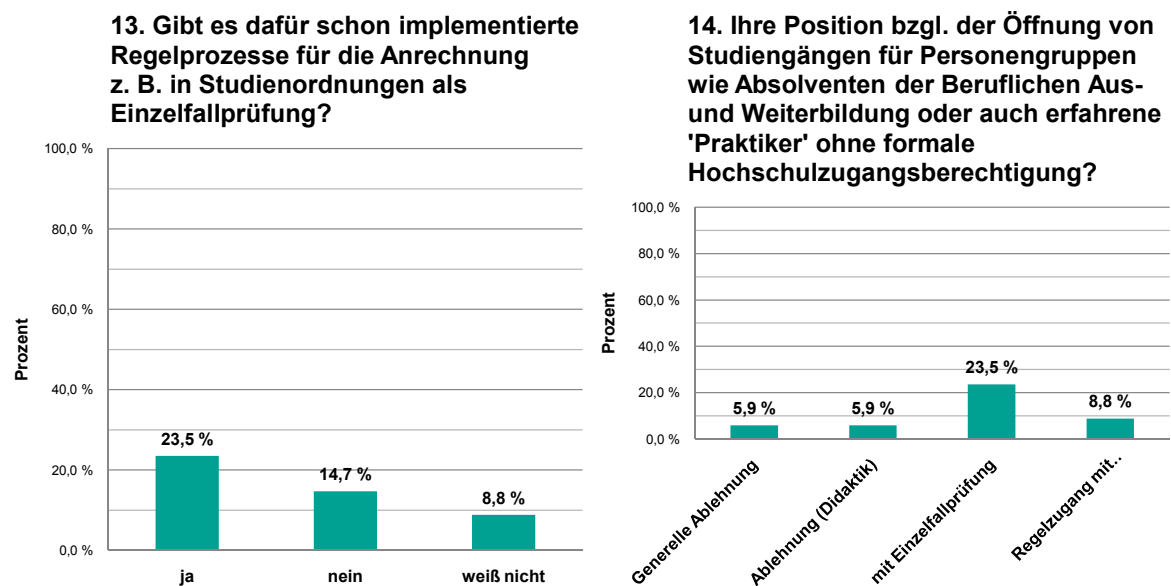


Abbildung 7: Umsetzung von Anerkennungsregelungen

Für die Aufnahme des Masterstudiengangs müsste der „Meister“ erst einen Bachelorabschluss im Bereich der Hochschulbildung erwerben. Die aktuellen Diskussionen zeigen auf, dass die derzeitige Entwicklung in Deutschland von zwei derart getrennten Bildungssäulen (beruflich bzw. hochschulisch) ausgeht. Im Rahmen des Bolognaprozesses mit den Zielen von Durchlässigkeit und Mobilität ist dies ein eklatanter Widerspruch. Allerdings zeigen Forschungsergebnisse auf, dass diese „Versäulung“ durch eine nicht vorliegende Studierfähigkeit gerechtfertigt sein könnte.

Das einschlägige Rechtsgutachten zur Frage der juristischen Bindungswirkung von EQR und DQR führt dazu auch aus, dass aus mehreren Gründen de jure keine Rechtsgrundlagen durch EQR und DQR geschaffen werden: Einmal ist schon der EQR selbst nur als Empfehlung durch die Europäische Kommission verabschiedet worden und hat damit keine bindende Wirkung, d. h. es besteht nicht einmal die rechtliche Verpflichtung einen nationalen Qualifikationsrahmen einzuführen (vgl. Herdegen, 2010, S. 5). Führt ein Staat jedoch einen nationalen Qualifikationsrahmen ein, so ist dieser zumindest in den erreichbaren Zielsetzungen (Transparenz, Mobilität) und der Ausdifferenzierung an den EQR anzulehnen (vgl. ebda., S. 6 - 8). Wichtig ist jedoch, dass auch ohne unmittelbare Rechtswirkung eine *mittelbare* Wirkung entfaltet werden kann, welche im Rechtsgutachten wie folgt formuliert wird:

„Die Zuordnung einer Qualifikation zu einer Niveaustufe des Deutschen Qualifikationsrahmens hat keine unmittelbare Wirkung für den Zugang zu nationalen Berechtigungssystemen. (...) Eine besondere Beurteilung gilt für den – hypothetischen und eher fernliegenden – Fall, dass nach einem Ausbildungs- oder sonstigen Berechtigungssystem der Zugang ohne weitere Spezifizierung nur an irgendeine beliebige Qualifikation geknüpft wird, die einer bestimmten Niveaustufe des Deutschen Qualifikationsrahmens entspricht. Dann würde die Zuordnung einer Qualifikation zu dieser Niveaustufe zwar noch nicht für sich genommen eine Zugangsberechtigung begründen, aber die tatbestandlichen Zugangsvoraussetzungen erfüllen. Die Zugangsberechtigung wird in einem solchen Fall durch die den Zugang regelnde Norm vermittelt, die ihrerseits auf eine bestimmte Niveaustufe verweist.“ (Herdegen, 2010, S. 27)

Vereinfacht gesagt wird der DQR normative Kraft in der Frage der Anerkennung entfalten, **sobald eine bestehende Rechtsordnung als Zugangsregelung auf**

den DQR verweist. Dass dies in den kommenden Jahren beispielsweise in Zugangsregelungen einzelner Bereiche (berufliche Bildung), einzelner Bildungseinrichtungen (Hochschulen) oder auch landesspezifischer Regelungen (Hochschulzugang nach Landeshochschulgesetz) zu erwarten ist, ist keinesfalls als „fernliegend“ zu bezeichnen, sondern vermutlich nur eine Frage der Zeit. So könnte beispielsweise eine Regelung in einem Landeshochschulgesetz die komplexe Frage des **Hochschulzugangs** durch eine Regelung dergestalt deutlich vereinfachen, dass die betreffende Person eine *beliebige Vorqualifikation* aufweisen muss, welche **mindestens auf Niveaustufe 5** des DQR eingeordnet ist. Dies entspräche inhaltlich bereits in einzelnen Ländern wie Nordrhein-Westfalen bestehenden Regelungen, wonach auch mit einem ersten berufsbildenden Abschluss (in Verbindung mit weiteren berufspraktischen Zeiten) ein fachgebundener Hochschulzugang möglich ist – nur dass diese Regelung dann deutlich einfacher und insbesondere für die betreffenden Personen transparenter und in der Öffentlichkeit sichtbarer („plakativer“) zu vermitteln wäre als die derzeitigen Ergänzungsverordnungen, hinter denen noch immer die Vorstellung des „Regelzugangs Abitur“ steht. Insbesondere ist zu erwarten, dass sich institutionenbezogene Zugangs- und Einstufungsregelungen in den kommenden Jahren vermehrt auf den DQR beziehen werden, da hiermit ein transparentes und umfassendes Systematisierungskonzept zur Verfügung steht.

Die vorstehenden Ausführungen können in Form einer **Basisthese** zur Anerkennungsfrage in Verbindung mit dem DQR zusammengeführt werden:

Die Frage der Anerkennung von Vorqualifikationen ist im Kern keine Frage der DQR-Umsetzung, sondern eine Frage an die Hochschulen, wie in Zukunft in den Kontexten lebenslangen Lernens, demographischer Entwicklung und Ausbildung einer Wissensgesellschaft Hochschulen in Forschung und Lehre arbeiten werden: Wird an einem monoistisch strukturierten Bild (Humboldt) mit dem Idealbild der allgemeinbildenden Bildungskarriere (Abitur, Vollzeitstudium) festgehalten oder wird dies zu einem pluralistischen Bild von Forschung und Lehre in unterschiedlichsten Kontexten und mit sehr divergenten Zielgruppen und damit auch Konzepten und Didaktiken weiterentwickelt?

Diese Generalthese lässt sich durch die kriteriengelei-

Monoistisch	Pluralistisch
<ul style="list-style-type: none"> • Festes und einheitliches Bild einer Zielgruppe aus der allgemeinen Schulbildung heraus (Abitur + Vollzeitstudium) • Restriktive Anerkennung(spraxis), u.a. aus didaktischen Gründen • Klare, gestufte und einheitliche Strukturen (BA Stufe 6, MA Stufe 7) • Wettbewerb der Hochschulen als hochselektiver Reputationswettbewerb in Forschung und Lehre (z.B. durch hohe Ablehnungsquoten) • Historisches Bild der Lehrfreiheit der Wissenschaftler ohne spezifische Didaktikkonzepte • Monoistisches Zusammenspiel von Forschung und Lehre (Einbeziehung der Vollzeitstudierenden in die Forschung, Einbahn-Transfer von Forschungsergebnissen in die Lehre) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diverse und vielfältige Zielgruppen wie Abiturienten, Berufstätige, familiär Tätige, Erwerbslose, Aufsteiger, Aussteiger, Senioren etc. • Offene, individuelle Anerkennung in unterschiedlichen Studienprogrammen • Damit ggf. Verlust der Einheitlichkeit da z.B. BA je nach Studieninhalt und Studiendidaktik auf Stufen 5,6,7 • Wettbewerb der Hochschulen als Angebots- und Profil-Wettbewerb in Nischen • Teilweise Einschränkung der Lehrfreiheit zugunsten spezialisierter, zielgruppenorientierter Didaktikrichtlinien • Kreatives Zusammenspiel von Forschung und Lehre, pluralistische Forschungskonzepte im Dialog mit Praktikern und neuen Zielgruppen

Abbildung 8: Kriterienvergleich eines monoistisch oder pluralistisch trukturierten Hochschul- und Wissenschaftssystems

tete Unterscheidung in die beiden „Extrempositionen“ eines monoistisch oder pluralistisch geprägten Wissenschaftssystems untermauern, welche in den einzelnen Aussagen bewußt zuspitzt, wohl wissend, dass die praktische Ausformung dieser Entwicklung in einer Mischform dieser Paradigmen zu erwarten ist (siehe Abb. 8).

5 Zukunfts- und Diskussionsfragen

Folgende Ergebnisse und damit in Verbindung stehende Zukunftsfragen bezüglich der Umsetzung des Hochschulqualifikationsrahmens können zur Diskussion gestellt werden:

- Wie ist die Anerkennung der Vorqualifikationen beispielsweise eines Meisters/Technikers/Fachkaufmanns aus dem beruflichen Bildungssystem zur Aufnahme eines Studiums im Hochschulbildungssystem zu handhaben? Nach aktueller Sachstandslage entwickeln weder HQR noch DQR je jure eine normative Vorgabe (im Sinne eines Rechtsanspruches) auf bestimmte Anerkennungs- und Einstufungstatbestände, da dies auch nicht dem Gedanken des EQR entsprechen würde. Analog zum Bologna-Prozess ist jedoch davon auszugehen, dass die faktische Normierungskraft dieser Qualifikationsrahmen durch zunehmende Bezugsetzungen anderer Regelwerke wie beispielsweise der Landeshochschulgesetze
- Sollte es Ausgestaltungen eines ‚Weiterbildungsbachelor‘ geben und falls ja, welche besonderen Charakteristika kennzeichnen diesen? Diese Frage impliziert zwei weiterführende Konzeptfragen: (a) Wie werden es die Hochschulen mit einer fachlichen Spezifizierung der Bachelor-Studienangebote gerade als Weiterbildungsangebot halten? Der Gedanke fachlich spezifizierter Bachelor-Studiengänge ist aus dem Bereich des (angelsächsischen) grundständigen Studiums eher unbekannt, da in der Regel hierbei allgemeine Grundlagenqualifikationen im Vordergrund stehen. Allerdings ist vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rah-

oder auch Regelungen einzelner Hochschulen in Studien- und Prüfungsordnungen in einem dynamischen Prozess in den kommenden Jahren nach erstmaliger Festlegung des DQR zunehmen wird. Eine bedeutende offene Frage neben der Festlegungsform des DQR wird dabei die Frage der Aktualisierung und fortlaufenden Begleitung dieses Prozesses sein, wofür eine zentrale Anlaufstelle beispielsweise bei der KMK als „DQR-Büro“ eine wichtige Funktion für alle Beteiligten erfüllen könnte. Dies ist bis dato nicht vorgesehen, würde aber den vielfältigen Nachfragen und dem Informationsbedarf vieler Institutionen und Interessengruppen dienlich sein.

men lebenslanger Lernprozesse insbesondere für Zielgruppen mit beruflicher und praktischer (Bildungs-)Erfahrung ein hohes Interesse an fachlich ausgerichteten Bachelorstudiengängen zu konstatieren. (b) Zweitens würde damit die Herausforderung spezifischer nach neuen Zielgruppen die organisatorische und didaktische Form einzelner (Weiterbildung-)Studiengänge auszurichten verschärft auf die Hochschulen zu kommen (vgl. Klumpp/Rybnikova, 2010): Der Konzeptions- und Einrichtungsaufwand von Studienangeboten dürfte damit (zum Wohle der in der Weiterbildung Studierenden) deutlich steigen und auch bestehende Formalprozesse wie in der Akkreditierung (Beispiel Workload-Berechnung) müssten neu diskutiert und angepasst werden. Auch müssten stärker als bisher die Aussagen und Erfahrungen der Absolventen durch Absolventenbefragungen erhoben und in die Entwicklung von Studienangeboten einbezogen werden (vgl. Klumpp/Hermeier/Peisert, 2010; Schomburg, 2007; Schomburg/Teichler, 2007). Weiterhin werden möglicherweise neue Bezüge in Richtung in der Folge des DQR entstehender fachbezogener Qualifikationsrahmen entstehen, worin mitunter Einstufungs- und Anerkennungsfragen nochmals branchenspezifisch genauer und anders beurteilt werden können als in der allgemeinen Diskussion (vgl. Klumpp/Peisert/Keuschen, 2010).

- Wird es zukünftig ein „Zwei Säulen-Konzept“ im DQR geben (getrennte Betrachtung und Zertifizierung berufsbildender und allgemeinbildender/hochschulischer Kompetenzen)? Dies widerspräche zwar auf den ersten Blick den Forderungen nach Transparenz und Mobilität bzw. Zugang, würde gegebenenfalls aber gegenüber Studieninteressierten auch eine ‚ehrlichere‘ Antwort bezüglich der realen Studierbefähigung erlauben. Eine augenscheinliche Öffnung der Hochschulen, welche schlussendlich zu einem Scheitern großer Jahrgangskohorten der neuen Zielgruppen führen würde, kann weder den Hochschulen selbst noch den betreffenden Personen dienlich sein.

Die Beantwortung und Umsetzung dieser Fragen in den Hochschulen bzw. in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird in den kommenden Jahren viel Aufwand bereiten, hält jedoch auch **große Chancen bezüglich der vielfach geforderten Öffnung der Hochschulen** und deren wissenschaftlicher Weiterbildung für neue

Zielgruppen bereit.

Als Ausblick sei noch darauf verwiesen, dass auch die duale institutionelle Binnendifferenzierung des Hochschulsystems (Universitäten und gleichgestellte Hochschulen mit Promotionsrecht auf der einen und Fachhochschulen und Hochschulen ohne Promotionsrecht auf der anderen Seite) zunehmend in Frage gestellt wird. Die einzelnen Hochschulen wurden damit vor die Herausforderung einer eigenständigen Profilbildung gestellt, was für die Hochschulen unter anderem neue Spannungen zwischen einer markt- und wissenschaftsorientierten Ausrichtung bedeutet (vgl. Teichler, 1996; Teichler, 1998, Teichler/Klumpp, 2005). Dies führte weiterhin zu Friktionen im Bereich des Promotionsstudiums, da nunmehr der im Bologna-Prozess vorgeordnete „Third Cycle“ sachlogisch wie Bachelor- und Masterstudiengänge von (Fach-)Hochschulen ohne bisheriges Promotionsrecht durchgeführt werden könnte und diese Forderung zunehmende Plausibilität erlangt. Der aktuelle hochschulpolitische Kompromiss findet sich in Stellungnahmen des Wissenschaftsrates und der Hochschulrektorenkonferenz, die im Wesentlichen kooperative Promotionsverfahren von (Fach-)Hochschulen ohne Promotionsrecht bzw. deren Hochschullehrer mit Universitäten vorsehen, um – wie politisch angestrebt – die Anzahl der Promotionen zu erhöhen (Wissenschaftsrat, 2010). In Realiter ist jedoch davon auszugehen, dass auch auf der Stufe des „Third Cycle“ eine deutliche Ausdifferenzierung entstehen wird, wie sie beispielsweise in UK mit berufsbezogenen Abschlüssen (DBA) schon vorhanden ist. Diese Diskussion wird auch die Wertigkeit und Angebotsmöglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung stark erhöhen und sollte von den entsprechenden Weiterbildungseinrichtungen aktiv ohne zu starke Rücksichtnahme auf den bis dato einzig wissenschaftsorientierten Promotionsweg erfolgen.

Zusammenfassend muss abschließend nochmals festgehalten werden, dass die Implementierung von HQR und DQR für die Hochschulen mit einem Aufwand verbunden sein wird, der gesamte Prozess der Entwicklung und Anwendung von Qualifikationsrahmen von den Hochschulen und der wissenschaftlichen Weiterbildung besser als **Chance** begriffen werden sollte, einen **Referenz- und Diskussionsrahmen für Übergangs-, Zugangs- und Anerkennungsfragen zu entwickeln**, welcher helfen kann bestehende Grenzen im Bildungssystem (nach Sektoren oder in der nationalen Eingrenzung) zu überwinden. Damit wäre eine

historische Chance verbunden, die Zielsetzungen der Transparenz und Mobilität zu verwirklichen und in den Detailprozessen der Hochschulen zu verankern. Denn wenn man sich der Mühe einer ehrlichen Bestandsaufnahme unterzieht, was die bisherige Diskussion zur DQR-Entwicklung schon erbracht hat, dann ist einzugestehen, dass eine derartige Diskussion im Detail in den vergangenen 30 Jahren trotz gleichlautender Forderungen nach Transparenz und Mobilität versäumt wurde. Daher sollten die Hochschulen diese Chance aktiv nutzen und damit ihre eigene Zukunftsfähigkeit und Exzellenz stärken.

Literatur

CDU/CSU/FDP (2009): „Wachstum. Bildung. Zusammenhalt“, Koalitionsvertrag von CDU, CSU und FDP, 17. Legislaturperiode, Berlin.

Diart, M./Klumpp, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008): „Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen“, BiH Reihe B, Heft 66, Paderborn.

Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) (2009): „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ – erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“, Stand Februar 2009, abgerufen am 30.10.2010, unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?i=1215181395066&t=/Default/gateway&xref=>.

European University Association (EUA) (2010): „Trends 2010 – A decade of change in European Higher Education“, EUA Publication, Brussels.

Hanf, G./Reuling, J. (2001): „Qualifikationsrahmen – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen?“, in: BWP 6 2001, S. 49-54.

Herdegen, M. (2009): „Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Rechtswirkungen der Empfehlung und Umsetzung in deutsches Recht“, Rechtsgutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn.

Klumpp, M. (2008): „Der mündige Bildungsbürger – Über das Zusammenspiel theoretischen, berufspraktischen und gesellschaftswirksamen Wissens“, in: H&W, 02/2008, S. 9-17.

Klumpp, M./Dilger, B./Kriebel, K./Diart, M. (2010): „Berufswertigkeit konkret“, BiH Reihe B, Paderborn (Manuskript im Druck).

Klumpp, M./Peisert, R./Keuschen, T. (2010): „Sectoral Qualifications Framework Logistics: What can we learn from Berufswertigkeit and Graduate Surveys?“, in: Blecker, T./Kersten, W./Lüthje, C. (eds.): „Pioneering Solutions in Supply Chain Management – A Comprehensive Insight into Current Management Approaches“, Berlin, p. 279-292.

- Klumpp, M./Hermeier, B./Peisert, R. (2010): „Absolventenstudien als aktive Verbindung zwischen grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung“, in: Strate, U./Kalis, P.-O. (Hrsg.): „Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna“, DGWF Beiträge Nr. 49, DGWF Konferenzdokumentation 2009 (TU Berlin), Hamburg (Eigenverlag), S. 96-107.
- Klumpp, M./Rybnikova, I. (2010): Differenzierte Studienformen – Eine empirische Forschungserhebung in Deutschland, WBV Bielefeld.
- Klumpp, M./Schaumann, U. (2007): „Anforderungen an Führungskräfte in Industrie, Handel und Handwerk – das Untersuchungskonstrukt der Berufswertigkeit“, in: KWP, 02/2007, S. 3-50.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): „Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen“, Brüssel.
- Kultusministerkonferenz (2005): „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“, Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet von der Kultusministerkonferenz, beschlossen am 21.04. 2005, Bonn.
- Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark (MSTI) (2005): „A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks“, Kopenhagen.
- Schomburg, H. (2007): „The Professional Success of Higher Education Graduates“, in: European Journal of Education, Vol. 42, No. 1, 2007.
- Schomburg, H./Teichler, U. (2007): „Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs“, in: Das Hochschulwesen, 55. Jg., Nr. 1, 2007, S. 25-32.
- Sloane, P. F. E. (2008): „Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) – Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien“, Bielefeld 2008.
- Teichler, U. (1996): „Diversity in higher education in Germany: The two-type structure“, in: Meek, V. L. et al. (Hrsg.) (1996): „The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education“, Paris, S. 117-137.
- Teichler, U. (1998): „The changing roles of the university and non-university sectors of higher education in Europe“, in: European Review, Vol. 6, 4, S. 475-487.
- Teichler, U./Klumpp, M. (2005): „Fachhochschulen in Deutschland: Geht die Erfolgsstory zu Ende?“, in: Teichler, U. (Hrsg.) (2005): „Hochschulstrukturen im Umbruch“, Frankfurt a.M./New York, S. 191-205.
- van der Wende, M./Huisman, J. (2004): „Europe“, in: Huisman, J./van der Wende, M. (Hrsg.): „On Cooperation and Competition – National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education“, Bonn, S. 17-49.
- von der Hijden, P. (2008): „Transparency and Recognition – New European Tools“, in: Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E.A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (Hrsg.): „Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“, Münster/New York/München/Berlin, S. 44-47
- Wex, Peter (2007): „Wer darf zum Master-Studium?“, in: evaNet-Positionen 01/2007, Berlin.
- Wissenschaftsrat (2010): „Empfehlung zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem“, Berlin.

Autor

Prof. Dr. Matthias Klumpp
 Direktor des Institutes für Logistik- & Dienstleistungsmanagement der FOM Hochschule für Oekonomie & Management in Essen.

Berufsbegleitend Studieren

Das Modell der Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen

PETER GERLOFF
ULRICH SCHMITT

Ausgehend von den Bologna-Überlegungen und basierend auf den Empfehlungen der Konferenz der Kultusminister der Länder hat das Land Baden-Württemberg im März 2009 in seinem Hochschulgesetz den Zugang für Berufstätige, insbesondere für Meister und Techniker, geöffnet. Bei dieser Zielgruppe sollen auch beruflich erworbene Kompetenzen auf Studienleistungen angerechnet werden.

bei um eine gemeinnützige GmbH, an der die Hochschule Aalen 40% hält und der Verein der Freunde und Förderer der Hochschule die Mehrheit von 60%. Dieses Modell hat die Konferenz der Hochschulrektoren des Landes als Standard empfohlen.

In klarer Abgrenzung zu einem Fernstudium organisiert die WBA berufsbegleitend die Studiengänge All-

Wege zum Studium ohne klassische HZB

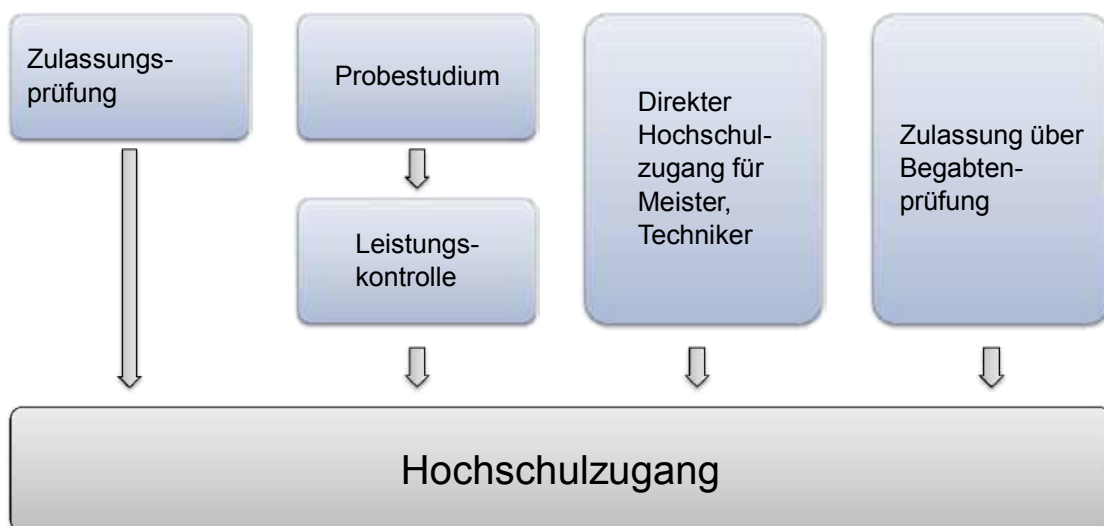


Abbildung 1: Wege zum Studium ohne klassische HZB

Der Anteil der Studierenden ohne klassische HZB liegt im konventionellen Präsenz-Studium bisher nur bei ca. 1%.

Damit ergibt sich zwingend eine neue Herausforderung an die Studienqualität, denn man muss neue Studierendengruppen erschließen und zum Abschluss führen und andererseits die Lehre auf gleichbleibend hohem Niveau erhalten. Daraus resultiert für die Hochschule Aalen die Motivation, berufsbegleitende Studiengänge anzubieten.

In der Folge hat die Hochschule Aalen die Weiterbildungsakademie (WBA) gegründet. Es handelt sich da-

gemeiner Maschinenbau und Mechatronik mit einem hohen Präsenzanteil. Mit 18 SWS pro Woche verteilt auf Dienstagabend, Freitagnachmittag und Samstag werden die gleichen Inhalte wie bei den Vollzeitstudiengängen vermittelt. Die Vorlesungen erstrecken sich über das ganze Jahr, die Schulferien in Baden-Württemberg bleiben frei von Vorlesungen und Prüfungen. Ein späterer Ausbau auf Weiterbildungs-Seminare ist angedacht. Zunächst sollen aber Brückenkurse für Meister und Techniker zum Einstieg ins Studium erarbeitet werden. Im berufsbegleitenden Studium übernimmt die Weiterbildungsakademie die Lehre. Die Prüfungen nimmt aber die Hochschule ab („Externenprüfung“) und hat dazu eine eigene SPO erlassen. So

Motivation

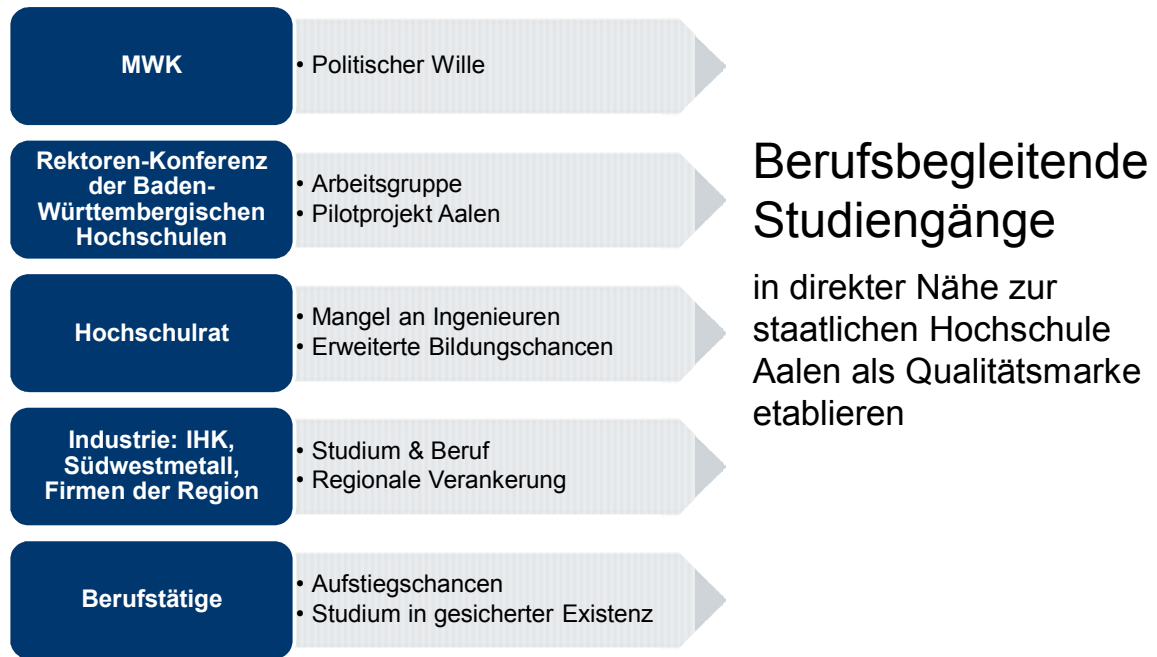


Abbildung 2: Motivation

erstellt auch die Hochschule das Abschlusszeugnis und verleiht den Bachelor of Engineering. Damit sind das Niveau und die Qualität des Studiums gesichert. Die Studiendauer beträgt 4 Jahre im Vergleich zu 3,5 Jahren bei den Vollzeitstudiengängen.

schaftliche Inhalte mit ihrem hohen Praxisanteil lassen sich nicht im Fernstudium vermitteln. Der Verzicht auf Semesterferien – nur die Schulferien sind vorlesungsfrei – macht es möglich, in 4 Jahren zum Abschluss zu kommen.

Es wurde ganz bewusst ein hoher Präsenzanteil mit 18 Std pro Woche vorgesehen, denn ingenieurwissen-

Wichtig ist ferner eine starke Modularisierung in der Lehre, so dass nur 2 bis 3 Fächer parallel gelehrt wer-

Qualitätssicherung

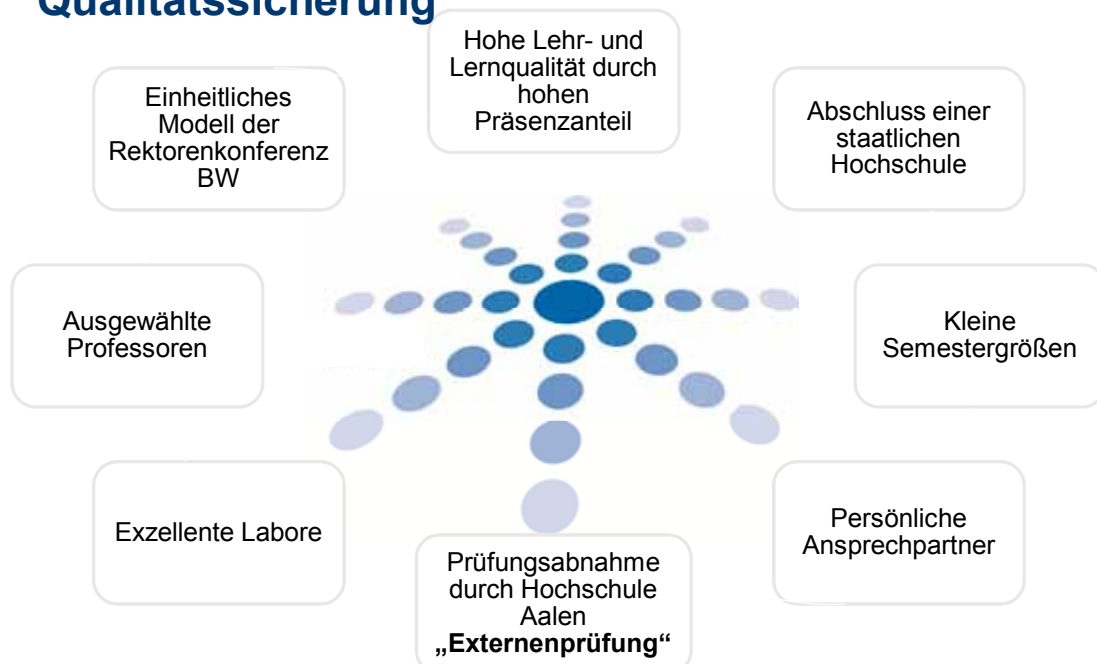


Abbildung 3: Qualitätssicherung

Studienangebot (Bachelor)

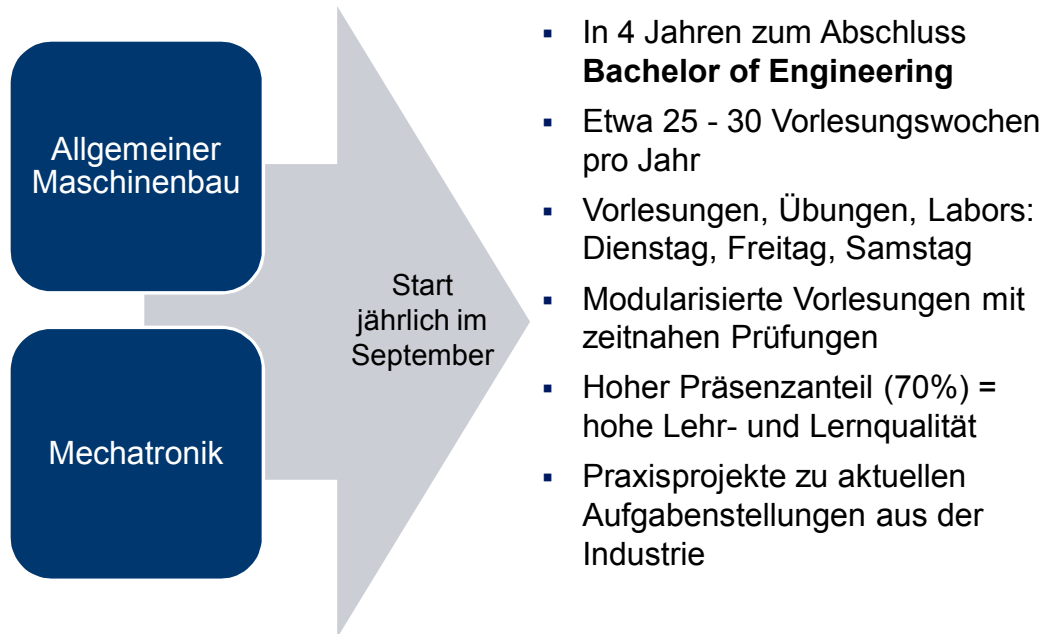


Abbildung 4: Studienangebot (Bachelor)

den. Berufsbegleitend ist es nicht zu schaffen, wie im Präsenzstudium acht bis zehn Fächer gleichzeitig zu hören. Zeitnah nach Abschluss der Vorlesungen erfolgt die Modulprüfung.

Die Ausgaben, insbesondere die Dozentenvergütung, Verwaltung und Akquise, Raummieten, werden durch die Studiengebühren gedeckt. Diese belaufen sich auf insgesamt 19.200,- €. Es fallen keine separaten Prüfungs- oder Skriptgebühren usw. an.

Bisherige Erfahrungen

Im ersten Jahrgang haben 25 Studierende mit einem Durchschnittsalter von 29 Jahren das Studium aufgenommen, alle sind derzeit noch an Bord. Die Studierenden sind noch zum geringsten Teil von ihrem Arbeitgeber ausgewählt, die meisten kommen aus eigener Initiative, werden aber von ihrem Arbeitgeber mehr oder weniger stark finanziell unterstützt. Der räumliche Einzugsbereich beträgt bis zu einer Stunde Fahrzeit nach Aalen. Etwa ein Drittel sind Meister, ein weite-

Erfahrungen

Flankierende Maßnahmen seitens WBA

- Lern- und Arbeitsmethodik: Initialkurs und Auffrischung
- Mathe Vorkurs vor Studienbeginn im September
- Mathe Wissens-Check mit persönlicher Empfehlung
- Geplant: Spezielle Brückenkurse für Meister/Techniker zum Wissensangleich in Mathe und Physik
- Mitglied im Festo-Bildungsfonds

Abbildung 5: Erfahrungen - Flankierende Maßnahmen seitens WBA

res Drittel sind Techniker, der Rest hat die klassische Hochschulzugangsberechtigung (HZB). Insbesondere die Studierenden ohne klassische HZB haben zu Recht einen großen Respekt vor der Mathematik. Die bisherigen Prüfungsergebnisse jedoch lassen keine Rückschlüsse auf die Vorbildung zu. Mit einem Vorkurs in Mathematik und Physik von vier Wochen und etwa 60 SWS kann natürlich die bestehende Lücke in den Grundlagen bei Hauptschülern nicht geschlossen werden. Die WBA war sich einerseits im Vorhinein dieser Tatsache bewusst und hat dennoch gezielt daran festgehalten. Der Hauptaspekt dieses Vorkurses liegt darin, den Lernprozess bei denjenigen, die die Schulbank bereits eine Weile hinter sich gelassen haben, wieder in Gang zu bringen. Der soziale Aspekt der Gruppenfindung und das Gewöhnen an den Vorlesungsrhythmus sind ebenfalls wichtig. Die Lücken in der Mathematik werden in den Vorlesungen Mathematik 1 und 2 geschlossen, so dass am Ende des zweiten Semesters alle Studierenden auf dem erwarteten Wissensstand sind.

Ab dem Jahrgang 2011 soll ein Brückenkurs von ca. 140 SWS von einem externen Bildungsträger angeboten werden, wobei die Inhalte in enger Abstimmung mit der WBA festgelegt werden. Darin werden vor allem die praktischen Anwendungen in den Fächern Elektrotechnik, Physik und Technischer Mechanik in den Vordergrund gestellt und nicht die reine Mathematik. Die Studierenden sollen im Brückenkurs das Rüstzeug erhalten, die mathematischen Anwendungen in den bekannten Hürdenfächern bearbeiten zu können. Ein Vorziehen der Vorlesung Mathematik ist nicht intendiert.

Autoren

Prof. Peter Gerloff

Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen für Technik und Wirtschaft, Studiendekan Maschinenbau/ Mechatronik.

Prof. Dr. Ulrich Schmitt

Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen für Technik und Wirtschaft, Studiendekan Maschinenbau/ Mechatronik.

Anrechnungsmodelle Ansätze zur individuellen und pauschalen Gestaltung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

IDA STAMM-RIEDER

Abstract

In dem folgenden Beitrag geht es um die Ausgestaltung von individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren auf der Basis des aktuellen Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008 zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)“ (KMK 2008a). Der Beitrag legt dar, wie die verschiedenen, im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ entwickelten individuellen und pauschalen Anrechnungsmodelle angelegt sind, um den Anforderungen einer Studiengangsakkreditierung zu genügen.

Einleitung

Mitte Juni 2002 beschloss die Kultusministerkonferenz die Richtlinie „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)“ (KMK 2002) und ermöglichte damit den Hochschulen – wenn überführt in Länderrecht –, beruflich qualifizierten Studierenden äquivalente Studien- und Prüfungsleistungen zu erlassen. Dies war ganz im Sinne des Bologna-Prozesses, der neben der Umstellung auf europaweit vergleichbare Studienabschlüsse wie Bachelor und Master die Berücksichtigung von vorherigen Lernleistungen (Accreditation of Prior Learning, APL) zum Ziel hatte, um eine lebenslange Bildungsbiographie zu befördern.

Die bisherige Praxis der Einzelfall- und Einstufungsprüfung wurde durch die Möglichkeit der „ggf. auch pauschalisierten [...] Einstufung“ (KMK, 2002, S. 2) erweitert. Dies bot die Gelegenheit, verbesserte Übergänge und Bildungsanschlüsse für Studieninteressierte mit (beruflicher) Vorqualifikation zu schaffen. Mit dem

KMK-Beschluss zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)“ von 2008 wurde die Richtlinie erweitert und die Umsetzung konkretisiert (KMK, 2008a).

Die Anrechnungsmöglichkeiten nach KMK-Beschluss 2008 (II)

Im Rahmen der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf Studiengänge¹ sind je nach Zielgruppe verschiedene Verfahren möglich (KMK 2008a, S. 2f.). Bei individueller Bewerbung wird im Einzelfall geprüft, ob und in welchem Umfang beruflich erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten Teilen des Studiums nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind und damit diese ersetzen können. Diese Möglichkeit entspricht der bisher gängigen Praxis an den Hochschulen. Die dabei zur Anwendung kommenden Entscheidungskriterien sind für die individuellen Nachfragerinnen und Nachfrager wenig transparent. Für homogene Bewerbungsgruppen kommen pauschale Anrechnungsverfahren in Betracht, die jedoch noch ein Schattendasein an den Hochschulen führen. Darüber hinaus ist es möglich, durch das Absolvieren einer Einstufungsprüfung, je nach individuellem Kompetenzstand auch in ein höheres Fachsemester einzusteigen, was jedoch nicht Gegenstand dieses Artikels ist.

Da der KMK-Beschluss 2008 (II) zur Anrechnung auf dem KMK-Beschluss 2002 (I) zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten“ basiert, besteht weiterhin die dort festgelegte Obergrenze von max. 50% der Studien- und Prüfungsleistungen, die durch außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen ersetzt werden können

¹ Im Folgenden kurz als „Anrechnung“ bezeichnet.

(KMK, 2002, S. 2).

Der KMK-Anrechnungsbeschluss 2008 gibt auch Hinweise hinsichtlich der Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren, indem er festlegt, dass

- der Anrechnungsbeschluss „*Gegenstand der Überprüfung im Rahmen der Akkreditierung und als Qualitätsmaßstab zu berücksichtigen*“ (KMK, 2008a, S. 5) ist,
- „*die ‚Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Absatz 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen‘ dementsprechend zu ergänzen sind*“ (KMK, 2008a, S. 5) und
- „*mit der Hochschulrektorenkonferenz Einvernehmen darüber herzustellen ist, dass im Diploma Supplement Art und Umfang von Anrechnung [...] kenntlich gemacht werden (ggf. unter Ziffer 4.3. Einzelheiten zum Studiengang oder 6. Weitere Angaben).*“ (KMK, 2008a, S. 5)

Bereits der KMK-Anrechnungsbeschluss von 2002 enthielt dazu die Anforderung, dass „*entsprechend den Grundsätzen des neuen Qualitätssicherungssystems im Hochschulbereich die qualitativ-inhaltlichen Kriterien für den Ersatz von Studienleistungen [...] im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden*“ (KMK, 2002, S. 2).

Der KMK-Beschluss erzielt seine Wirksamkeit erst durch die Umsetzung in Länderrecht, welches die Verankerung der Anrechnung in Prüfungsordnungen bzw. ergänzenden Verordnungen regelt.

In diesem Zusammenhang ist zwischen Anrechnung und Anerkennung zu unterscheiden. Anrechnung im hier zu betrachtenden Kontext meint Substitution von Studien- und Prüfungsleistungen durch außerhalb der Hochschule im In- und Ausland erworbene äquivalente Kenntnisse und Fertigkeiten und lässt Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen anderer Hochschulen (im In- und Ausland) außer Acht.

Die Anerkennung von beruflich erworbenen Lernleis-

tungen bezieht sich auf die Frage der (alternativen) Hochschulzugangsberechtigung, die immer Voraussetzung für eine Studienaufnahme bzw. Zulassung ist. Mit dem KMK-Beschluss vom 06.03.2009 „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK, 2009) wurde versucht, die Vielfalt der Länderregelungen für eine nicht-schulische Hochschulzugangsberechtigung auf ein vertretbares Maß zu reduzieren und sich auf einen einheitlichen Mindeststandard zu verständigen.

Individuelle und pauschale Anrechnung

Individuelle und pauschale Anrechnungsverfahren unterscheiden sich anhand der Adressatengruppe innerhalb des Kreises der beruflich Qualifizierten. Handelt es sich um Einzelpersonen, d. h. um eine Bewerbergruppe mit unterschiedlichen Abschlüssen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und Berufserfahrung, dann werden individuelle Anrechnungsverfahren (Einzelfallprüfung) durchgeführt. Am Verfahren beteiligt sind die Hochschule und die Bewerberin bzw. der Bewerber. Im individuellen Anrechnungsverfahren werden für jede „Anrechnungskandidatin“ bzw. jeden „Anrechnungskandidaten“ spezifisch Lernergebnisse erhoben, dokumentiert und hinsichtlich ihrer Anrechenbarkeit bewertet.

Das Verfahren kann sich auf formal, nicht-formal und informell erworbene Lernergebnisse beziehen. Eine typische Bewertungsmethode für individuelle Verfahren ist das Portfolio: Eine Sammlung unterschiedlicher formeller und informeller Dokumente, die das Vorliegen bestimmter Lernergebnisse dokumentieren sollen.

Pauschalen Anrechnungsverfahren liegt eine homogene Bewerbergruppe zugrunde, die z. B. einen bundesrechtlich geregelten Fortbildungsberuf (Meister/-innen, Techniker/-innen, Betriebswirt/-innen, IT-Professionals) oder eine gleichgestellte auf Landesebene erlassene Weiterbildung der Sozial- und Gesundheitsberufe (Erzieher/-innen, Leitungsweiterbildungen) vorweist.² Damit wird der Bereich der formalen Bildung abgedeckt. Einbezogen werden könnten prinzipiell auch solche Bereiche bzw. Zertifikate der nicht-formalen Bildung, die wie die formale Bildung einen organisierten

² Im Rahmen von ANKOM wurden die zertifizierten, nicht-formalen Weiterbildungen nicht miteinbezogen. Diese bei der Weiterentwicklung des pauschalen Anrechnungsverfahrens zu berücksichtigen wäre sinnvoll und daher überlegenswert.

Lernprozess, dem ein Lernziel und ein entsprechendes Curriculum zugrunde liegen und der durch Lehrende unterstützt wird, und eine auf Prüfung basierte Lernerfolgskontrolle vorweisen (s. u.).³

In pauschalen Anrechnungsverfahren werden – unabhängig von konkreten Bewerberinnen und Bewerbern bzw. „Anrechnungskandidaten“ und „Anrechnungskandidatinnen“ – Lernergebnisse bzw. Bündel von Lernergebnissen (z. B. Teilprüfungen) erhoben, dokumentiert und hinsichtlich ihrer Anrechenbarkeit auf bestimmte Bildungsgänge bewertet. Das pauschale Anrechnungsverfahren bezieht sich normalerweise auf formal erworbene – in Abschlüssen und Zertifikaten dokumentierte – Lernergebnisse. Eine Anwendung auf nicht-formal erworbene Lernergebnisse ist denkbar, wenn die entsprechenden nicht-zertifizierten Lernprogramme relativ verbreitet und gut dokumentiert sind. Eine pauschale Anrechnung informell erworbener Kompetenzen ist in der Regel nicht lernergebnisorientiert möglich und kann nur in Ausnahmefällen erfolgen (z. B. Anrechnung von Berufspraxis auf ein Praktikum innerhalb eines Studienganges). Im Falle standardisierter Geschäftsprozesse kann u. U. auch eine lernergebnisorientierte Anrechnung informell, durch Berufspraxis, erworbener Kompetenzen erfolgen.

Die Überprüfung der Gleichwertigkeit findet auf der Berufs-/Fortbildungsabschlussenebene in Kooperation mit den Institutionen der beruflichen Bildung (zuständige Stelle, Fachschule, Weiterbildungsträger) statt und geht der Einrichtung des pauschalen Anrechnungsverfahrens an der Hochschule voraus. Das pauschal anzurechnende Äquivalenzergebnis, d. h. welche Module eines bestimmten Studienganges durch einen bestimmten Abschluss der beruflichen Fortbildung ersetzt werden können (Liste) und allen Inhaberinnen und Inhabern dieses Fortbildungsabschlusses auf diesen Studiengang per Antrag angerechnet werden, wird durch einen Beschluss des Prüfungsausschusses des Studienganges festgelegt und dieser mit einer Modulliste im Prüfungsamt hinterlegt. Das pauschale Anrechnungsverfahren als solches ist (wenn der KMK-Beschluss in Landes-

recht überführt) durch die Prüfungsordnung, den Senatsbeschluss und/oder die Anrechnungsverordnung formal verankert.

Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM)

Die empirische Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen zur Ausgestaltung von individueller und pauschaler Anrechnung zur Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung bilden die Ergebnisse der Evaluation der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM)⁴ durch die wissenschaftliche Begleitung (WB)⁵. Im Rahmen von ANKOM wurden von Herbst 2005 bis Juni 2008 für die beiden erst genannten Anrechnungsfälle des KMK-Beschlusses 2008 (II) qualitätsgesicherte individuelle und pauschale Verfahren exemplarisch für die vier Disziplinen Ingenieurwissenschaften, Informations- und Kommunikationstechnologien, Gesundheit und Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften entwickelt, erprobt und in die Hochschulpraxis implementiert.

Modellansatz für qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren

Die Auswertung mit dem Ziel der Generalisierung der ANKOM-Anrechnungsmodelle durch die Wissenschaftliche Begleitung der ANKOM-Initiative ergab eine übereinstimmende Anlage der Anrechnungsverfahren mit den Elementen der Lernergebnisbeschreibung, der Äquivalenzbestimmung und der Durchführungsregelung. Neben der Konzeptentwicklung galt es auch den Umsetzungsprozessen der einzelnen Verfahrenselemente Beachtung zu schenken (s. Abb. 1).

Anrechnungsleitlinie

Das Ergebnis der formativen und summativen Evaluation (Flick, 2006) dieser Anrechnungsansätze mündete in eine Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren

³ Das Niedersächsische Programm „Offene Hochschule“ sieht u. a. die Einbindung von Angeboten aus der Erwachsenen-/Weiterbildung in die Hochschulbildung vor, um unterschiedliche Bildungsangebote noch durchlässiger zu gestalten und diese besser miteinander zu verzahnen.

⁴ S. <http://ankom.his.de>

⁵ Bestehend aus der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover, und dem Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE Innovation und Technik GmbH, Berlin, sowie dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, als operativem Partner.

	A: Lernergebnisse	B: Äquivalenzbestimmung	C: Anrechnungsverfahren
Konzept / Modell	Beschreibung von Ergebnissen von außerhochschulischem Lernen und Hochschulstudium	Verfahren zur Bestimmung von Äquivalenzen der Lernergebnisse aus beiden Bereichen	Anrechnungsregelung der Hochschule
Umsetzung	Einführung von Verfahren zur Lernergebnisbeschreibung	Einführung von Äquivalenzbestimmungsverfahren	Einführung eines Anrechnungsverfahrens

Abbildung 1: Modellansatz für qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren

zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (Anrechnungsleitlinie) (WB ANKOM, 2010). Dabei wird der gesamte Anrechnungsprozess von der Planung, Durchführung bis zur Umsetzung in den Blick genommen. Die Betrachtung zieht sich von der Lernergebnisbeschreibung der beruflichen und hochschulischen Qualifizierung über die Äquivalenzüberprüfung bis hin zu einer geregelten Durchführung des Anrechnungsverfahrens an der Hochschule. Bei jedem Prozessschritt gibt es verschiedene Optionen bei der Auswahl der Instrumente und Vorgehensweise, die den Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule gerecht werden sollen und (dennoch) akkreditierungstauglich sind (s. Tab. 1 auf den nachfolgenden Seiten).

Merkmalsvergleich der Anrechnungsverfahren

In der folgenden Übersicht sind die einzelnen Merkmale des individuellen, pauschalen und – aus beiden – kombinierten Anrechnungsverfahrens vergleichend dargestellt. Das kombinierte Anrechnungsverfahren schließt individuelle wie pauschale Möglichkeiten der Lernergebnisanrechnung ein. Durch das kombinierte Verfahren kann das vorliegende Anrechnungspotenzial umfangreicher erschlossen werden als in dem rein pauschalen Verfahren. Gegenüber dem rein individualisierten Verfahren ist das kombinierte Verfahren durch seine pauschalisierten Anteile in der Durchführung effizienter. Hinweise zum kombinierten Vorgehen als Durchführung von pauschalen und individuellen Verfahren werden nur dann gegeben, um den Synergieeffekt und Vorteil bzw. Mehrwert hervorzuheben.

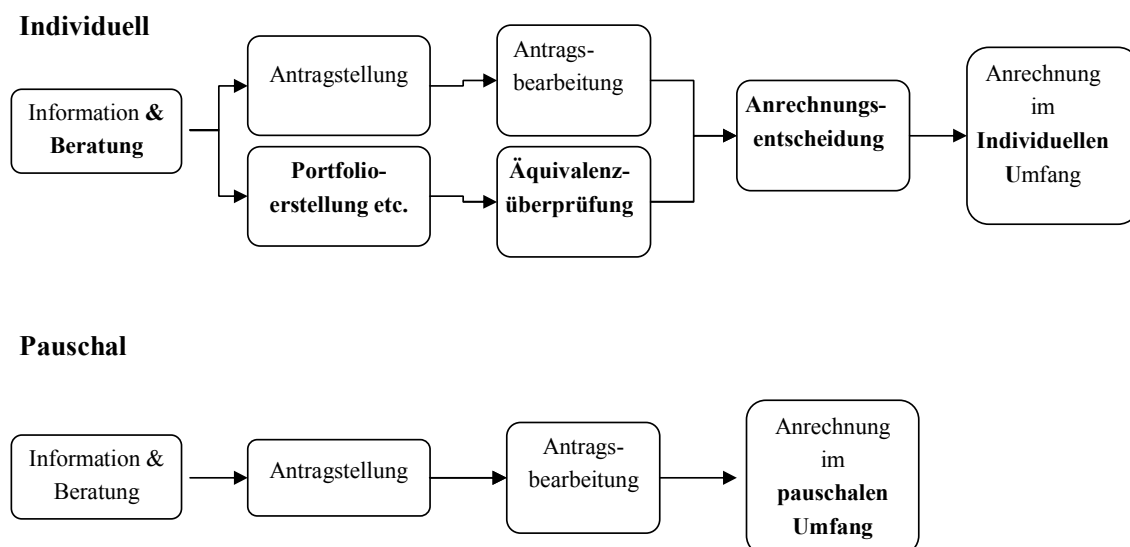


Abbildung 2: Schematische Darstellung der Verfahrensabläufe

Kriterium/Merkmal	Anrechnungsverfahren		
	individuell	pauschal	kombiniert
Definition	Personenbezogen (heterogene Gruppe)	abschluss-/zertifikats- bezogen (homogene Gruppe)	personenbezogen und abschluss- /zertifikatsbezogen
Anwendungsbereich / Gültigkeit	allgemein, da personen- bezogen	spezifisch, da abschluss- bezogen; Zertifikat der zuständigen Stellen, Curriculum/Zertifikat bestimmter Fachschulen und Weiterbildungsträ- ger	je nach Art des Aneignungskontextes der Lernergebnisse
Lernwelten/Aneig- nungskontext	formale und nicht- formale Bildung, Arbeitswelt, Familienarbeit, Weiterbildung, ehrenamtliche Tätigkeit, Zivil- und Entwicklungs- dienst, Freizeit, Hobbies etc.	formale und nicht- formale Bildung	
Lernergebnisse	informell erworben und/ oder formal und nicht- formal nachgewiesen (zertifiziert)	formal und nicht-formal nachgewiesen (zertifiziert)	formal und nicht- formal nachgewiesen (zertifiziert) und informell erworben
Prüfdokumente	Mappe „Kompetenzpro- fil“: Qualifikationsnach- weis, Arbeitszeugnis, Tätigkeitsdarstellung, Arbeitsproben, Dokumentation und Reflektion der Berufs- und Bildungsbiographie; Assessmentergebnisse	Prüfungsordnungen Curricula Lehrbücher/-materialien Klausuren Ergebnisse der Lernkontrollen	
Äquivalenzbewertung	Inhalts- und Niveauprüfung, schwach, mittel und stark strukturierte Methoden, Äquivalenzwert („Schnittmenge“)		
Äquivalenzentscheidung	Expertenurteil am Ende des Assessments	Expertenurteil vorab	
Ergebnisformat	Dokumentation der Äquivalenzbewertung	Liste der anzurechnenden Studienmodule	

Kriterium/Merkmal	Anrechnungsverfahren		
	individuell	pauschal	kombiniert
Anrechnungsumfang	variierend/personenbezogen maximal	fixiert	variierend/personenbezogen maximal
Übertragbarkeit Äquivalenzergebnis	nicht übertragbar	bedingt übertragbar, da bestimmter Berufsabschluss auf Äquivalenz zu bestimmtem Studiengang überprüft	pauschale Anteile bedingt übertragbar

Tabelle 1: Merkmalsvergleich von individueller, pauschaler und kombinierter Anrechnung

Verfahrensablauf

In der folgenden Abbildung wird der Verfahrensablauf der individuellen und pauschalen Anrechnung mit seinen Einzelschritten schematisch dargestellt.

Die Abbildung zeigt auf einen Blick eine große Übereinstimmung der einzelnen Verfahrensschritte in beiden Anrechnungstypen, wie die Phasen „Information und Beratung“, „Antragstellung“, „Antragbearbeitung“ und entsprechende „Anrechnung im jeweiligen individuellen oder pauschalen Umfang“. Daraus wird jedoch nicht erkenntlich, dass die mehrheitlich identischen Phasen bzw. Stationen deutliche Unterschiede im Umfang der Prozesse aufweisen. Da die individuellen Anrechnungsverfahren personenbezogen sind, erfordern Information und Beratung hier einen erheblichen Mehraufwand im Vergleich zu den pauschalen Anrechnungsverfahren, wo unabhängig vom Individuum für bestimmte Abschlüsse und dazu korrespondierende Studienangebote pauschale Anrechnungsregelungen vorliegen. Während die Antragstellung und Antrags-

duellen Anrechnungsverfahren ein enormer zusätzlicher Aufwand für alle Beteiligten, also Bewerber bzw. Bewerberin, Verwaltung und Hochschullehrende: Es müssen Nachweise für adäquate Vorleistungen erbracht werden (Portfolio), die Erstellung der Nachweise ist zu begleiten, die Nachweise müssen anschließend bearbeitet und beurteilt werden (Äquivalenzprüfung), woraufhin der Experte bzw. die Expertin die Entscheidung trifft (s. zweite fett markierte Prozesslinie im individuellen Anrechnungsverfahren).

Im Vergleich dazu fällt der wesentliche Aufwand für die Hochschullehrenden vor dem eigentlichen pauschalen Antragsverfahren an, bei der einmaligen Überprüfung und Feststellung der Gleichwertigkeit der zertifizierten beruflich erworbenen Lernergebnisse mit den im Studiengang geforderten.

Die kombinierte Verfahrensvariante aus individuell und pauschal bedeutet in der Umsetzung bisher zwei getrennte, parallel durchgeführte Verfahren, wobei evtl. Einsparpotenzial durch Synergieeffekte für ein „hyb-

Einführungsstrategien			
direkte Einführung		iteratives Vorgehen	
pauschales Verfahren	kombiniertes Verfahren	von individuell zu	
		pauschal	kombiniert

Abbildung 3: Einführungsstrategien von Anrechnung

bearbeitung für eine pauschale Anrechnung sowohl für die Antragstellenden als auch die Hochschulverwaltung wenig Ressourcen binden, liegt gerade hier im indivi-

rides Verfahren“ vorhanden sein könnte. Dies bedarf jedoch der Erfahrung einer hinreichenden Praxis, wie sie momentan noch nicht vorhanden ist.

Einführungsstrategie

Die Analyse der Implementation der entwickelten ANKOM-Anrechnungsmodelle zeigt die folgenden zwei unterschiedlichen Einführungsstrategien:

Ursachen für die Wahl der jeweiligen Einführungsstrategie, ob direkt oder iterativ, scheinen in der jeweils spezifischen Hochschulkultur, Fachdisziplin, in dem vorhandenen Vertrauen zwischen den beiden Bildungsteilbereichen und in der Art der anzurechnenden Lernergebnisse zu liegen. Es scheint somit eine Abhängigkeit von der Situation an der Hochschule (Akzeptanz), dem Konzept/der Strategie (Profilierung), der Qualifizierungsentwicklung (Akademisierung von Berufsfeldern, Bedarf an bestimmten Fachkräften), den Ressourcen und weiteren Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule zu geben.

Direkte Einführung

Die direkte Umsetzung der entwickelten Anrechnungsverfahren differenziert sich aus in zwei Varianten, und zwar, entweder die Einführung des (nur) pauschalen oder des - aus individuell und pauschal bestehenden - kombinierten Verfahren. Das pauschal ermittelte Äquivalenzergebnis wird durch Beschluss des Prüfungsausschusses in die Prüfungsordnung (PO) des Studienganges aufgenommen und damit formalisiert. Bei der kombinierten Variante der direkten Einführung wird sowohl das pauschale als auch das (aufwändigere) individuelle Anrechnungsverfahren implementiert, um das Anrechnungspotenzial der Interessentinnen und Interessenten auszuschöpfen.

Die Strukturen und Prozesse für das pauschale und individuelle Verfahren werden mit allen Beteiligten abgestimmt und festgelegt. Dazu werden z. B. eine Anrechnungsrichtlinie/-ordnung, Verfahrenshinweise/-anweisungen, Handreichungen etc. als Hilfen für die beteiligte Personen und Hochschulverwaltung entwickelt.

Iteratives Vorgehen

Im Vergleich dazu könnte man beim iterativen Vorgehen zur Einführung des Anrechnungsverfahrens von einer „Implementation auf Umwegen“ sprechen, wobei das individuelle Anrechnungsverfahren als Zwischenschritt für ein pauschales dient. Auch hierbei lassen sich die zwei Varianten, die im Endergebnis unter direkter

Einführung zu finden sind, beobachten.

Die letztendlich verfolgte pauschale Anrechnung wird über die individuelle Anrechnungspraxis erzielt. Möglicherweise auf der Basis der pauschal ermittelten Äquivalenzergebnisse, die als Anhaltspunkte für die Bewertung individuell vorhandener Kompetenzen dienen, erfolgt deren Validierung im Rahmen von individuellen Verfahren. Ergibt sich darüber eine ausreichende Bestätigung des pauschal ermittelten Anrechnungsumfanges, wird das individuelle Verfahren durch einen pauschalen Anrechnungsbeschluss (z. B. Prüfungsausschuss) – unter Wegfall des individuellen Anrechnungsverfahrens – in eine pauschale Anrechnungsregelung überführt. Eine Variante dazu ist, wenn nach der individuellen Erprobung eine pauschale Anrechnungsregelung eingeführt wird, die individuelle Anrechnung aber auch weiterhin möglich ist (kombiniertes Verfahren).

Aufwand

Im Vergleich von individuellem und pauschalem Verfahren zeigt sich ein umgekehrtes Aufwandsverhältnis: Während für die individuelle Anrechnung der Entwicklungsaufwand verhältnismäßig gering einzuschätzen ist, wird dafür mit immer wieder hohen Durchführungskosten für die verschiedenen beteiligten Akteure an den Hochschulen und für den Antragsteller bzw. die Antragstellerin, auch aufgrund erhöhter Informations- und Beratungsleistung, zu rechnen sein. Bei der pauschalen Anrechnung ist einmalig ein hoher Aufwand zur Ermittlung der pauschalen Äquivalenzanteile des Berufsabschlusses mit dem Studiengangprofil zu bestreiten. Dem steht allerdings ein sehr geringer Durchführungsaufwand gegenüber, da keine Hochschullehrende mehr beteiligt sind und die Anrechnung von der zuständigen Hochschulverwaltung (z. B. Prüfungsamt) durchgeführt wird (s. Abb. 2).

Fazit

Mit der BMBF-Initiative ANKOM wurden für die individuelle und pauschale Gestaltung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zur Umsetzung der KMK-Anrechnungsbeschlüsse Verfahren, Instrumente und Materialien entwickelt und erprobt, so dass sie zur Nachahmung und Adaption durch andere Hochschulen genutzt werden können. Der elaborierte Drei-Schritte-Anrechnungsansatz aus Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzbestimmung und geregelter Durchführung an der Hochschule legt in den einzelnen

Verfahrensphasen dar, was die nach KMK-Beschluss geforderten qualitativ-inhaltlichen Kriterien für den Ersatz von Studien- und Prüfungsleistungen sind und was ein qualitätsgesichertes Verfahren ausmacht, um im Rahmen der Akkreditierung einer Qualitätsüberprüfung stand zu halten. Welches der möglichen Anrechnungsverfahren in der Hochschule implementiert wird, hängt von der Frage ab, was die Hochschule mit dieser Möglichkeit zur Verkürzung des Studiums durch Berücksichtigung von außerhalb der Hochschule erworbenen Lernleistungen (Durchlässigkeit) beabsichtigt und welche Rolle Anrechnung für ihre Profilierung spielt.

Literatur

Flick, U. (2006): „Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen“. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

KMK (2002): „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.06.2002.

KMK (2008a): „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008.

KMK (2008b): „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008.

KMK (2009): „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.

WB ANKOM (2010): „Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“, Hannover/Berlin. URL: http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf

Autorin

Ida Stamm-Riemer, M.A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, HIS-Institut für
Hochschulforschung, Hannover.

Berufstätige Studierende - Studierende Berufstätige

Veränderte Studierendenpräferenzen und Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen

ANNIKA MASCHWITZ
CHRISTINE VAJNA

1. Problemaufriss

Lebenslanges Lernen zu fördern und die Aufnahme eines Studiums verschiedenen Zielgruppen zu ermöglichen ist eine der Herausforderungen, der sich die heutige Gesellschaft stellen muss. Als wesentliches Instrument ist in diesem Zusammenhang der Bologna-Prozess anzusehen. Angestrebt wird nicht nur eine Angleichung der Hochschulabschlüsse, vielmehr soll Bildung auch der Heterogenität der Studierenden gerecht werden. Durch den hochschuldidaktischen Paradigmenwechsel „the shift from teaching to learning“ liegt der Fokus der Bildung auf dem individuellen Lerner und dessen Bildungsbiographie. Dazu gehören die Orientierung an Learning Outcomes, die Vergabe von ECTS-Punkten und die Erfassung erworbener Kompetenzen sowie weitere Maßnahmen, z. B. die Einführung der Modularisierung der Studiengänge, wodurch sich inhaltliche Einheiten des Studiums flexibler gestalten lassen sollen. Das Bologna-Abkommen bezieht sich zudem auf die Möglichkeit der Anrechnung von zuvor informell, non-formal oder formal erworbenen Kompetenzen. Intention ist, die Hochschulen zu öffnen, die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsebenen zu fördern und vor allem, weitere Zielgruppen zu erschließen, insbesondere die Zielgruppe der „nicht-traditionellen“ Studierenden.

In vielen Studiengangsorganisationen an Hochschulen werden jedoch die unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Zielgruppen noch nicht berücksichtigt. Vorzugsweise orientiert sich die Konzeption der Studiengänge (Gestaltung, Planung, Organisation) weiterhin an dem so genannten traditionellen „student-life-cycle“, d. h. die lineare Abfolge von Abitur, Durchführung des Studiums und Eintritt in die Berufstätigkeit.

2. Nicht-traditionelle Studierende: Facetten eines Begriffs

Als Herausforderung gestaltet sich, den Begriff „nicht-traditionelle Studierende“ zu definieren. „Traditionelle Studierende“ beziehen sich zumeist - so der Konsens - auf den klassischen, wie oben beschriebenen, Studierenden. Das Präfix „nicht“ hingegen ist unterschiedlich interpretierbar und hat national, international sowie je nach Autor bzw. Studie eine eigene Konnotation. Exemplarisch hierfür sei der Vergleich zwischen den verschiedenen Merkmalsausprägungen nicht-traditioneller Studierender der NCEF (National Center for Education Statistics, 2002) und der Definition nach Teichler/Wolter (2004).

Die Gegenüberstellung dieser beiden Begriffsbestimmungen verdeutlicht, wie unterschiedlich der Terminus „nicht-traditionell“ ausgelegt werden kann. Teichler und Wolter definieren drei Kriterien, die als Kennzeichen von nicht-traditionellen Studierenden gelten: alternative Wege in die Hochschule, abweichende Studienformen gegenüber der klassischen Durchführung des Studiums sowie verschiedene Möglichkeiten des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. 2004, S. 72). Nach Auffassung der Definition der NCES kann dann von einem nicht-traditionellen Studierenden gesprochen werden, wenn bereits ein einziges der o.a. Merkmale zutrifft. Daneben werden in der Literatur auch Alter, berufliche Vorerfahrungen sowie familiäre Verpflichtungen, Migrationshintergrund oder soziale Herkunft als Charakteristika dieser Studierendengruppe genannt (vgl. Pusser/Doane, 2001, Schuetze/Slowey, 2002 oder Schuetze/Wolter, 2003).

Durch die Verwendung unterschiedlich weit- bzw. eng gefassten Definitionen divergieren auch die Angaben zu der Anzahl nicht-traditioneller Studierender an den Hochschulen. So beziffert die „University Professional

Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004)	National Center for Education Statistics (2002)
Kein „gerader“ Weg in die Hochschule	delayed enrollment into postsecondary education
Studienform entspricht keinem Voll- bzw. Präsenzstudium	attended part time
	financially independent
	worked full time while enrolled
	had dependents other than a spouse
	was a single parent
Keine regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang	did not obtain a standard high school diploma

Abbildung 1: Gegenüberstellung verschiedener Merkmalsausprägungen nicht-traditioneller Studierender

and Continuing Education Association“, die sich auf die Definition der NCEC bezieht, den Anteil nicht-traditioneller Studierender in den USA im Jahr 2010 auf bis zu 90%.¹

Verdeutlicht wird diese Diskrepanz in Bezug auf die Anwendung von uneinheitlichen Begriffsbestimmungen auch durch die Ergebnisse der im Jahr 2008 veröffentlichten EUROSTUDENT-Studie.

Mit dem Ziel, die Anzahl der nicht-traditionellen Studierenden in verschiedenen Ländern zu vergleichen, stellen Orr, Schnitzer und Frackmann die jeweiligen landesspezifischen Definitionen einer sehr eng gewählten Definition gegenüber (vgl. ders., S. 39). Nach landesspezifischer Bestimmung können bspw. in Schweden und in Deutschland 36% bzw. 5% der Studierenden als nicht-traditionell bezeichnet werden (vgl. ders., S. 40), auf Basis der Definition dieser Studie kann in den beiden Ländern allerdings nur von einem Anteil von 6% (Schweden) bzw. 1% in Deutschland ausgegangen werden (ders., S. 42).

Diese unterschiedlichen von einander abweichenden Ergebnisse demonstrieren, dass seitens der Hochschulen eine Fokussierung auf die *Dichotomie* traditionell vs. nicht-traditionell nicht mehr haltbar ist. Zur Überprüfung, dass nicht von *einer* nicht-traditionellen Studierendengruppe, sondern vielmehr von einer sehr heterogenen Studierendenschaft, ausgegangen werden muss, wurde auf einen bereits bestehenden Datensatz des BMBF-Projektes „Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“ (Stu+Be)² zurückgegriffen. Ein Ziel des Projekts der TU Dortmund, Universität Duisburg-Essen und Universität Oldenburg ist, die Rolle der Hochschule als Lernort für Erwachsene zu untersuchen, um auf diese Weise, die Anforderungen berufstätiger Studierender an ihr Studium zu analysieren.³

Zur Neuauswertung des Datensatzes wurden ausschließlich die Daten der Universität Oldenburg verwendet, an der insgesamt 990 Studierende befragt wurden.⁴

¹ vgl. <http://www.ucea.edu/resources/faqs.html>

² s.a. <http://zfh.uni-duisburg-essen.de/stube>

³ Hierfür wurden, neben qualitativen Analysen der jeweiligen Hochschulen sowie internationalen Best-Practice Beispielen, im Wintersemester 2009/2010 insgesamt fast 3.700 Studierenden (Bachelor und Master) der Fachbereiche Gesellschafts-, Wirtschafts-, und Ingenieurwissenschaften der drei Hochschulen durch einen standardisierten Fragebogen befragt.

⁴ Da an der Universität Oldenburg der Fachbereich Ingenieurwissenschaften nicht angeboten wird, wurden in diesem Fall Studierende der Umweltwissenschaften befragt.

Angenommen wird, dass die binäre Aufteilung der Studierenden in traditionell und nicht-traditionell den Anforderungen der Studiengruppen nicht gerecht werden kann. Es soll daher untersucht werden, ob eine weitere Ausdifferenzierung innerhalb des Studierendenkörpers möglich ist. Analysiert wird in diesem Kontext der Aspekt der Berufstätigkeit von Studierenden.

Die Annahme einer Aufgliederung der Studierendenschaft impliziert folgende Fragen:

- Welche Art von Studiengruppen lassen sich bzgl. ihres Grades der Berufseinbindung identifizieren?
- Welche Konsequenzen hätte dies für die Studiengangsorganisation, wenn die Konzeption und Durchführung auf heterogene Studierendentypen ausgerichtet wird?

3. Berufstätige Studierende – Studierende Berufstätige

Ausgehend von dem oben genannten Datensatz lassen sich sieben Gruppen identifizieren: (1) der klassische Studierende, (2) der berufstätige Studierende, (3) der studierende Berufstätige, (4) der Studierende mit Kind, (5) der arbeitende klassische Studierende, (6) der nicht klassische, nicht arbeitende Studierende und (7) Studierende, die sich diesen Gruppen nicht zuordnen lassen.

Bevor auf die drei ersten Gruppen im Speziellen eingegangen wird, soll an dieser Stelle kurz die Eingrenzung auf die drei Gruppen bzw. die Ausgrenzung der anderen Gruppen begründet werden.

Die fünfte Gruppe, hier als *arbeitender, klassischer Studierender* bezeichnet, wird vor allem aufgrund ihrer unklaren Zusammensetzung nicht weiter betrachtet, auch wenn sie knapp ein Drittel der Stichprobe ausmacht (29,5%). So erfüllt die Gruppe zwar die Kriterien des klassischen Studierenden und ist darüber hinaus erwerbstätig, was sie potentiell für eine weitere Analyse interessant macht, ist aber aufgrund des Datensatzes unscharf. Es kann erstens nicht zwischen Erwerbstätigkeit während oder vor dem Studium unterschieden werden und zweitens können Tätigkeiten wie Zivildienst, Freiwilliges Soziales Jahr, Praktika etc.

nicht heraus gerechnet werden. Die vierte Gruppe des *Studierenden mit Kind* (2,6%) und die sechste Gruppe des *nicht klassischen, nicht arbeitenden Studierenden*⁵ (11,7%) werden aufgrund des gelegten Schwerpunktes nicht weiter behandelt. Eine genauere Betrachtung der vierten Gruppe wäre insbesondere hinsichtlich der Annahme einer zunehmenden Heterogenität interessant, liegt aber nicht im Fokus der durchgeführten Analyse, die sich insbesondere auf das Verhältnis der Studierenden zu ihrer Arbeit bzw. zum Beruf konzentriert.

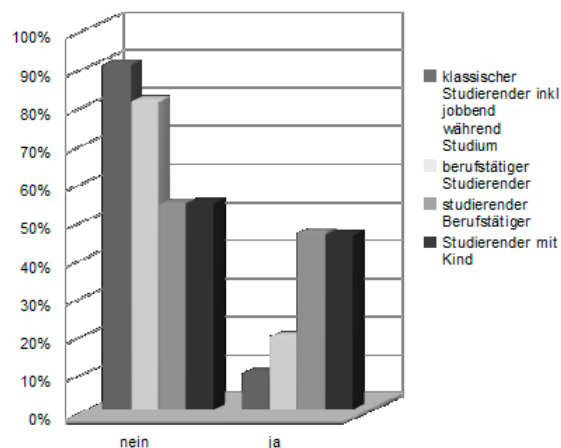


Abbildung 2: Gruppenverteilung

- Prozentual gesehen machen die ersten Gruppen eins bis drei, welche nun näher betrachtet werden sollen, insgesamt fast die Hälfte der befragten Studierenden aus. Der klassische Studierende stellt mit 35,5% die größte Gruppe dar, gefolgt von den berufstätigen Studierenden mit 11,6% und den studierenden Berufstätigen mit 4,1%.
- Der im Bezug auf die Diskussion traditioneller und nicht-traditioneller Studierenden oft als traditionell betitelte Studierende, soll hier, in einem eng gefassten Verständnis, als *klassischer Studierender* bezeichnet werden, da er immer noch einen Großteil der Studierendenschaft ausmacht. Der klassische Studierende hat spätestens ein Jahr nach Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife (über den 1. Bildungsweg) sein Studium aufgenommen. Dabei geht er während der Vorlesungszeit maximal einer neunstündigen Nebentätigkeit („400 €-Basis“) nach und ist

⁵ Diese entspricht nicht den Kriterien des klassischen Studierenden, ist aber auch nicht erwerbstätig.

ansonsten weder vor noch während des Studiums erwerbstätig gewesen.

- Die Gruppe des *berufstätigen Studierenden* zeichnet sich durch eine Erwerbstätigkeit zwischen zehn und zwanzig Stunden aus, dabei liegt keine Beschränkung auf den Zugängen zum Studium oder auf den Abschlüssen vor.
- Bei der dritten Gruppe, der *studierenden Berufstätigen*, ist der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nicht relevant, dieser Typ Studierender muss aber mindestens zwanzig Stunden während der Vorlesungszeit erwerbstätig sein (max. vierzig Stunden = Vollzeit).

Ausgehend von der oben dargestellten Klassifizierung zeigt sich, dass der hier als „klassisch“ bezeichnete Studierende unter 25 Jahre alt ist (96,9%) und zu fast 100% von Eltern und BAföG finanziert wird. Darüber hinaus charakterisiert ihn - aufgrund der vorgenommenen Einschränkungen -, dass er keine Berufsausbildung vorweisen kann und zu 100% über eine Allgemeine Hochschulreife verfügt. Der berufstätige Studierende hingegen finanziert sich ungefähr zur Hälfte selbst und zur Hälfte fremd (Eltern, BAföG), knappe 40% sind älter als 25 Jahre und über ein Drittel hat eine abgeschlossene Berufsausbildung (5,2% abgebrochen). Bei den Zugängen dominiert auch hier mit 89,5% die Allgemeine Hochschulreife. Darüber hinaus haben 4,4% eine Fachhochschulreife, 1,8% eine fachgebundene Hochschulreife und 2,6% studiengangsbezogene Zugangsberechtigungen. Ein Hochschulzugang über ein Meisterstudium ist nur bei einer Person zu vermerken.

Die dritte Gruppe, der studierende Berufstätige, finanziert sich fast ausschließlich durch Arbeit und Rücklagen (24% erhalten zusätzlich Unterstützung durch die Eltern, wobei keine Angaben zu der Höhe gemacht werden können). Hinsichtlich des Alters kann festgehalten werden, dass über 50% älter als 25 Jahre sind und davon ca. ein Fünftel 30 Jahre und älter ist. 36,6% haben eine abgeschlossene Berufsausbildung (keine abgebrochene). Auch hier zeigt sich die noch geringe Anzahl an Zugängen über die Allgemeine (Fach-)Hochschulreife hinaus: 85,4% haben eine Allgemeine Hochschulreife, 2,4% eine Fachhochschulreife, 2,4% eine fachgebundene Hochschulreife, 2,4% eine studiengangsbezogene

Zugangsberechtigung und 7,3% geben an, über andere Zugangsmöglichkeiten zu einem Studium gekommen zu sein.⁶

Veränderte Studierendenpräferenzen?!

Analysiert wurden die drei Gruppen hinsichtlich ihrer Anforderungen und Wünsche an ein Studium, wobei auf ausgewählte Aspekte fokussiert wurde (s. Abb. 3). Diese lassen sich in drei Hauptfelder unterteilen: Zum einen wurde die Bedeutung der Integration von Praxiswissen und Berufserfahrungen betrachtet (Punkt eins und zwei), zum anderen der Aspekte der (zeitlichen) Flexibilität, hier durch die Punkte drei bis sechs repräsentiert und drittens der Bereich des E-Learnings (Punkte sieben bis elf). Vorweg lässt sich sagen, dass die Ergebnisse, anders als erwartet, vor allem eines deutlich machen: die drei Gruppen unterscheiden sich in vielen Bereichen nur sehr gering, aber die traditionelle, bisherige Studienorganisation ist von keiner der Studierendengruppen erwünscht.

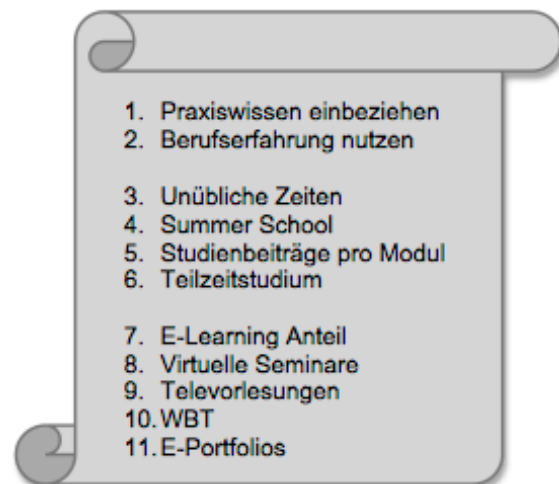


Abbildung 3: Analyseaspekte

Zusammenfassend lassen sich zu den Bereichen der Praxisintegration und der zeitlichen Flexibilisierung folgende Punkte festhalten:

- Es gibt viele Überschneidungen hinsichtlich der Anforderungen an ein Studium zwischen den drei Gruppen.
- Praxiswissen und die Einbeziehung von Berufs-

⁶ Ausführlicher zu den Fragen der Zugängen am Ende dieses Artikel, s. auch Abb. 6..

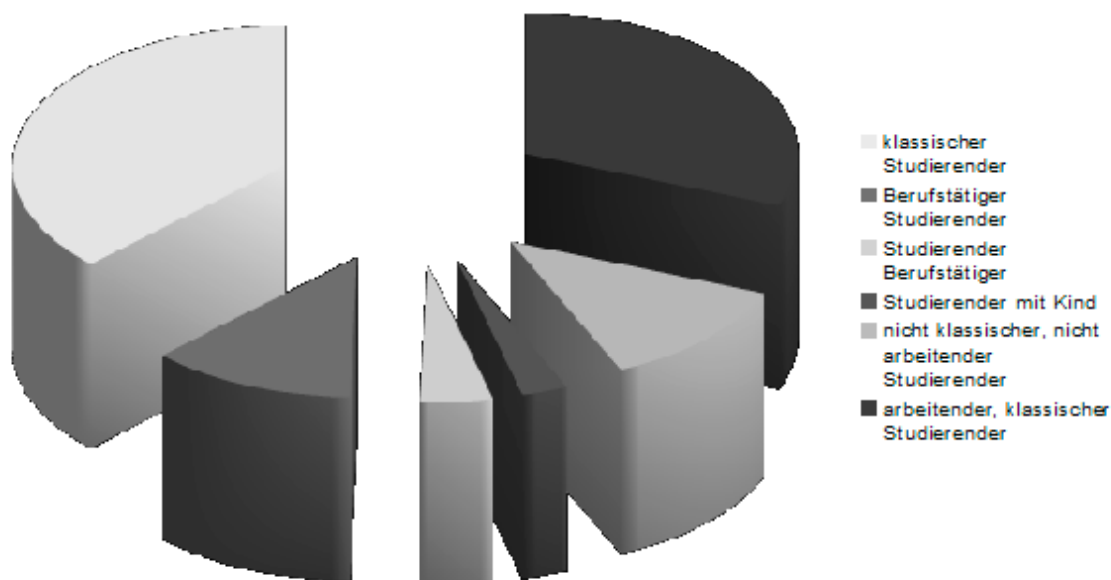


Abbildung 4: Bedeutung des Teilzeitstudiums

erfahrungen sind für berufstätige Studierende und auch studierende Berufstätige nicht von Bedeutung, wenn sie sich für ein grundständiges, wissenschaftliches Studium entscheiden. Dies lässt die Frage aufkommen, wo sich Studierende hinwenden, die an ihre Berufserfahrungen anknüpfen wollen (berufsbegleitende Studiengänge, Private Hochschulen etc.).

- Die Tendenz beider berufstätigen Gruppen zeigt, dass eine Vereinbarkeit von Beruf und Studium eher schwierig ist.
- Insbesondere hinsichtlich der zeitlichen Struktur zeigen sich Differenzierungen. So sind den berufstätigen Studierenden „unübliche Zeiten“ im Studium zu 51,2% und den studierenden Berufstätigen zu 57% sehr wichtig bis wichtig.
- Gerade studierende Berufstätige scheinen aus dem Cluster des grundständigen Studiengangs herauszufallen. Hier zeigt sich vor allem das Problem der fehlenden Transparenz und Information.

Deutlicher wird die Bedeutung der zeitlichen Flexibilisierung, wenn man sich die Angaben zu einem Teilzeitstudium betrachtet (Abb. 4). Dabei wird unter Teilzeitstudium die absichtliche Entscheidung für ein Studium neben einer anderen Beschäftigung (Arbeit, Kind, Pflege etc.) verstanden, welches aufgrund der zeitlichen Verpflichtungen nicht in dem Umfang eines Vollzeitstudiums durchgeführt werden kann.⁷ Hier zeigt sich, dass die Tendenz, welche sich bereits bei der Betrachtung der unüblichen Zeiten gezeigt hat, bestätigt wird und mit Zunahme der Berufstätigkeit auch der Wunsch nach einem Teilzeitstudium steigt. So wünschen sich fast ein Drittel der berufstätigen Studierenden und fast die Hälfte aller studierenden Berufstätigen die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums, bei den klassischen Studierenden sind es hingegen nur 9,5%.⁸ Diese Forderungen nach Flexibilisierung zeigen sich auch in den analysierten Erwartungen an das Studium mit dem Fokus auf digitale Medien und internetgestützter Lehre.

So äußern sich auch 85,5% aller befragten Studierenden⁹ positiv gegenüber E-Learning Anteilen ($\geq 5\%$), wodurch eine zeitliche und räumliche Flexibilisierung des Studiums ermöglicht wird. 60% der Befragten wünschen sich sogar einen Anteil von einem Fünftel

⁷ Hierbei ist das Teilzeitstudium von einem Studium über die Regelstudienzeit hinaus abzugrenzen. In Oldenburg ist z. Z. ein verlässliches Teilzeitstudium allein aufgrund der Rahmenbedingungen nicht möglich.

⁸ Als zusätzliche interessante Gruppe, um die Vielfalt in der Studierendenlandschaft über den Faktor Arbeit hinaus betrachten zu können, wurden exemplarisch Studierende mit Kind hinzugezogen. Dies geschieht vor allem, um die Ansprüche an ein Studium in Abgrenzung zu arbeitenden Studierenden skizzieren zu können.

⁹ n = 891

und mehr in ihrem Studium. Dies spiegelt sich auch in den Äußerungen zum Einsatz von virtuellen Seminaren, Televorlesungen, Web Based Training (WBT) und E-Portfolios wider.

Flexibilität

Nicht nur von den berufstätigen Studierenden und den studierenden Berufstätigen, sondern auch von den klassischen Studierenden wird die Möglichkeit gefordert,

	Klassischer Studierender					Berufstätiger Studierender					Studierender Berufstätiger				
	*	1	2	3	4	5	1=sehr häufig bis 5=gar nicht					1=sehr häufig bis 5=gar nicht			
Virtuelle Seminare	25,5	25,9	27,5	16,9	4,3	23,9	18,2	29,5	19,3	9,1	24,2	21,2	27,2	18,2	9,1
Televorlesungen	38,2	19,6	17,1	19,3	5,8	31,8	20,0	16,5	14,1	17,6	39,4	18,2	9,1	24,2	9,1
WBT	15,3	17,7	30,6	29,0	7,3	20,0	10,0	25,0	32,5	12,5	26,5	11,8	17,6	29,4	14,7
E-portfolios	24,5	21,6	27,8	20,0	6,1	23,5	12,3	29,6	21,0	13,6	22,6	19,4	25,8	25,8	6,5

*Angaben in Prozent

Abbildung 5: Relevanz des Einsatzes digitaler Lehr- und Lernformen (Auswahl)

4. Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Datenanalyse an der Universität Oldenburg zeigen, dass der klassische Studierende den größten Anteil der Studierendenschaft ausmacht. Allerdings ist auch erkennbar, dass von einer Dichotomie traditionell vs. nicht-traditionell nicht mehr ausgegangen werden kann. Gerade an dem untersuchten Aspekt der Berufstätigkeit lässt sich bereits eine Differenzierung zwischen dem unterschiedlichen zeitlichen Ausmaß feststellen. Der Anteil der Studierenden, der auch nebenberuflich tätig sind, beträgt an der Hochschule über 45% (unter Hinzuziehung der Gruppe des klassischen, arbeitenden Studierenden).

In Bezug auf die Studiengangorganisation ist zu konstatieren, dass sich die Studierenden zwar durch eine hohe Heterogenität auszeichnen, die Erwartungen und Ansprüche an das Studium faktisch homogen sind (s. Analyseergebnisse). Als Konsequenz bedeutet dies für Hochschulen eine notwendige Verlagerung von der Ausrichtung auf den „traditionellen“ Studierenden, hin zu einer Konzeption des Studiums, das allen Studierenden (Zielgruppen) in ihrer Heterogenität gerecht wird. Ansatzpunkte hierfür sind beispielsweise eine flexiblere Gestaltung oder die Öffnung der Hochschulen durch alternative Wege in die Hochschulen.

das Studium individuell und vor allem flexibel zu gestalten, um weitere Zielgruppen (bspw. den Typ Studierender mit Kind) zu erreichen und diesen ein zu Studium ermöglichen. Neben der zeitlichen Einteilung (z. B. Angebot von Teilzeitstudiengängen), wird besonders der vermehrte Einsatz von Medien in der Lehre von allen Typen gewünscht (vgl. Abb. 5). Im internationalen Bereich sind bereits Studienformate etabliert, die die Durchführung eines Studiums für die unterschiedlichen Typen erleichtern. Potential für deutsche Hochschulen bietet die konsequente Umsetzung der Forderungen des Bologna-Prozesses. Instrumente, um die Attraktivität der Hochschulen für die unterschiedlichen Studierendentypen zu steigern und die Studienorganisation zu flexibilisieren, sind u. a.

- die Durchführung der Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen Zeiten und/oder im Blended-Learning Design,
- die Modularisierung der Studiengangsgestaltung,
- das Angebot eines „verlässlichen“ Teilzeitstudiums und/oder
- die Anerkennung von Abschlüssen durch die nationalen Qualifikationsrahmen.

Aber nicht nur in Bezug auf die Studienorganisation be-

steht Handlungsbedarf, auch das Selbstverständnis der Hochschulen als Bildungsinstitution gilt es, besonders da die deutschen Hochschulen auf dem Bildungsmarkt mit privaten und internationalen Bildungsanbietern in Konkurrenz stehen, zu überdenken. Gerade im internationalen Vergleich ist zu sehen, dass das Angebot bereits spezifisch durch eine sehr flexible Studienorganisation auf berufstätige Lerner und damit auf lebenslanges Lernen ausgerichtet ist.¹⁰ Um auf diesem Weiterbildungsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben, bedarf es somit einer vermehrten Ausrichtung auf die verschiedenen Zielgruppen. Mögliche Strategien, um dies zu erreichen könnten u. a. sein,

- lebenslanges Lernen explizit in die Hochschulstrategie mit aufzunehmen,
- die Curricula zielgruppengerecht zu konzipieren, bspw. durch die Verzahnung mit Praxisanteilen,
- Studieninteressierten transparente Informationen anzubieten und proaktiv zu werben,
- Anreize, bei gleichzeitigem Abbau der Hemmschwellen zur Aufnahme eines Studiums und Förderung der Durchlässigkeit und Anrechnung, zu schaffen,
- bereits erworbene (berufliche) Kompetenzen anzuerkennen und/oder
- alternative Zugangswege zu ermöglichen und zu etablieren.

Zugänge und Anrechnung

Durch die Flexibilisierung der Studienorganisation wird ein Studium auch für bisher nicht erreichte potentielle Studierende interessant, was durch die Öffnung der Zugänge noch verstärkt werden kann.¹¹ Der Großteil der Studierende kommt, wie auch die vorhergegangenen Ergebnisse zeigen, immer noch über den ersten Bildungsweg, d. h. mit der Allgemeinen Hochschulreife, an die Hochschulen. Eine Veränderung ist in Kürze nicht abzusehen.

Gerade deshalb müssen die Zugänge auf dem dritten Bildungsweg noch erleichtert werden, um vermehrt Berufstätigen das Studium und damit eine akademische Qualifizierung im Sinne des lebenslangen Lernens zu ermöglichen. Der bundesweite Anteil der „nicht-traditionellen“ Studierenden wird derzeit mit 1% beziffert, Niedersachsen kann mit 3% schonals „Vorreiter“ bezeichnet werden und die Universität Oldenburg kann dies mit guten 4,5% noch überbieten (Abb. 6).

Darüber hinaus sind in Deutschland in den letzten Jahren in Zusammenarbeit mit Vertretern der beruflichen Bildung, der Wirtschaft, den Gewerkschaften, des Bundes und der Hochschulen vielfältige Ergebnisse entstanden, die in Richtung einer übergreifenden Bildungsstruktur hoffen lassen.¹² Die wohl wesentlichsten Punkte in dieser Debatte bilden auch hier

1. die Zugangserleichterung für Berufstätige zum (Erst-)Studium und zur Weiterbildung an Hochschulen,
2. die Anrechnung von bereits im Beruf und darüber hinaus erworbenen Kompetenzen auf (weiterbildende) Studiengänge und

¹⁰ Diese Institutionen sehen sich als Dienstleister für heterogene Studiengruppen und können individuell auf die Bedürfnisse bei (Wieder-)Aufnahme und/oder Fortführung des Studiums reagieren. Im Vordergrund steht hierbei lebenslanges Lernen für alle lebenslange Lerner anzubieten. Anreize für nicht-traditionelle Studierende werden bei diesen Bildungsanbietern durch transparente Anrechnungsmodelle von beruflichen und informellen Kompetenzen (bspw. Anerkennung von Fortbildungen, „Empty-Box“-Modulen), Auflösung rigider Studienstrukturen (z. B. sind 89% der Studiengänge an der Open University in Großbritannien als Teilzeitstudiengang konzipiert), hoher Durchlässigkeit sowie Verzahnung von Lehre mit Praxiserfahrungen oder dem Angebot von wissenschaftlichen Vorkursen bzw. Studium einzelner Module geschaffen. Gleichzeitig wird jedoch der hohe akademische Leistungsanspruch sowohl an die Studierenden als auch an die Hochschulen gewahrt.

¹¹ So geht Diekmann (2008) nach einer Studie der DIHK davon aus, dass 78% der IHK Absolventen sich zukünftig weiterbilden möchten und ca. ein Sechstel eine Qualifizierungsfortsetzung an einer Hochschule in Betracht zieht. Durch vereinfachte Zugangsvoraussetzungen könnte diese Zahl noch erhöht werden.

¹² Vgl. u. a. DHK & HRK (2008); BDA, HRK und BDI (2008); BMBF (2009); KWB (2010); DHK (2010); f-bb (2010).

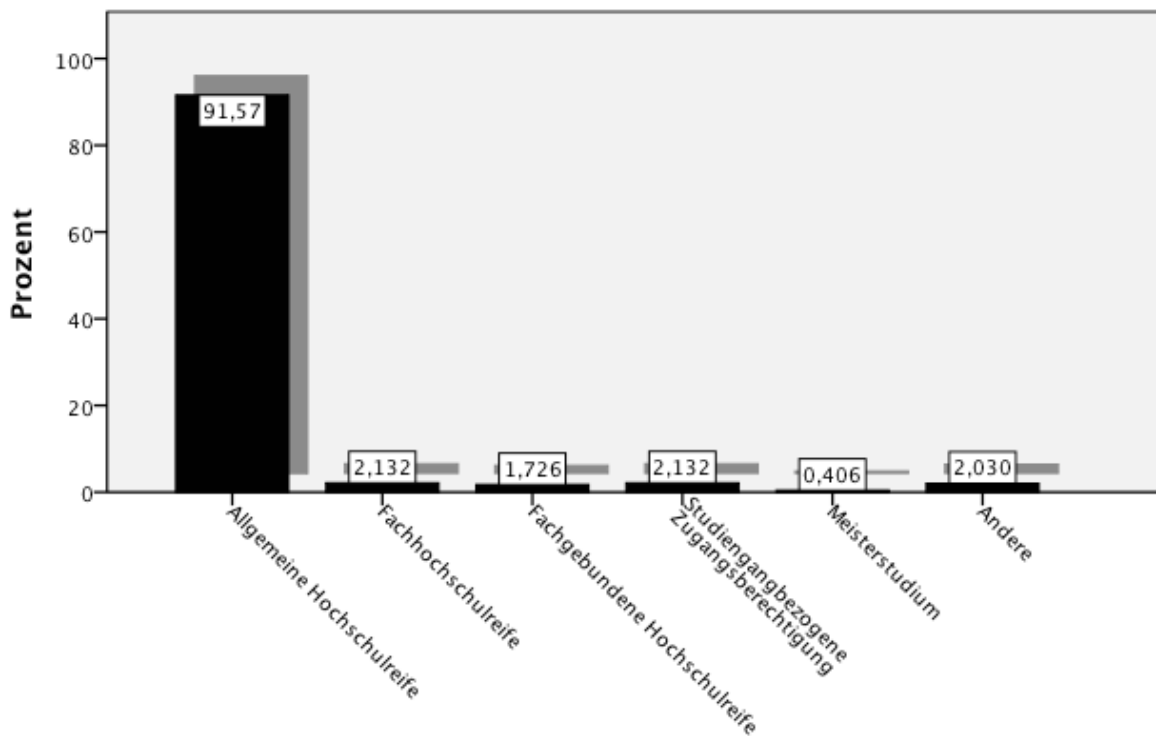


Abbildung 6: Aufteilung nach...

3. die Zertifizierung von Kompetenzen und deren weitere Verwertbarkeit.¹³

Die Universität Oldenburg fördert lebenslanges Lernen bereits durch zentrale Einrichtungen (bspw. dem Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b)¹⁴ oder dem Center für Lebenslanges Lernen (C3L)¹⁵) sowie durch Projekte (ANKOM,¹⁶ „Offene Hochschule“¹⁷ oder „Stu+Be“) und präsentiert sich dabei vorreitend bei der Entwicklung und Implementierung von weiterbildenden Studiengängen,¹⁸ der Erarbeitung von individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren und Forschung hinsichtlich der Erfassung von individuellen Kompetenzen und Zugangsmöglichkeiten.

Darüber hinaus zeigen die Entwicklungen im Niedersächsischen Landesgesetz und der daran angelehnte

Zukunftsvertrag II, der zu diesem Wintersemester 2010 in Kraft getreten ist, die Aktualität und Relevanz des Themas. An der Universität Oldenburg wird dies explizit nochmals durch die Verankerung des lebenslangen Lernens, der Anrechnung von Kompetenzen und der Öffnung der Hochschule in den Zielvereinbarungen verdeutlicht. Damit sind bereits Rahmenbedingungen geschaffen worden, um zukünftig der Heterogenität der Studierendenschaft gerecht zu werden. Diese müssen jedoch implementiert und vor allem „gelebt“ werden. Dies bedeutet auch ein pro-aktives Werben um neue Zielgruppen und ausreichend Transparenz und Information (insbesondere auch gegenüber Unternehmen). Nur so können Hochschulen ihr Profil als Lifelong Learning Institution festigen und sich auf diesem Sektor etablieren. Die Problematik der aktuellen Situation scheint somit weniger auf der theoretischen Erkenntnis als auf der praktischen Umsetzung und vor allem auf

¹³ Ausführlich dazu u. a. Buhr et al. 2009; Geldermann et al. 2009; Freitag 2009; Knust/Hanft 2009.

¹⁴ <http://www.web.uni-oldenburg.de/>

¹⁵ <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/index.html>

¹⁶ <http://ankom.his.de/>

¹⁷ <http://www.oh.uni-oldenburg.de/>

¹⁸ Die Universität Oldenburg hat als erste deutsche Universität berufsbegleitende Bachelor- und Master-Studienangebote eingeführt und richtet sich damit gezielt an Studierende, die in einem Lifelong Learning-Prozess Berufstätigkeit und wissenschaftliche Qualifizierung verzahnen wollen. Das C3L bietet in Kooperation mit den Fakultäten der Universität Oldenburg inzwischen ein großes Angebot berufsbegleitender Studiengänge, das regelmäßig erweitert wird.

der mangelnden Kommunikation und Transparenz zu beruhen. Gerade die Instrumente der Zugänge und der Anerkennung von Kompetenzen bergen hohes Potential, um neue Zielgruppen zu erreichen und zu binden und damit hinsichtlich einer Erhöhung der Durchlässigkeit beizutragen. Dies bedeutet, dass Anrechnungsmodelle, wie sie in den berufsbegleitenden, weiterbildenden Studiengängen bereits bestehen, auch für das grundständige Studium eingeführt werden sollten bzw. vermehrt standardisiert und damit transparenter gemacht werden müssten.

Ein weiterer Ansatz, um das System gerade für Berufstätige zu verbessern, wäre die Betriebe mit einzu beziehen. Die Erfassung von Kompetenzen in Unternehmen ist für die Entwicklung eines übergreifenden Kompetenzmodells und die Anrechnung von Kompetenzen - vor allem vor dem Hintergrund der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher, betrieblicher und Hochschulischer Bildung - von zentralem Interesse. Eine Analyse bestehender Ansätze zur Kompetenzerfassung auf betrieblicher Ebene, mit dem Ziel bestehende Kompetenzmodelle in den Unternehmen systematisch zu erfassen und einzuordnen (z. B. im Bezug auf ECVET), erscheint in diesem Zusammenhang erstrebenswert. Die Erfassung des Kompetenzzuwachses in Ausbildung und Arbeit auf betrieblicher Ebene und die Übertragung auf ein Modell würde eine Anrechnung bestehender Kompetenzen auf andere Bildungsbereiche und -ebenen erheblich vereinfachen. Eine enge Verzahnung und Kooperation von betrieblicher und Hochschulischer Bildung stellt dabei für beide Institutionen eine lohnenswerte Investition dar, um das Potential ihrer Arbeitnehmer/Studierendenschaft gewinnbringend zu fördern und gleichzeitig dem kommenden Akademikermangel erfolgreich entgegenzusteuern.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Dichotomie (traditionell – nicht-traditionell) den Anforderungen der Studierenden nicht gerecht wird. Vielmehr gilt es zu erkennen, wie sich die Studierenden zusammensetzen, um auf die Bedürfnisse und Anforderungen dieser heterogenen Gruppen eingehen zu können. Zudem sollte das Studienprogramm an die Zielgruppen angepasst werden, mit dem Ziel ein „studierbares“ Studium zu gestalten. Flexibilisierung und Anrechnung können dabei als Anreizinstrumente dienen, um „neue“ Zielgruppen zu gewinnen und zu binden. Eine Verweigerung der Öffnung bzw. die Ignoranz des Themas scheint lang-

fristig die falsche Herangehensweise zu sein, wenn man bedenkt, dass nach den doppelten Abiturjahrgängen (ab ca. 2020¹⁹) mit zurückgehenden Studierendenzahlen zu rechnen und eine erhöhte Nachfrage nach Fach- und Führungskräften - insbesondere in den MINT-Fächern - zu erwarten ist.

¹⁹ Vgl. <http://www.bmbf.de/de/6142.php>.

Literatur

- BMBF (2009): „Aufstieg durch Bildung - Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland“, BMBF, Berlin.
- Buhr, R. u. a. (Hrsg.) (2009): „Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“, Waxmann Verlag, Münster et al.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2008): „Durchlässigkeit erhöhen. Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte öffnen - gemeinsames Memorandum von BDA, BDI und HRK“, online-verfügbar unter: [http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/D924C8F99595C0E6C125755A004ABDFA/\\$file/Durchlaessigkeit_erhoehen.pdf](http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/D924C8F99595C0E6C125755A004ABDFA/$file/Durchlaessigkeit_erhoehen.pdf) [Zugegriffen Oktober 19, 2010].
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2010): „Weiterbildung 2010 - Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung“, online-verfügbar unter: http://www.dihk.de/inhalt/download/wb_umfrage_10.pdf [Zugegriffen Oktober 19, 2010].
- Diekmann, K. (2008): „Wege der Beförderung der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“, in: Buhr, R. et al., (Hrsg.): „Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“, Waxmann Verlag, Münster et al., S. 66-74.
- DIHK & HRK (2008): „Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung!“, online-verfügbar unter: [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/081014_HRK_DIHK_Endfassung\(1\).pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/081014_HRK_DIHK_Endfassung(1).pdf) [Zugegriffen März 8, 2010].
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) (2010): „Mobilität steigern - Durchlässigkeit fördern - Europäische Impulse für die Berufsbildung“, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Freitag, W. (Hrsg.) (2009): „Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe“, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (Hrsg.) (2008): „Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“, Wirtschaft und Bildung (53), Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Knust, M./Hanft, A. (Hrsg.) (2009): „Weiterbildung im Elfenbeinturm!“, Waxmann Verlag, Münster et al.
- KWB (Hrsg.) (2010): „Ausbildung 2015 - Strategien zur Kompetenzentwicklung und Fachkräftesicherung“, Bonn: KWB, online-verfügbar unter: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2010_Praxisbeitraege_gt_kfm_2009.pdf [Zugegriffen August 24, 2010].
- Orr, D./Schnitzer, K./Frackmann, E. (2008): „Social and economic conditions of student life in Europe: synopsis of indicators final report“, Eurostudent III 2005 – 2008, BertelsmannVerlag, Bielefeld.
- Pusser, B./Doane, D. J. (2001): „Public Purpose and Private Enterprise: The Contemporary Organization of Postsecondary Education“, in: Change, 33 (5), p. 18-22.
- Schuetze, H. G./Slowey, M. (2002): „Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education“, in: Higher Education, 44, p. 309-327.
- Schuetze, H.G./Wolter, A. (2003): „Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries“, in: Das Hochschulwesen, 51 (5), S.183-189.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): „Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende“, in: die hochschule, Konditionen des Studierens (13, 2), S.64-80.

Autoren

Dipl. Päd. Annika Maschwitz
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b).

Dipl. Päd. Christine Vajna
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b).

Studienabbruch

Was nun?

DANA VOIGT
URSULA SCHWILL
EVA FRIEDRICH

1. Studienabbruch – Daten und Fakten zur Lage in Deutschland

Der Begriff „Studienabbruch“ wird von der HIS-GmbH wie folgt definiert: „...unter Studienabbrechern (werden) ehemalige Studierende verstanden, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen.“ (Heublein et al., 2009, S. 5). Damit fallen Studenten, die den Studiengang wechseln, nicht unter die Zählung der Studienabbrecher nach der Definition des HIS.

Von 100 deutschen Studienanfängern¹ die im Jahr 2006 ihren Abschluss erzielen sollten, erreichen 21 den geplanten Abschluss nicht und brechen ihr Studium ab. (vgl. Heublein et al., 2009, S. 5). Diese Zahl bildet den Durchschnitt über alle Fächer und Hochschularten hin-

weg. Betrachtet man die Zahl der HIS-Untersuchung genauer, sieht man, dass es Unterschiede zwischen den Studienrichtungen, aber auch zwischen den Hochschularten gibt. So brechen an den Fachhochschulen im Durchschnitt 22% ihr Studium ohne Ergebnis ab, während es an den Universitäten 20% sind. Weiterhin gibt es auch starke Unterschiede in den Studienrichtungen (siehe Abb. 1).

Den höchsten Anteil an Studienabbrechern haben in den Fachhochschulen demzufolge die MINT-Fächer. Dieser speziellen Zielgruppe ist die Studie der GIB² im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren nachgegangen, die Ursachen des Studienabbruchs, aber auch Potenziale von Studienabbrechern als Fachkräfte in diesen Fächergruppen untersucht hat. Die Studie identifiziert ein großes Potenzial der Studienabbrecher aus den MINT-Fächern für den Arbeitsmarkt (vgl. Becker et al., 2010, S. 13). Allerdings wird dort auch festge-

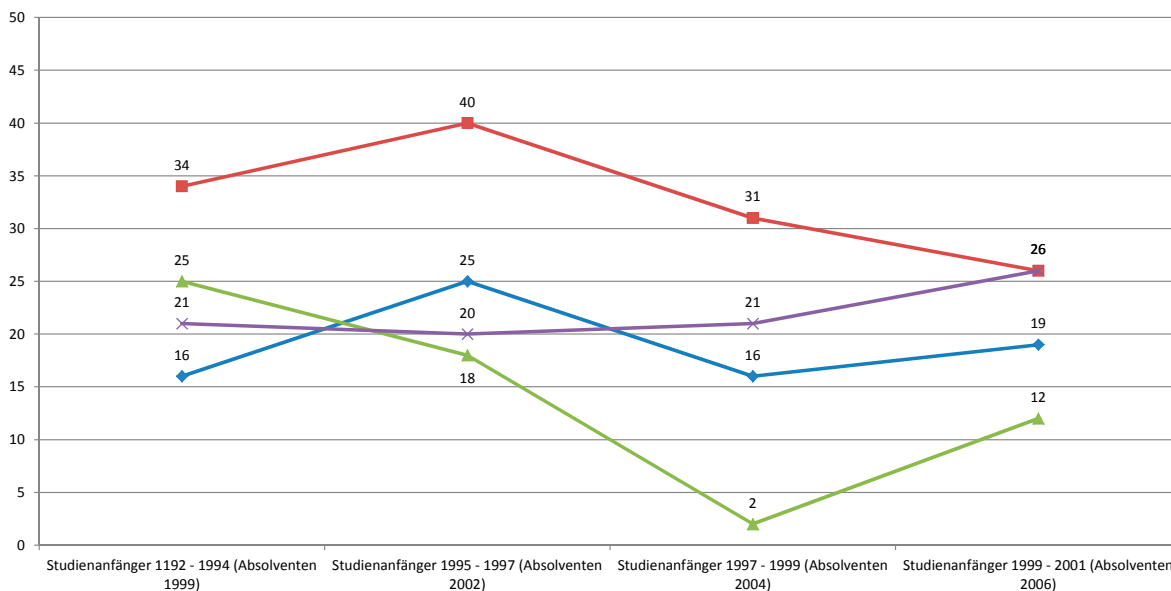


Abbildung 1: Entwicklung der Studienabbruchquote an Fachhochschulen nach Fächergruppen (Angaben in %)
Quelle: In Anlehnung an Heublein et al. (2009), S. 9

¹ Um einen angenehmeren Lesefluss zu gewährleisten und grammatikalische Verkomplizierungen zu vermeiden wird im Folgenden bei der Benennung von Personengruppen lediglich die männliche Form verwendet.

² Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH

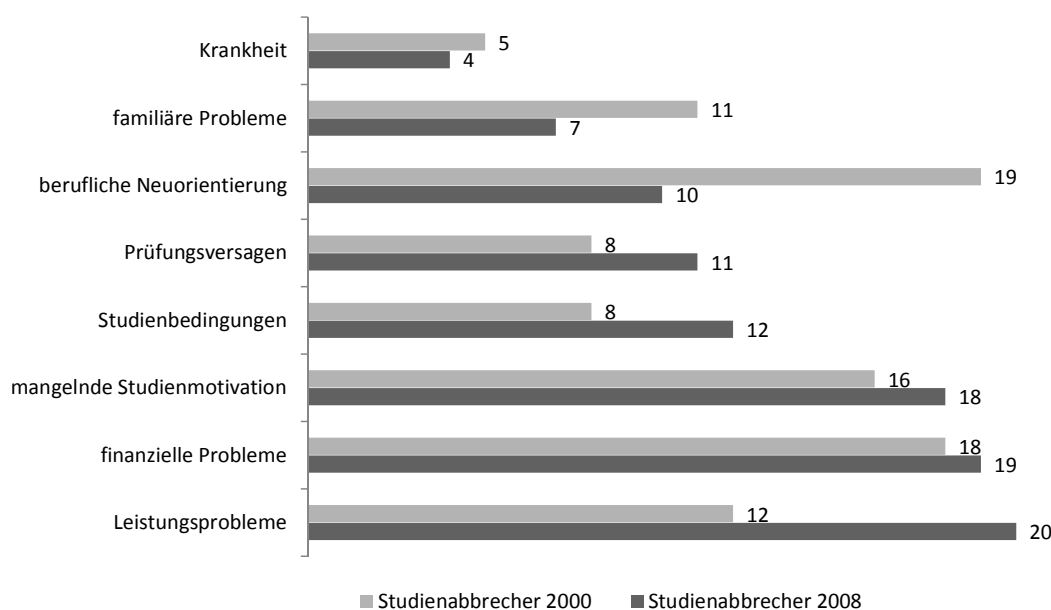


Abbildung 2: Ausschlaggebende Studienabbruchmotive der Studienabbrecher 2000 und 2008 (Angaben in %)

Quelle: In Anlehnung an Heublein et al. (2009), S. 19

stellt, dass die Studienabbrecher zwar in der Wirtschaft gerne aufgenommen werden, ihre im Studium erworbenen Qualifikationen mangels Vergleichbarkeit oder Kenntnis der Arbeitgeberseite bis auf wenige Ausnahmen nicht auf eine mögliche Ausbildung angerechnet werden (vgl. Becker, et al., 2010, S. 63).

Die Ursachen für einen Studienabbruch sind vielfältig. Häufig wurden in der HIS-Studie Leistungsprobleme, dicht gefolgt von finanziellen Problemen als Ursache genannt. Abbildung 2 gibt einen Überblick der Gründe auch im Vergleich zum Erhebungszeitraum 2000.

Obwohl Leistungsprobleme als häufigste Ursache für den Studienabbruch genannt werden, kann angenommen werden, dass Studienabbrecher aus allen Fachbereichen Qualifikationen während ihres Studiums erwerben, die es ihnen ermöglichen, fachqualifizierte Arbeit aufzunehmen oder einen beruflichen Abschluss in kürzerer Zeit als sonst üblich zu erwerben. Hier liegt der Ansatz der Projektes „Studienabbruch – Was nun?“, das im Folgenden erläutert wird.

2. Rahmenbedingungen in Brandenburg

2.1 Ausgangslage und Notwendigkeit

Der Bevölkerungsrückgang und sinkende Geburtenraten führen in Deutschland zu einem Mangel an Fach- und Führungskräften. Die Verfügbarkeit von

qualifizierten Fach- und Führungskräften ist jedoch einer der entscheidenden Erfolgsfaktoren eines Wirtschaftssystems. Bereits im Jahr 2006 konnten bundesweit 165.000 Stellen für Hochqualifizierte nicht besetzt werden, da keine geeigneten Bewerber zur Verfügung standen. Insbesondere der MINT-Bereich ist davon betroffen. „Die Zahl der Hochschulabsolventen in den MINT-Fachrichtungen dürfte zwischen 2010 und 2020 Jahr für Jahr um 10 bis knapp 30 Prozent zu niedrig sein, um den Bedarf auf dem Arbeitsmarkt zu decken“ (IWD, 2009, S. 6).

In den neuen Ländern tritt der Akademikermangel besonders deutlich zu Tage. Klar ist, dass die Zukunft insbesondere in strukturschwachen Bundesländern wie Brandenburg durch einen massiven Fachkräftemangel bestimmt sein wird. In der Region Brandenburg/Berlin wird ein Fachkräftemangel bis zum Jahr 2015 von 273.000 Arbeitnehmern prognostiziert, wenn keine Gegenmaßnahmen ergriffen werden, steigt dieser bis zum Jahr 2020 dann auf 362.000 Fachkräfte (vgl. MASF, 2010, S. 9).

2.2 Demografische Entwicklung

Zwischen 2017 und 2024 erwartet das Statistische Bundesamt und damit die deutsche Wirtschaft besonders einschneidende Veränderungen der Altersstruktur; das Erwerbspersonenpotenzial wird jeweils zu 40 Prozent aus den 30- bis unter 50-Jährigen und aus den 50- bis unter 65-Jährigen bestehen. Insgesamt wird die

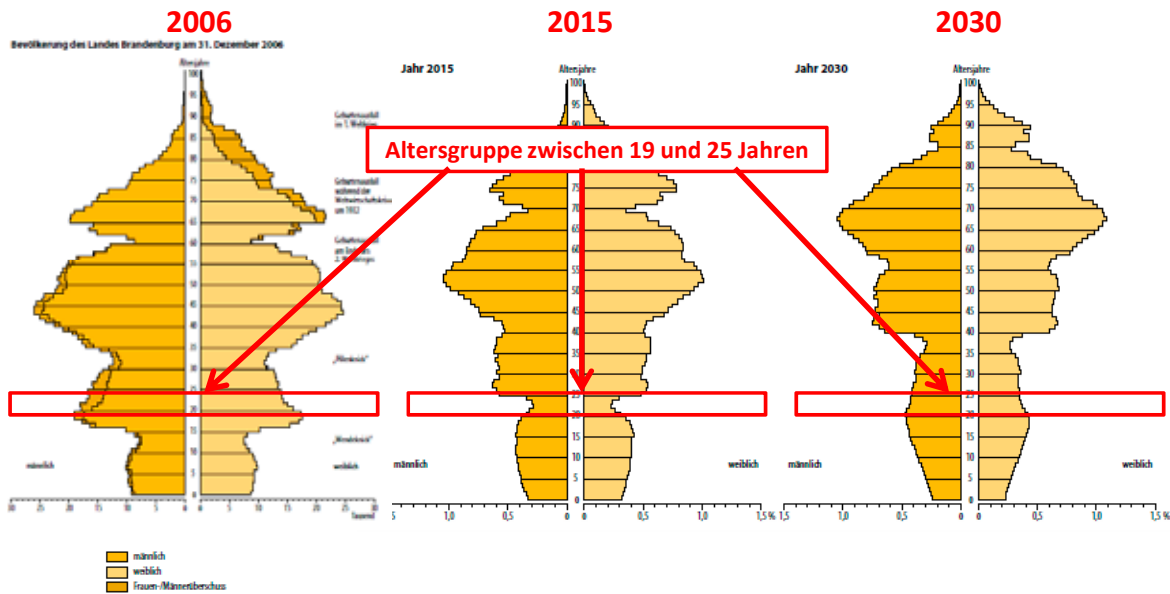


Abbildung 3: Demografische Entwicklung in Brandenburg

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2008), S. 18 f.

Gesamtzahl der Personen im Erwerbsalter stark sinken und sich zu einem erheblichen Teil aus Menschen rekrutieren, die älter als 50 Jahre sind. Dies hat besonders gravierende Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2009, S. 18 ff.).

Die Bevölkerungsprognosen für Brandenburg zeigen, dass bis zum Jahr 2030 infolge des Geburtendefizits mit einem Bevölkerungsrückgang von 2,548 auf 2,194 Millionen gerechnet werden muss – das sind insgesamt 354.000 Menschen weniger als 2006.

Die Abwanderungsquote in Brandenburg ist sehr hoch, insbesondere junge Menschen verlassen das Land oder ziehen in die Nähe von Berlin. Die Bevölkerungszahl im Ballungsgebiet um Berlin wird zunehmen und in weiten Landesteilen stark zurückgehen. Die eine Hälfte der Brandenburger Bevölkerung konzentriert sich auf 15 Prozent, die andere Hälfte verteilt sich auf 85 Prozent der Landesfläche. 2006 war jeder fünfte Brandenburger im Rentenalter, im Jahr 2030 wird es jeder dritte sein (vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2008, S. 8 f.).

Die neuen Bundesländer sind stärker vom demografischen Wandel betroffen. Hier nehmen die Schülerzahlen rasant ab. Für Brandenburg bedeutet diese Entwicklung einen Rückgang der Studienberechtigten. Brandenburg ist ein ostdeutsches Flächenland, begründet durch die geburtenschwachen Jahrgänge (den

„Nachwendeknick“) ist es mit einem Einbruch der Studiennachfrage konfrontiert (vgl. BMBF, 2007, S. 3 f.).

Die Zahl der Schulabgänger wird in allen Schulformen bis etwa 2011/2012 deutlich zurückgehen (um 52 Prozent seit 2006), danach beginnt die Anzahl der Abgänger wieder leicht zu steigen.

Der Tiefpunkt wird für die Jahre 2013 bis 2016 erwartet. Doppelte Abiturjahrgänge in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt schwächen den Abwärtstrend kurz- bis mittelfristig ein wenig ab. Niedrige Übergangsquoten von ca. 70 Prozent in den neuen Ländern (Bundesdurchschnitt im Jahr 2000: 77 Prozent eines Jahrgangs) zwischen Schule und Hochschule verstärken diese Entwicklung (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008, Tabelle 13, S. 149). Im Durchschnitt verbleibt mit 49 Prozent nur ein geringer Anteil im Land (vgl. KMK, 2007, S. 3) und auch die Landeskindequote der Studienanfänger ist mit 57 Prozent unterdurchschnittlich (KMK, 2007, S. 2). Dies hängt mit einem negativen Wanderungssaldo zusammen. Brandenburg exportiert in hohem Maß Studienanfänger/-innen an die anderen Bundesländer (vgl. Berthold et al., 2009, S. 8).

Die Zahl von 13.600 Studienberechtigten im Jahr 2007 würde ohne die Schulzeitverkürzung auf 6.600 Studienberechtigten im Jahr 2013 sinken (Rückgang von 51 Prozent) (vgl. CHE, o.J., S. 1 ff.).

3. Fachhochschule Brandenburg

Die Fachhochschule Brandenburg wurde 1992 gegründet und ist damit eine sehr junge Hochschule. Derzeit werden etwa 3.000 Studierende in den drei Fachbereichen Technik, Wirtschaft sowie Informatik und Medien praxisnah für vielfältige anspruchsvolle Berufe ausgebildet. Alle Studiengänge mit Ausnahme des Fernstudium BWL (Diplom) führen zu Bachelor- und Masterabschlüssen.

Die Fachhochschule Brandenburg ist eine Hochschule der Region, der Großteil der Studierenden kommt aus der Region und Umgebung oder aus Berlin.

Laut Statistischem Bundesamt studierten im WS 2008/2009 insgesamt 2802 Studierende an der Fachhochschule Brandenburg, von ihnen kamen 61% (1714) aus dem Land Brandenburg, 16% (436) aus Berlin, 4 Prozent aus Sachsen-Anhalt (119) und 3% aus Sachsen (73). 6% kamen aus dem Ausland.

Die Erstsemester 2009/2010 verteilen sich auf die folgenden Studiengänge: Fachbereich Informatik: 33%, Fachbereich Wirtschaft: 31%, und Fachbereich Technik: 36%.

Auch an der Fachhochschule gibt es natürlich Studienabbrecher. Analog zu den Erhebungen der HIS zeigt sich auch hier der höchste Anteil der Studienabbrecher in den MINT-Fächern. Die Zahlen des Studentensekretariats erscheinen höher als die der HIS-Studie. Allerdings werden hier die Fachwechsler in die Abbrecherquote mit eingerechnet, so dass im FB Wirtschaft ca. 20% den Studiengang verlassen, im Fachbereich Technik und im Fachbereich Informatik und Medien sind es ca. 35%.

4. Die Studienabbrecherberatung im Projekt „Weitersehen-Weiterbilden-Weiterkommen“

4.1 Die INNOPUNKT-Initiative „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa“

Im November 2009 startete im Rahmen der INNOPUNKT-Initiative „Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa“ des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (MASF) das Projekt „Weitersehen – Wei-

terbilden – Weiterkommen“ an der Fachhochschule Brandenburg. Das Projekt wird finanziert in der Zeit von November 2010 – Oktober 2012 aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Landes Brandenburg. Ziel der INNOPUNKT-Initiative „Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa“ ist es, vorhandene rechtliche Möglichkeiten der Durchlässigkeit zu ermitteln und besser auszunutzen. Konkret sollen die Möglichkeiten für qualifizierte Berufstätige verbessert werden, an einer Hochschule ihre Kompetenzen zu erweitern und möglichst unter Anrechnung ihrer im Beruf erworbenen Qualifikationen ein Studium aufzunehmen. Das Projekt „Weiterbilden-Weitersehen-Weiterkommen“ der FH Brandenburg will mit dem Teil „Studienabbruch – Was nun?“ auch für die Durchlässigkeit in die andere Richtung sorgen, also Studienabbrecher unter Anrechnung ihrer im Studium erbrachten Leistungen zu qualifizierten Aus- oder Weiterbildungsabschlüssen verhelfen. Weiterhin entwickelt das Projekt Anrechnungsverfahren und sorgt für die Kommunikation der Möglichkeit des Studierens ohne Abitur. Abbildung 4 zeigt die drei Säulen des Projektes.

Kooperationen bestehen unter anderem mit der Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer e.V. (AWW), der gemeinnützigen Bildungsgesellschaft in Pritzwalk (GBG), der IHK Potsdam und dem Ausbildungsverbund Teltow.

4.2 Ziele der Studienabbrecherberatung

Die Studienabbrecherberatung soll zum einen die Abbrecherzahlen senken. Zum anderen soll durch eine individuelle Ansprache das Potenzial der Studienabbrecher genutzt werden, so dass z. B. die Wirtschaft bis dahin unbesetzte Ausbildungsplätze durch Studienabbrecher besetzen kann. Den potenziellen Studienabbrechern soll durch eine individuelle Beratung und evtl. Weitervermittlung ein positiver Eindruck der Leistungsfähigkeit der Hochschule vermittelt werden und so – auch bei einem nicht erreichten akademischen Abschluss – eine Bindung zur Hochschule aufgebaut werden. Außerdem soll bei einer frühzeitigen Beratung – bevor die Exmatrikulation aufgrund nicht erbrachter Leistungen erfolgt ist – die Möglichkeit der Rückkehr an die Hochschule zu einem späteren Zeitpunkt offen gehalten werden.



Abbildung 4: Säulen des Projektes „Weitersehen-Weiterbilden-Weiterkommen“

4.3 Vorgehen bei der Beratung

Nach Ratlosigkeit, Resignation und Unsicherheit finden betroffene Studenten den Weg der Kontaktaufnahme und wünschen einen schnellen Beratungstermin. Im persönlichen Beratungsgespräch wird zunächst der Ist-Zustand ermittelt. Es werden Fragen zur schulischen Vorbildung und/oder Berufsausbildung, Besonderheiten im Studium, Hintergrund der Studienwahl sowie persönliche Ziele und Vorstellungen erörtert.

Danach können im Wesentlichen drei Gruppen unterschieden werden: Betroffene mit klarer Zielstellung, Studenten mit persönlicher und/oder fachlicher Unsicherheit sowie Ziel- und Perspektivlosigkeit. Je nach individueller Zuordnung werden die potentiellen Studienabbrecher betreut und beraten. Im Fall der klaren Zielstellung werden passende Studien- und Ausbildungsalternativen aufgezeigt, besprochen und Kontaktdaten weitergegeben. Bei Unsicherheit in der weiteren Karriereplanung wird ein kostenloser „Bewerber-Check“ bei der Industrie- und Handelskammer Potsdam angeboten. Durch ein computergestütztes Programm wird dabei das anwendungsbereite Wissen der Bewerber/Studienabbrecher umfassend getestet. Jeder Teilnehmer erhält seine Ergebnisse direkt nach Beendigung des Tests in Form einer IHK-Teilnahmebescheinigung. Nach Bekanntgabe der Ergebnisse des Tests werden gezielte Studien- und Ausbildungs-

alternativen ermittelt und besprochen. Beim Abgleich der Ergebnisse der bisher durchgeführten Bewerber-Checks mit der Zielgruppe der Studienabbrecher kann tendenziell festgestellt werden, dass hier überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt werden. Im dritten Fall, der Perspektivlosigkeit, wird zunächst eine Strategie zur Berufsfindung angewandt. Dabei werden in Eigen- und Fremdeinschätzung, durch die betroffene Person, Fragen zu eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation und Wünschen erarbeitet. Nach der Auswertung werden entsprechende Bildungsangebote ermittelt und in (einem) weiteren Gespräch(en) beraten.

Um eine optimale Beratung und passende Angebote bereithalten zu können wird am Ausbau des Netzwerkes gearbeitet. In enger Zusammenarbeit mit der IHK Potsdam, der Agentur für Arbeit, Bildungseinrichtungen, -trägern und Unternehmen der Region werden weitere Möglichkeiten erarbeitet.

Neben der Netzwerkarbeit ist es wichtig, dass die Berater im Projekt sich insgesamt gut mit den Möglichkeiten des Aus- und Weiterbildungsmarktes, der variantenreichen akademischen Ausbildung und des Arbeitsmarktes auskennen. Seminare, Austausch auf Workshops und Aus- und Weiterbildungsmessen und immer wiederkehrender Kontakt zu den Unternehmen der Region gehören daher zum Pflichtprogramm der Berater.

WEITERSEHEN
WEITERBILDEN
WEITERKOMMEN

FACHHOCHSCHULE
BRANDENBURG

Studienabbruch - Was nun?

- Sie überlegen Ihr Studium zu beenden?
- Sie haben keinen Berufsabschluss?
- Sie wissen nicht wie es weitergeht?
- Sie haben viel Zeit in ein Studium investiert?
- Sie kennen jemanden, der das Studium abbricht oder bereits abgebrochen hat?

... dann sprechen Sie uns an!

~~PLAN A~~
PLAN B

Fachhochschule Brandenburg
Ansprechpartnerin: Dana Voigt
Magdeburger Straße 19b, 14770 Brandenburg
Tel. 03381.327-366

Investition in Ihre Zukunft

EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

LAND
BRANDENBURG
Ministerium für Arbeit, Soziales,
Frauen und Familie

weitere Informationen unter:
www.weiterkommen-in-brandenburg.de

Abbildung 5: Plakat des Projektes für die Ansprache innerhalb der Hochschule

4.4 Kommunikation für „Studienabbruch – Was nun?“

Wirtschaft haben.

Die Abbrecherberatung wird intern und extern kommuniziert. Bis heute herrscht weitgehende Unkenntnis über die Möglichkeiten, die Studienabbrecher in der

Intern legt „Studienabbruch – Was nun?“ den Fokus auf die Kommunikation zu den Lehrenden. Dabei wird davon ausgegangen, dass an einer kleinen Hochschule

wie der Fachhochschule Brandenburg der persönliche Kontakt zwischen Lehrenden und Studenten noch ausgeprägt ist. Schafft man also eine Akzeptanz unter den Lehrenden der Fachbereiche, kann davon ausgegangen werden, dass in Frage kommende Studenten in die Beratung vermittelt werden.

Die entscheidende interne Maßnahme, die bereits umgesetzt wurde, ist die ständige Kommunikation mit den Hochschulangehörigen – Bedenken müssen ernst genommen werden und Möglichkeiten zur Verbesserung besprochen werden. Dabei wurde der Teil des Projektes in den Fachbereichen, z. B. in den Fachbereichsräten, vorgestellt und auf Fragen der Lehrenden eingegangen. Außerdem wird ein intensiver Kontakt zum Studentensekretariat im Allgemeinen und zur Studienberatung im Besonderen gepflegt.

Die externe Kommunikation wird insbesondere durch Pressemitteilungen durchgeführt. Auch die Hochschulzeitung „Infocus“ wird regelmäßig mit Neuigkeiten aus dem Projekt versorgt und hat bis jetzt in jeder Ausgabe über einen Aspekt berichtet. Weiterhin ist ein Flyer erstellt worden, der innerhalb der Hochschule ausliegt (z. B. vor dem Studentensekretariat, in der Mensa oder in den Fachbereichen). Plakate mit markanten Blickfang (siehe Abb. 5) haben dafür gesorgt, dass die Studenten das Projekt bereits nach einem ½ Jahr Laufzeit mit dem Namen „Plan B“ titulieren. Flyer mit dem Beratungsangebot liegen überall dort aus, wo Studenten sind. Insbesondere das Prüfungsamt ist hier zu nennen, aber auch die Mensa oder in den einzelnen Fachbereichen.

Die nächsten Schritte in der externen Kommunikation werden die Einbindung von Social Network Webseiten wie Studi-VZ und Facebook sein. Dies ist insofern logisch, als das festgestellt wurde, dass die meisten Studienabbrecher nicht mehr häufig in der Hochschule anzutreffen sind.³ Viele der bisher beratenen Studienabbrecher kommen auf Empfehlung einer dritten Person. So sind die Lehrenden ein wichtiger Baustein, aber auch Verwandte, Freunde oder Bekannte, die von dem Projekt gehört haben und dann den Betroffenen an das Projektteam verweisen.

Die Internetseite www.weiterkommen-in-brandenburg.de hilft bei der Kommunikation ebenfalls weiter. Die Interessenten können hier Informationen einsehen, Kontaktdaten ermitteln und über das Kontaktformular auch den Erstkontakt suchen.

4.5 Nutzen aus der Studienabbrecherberatung

Es gibt immer wieder Stimmen aus den Reihen der Hochschullehrer, die fragen, warum denn auch noch Studienabbrecher beraten werden sollen. Was also nutzt eine Beratung einer Zielgruppe, die perspektivisch die Hochschule ohne Abschluss verlässt.

Der Nutzen für die Fachbereiche liegt zum einen in der Evaluation der Gründe des Studienabbruchs. Wesentlich genauer als das Studentensekretariat wird nachgefragt, welche Ursachen der Studienabbruch hat. Außerdem wird auch zurückgemeldet, wenn aus Sicht der Abbrecherberatung sich Exmatrikulationen aufgrund eines Faches häufen. Hier kann z. B. versucht werden, durch Tutorien gezielter gegenzusteuern.

Der Nutzen für die Hochschule als Ganzes liegt insbesondere in der positiven Bindung, die sich durch die Beratung zu den (ehemaligen) Studierenden aufbaut. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass durch eine intensive Betreuung die Identifikation steigt und so ein Weiterempfehlungspotenzial angesprochen wird, was vorher ungenutzt blieb. Erfolgt die Beratung, bevor die Exmatrikulation wegen nicht erbrachter Prüfungsleistungen erfolgte, kann auch der Weg zurück an die Hochschule zu einem späteren Zeitpunkt, z. B. nach einer erfolgten Berufsausbildung, erfolgen.

Der Nutzen für die Wirtschaft liegt auf der Hand. In Zeiten, in den Fachkräfte händierend gesucht werden, kann das Potenzial von Studienabbrechern genutzt werden. Hier kann durch gezielte und möglichst verkürzte Aus- und Weiterbildung ein Beitrag zur Fachkräfteversorgung des Landes Brandenburg geleistet werden.

Für die Studierenden, die beraten werden, ist die intensive Beschäftigung mit ihren Fähigkeiten, Kenntnissen und Qualifikationen oft eine Erfahrung, die Mut macht

³ Auch in der Studie des GIB wird festgestellt, dass die Studienabbrecher kaum die Beratungsstellen aufsuchen, die es bereits gibt (vgl. Becker et al., (2010), S. 63). Unsere These dazu ist, dass sie die Angebote nicht kennen und/oder auch in einer normalen Studienberatung dieses Spezialangebot nicht vermuten. Daher erscheint es notwendig, sie auf neuen kommunikativen Wegen anzusprechen.

und zum Umdenken animiert. Sie fallen sonst durch alle Raster der Beratungsstellen. Weder die Studienberatung, noch die Agentur für Arbeit, noch andere Institutionen fühlen sich für sie zuständig. Im schlimmsten Fall landen sie bei den Stellen für das Arbeitslosengeld II, da sie als ungelernt gelten und daher dort – oft nicht adäquat – betreut werden. Für sie ist hier also zunächst der größte Nutzen zu sehen.

5. Fazit

Studienabbruch ist ein nationales Problem. Nahezu alle Hochschulen und Universitäten des Landes haben Studienabbrecher zu verzeichnen. Auf der anderen Seite sucht die Wirtschaft in einigen Bereichen händeringend Fachkräfte. Was liegt da näher, als beide Seiten zusammenzubringen? Die Studienabbrecherberatung des Projektes „Weitersehen-Weiterbilden-Weiterkommen“ zeigt, dass es gelingen kann, Studienabbrecher in die Wirtschaft einzugliedern und ihnen dadurch einen qualifizierten Abschluss unter Anrechnung ihrer Vorleistungen zu ermöglichen. Im Laufe des noch andauernden Projektes soll ermittelt werden, ob ein standardisierter Beratungsablauf entwickelt werden kann und ob durch Checklisten und ähnlichem Material anderen Hochschulen mit ähnlichen Beratungsangeboten weitergeholfen werden kann. Auch sollen Beispiele erfolgreicher Anrechnung von Studienleistungen auf eine Aus- oder Weiterbildung helfen, an anderer Stelle ähnliches zu initiieren.

Literatur

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg(2008): „Bevölkerungsprognose des Landes Brandenburg 2007 bis 2030“, http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/Stat_Berichte/2008/Prognose2008_monitor.pdf, (Abruf 30.09.2010).

Becker, C./ Grebe, T./ Bleikertz, T. (2010): „Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland“, Abschlussbericht. <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/berufliche-integration-von-studienabbrechern,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf>, (Abruf 30.09.2010).

Berthold, C. / Gösta, G. / Vom Stuckrad, T. (2009): „CHE: Zwei Jahre Hochschulpakt 2020 (1. Phase) – eine Halbzeitbilanz: 16 Länderberichte zu Herausforderungen, Maßnahmen und (Miss)Erfolgen“, Arbeitspapier Nr. 118. http://www.che.de/downloads/CHE_AP118_Laenderberichte_Hochschulpakt.pdf (Abruf 24.04.2010).

BMBF (2007): „Verwaltungsvereinbarung zum Hochschulpakt 2020“, veröffentlicht im Bundesanzeiger Nr. 171 vom 12.09.2007, S. 7480. http://www.bmbf.de/pub/verwaltungsvereinbarung_hochschulpakt2020.pdf (Abruf 01.05.2010).

CHE (o.J.): „Entwicklung der Studierendenzahlen in Brandenburg“, http://www.che.de/downloads/Laenderbericht_Brandenburg_652.pdf (Abruf 24.05.2010).

Heublein, U./ Hutzsch, C./ Schreiber, J./ Sommer, D./ Besuch, G. (2009): „Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08“, HIS-Projektbericht Dezember 2009.

IWD (2009): „Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft“, Heft 15, Jg. 35, 9. April 2009. http://www.iwkoeln.de/Portals/0/PDF/iwd15_09.pdf (Abruf 22.06.2010).

KMK (2007): „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020“, Statistische Veröffentlichungen der KMK, Nr. 182 – Mai 2007, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_05_01-Vorausberechnung

nung-Schueler-Absolventen-05-2020.pdf (Abruf 23.04.2010).

MASF (2010): „Gemeinsame Fachkräftestudie Berlin-Brandenburg. Prognosen – Empfehlungen. Ein Überblick“, http://www.masf.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/gemeinsameFachkraeftestudie_internetversion.pdf (Abruf 18.07.2010).

Statisches Bundesamt (2008): „Bildung und Kultur, Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen“, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, 1980 – 2008. https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,sfgsuchergebnis.csp&action=newsearch&op_EVASNr=startswith&search_EVASNr=2130 (Abruf 15.05.2010).

Statistisches Bundesamt (2009): „Bevölkerung Deutschlands bis 2060, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung“, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/Aktuell,templateId=renderPrint.psml> (Abruf 24.05.2010).

Autoren

Dana Voigt

Dipl. Betriebswirtin (FH), Studienabbrecherberaterin im Projekt „Weitersehen-Weiterbilden-Weiterkommen“.

Ursula Schwill

Dipl. Kffr. (FH), Projektleiterin „Weitersehen-Weiterbilden-Weiterkommen“.

Eva Friedrich

M.Sc. Communications and marketing, Mitarbeiterin im Projekt „Weitersehen-Weiterbilden-Weiterkommen“.

Erwartungen von nicht-traditionell Studierenden an die Strukturen und Organisation von Lehre Empirische Ergebnisse aus dem BMBF-Projekt „Studium für Berufstätige“ (Stu + BE)

UWE WILKESMANN
ALFREDO VIRGILLITO
LAURA KNOPP

Studierendenschaften an deutschen Universitäten zeichnen sich – spätestens seit der Bildungsexpansion in den 60er und 70er Jahren – durch ein hohes Maß an Vielfalt aus (Isserstedt et al., 2004). Bedingt durch die gesellschaftliche Forderung nach beruflicher Flexibilität des Einzelnen und die zunehmende Relevanz wissensintensiver Berufsfelder, einhergehend mit wachsenden und/oder sich häufig wandelnden Wissensbeständen, steigt der Bedarf an lebenslangem Lernen stetig. Dieser Wandel führt zu einer steigenden Nachfrage nach institutionellen Angeboten des lebenslangen Lernens, welche auch die Universitäten bedienen könnten. Dennoch stagniert an deutschen Hochschulen die Zahl der Studienanfänger. Im internationalen Vergleich ist der Anteil eines Jahrgangs, der ein Studium aufnimmt, auffallend gering. Für 2008 liegt der Anteil eines Jahrgangs der studiert bei 25% in Deutschland, während der OECD-Durchschnitt bei 38% liegt (OECD 2010).

Eine mögliche Ursache dieser Stagnation ist die Ausrichtung der Universitäten auf die Zielgruppe der „Normalstudierenden“, also eine Orientierung der Universitäten an Vollzeitstudierende im Modus Erststudium vor der Berufstätigkeit (Hanft, 2008). Dies wird nicht zuletzt bei der Konzeption von Studienangeboten besonders deutlich, in denen eher die „Normalstudierenden“ als Zielgruppe fokussiert werden.

Demgegenüber steht die Vermutung, dass die Lebenslagen von Studierenden sehr heterogen sind. Die Gruppe der nicht-traditionell Studierenden, die z. B. ein Studium parallel zum teil- oder vollzeitlichen Beruf absolvieren, stellen wahrscheinlich andere Erwartungen und Anforderungen an ein Studium, als „traditionelle Studierende“.

Als nicht-traditionell Studierende werden dabei jene Studierende definiert, die a) nicht auf direktem Weg bzw. in der üblichen zeitlichen Sequenz in die Universität eingetreten sind, die b) nicht die üblichen schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen und c) die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren, sondern z. B. in (informeller) Teilzeit (vgl. Teichler/Wolter, 2004).

Diese Annahme ist der Ausgangspunkt des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“, welches von der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen (Michael Kerres) und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Anke Hanft) realisiert wird. Auf Basis qualitativer und quantitativer Analysen werden an den drei beteiligten Universitäten bedarfsorientiert Innovationsprojekte initiiert und evaluiert. Damit soll die Studierbarkeit v. a. in Bezug auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf und Lifelong Learning an Hochschulen gefördert sowie die Erfolgsfaktoren in diesem Kontext identifiziert werden. Das Vorhaben fokussiert abschlussbezogene Studienangebote. Das Projekt läuft seit Februar 2009 und endet mit einer Laufzeit von drei Jahren im Februar 2012 mit einer abschließenden Tagung. Das Projekt untergliedert sich in vier Teilprojekte aus denen sich drei Untersuchungssamples ergeben:

- Für die Bestimmung der Bedingungen und Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen wurde im Rahmen des analytisch-empirischen Ansatzes des Projekts ein Analyseraster entwickelt, welches die

Dimensionen Strategie, Studien-/Angebotsgestaltung, Management, Organisation, Didaktik und Medien umfasst. Vor dem Hintergrund dieses Analyserasters wurden für ein erstes Untersuchungssample an den drei beteiligten Hochschulen leitfadengestützte Interviews mit Vertretern der Hochschulleitung und -verwaltung und der Fakultäten (n = 46) geführt, die mit den Informationen der Dokumentenanalyse (u. a. Homepage, Imagebroschüren) in Fallstudien zusammengetragen wurden. Diese Fallstudien dokumentieren die Aufstellung der jeweiligen Hochschule hinsichtlich einer bereits implementierten Lifelong Learning Strategie und der Vereinbarkeit von Studium und Beruf.

- Für ein zweites Untersuchungssample wurden ausgewählte internationale Universitäten als Fallstudien hinsichtlich Lifelong Learning aufbereitet. In diesem Kontext wurden, neben einer Dokumentenanalyse, 29 Vertreter der Hochschulleitungen der University of British Columbia (Vancouver/Kanada), vom Palmenia Center (Helsinki/Finnland), der University of Helsinki (Finnland) und der Open University (Milton Keynes/UK) mittels leitfadengestützten Interviews befragt. Diese internationalen Vergleichsstudien dienen als Best Practice – Beispiele und Impulse für erfolgreiche Lifelong Learning Strategien an Hochschulen.
- Die quantitative Studierendenbefragung bildet das dritte Untersuchungssample. In diesem Rahmen wurden an den drei Universitäten im Wintersemester 2009/2010 3687 grundständig Studierende der Fachbereiche Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Gesellschaftswissenschaften mittels Paper&Pencil Erhebung erreicht. Diese wurden zu ihrem Studierverhalten, ihren Erwartungen und Bedarfen befragt. Darüber hinaus wurde eine Befragung der Studierenden und Absolventen von Weiterbildungsstudiengängen (WWB) an den drei Universitäten (n = 114) durchgeführt, die aufgrund der geringen Stichprobengröße zwar keinen repräsentativen Anspruch hat, aber exemplarisch für die Gruppe der Weiterbildungsstudierenden im Vergleich zur grundständigen Lehre herangezogen wer-

den kann.

Im Folgenden wollen wir über erste deskriptive Ergebnisse der quantitativen Befragung der Studierenden in der grundständigen Lehre berichten.

Die Fallanalysen zeigen, dass sich die Strukturen und Angebote der untersuchten Hochschulen noch sehr stark an dem herkömmlichen Bild von Studierenden orientieren. Jedoch studiert ein nicht unerheblicher Teil der grundständig Studierenden in einem Studienmodus, der einem Teilzeitstudium entspricht.

So können an den drei betrachteten Universitäten 23,3% der Studierenden durch ihre speziellen Rahmenbedingungen weniger als 25 Stunden pro Woche in das Studium investieren. Ein weiteres Beispiel für die sich ändernden Berufs- und Bildungsbiographien und die damit einhergehende Heterogenität der Studierenden ist die zeitliche Sequenz zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme eines Studiums. So sind 19,5% der im Projekt befragten Studierenden in den grundständigen Studiengängen nicht auf dem direkten Weg an die Hochschule gelangt; 16,1% haben eine abgeschlossene Berufsausbildung. Der Anteil der Studierenden, die über den zweiten Bildungsweg an die Hochschule kamen liegt bei 9,6% und ohne Hochschulreife sind es 0,6% (n = 3687).

Diese Zahlen zeigen, dass je nachdem wie strikt die Gruppe der nicht-traditionell Studierenden definiert wird, schwankt deren Anteil deutlich. Die Definition von Teichler und Wolter (2004) lässt einen Spielraum zu. Bei einer relativ weiten Definition von z. B. ‚nicht auf geradem Weg‘ fallen auch solche Studierende darunter, die nach der Hochschulreife eine Ausbildung absolviert haben und dann direkt eine Universität besuchen. Das solche Studierende sich in ihren Erwartungen deutlich von traditionell Studierenden unterscheiden, bleibt fraglich. Wir möchten daher in diesem Beitrag uns auf eine eher enger gefasste Definition beziehen und die Ergebnisse nach Studierenden, die mindestens 20 Stunden in der Woche erwerbstätig sind oder mindestens 30 Jahre alt sind oder auf dem zweiten Bildungsweg die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, differenzieren.

Im Mittelpunkt der Untersuchung standen zum einen die derzeitige Situation (Ist-Zustand) an der Hochschule bzgl. Strukturen und Studienbedingungen und zum anderen die Erwartungen der Studierenden an gute

Studienbedingungen (Soll-Zustand). Die Studierenden sollten hierzu auf einer Likert-Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 5 (sehr wichtig) angeben, wie wichtig Ihnen unterschiedliche Aspekte in ihrem Studium sind. So wurde zum Beispiel erfragt, welche Erwartungen an die Organisation der Lehre gestellt werden sowie welche Dienstleistungen, welche Art von Unterstützung und welche Freiräume von Studierenden erwartet werden. Um ein Bild von der derzeitigen Situation bezüglich der Strukturen und Studienbedingungen an den teilnehmenden Universitäten zu bekommen, wurde auch die Zufriedenheit mit den oben genannten Aspekten abgefragt.

Die Erwartungen an die Strukturen und Studienbedingungen werden in Abhängigkeit zu der persönlichen Lebenslage analysiert: z. B. welche Erwartungen und Erfahrungen haben Studierende, die auf dem zweiten Bildungsweg zur Uni gekommen sind oder berufstätige Studierende? Mit der quantitativen Studierendenbefragung wurden so Zahlen erhoben, welche die Diversität und Pluralität von Studierenden sowie deren Erwartungen an eine Studienorganisation dokumentieren.

Aus den 14 abgefragten Items des Fragebogens werden im Folgenden acht exemplarisch herausgegriffen, um die Erwartungen und Zufriedenheit der grundständig Studierenden an den drei beteiligten Universitäten abzubilden (Abb.1). Dargestellt werden für die Erwartungen jeweils die durchschnittliche Bewertung der Wichtigkeit einer Erwartung, die Zufriedenheit mit den

abgefragten Aspekten sowie die mittlere Differenz zwischen der Wichtigkeit und der Zufriedenheit mit den abgefragten Aspekten. Diese Differenz dient als eine Gewichtung der (überwiegenden) Unzufriedenheit. Eine hohe positive Zahl drückt dabei eine große Diskrepanz zwischen einem als besonders wichtig eingestuften Aspekt des Studiums und seiner unzureichend empfundenen Implementierung aus.

Also besonders wichtig stellen sich die Erwartungen an eine angemessene Teilnehmerzahl, die Erwartung, dass die Studienorganisation Spielraum für Nebentätigkeiten lässt, dass es eine Ansprechperson für alle Angelegenheiten des Studiums (z. B. in Form eines Studiengangkoordinators) und es ein flexibles Prüfungssystem in Bezug auf Prüfungszeiträume und Anmeldefristen gibt, heraus. Die Differenz von Wichtigkeit und Zufriedenheit zeigt auf, dass das flexible Prüfungssystem in der Regel mehr Gewicht hat, da die Zufriedenheit mit diesem niedriger ist, als mit den anderen drei genannten Erwartungen.

Als etwas weniger wichtig angesehen werden die folgenden drei Erwartungen: (1) dass das Praxiswissen aus Beruf, Job oder Praktikum in die Lehrveranstaltungen mit eingezogen wird, (2) dass Präsenzzeiten durch Phasen des Selbststudiums ersetzt werden können und (3) dass Leistungen aus Beruf und/oder Berufsausbildung vom Prüfungsamt anerkannt werden. Die Erwartung, dass auch zu unüblichen Zeiten, z. B. abends, am Wochenende oder als Kompaktseminar,

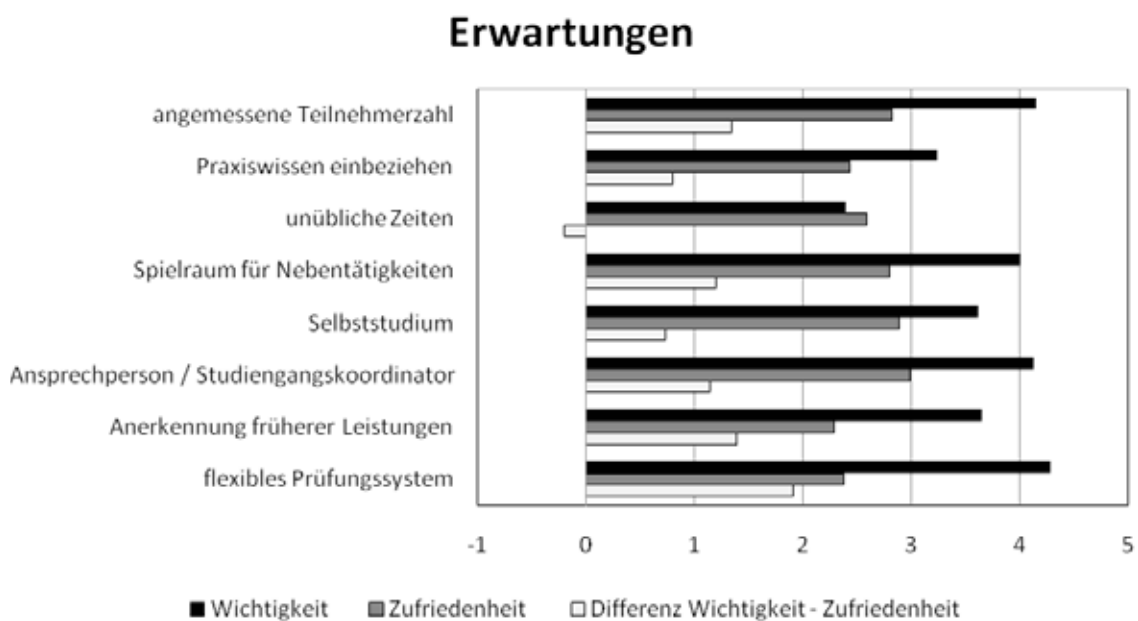


Abbildung 1: Erwartungen

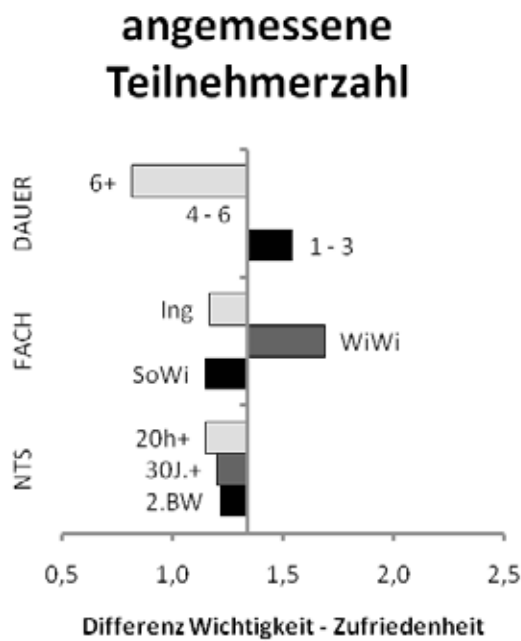


Abbildung 2: Teilnehmerzahl

Lehrveranstaltungen angeboten werden, ist die einzige, die übertroffen wird: Die zugemessene Wichtigkeit ist geringer als die Zufriedenheit mit dem Angebot.

Im Folgenden werden wir auf die Erwartungen genauer eingehen und zeigen, wie der *Mittelwert der Differenz von Wichtigkeit und Zufriedenheit* zwischen verschiedenen Gruppen von nicht-traditionell Studierende, Studienfächern und Studiendauer variiert. Dargestellt sind dabei jeweils die Abstände zum Mittelwert aller befragten Studierenden. Zur Darstellung der nicht-traditionell Studierenden (NTS) wählen wir hier drei relativ eng gefasste Gruppen: Studierende, die auf dem zweiten Bildungsweg die Hochschulreife erlangt haben (2. BW, n = 355), Studierende die 30 Jahre oder älter sind (30 J. +, n = 101) sowie Studierende, die mindestens 20 Stunden in der Woche einer Erwerbsarbeit nachgehen (20 h +, n = 88). Daneben zeigen wir die Erwartungen in den einzelnen Studienfächern (FACH), Gesellschaftswissenschaften (SoWi, n = 1110), Wirtschaftswissenschaften (WiWi, n = 1299) und den Ingenieurwissenschaften (Ing, n = 1278). Als letzte Kategorie stellen wir dar, wie Studierende aus verschiedenen Studienabschnitten (DAUER) sich in ihren Erwartungen unterscheiden. Die Kategorien sind erstes bis drittes Semester (1 - 3, n = 1861), viertes bis sechstes Semester (4 - 6, n = 1121) sowie mehr als sechs Semester (6+, n = 705).

Bei der Erwartung eine angemessene Teilnehmerzahl in den Studienveranstaltungen vorzufinden (Abb. 2), sind es weniger die nicht-traditionell Studierenden, die

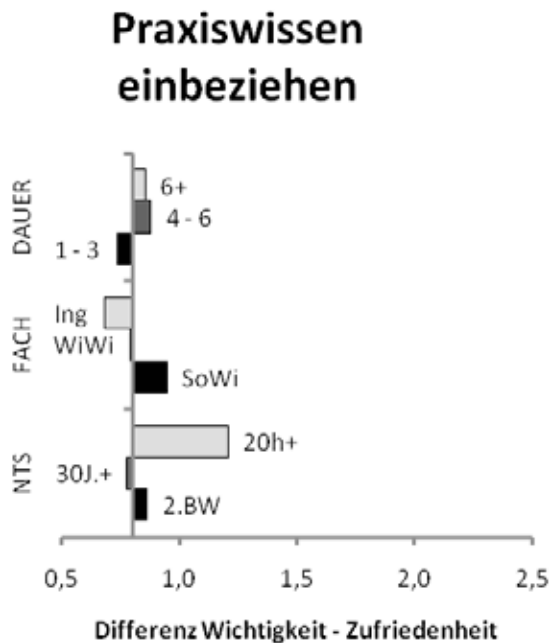


Abbildung 3: Praxiswissen

besonderen Wert darauf legen, sondern vor allem Studierende der Wirtschaftswissenschaften. Daneben zeigt sich, dass das Problem überfüllter Hörsäle gegen Ende des Studiums verblasst. Generell ist die Unzufriedenheit mit diesem Aspekt relativ hoch.

Wenig überraschend zeigt sich bei den Studierenden, die besonders viel neben dem Studium arbeiten, dass diese sehr enttäuscht sind, über die Möglichkeiten ihr in der Praxis erworbenes Wissen einzubringen (Abb. 3). Im Vergleich zu anderen Erwartungen scheint das Praxiswissen aber eher eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Wie Abbildung 4 zeigt, ist die Erwartung, dass Lehrveranstaltungen auch zu unüblichen Zeiten angeboten werden, sehr gut erfüllt. Sie ist die einzige, die im Durchschnitt höhere Zufriedenheitswerte als Wichtigkeitswerte erreicht. Allerdings zeigt sich auch hier, dass die nicht-traditionell Studierenden enttäuschter sind als andere Studierende.

Dieses Bild wiederholt sich bei der Erwartung, dass die Studienorganisation Spielraum für Nebentätigkeiten zulässt (Abb. 5), nur ist dies eine Erwartung mit hohem ‚Enttäuschungsfaktor‘: Die Zufriedenheit mit dem Spielraum für Nebentätigkeiten liegt im Schnitt 1,2 Punkte unter der Wichtigkeit. Dies gilt noch mal verstärkt für die nicht-traditionell Studierenden.

unübliche Zeiten

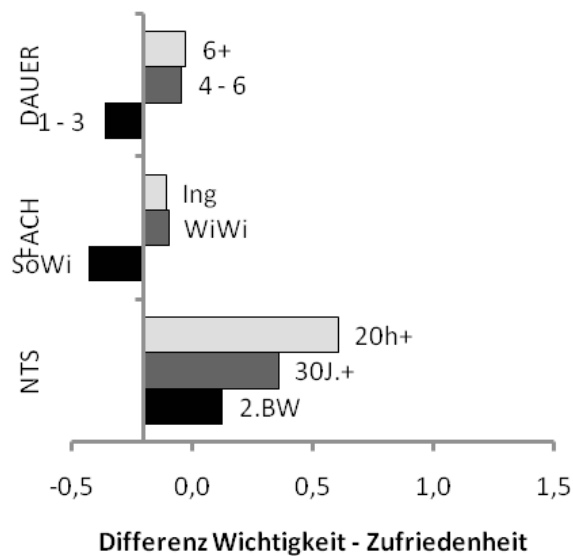


Abbildung 4: unübliche Zeiten

Größere Schwankungen zeigt die Erwartung, dass es möglich ist, Lehrveranstaltungen durch Selbststudium zu ersetzen (Abb. 6). Im Durchschnitt ist die Enttäuschung dieser Erwartung nicht sehr hoch, jedoch zeigen einige Gruppen eine stark abweichende Einschätzung. Bei den nicht-traditionell Studierenden sind es vor allem diejenigen, die mindestens 30 Jahre alt sind und in etwas geringerem Maße diejenigen Studierenden, die mindestens 20 Stunden in der Woche neben dem Studium arbeiten. Neben den nicht-traditionell Studierenden, sind es auch vor allem die Studierenden der Gesell-

Spielraum für Nebentätigkeiten

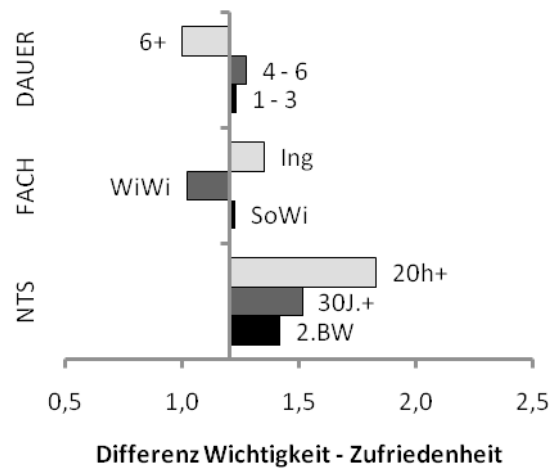


Abbildung 5: Spielraum für Nebentätigkeiten

schaftswissenschaften, die von den Möglichkeiten des Selbststudiums enttäuscht sind.

Als generell wichtig wird die Vereinfachung der Studienorganisation durch einen Ansprechpartner empfunden (Abb. 7). Dies gilt etwas weniger für höhere Semester und etwas mehr für nicht-traditionell Studierende.

Die Erwartung, dass frühere Leistungen aus dem Beruf und der Berufsausbildung vom Prüfungsamt anerkannt werden (Abb. 8), hat insbesondere für die nicht-traditi-

Selbststudium

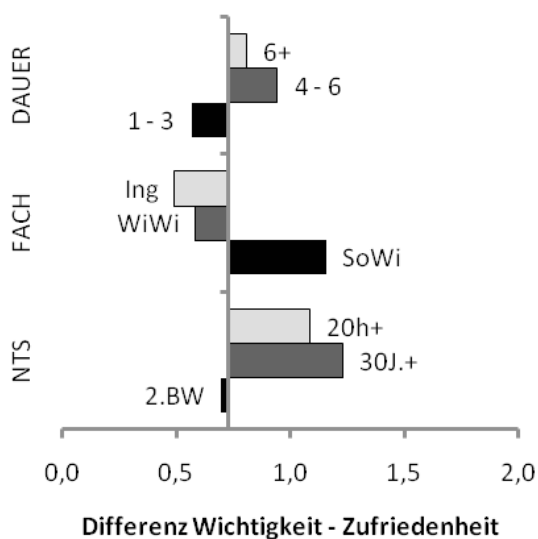


Abbildung 6: Selbststudium

Ansprechperson

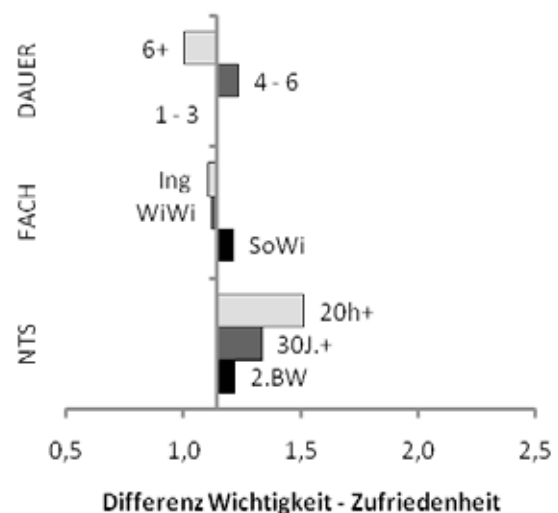


Abbildung 7: Ansprechperson

Anerkennung früherer Leistungen

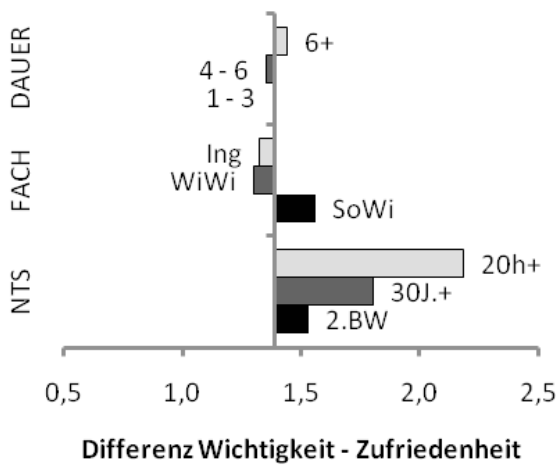


Abbildung 8: Anerkennung von Leistungen

onell Studierenden hohes Gewicht. Diese Erwartung ist ein gutes Beispiel für die differierenden Erwartungen von traditionell und nicht-traditionell Studierenden.

Ein flexibles Prüfungssystem (Abb. 9) wird von nahezu allen Studierenden erwartet, jedoch wird die Situation an den befragten Universitäten diesbezüglich als relativ schlecht eingeschätzt. Die Varianz der einzelnen Studierendengruppen ist hierbei relativ gering.

flexibles Prüfungssystem

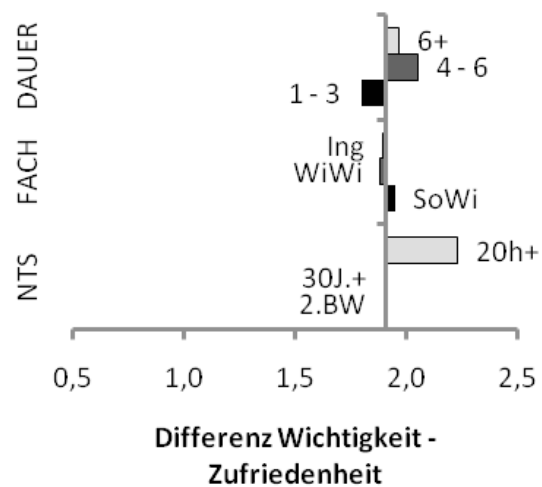


Abbildung 9: flexibles Prüfungssystem

Fazit

Die deskriptiven Ergebnisse unserer Studie zeigen zum einen, dass es durchaus abweichende Erwartungen unter nicht-traditionell Studierenden gibt. Diese Gruppe ist relativ klein, was mit den vielen enttäuschten Erwartungen an das Studium und dessen Organisation zusammenhängen könnte. Wenn man also mehr Personen für ein Studium gewinnen möchte, könnte man daran ansetzen, dass man mehr als bisher auf die speziellen Erfordernisse dieser Gruppe(n) eingeht. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass sich die Erwartungen der Studierendenschaft mitunter sehr stark nach anderen Kriterien wie Studiendauer und Studienfach richten. Daraus kann man zwei Schlüsse ziehen: Erstens sollte man auch versuchen diesen Erwartungen gerecht zu werden und zweitens müsste in weiteren multivariaten Analysen geklärt werden, wie diese Effekte zusammenhängen, ob sie z. B. sich gegenseitig verstärken oder eher überlagern. Weitere Analysen im Projekt Stu+Be wird (hoffentlich) Licht in dieses Dunkel bringen.

Literatur

Hanft, A. (2008): „Berufstätige Studierende – eine vernachlässigte Zielgruppe an deutschen Hochschulen?“, in: Kehm, B.M. (Hrsg.): „Hochschule im Wandel“, S. 107-117, Campus, Frankfurt/New York.

OECD (2010): „Bildung auf einen Blick“, Berlin, BMBF.

Teichler, U./Wolter, A. (2004): „Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende“, in: die hochschule 2/2004, S. 64-80.

Projektinformationen:

http://www.zfw.uni-dortmund.de/wilkesmann/index_forschung.htm

<http://zfh.uni-duisburg-essen.de/stube>

Autoren

Prof. Dr. Uwe Wilkesmann
Direktor des Zentrums für Weiterbildung der Technischen Universität Dortmund sowie Inhaber des Lehrstuhls für Organisationsforschung, Weiterbildungs- und Sozialmanagement am Zentrum für Weiterbildung, Technische Universität Dortmund.

Dipl.-Soz.-Wiss. Alfredo Virgillito
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Organisationsforschung, Sozial- & Weiterbildungsmanagement, Technische Universität Dortmund.

Dipl.-Päd. Laura Knopp
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Organisationsforschung, Sozial- & Weiterbildungsmanagement, Technische Universität Dortmund.

„WEIL“ und was „Hinten dabei heraus kommt“

MARTIN BEYERSDORF

Die Schlussworte habe ich vielleicht ein wenig befremdlich betitelt: „WEIL“ und was „Hinten dabei heraus kommt“. Zum Abschluss der Jahrestagung in Berlin hatte ich das „UND“ gewählt, um Zusammenhänge darzustellen. Dieses Mal ist es also das „WEIL“ – für einen hoffentlich kurzweiligen Abschluss.

Warum das WEIL? WEIL wir in den letzten Jahren an den Hochschulen viel verändert haben. WEIL in den Managementprozessen an den Hochschulen umgestellt wurde von Input- auf Output-orientierte Steuerung; da grüßt uns die Verbetriebswirtschaftlichung. Und WEIL wir im Bologna-Prozess gelernt haben, dass wir bei Modulen und Studiengängen „learning outcomes“ als Kompetenzen beschreiben – also Wissen UND Können (hätte man damals in der DDR gesagt); hier grüßt uns Bologna. Und bei beiden Veränderungen liegt die Erinnerung an das Zitat von Helmut Kohl nahe: „Entscheidend ist, was hinten rauskommt“ (während einer Pressekonferenz am 31. August 1984; zitiert in DER SPIEGEL, 3. September 1984).

Und eine dritte Antwort auf die Frage nach dem Warum: WEIL weil viel mit Weile zu tun hat – nicht Langeweile, sondern lange Weile; wir haben eine lange Weile Kraft und Ausdauer haben müssen, damit die wissenschaftliche Weiterbildung und das lebenslange Lernen vom Rand der Hochschule mehr ins strategische Zentrum der Entwicklung rückt. Diese These und diese Tatsache waren zentrale Punkte dieser Tagung.

Zurück zum WEIL. Was sagt uns das Herkunftswörterbuch (Duden)?

„weil ‹Konjunktion› [spätmhd. wīle = während, eigtl. Akk. Sg. von Weile, aus mhd. die wīle, ahd. dia wīla (so) = in der Zeitspanne (als)]:

a.
leitet kausale, begründende Gliedsätze ein, deren Inhalt neu oder besonders gewichtig

ist und nachdrücklich hervorgehoben werden soll: sie ist [deshalb, daher] so traurig, weil ihr Vater gestorben ist; weil er eine Panne hatte, kam er zu spät; ‹auch vor verkürzten Gliedsätzen, begründenden Attributen o. Ä.:› er ist, weil Fachmann, auf diesem Gebiet versiert; eine schlechte, weil lückenhafte Darstellung; ‹standardspr. nicht korrekt auch mit Voranstellung des finiten Verbs:› ich komme nicht mit, weil ich habe keine Zeit;

b.
leitet begründende od. erläuternde Gliedsätze ein, auf denen kein besonderer Nachdruck liegt; da: er hat gute Zensuren, weil er fleißig ist; ich konnte nicht kommen, weil ja gestern meine Prüfung war; ‹mit temporalem Nebensinn:› weil (da, wo) wir gerade davon sprechen, möchte ich auch meinen Standpunkt erläutern;

c.
leitet die Antwort auf eine direkte Frage nach dem Grund von etw. ein: „Warum kommst du jetzt erst?“ – „Weil der Bus Verspätung hatte.“; „Warum tust du das?“ – „Weil!“ (als Verweigerung einer Begründung: „Darum!“).

Im Folgenden verwende ich das WEIL in der bunten Mischung aus

- kausaler Begründung,
- besonderer Betonung und
- verweigernder Begründung: darum und auch trotzdem.

Die wissenschaftliche Weiterbildung und das lebenslange Lernen rücken vom Rand der Hochschule mehr ins strategische Zentrum,

1. WEIL die demographische Entwicklung nicht mehr rückgängig zu machen ist,

2. WEIL die Innovationszyklen in Wirtschaft und Gesellschaft immer kürzer werden,
3. WEIL erwachsenengerechtes Lernen auch jungen Studierenden hilft,
4. WEIL Wissenstransfer immer schneller und kompakter gelingen soll,
5. WEIL man nie auslernt,
6. WEIL das Schnellboot wissenschaftliche Weiterbildung dem Tanker Hochschule fördernde Begleitung bietet,
7. WEIL Bildung die Menschwerdung des Menschen ist,
8. WEIL sonst Fakultäten oder ganze Hochschulen dicht gemacht werden müssen,
9. WEIL die wissenschaftliche Weiterbildung immer schon den beruflichen Handlungskontext als einen interdisziplinären Fokus hatte (employability),
10. WEIL es auf Inseln außerhalb des Hochschul-Systems zwar schön ist, wir dort aber nicht so viel bewegen können,
11. WEIL Weiter-Bildung zur Expansion der Möglichkeitsspielräume führt (expansives Lernen und Persönlichkeitsentwicklung),
12. WEIL es uns als aktive und emphatische Kolleginnen und Kollegen vielleicht – ganz vielleicht – sonst auch langweilig werden würde.

Abschließend geht der Dank an sie alle, die diese Jahrestagung in Regensburg haben so erfolgreich werden lassen, WEIL es nur mit der Programmkommission, mit dem Organisationsteam der Hochschule und mit den Vortragenden und Teilnehmenden so gelingen konnte.

Zufriedenheit auf hohem Niveau!

MARTIN BEYERSDORF

Zusammenfassung

Auch die Jahrestagung 2010 an der Hochschule Regensburg wurde evaluiert. Mit zweihundert Anmeldungen wurde der Anmeldestand des Vorjahres in Berlin wieder erreicht – damit hatten wir nicht gerechnet. Allerdings gab es zahlreiche „Tagesgäste“ und Teilnehmende, die nur Teile des Programms besucht haben. Von den 200 zu einer Online-Befragung eingeladenen Personen antworteten 145 (72,5% Vorjahr: 81%).

Zentraler Zweck der Tagungsevaluation ist es, eine Grundlage zu schaffen, um die Jahrestagungen als ein wichtiges Ereignis des Verbandes systematisch zu verbessern.

Die Tagung 2010 wird von den weitaus meisten Teilnehmenden positiv bewertet: bezüglich thematischer Ausrichtung, Zusammenstellung der Hauptbeiträge, Präsentation inhaltlich neuer Aspekte. Gleiches gilt für den Tagungsort, die Tagungsvorbereitung, die lokale Organisation und das Rahmenprogramm. Immerhin bestätigen 59% (Vorjahr: 70%) der Teilnehmenden, dass Regensburg ein starkes Motiv für die Teilnahme war. In den Anmerkungen wird mehrfach auf die Dauer der Anreise hingewiesen.

Die Arbeitsgruppen werden überwiegend als inhaltlich sehr anregend, teilweise auf hohem wissenschaftlichem Niveau und nützlich für die berufliche Praxis eingestuft. Auch die Vorseminare treffen bis auf eine Ausnahme auf positive Resonanz. Wie im Vorjahr wird zweierlei gewünscht: ein noch engerer Bezug zu den ausgeschriebenen Themen sowie ein deutlichere Unterscheidung zwischen der wissenschaftlichen Befassung und der (gemeinsamen) Praxisreflexion.

Gut ein Viertel der Befragten nutzte die offenen Fragen des Evaluationsbogens für Kommentare. Es werden Verbesserungsvorschläge gemacht (z. B. mehr Praxisbeispiele, mehr wissenschaftliche Theorie, Lob des Speed Dating und der örtlichen Organisation, Fragen an die Dinner Speech). Zahlreiche Rückmeldungen wünschen sich noch mehr ‚mehr Platz‘ für den kollegialen Austausch in der Tagungsdidaktik.

In der Vorbereitung der Tagung wurden klare Kriterien für die Auswahl der Beiträge festgelegt – das hatte, wie schon für Berlin, die Passung erheblich verbessert; dennoch gab es vereinzelt Kritik an der Auswahl und der Qualität der Beiträge. Hier scheint es sich um eine Daueraufgabe zu handeln.

Gegenstand, Zweck und Vorgehen der Online-Befragung

Nach der Jahrestagung 2007 in Bern wurde nach dem Konzept von Wolfgang Beywl nun ein drittes Mal die Jahrestagung evaluiert (zum Konzept vgl. Beywl, Wolfgang unter Mitarbeit von Andreas Fischer und Peter Senn (2007): „KWB-Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen“, Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Bern). Vorrangiger Zweck der Evaluation ist es, Optimierungsmöglichkeiten für künftige Tagungen herauszuarbeiten.

Es haben sich 145 Personen an der Befragung beteiligt; die Quote liegt leicht unter der des Vorjahres. Etwa zwei Drittel der Antwortenden hat den gesamten Fragebogen bearbeitet. Somit sind verlässliche Aussagen möglich.

Die antwortenden Tagungsteilnehmenden

Stichwortartig lassen sich die Antwortenden wie folgt charakterisieren:

- Die Altersgruppen haben sich nicht verändert. Die beiden stärksten Altersklassen sind die 31 bis 40- und die 41 bis 50jährigen; sie machen jeweils knapp ein Drittel der Teilnehmenden aus. Die nächst stärksten Gruppen sind die der unter 30jährigen und die der über 50jährigen zu gleichen Teilen.
- Der Frauenanteil ist ein leicht von 62% auf 59% gesunken. Wie im Vorjahr sind die teilnehmenden Frauen deutlich jünger als die Männer.
- Bis auf zwei Personen kommen die Teilneh-

menden aus Deutschland.

- Der Anteil der Mitglieder einer Vereinigung für wissenschaftliche Weiterbildung ist leicht gesunken auf 60% (Vorjahr: 67%).
- Knapp ein Viertel der Antwortenden hatte eine weitergehende Aufgabe während der Tagung (Moderation, Vortrag usw.). Hier sind es eher die älteren Teilnehmenden (beides etwa wie Vorjahr).
- Acht der Antwortenden sind Mitglied des Vorstandes, des Beirates oder der Programmkommission der DGWF. Diese Quote ist gering – offenbar haben es nicht alle hier Zugehörigen bis zum Ende des Fragebogens geschafft.
- Nahezu alle Befragten sind in der Hochschule tätig (83%, Vorjahr: 85%). Fast drei Viertel hat ihren Arbeitsschwerpunkt beim Management (wissenschaftlicher) Weiterbildung (Vorjahr: die Hälfte; hier ergeben sich deutliche Schwankungen – Vorvorjahr: zwei Drittel); ein Viertel beschäftigt sich vorrangig wissenschaftlich mit Weiterbildung. Diese unterschiedlichen Zugehörigkeiten zeigen sich später bei den offenen Fragen: dort wird zum einen ein Mehr an Praxisbeispielen und Didaktik sowie auf der anderen Seite mehr hochwertige wissenschaftliche Auseinandersetzung gefordert.
- Über 49 Personen haben sich eingetragen, um an der Verlosung des Teilnahmebeitrags für die nächste Jahrestagung teilzunehmen – deutlich mehr als im Vorjahr.

Die Bewertung der Tagung durch die Teilnehmenden

Erwartungen und Gesamteinschätzung

Wie man die Tagung bilanziert, hängt von den Erwartungen ab, die mitgebracht werden. Für die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden (75% Vorjahr: 81%) ist der inhaltlich thematische Austausch sehr wichtig, gefolgt von ca. 62% (Vorjahr: 71%), denen der Nutzen für die eigene berufliche Praxis sehr wichtig ist. Bei dem sozialen Austausch hat es eine kleine Abschwächung gegeben (volle Zustimmung von 64% auf 54%). Berücksichtigt man jedoch die Mittel- und Modalwerte,

so bleiben die Antworten über die evaluierten Jahrestagungen sehr stabil.

Die Gesamtbewertung einer Tagung setzt sich zusammen aus vielen Faktoren. Hierzu finden sich Hinweise in den Antworten auf geschlossene und offene Fragen: Einen ersten Hinweis gibt die Frage nach dem Preis-Leistungsverhältnis. Für beachtliche 68% stimmt die Aussage „völlig“, dass für den Tagungspreis viel geboten wurde (Vorjahre 70% bzw. 58%).

Mit dem Tagungsthema hat die Programmkommission auf ein aktuelles Thema gesetzt (62% antworteten „stimmt völlig“, wie Vorjahr), was aber auch viele bereits beschäftigt (gut vier Fünftel, wie Vorjahr) – diese Ergebnisse überraschen nicht.

Nur drei der Antwortenden fanden Regensburg als Tagungsort eine eher weniger gute Wahl.

Speed Dating (Vorjahr: World Café)

Die Einschätzung dieser Arbeitsform fällt zweigeteilt aus. Es gibt wie im Vorjahr Lob für den Mut, diese Methode einzusetzen, Zufriedenheit mit dem Austausch und der Anregung, sich kennenzulernen. Wiederum kritisiert wird die Kürze der Zeit (pro Tisch und insgesamt), die geringe Tiefe des Austauschs und die weniger gute Möglichkeit, Themen und Ideen von dem einen zum nächsten Tisch mitzunehmen.

Neue Themen wurden dennoch von zwei Dritteln der Teilnehmenden gefunden (wie Vorjahr), nur 21% (Vorjahr: 19%) fanden die Methode für den fachlichen Austausch nicht oder weniger geeignet. Für neun von zehn Teilnehmenden hat es geklappt, neue Kolleg/innen kennen zu lernen (Vorjahr vier von fünf).

Im Anschluss an das Speed Dating gab es wie im Vorjahr zahlreiche Anregungen, vergleichbare Ansätze auf den Tagungen für den Austausch und die wechselseitige ‚kollegiale Beratung‘ zu stärken.

Hauptbeiträge im Plenum

Im Plenum fanden verschiedene Formen von Hauptbeiträgen statt. Die Auswahl der Referierenden für die Hauptreden wird überwiegend positiv beurteilt, wobei sich 24% (Vorjahr: 57%) zu einem „stimmt völlig“ entscheiden – hier zeigt sich ein starker Einbruch bei der ‚vollen‘ Zustimmung. Zusammen mit der teilweisen Zu-

stimmung werden 93% erreicht. Während im Vorjahr kritisiert wurde, nicht „immer nur die alten Gesichter“ sehen zu wollen, hatten wir in diesem Jahr auch „neue Gesichter“ ausgewählt. Bei den offenen Antworten zeigt sich dafür deutliches Lob. Hier scheint es – auch für die nächsten Tagungen – darauf anzukommen, die „richtige Mischung“ zu finden. Fast drei Viertel stimmen überwiegend zu, dass die Referent/innen neue inhaltlich Aspekte benannt haben.

Und es wird wieder mehr Zeit für die Diskussion für die Vorträge im Plenum gewünscht (23%). Dies ist doppelt schwierig: Zum einen erfolgen häufig keine Diskussion, sondern Selbstdarstellungen in vielfältiger Art – zum anderen rauben sich die Vortragenden oft selbst die Zeit für die Diskussion durch zu lange Vorträge. In der Planung hatten wir, wie bereits im Vorjahr, in Erwartung von Selbstdarstellungsbeiträgen im Plenum jedoch beschlossen, die Diskussionszeit in den Arbeitsgruppen massiv zu erhöhen.

Die Meinungen über abwechslungsreiche Didaktik der Hauptreden pendelt ein wenig hin und her. Für Regensburg gibt es wieder zu gleichen Teilen Zustimmung und Ablehnung (2009: 60 pro / 40 contra; 2008 war es 50 / 50).

Arbeitsgruppen

Auf der Jahrestagung 2010 wurde der Zeitrahmen für die Arbeitsgruppen wie bereits im Vorjahr dadurch groß gehalten, dass nur zwei Vorträge pro Arbeitsgruppe zugelassen wurden. Die Anzahl der Antwortenden zu den AGs ist sehr unterschiedlich, so dass hier nur Aussagen über alle Arbeitsgruppen hinweg gemacht werden. Insgesamt bekommen die Arbeitsgruppen durchweg Lob:

- sie waren inhaltlich (sehr) anregend: 80% (Vorjahr 81%),
- es stand genug Zeit zur Verfügung: 85% (Vorjahr 73%),
- sie waren wissenschaftlich auf einem hohen Niveau: 57% (Vorjahr 54%),
- sie waren nützlich für die berufliche Praxis: 65% (Vorjahr 64%) und
- sie waren immerhin zu 41% (Vorjahr 36%) didaktisch-methodisch abwechslungsreich.

Wie im Vorjahr gab es viele ähnlich lautende Anregungen für die Arbeitsgruppen:

- (noch) kleinere Gruppen,
- (noch) mehr Diskussionszeit,
- die Themen der AGs (noch) enger an das Tagungsthema binden,
- das wissenschaftliche Niveau vorab (noch) besser prüfen
- mehr ‚best practice‘ und mehr Erfahrungsberichte,
- mehr Berichte aus Forschungsprojekten,
- mehr Diskussion von politischen Forderungen;
- mehr gemeinsame Erarbeitung von Ergebnissen statt Vortrag und Austausch.

Nach wie vor erscheint es sinnvoll, zwei Typen von Arbeitsgruppen einzuführen: ‚Wissenschaft‘ und ‚Erfahrungsaustausch‘.

Vorseminare

Knapp zwei Drittel der Teilnehmenden haben die Vorseminare besucht. Über 67% (Vorjahr: 80%) der Teilnehmenden bejaht die Frage voll oder mit kleinen Einschränkungen, ob sie das besuchte Vorseminar weiterempfehlen würde. Hier zeigt sich auch in den offenen Anmerkungen noch einmal ein Verbesserungsbedarf (Passung zum Thema, Qualität). Am besten angenommen wurde das Angebot zum Weiterbildungsmarketing (33%); alle anderen Vorseminare wurden etwa gleichverteilt angenommen.

Posterpräsentationen

Aufgrund der Erfahrungen im Vorjahr wurde auf eine Posterpräsentation verzichtet.

Weitere Anregungen

In den offenen Fragen finden sich viele Hinweise als bunter Strauß, die hier einen Ort finden sollen:

- Handouts mit den verwendeten Slides, um sich Anmerkungen machen zu können,
 - Angebote für „neue und alte Hasen“ differenzieren – auch mit dem Ziel: Bindung an die DGWF,
 - Mikrofon-Technik/Akustik besser planen,
 - Hauptreden und AG-Themen enger aufeinander beziehen,
 - noch mehr Ermutigung für die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen,
 - zeitnähere Zurverfügungstellung der Vorträge/Referate,
 - ARBEITSgruppen,
 - Hochschule/Einrichtungen auf den Namensschildern.
- son macht sehr kleine Einschränkungen. Die Antworten auf die offenen Fragen bestätigen das Bild aus den drei Einschätzungsfragen. Mehrfach werden die Organisation allgemein, die sehr schönen Räume sowie die Versorgung mit Essen und Trinken ausdrücklich gelobt. Dies gilt nahezu ebenso für die Vorinformationen und die Ausschilderung. Hier kann es – wie im Vorjahr – eigentlich nicht mehr besser werden. Zwei O-Töne zum guten Schluss:
- „Super Stadtführer, klasse Bürgermeister – tolles Essen und prima Austausch: weiter so! Bielefeld muss sich anstrengen ;-))
 - „Das Programm war super, hatte aber noch viel Arbeit mit nach Regensburg gebracht, so dass ich hier Abstriche machen musste“.

Rahmenprogramm und Atmosphäre, Verpflegung und Service

Zum Rahmenprogramm in Regensburg gehörten der Willkommensempfang, die „Dinner-Speech“ und das gemeinsame Abendessen, die Stadtführung und der Empfang beim Bürgermeister. Das Rahmenprogramm war ein ‚Volltreffer‘ – nur eine Person stellt fest, dass es den Erwartungen „eher nicht“ entsprochen habe. Die Zahlen sprechen für sich (volle und überwiegende Zustimmung):

- Willkommensempfang: 93% (aber mit Kritik an der Dinner Speech 40%)
- Empfang beim Oberbürgermeister: 92%
- Stadtführung: 98%

Gelobt werden der gute Rahmen für den informellen Austausch, der sehr gute Service und wiederum das „liebvolle und umfangreiche Catering“ (mit zwei Anfragen in Richtung Nachhaltigkeit [Plastikbecher] und vegetarische Versorgung).

Vorinformationen, Tagungsmappen und Anreiseinformationen finden sehr große Zustimmung: mehr als 85% (Vorjahr: drei Viertel) antworten, es stimme völlig, dass sie eindeutig, klar und orientierend sind; nur eine Per-

Autor

Dr. Martin Beyersdorf

Autorinnen und Autoren

Barz, Heiner, Prof. Dr.	Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement barz@phil.uni-duesseldorf.de
Bastiaens, Theo, Prof. Dr.	FernUniversität Hagen Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung theo.bastiaens@fernuni-hagen.de
Beyersdorf, Martin, Dr.	Leibniz Universität Hannover ZELSW - Abt. 3: Weiterbildung (ZEW) m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de
Bösl, Dominik B.	AntMe Ltd. Augsburg dominik@antme.net
Brämer, Stefan	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Institut für Mikro- und Sensorsysteme stefan.braemer@ovgu.de
Deimann, Markus, Dr.	FernUniversität Hagen Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung markus.deimann@fernuni-hagen.de
Eckstein, Josef, Prof. Dr.	Hochschule Regensburg Präsident praesident@hs-regensburg.de
Faulstich, Peter, Prof. Dr.	Universität Hamburg Lehrstuhl für Erwachsenenbildung Peter.Faulstich@uni-hamburg.de
Freitag, Walburga Katharina, Dr.	HIS Institut für Hochschulforschung Hannover Freitag@his.de
Gardeia, Armin	Hochschule Regensburg Projektreferent mentoring@hs-regensburg.de
Häusler, Marco	Hochschule Regensburg, Zentrum für Weiterbildung und Wissensmanagement marco.haesler@zww.fh-regensburg.de

Hecht, Thomas	Hochschule Regensburg Zentrum für Weiterbildung und Wissensmanagement thomas.hecht@zww.fh-regensburg.de
Hirsch, Sören, Dr. Ing.	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Institut für Mikro- und Sensorsysteme soeren.hirsch@teprosa.de
Hörr, Beate, Dr.	Johannes Gutenberg Universität Mainz Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung hoerr@zww.uni-mainz.de
Hoyer, Helmut, Prof. Dr.-Ing.	FernUniversität Hagen Rektor rektorbuero@fernuni-hagen.de
Kämmerer, Frauke	Universität Erfurt Lehrstuhl „Lernen und Neue Medien“ Frauke.kaemmerer@uni-erfurt.de
Kosubek, Tanja	Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf Institut für Sozialwissenschaften kosubek@phil-fak.uni-duesseldorf.de
Kran, Detlev	Educationconsult Brühl info@educationconsult.de
Krcmar, Helmut, Prof. Dr.	Technische Universität München Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik Krcmar@in.tum.de
Lobe, Claudia	Universität Bielefeld Institut für wissenschaftliche Weiterbildung claudia.lobe@uni-bielefeld.de
Matthes, Nastaran	Technische Universität München Fakultät für Informatik nastaran.matthes@in.tum.de
Matzick, Sigrid, Dr.	Universität Bielefeld Fakultät für Gesundheitswissenschaften sigrid.matzick@uni-bielefeld.de
Mottok, Jürgen, Prof. Dr.	Hochschule Regensburg Laboratory for Safe and Secure Systems (LaS ³) juergen.mottok@hs-regensburg.de
Niegemann, Helmut M., Prof. Dr.	Universität Erfurt Lehrstuhlinhaber „Lernen und Neue Medien“ helmut.niegemann@uni-erfurt.de

Reddy, Prasad, Dr.	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen reddy@die-bonn.de
Schatta, Antje	Universität Erfurt Lehrstuhl „Lernen und Neue Medien“ antje.schatta@uni-erfurt.de
Schmidt, Bertram, Prof. Dr.	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Institut für Mikro- und Sensorsysteme bertram.schmidt@ovgu.de
Schröder, Uwe	Rescom Marktforschung Hamburg us@rescom.de
Strauß, Annette, Dr.	FH Brandenburg Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer – AWW e. V. annette.strauss@aww-brandenburg.de
Utesch, Matthias C., Prof. Dr.	Hochschule für angewandte Wissenschaft München Fakultät für Informatik und Mathematik
Wagner, Erwin, Prof. Dr.	Stiftung Universität Hildesheim Center for lifelong learning (cl ³) wagner@uni-hildesheim.de
Wieg, Mirco	Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement wieg@phil.uni-duesseldorf.de
Zeitler, Wolfgang, Dr.	Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Ministerialdirigent

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche
Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg
Helmut Vogt

REDAKTION

Dr. Annette Strauß, Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer (AWW e.V.),
Fachhochschule Brandenburg
Marco Häusler, Hochschule Regensburg
Thomas Hecht, Hochschule Regensburg
Sebastian Ruf, Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

© DGWF Beiträge 50
ISBN 978-3-88272-134-0
September 2011

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.

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
Nr. 49 U. Strate, P.-O. Kalis (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna - alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmawechsel Hamburg 2010	€ 15,00	3-88272-133-2

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,
1|2011

je € 6,50

*Zuzüglich Versandkosten, alle lieferbaren Veröffentlichungen im Netz: 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