

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
- Landesgruppe Hessen

DGWF

Beiträge 52

DGWF JAHRESTAGUNG 2011

Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung

Ursula Bade-Becker
Martin Beyersdorf
(Hrsg.)

HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche
Weiterbildung und Fernstudium e. V.

Vogt-Kölln-Str. 30

22527 Hamburg

Helmut Vogt

REDAKTION

Dr. Ursula Bade-Becker

Dr. Martin Beyersdorf

© DGWF Beiträge 52

ISBN 3-88272-136-7

August 2012

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.):

€ 14,00

3-88272-131-6

Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung
Hamburg 2009

Nr. 48 Prof. Dr. Felizitas Sagebiel, Jennifer Dahmen:

€ 10,50

3-88272-132-4

Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an
deutschen Hochschulen
Hamburg 2009

Nr. 49 U. Strate, P.-O. Kalis (Hrsg.):

€ 15,00

3-88272-133-2

Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna -
alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmawechsel
Hamburg 2010

Nr. 50 A. Strauß, M. Häusler, T. Hecht (Hrsg.):

Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität

3-88272-134-0

Nr. 51 H. Meyer-Wolters, M. Haller, U. Pietsch-Lindt, A. Costard (Hrsg.):

Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium.

Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies.

3-88272-135-9

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, 2|2011

je € 6,50

*Zuzüglich Versandkosten, alle lieferbaren Veröffentlichungen im Netz: www.dgwf.net/lieferbar.htm

Bestellung: Sebastian Ruf

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Forum universitatis 1, 55099 Mainz

Fax: +49(0)6131 - 3 92 47 14, E-Mail: publikation@dgwf.net

6 VORWORT

- 6 URSULA BADE-BECKER, MARTIN BEYERSDORF
Vorwort

8 GRUSSWORT

- 8 MARTIN BEYERSDORF
Grenzen – Ein auditives Experiment im offenen Raum

10 BRIDGE UND ERÖFFNUNG

- 10 PETER FUCHS
Hybride Verhältnisse, verschwimmende Grenzen
– Überlegungen zur Morphologie der wissenschaftlichen Weiterbildung

- 14 MARKUS WALBER, WOLFGANG JÜTTE
Grenzüberschreitungen – (System-)Interaktion als Leitprinzip
in der wissenschaftlichen Weiterbildung

20 HAUPTREDEN

- 20 HANS G. SCHUETZE
Aufgaben und Praxis der universitären Weiterbildung
aus einer nordamerikanischen Perspektive

- 27 ANDREA WAXENEGGER
Wissenschaftliche Weiterbildung an Europas Hochschulen:
Unterschiede, Tendenzen und Förderungen

**34 THEMENFELD: DISZIPLINÄRE GRENZÜBERSCHREITUNGEN ODER
INTER-DISZIPLINIEREN ALS DIDAKTISCHE AUFGABE**

- 34 JAN KIESEWETTER, MARTIN R. FISCHER
Forschungsbasierte Lehre in der Medizin als interdisziplinäre Chance

- 38 BRITTA OSTERMANN
EFRE-Projekt „BELL“: Bündnis für Erziehung und lebenslanges Lernen

- 42 VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD
Grenzüberschreitungen bieten Lernchancen
Interdisziplinäre (Prozess-)Beratung und Begleitung in Entwicklungsprozessen

- 50 LINDA VIEBACK, STEFAN BRÄMER, SÖREN HIRSCH, BERTRAM SCHMIDT
Kompetenzerfassung und -entwicklung in interdisziplinären Hochleistungsteams am
Beispiel der TEPROSA-Nachwuchsforschergruppe in der Mikrosystemtechnik

- 57 DANIEL WEICHSEL; ANDREAS SEXAUER, CAROLIN HENKEN
„Naturwissenschaftliches Arbeiten“ – Interdisziplinäre Anforderung eines
Fächerverbundes an eine online-gestützte Lehrerfortbildung
- 63 ANNE GRÖKEL, SUSANN SAARMANN
Gender Studien als inter- und transdisziplinäre Verbindungsmodule zwischen einzelnen
Fachdisziplinen
- 71 SIGRID MATZICK
Interdisziplinär lehren und lernen: eine komplexe Herausforderung in der Weiterbildung

**84 THEMENFELD: NATIONALE GRENZÜBERSCHREITUNGEN ODER
BEWEGEN IN ERWEITERTEN RÄUMEN**

- 84 Edith Hammer, Christina Böhm, Renate Motschig-Pitrik, Nino Tomaschek
Über Grenzen hinweg lernen: Das Projekt „iCom“ als Beispiel für
interkulturelle Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Unternehmen und Schulen
- 93 ANNETTE STRAUSS, EVA FRIEDRICH
Bildungsgrenzen überwinden – Durchlässigkeit leben!
Strategien zur akademischen Aus- und Weiterbildung beruflich Qualifizierter
- 103 KERSTIN STEIMLE
Grenzöffnungen für neue Zielgruppen
- 109 PETER BRAUN
Universitätslehrgang Palliative Care – die Weiterbildungsmöglichkeit mit akademischen
Abschluss für Hospiz und Palliative Care
- 114 HELLA ABIDI, MATTHIAS KLUMPP
Internationale wissenschaftliche Weiterbildung auf Basis EQR und Berufswertigkeit:
Das Beispiel der Logistikbranche

**124 THEMENFELD: GRENZÖFFNUNGEN FÜR NEUE ZIELGRUPPEN ODER
DURCHLÄSSIGKEIT IM SYSTEM**

- 124 GERNOT GRAESSNER, NINA BASEDAHL
Master ohne Erststudium: Eine neue motivierte Zielgruppe wird erschlossen
- 128 BORIS GOLDBERG, MARKUS SCHOLZ
Erste Erkenntnisse aus der modellhaften Einrichtung berufsbegleitender
Bachelorstudiengänge
- 137 ANDREAS FISCHER
Portfoliostudium: Öffnung der Hörsäle für eine Weiterbildung „à la carte“
- 143 SIMONE ULBRICHT, MICHAEL DICK
Berufsbegleitende Weiterbildung als Professionsentwicklung:
Qualitative Evaluation zur Wirksamkeit des interdisziplinären Masterstudiengangs
„Integrated Practice in Dentistry“

-
- 152 KATHARINA MAERTSCH
Durchlässig von beiden Seiten. Die Möglichkeit der umgekehrten Anrechnung.
Anrechnungspotenziale von Studienabbrechern auf die berufliche Bildung.
- 162 FELIZITAS SAGEBIEL
Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer als interdisziplinäre
wissenschaftliche Weiterbildung im bundesweiten Vergleich
-
- 172 THEMENFELD: SYSTEMBILDUNG DURCH VERNETZUNG ODER
MANAGEMENT VON KOMPLEXITÄT UND VERTRAUEN**
-
- 172 JÖRG TEICHERT, THERESA RÖHRICH
Wie Weiterbildungsteilnehmer (voneinander) lernen.
Heterogene Teilnehmergruppen am Beispiel von „Management und Partizipation“,
einem weiterbildenden Studium der Technischen Universität Dortmund
- 182 ANNIKA MASCHWITZ
Kooperationen, eine Frage des Vertrauens, der Strukturen und der strategischen Be-
deutung?
Welche Faktoren beeinflussen Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und
Wirtschaftsunternehmen?
- 192 CHRISTINA STÖTZEL, ROSALINDE KICHERER
Wissenstransfer von Hochschulen in Unternehmen – oder „Was den Dickmaulrüssler
mit Paralleler Programmierung verbindet“
-
- 198 THEMENFELD: PROFESSIONALISIERUNG DURCH KOMMUNIKATIVE
VERSCHRÄNKUNGEN ODER „PROFESSION GIBT ES NUR IM PLURAL“**
-
- 198 RÜDIGER RHEIN
Interdisziplinarität im Kontext kompetenzorientierter Studiengangsentwicklung
- 209 EVA CENDON
Theorie und Praxis verschränken – der Reflective Practitioner revisited
- 216 MARGITTA RUDOLPH, BRITTA OSTERMANN
Internationaler Weiterbildungsmaster „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“
- ein Novum in Deutschland
- 222 MANUELA HOLZ
Berufsbegleitend studieren – Permanente Grenzüberschreitungen zwischen zwei
Welten
-
- 230 EVALUATION**
-
- 230 MARTIN BEYERSDORF
DGWF-Jahrestagung 2011 in Bielefeld: Zufriedenheit auf hohem Niveau!

Vorwort

Ursula Bade-Becker
Martin Beyersdorf

„Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung“ – so lautete das Thema der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), die vom 14. bis 16. September 2011 an der Universität Bielefeld stattfand.

Ganz bewusst und mit dem Tagungsthema korrespondierend wurde als Ort für die Plenumsveranstaltungen der Tagung die zentrale Halle der Universität Bielefeld gewählt. Dieses hatte den Vorteil, dass das Tagungsgeschehen nicht abseits und hinter verschlossenen Türen stattfand, sondern inmitten einer sehr lebendigen Umgebung, die es auch weiteren Interessierten unmittelbar ermöglichte, an der Tagung teilzuhaben. Diese Aspekte – bis hin zur Architektur der „Lernfabrik“ Universität Bielefeld – waren Gegenstand der „Kommunikativen Aufschlüsse“ von Prof. Dr. Wolfgang Jütte und Dr. Markus Walber.

Mit dem Tagungsthema wurden die neueren Entwicklungen wie die Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft, die bildungspolitischen Forderungen nach Öffnung für neue Zielgruppen, die gesellschaftlichen „Megatrends“ wie demografischer Wandel und Globalisierung, den Wandel der Arbeitswelt und Forderungen nach lebenslanger Kompetenzentwicklung aufgenommen. Bereits die Grußworte der Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frau Svenja Schulze, und des Prorektors für Finanzangelegenheiten und Ressourcen der Universität Bielefeld, Prof. Dr. Rolf König, hatten die Spannweite der Herausforderungen der Hochschulen im demografischen Wandel sowie den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen vermessen. Das „musikalische“ Grußwort des DGWF-Vorsitzenden fokussierte in kommunikativer Form die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihrem zeitlichen Verlauf.

Bewährt in der Struktur der Jahrestagungen haben sich die Vorseminare, die nicht nur eine Plattform für den Einstieg neuer Mitarbeiter/innen bieten, sondern auch

die Bearbeitung neuer übergreifender Aspekte ermöglichen.

Mit der ersten Hauptrede weitete Prof. em. Dr. Hans G. Schuetze den Blick, indem er die Aufgaben und die Praxis der universitären Weiterbildung aus einer nordamerikanischen Perspektive beleuchtete und die Unterschiede in der Ausgestaltung des sich wandelnden Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung an nordamerikanischen und deutschen Hochschulen modellhaft herausarbeitete. Die zweite Hauptrede war eigentlich keine solche, sondern die Podiumsdiskussion „Bleibt alles anders?! Grenzenlose Wissenschaftliche Weiterbildung in Jahr 2020“. Prof. Dr. Karin Dollhausen, Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Karl Weber und Dr. Walburga Freitag entwarfen und diskutierten hier Zukunftsszenarien der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die dritte Hauptrede, gehalten von Dr. Andrea Waxenegger, konzentrierte sich auf die Möglichkeiten und Chancen der europäischen Entwicklung des lebenslangen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Europäischen Fachnetzwerks für wissenschaftliche Weiterbildung EUCEN (European Association for University Lifelong Learning).

Grenzen und Überschreitungen waren zudem auch die inhaltliche Bündelung der Phasen in den Arbeitsgruppen zu den Themenkomplexen

- Disziplinäre Grenzüberschreitungen *oder* Interdisziplinieren als didaktische Aufgabe
- Nationale Grenzüberschreitungen oder Bewegungen in erweiterten Räumen
- Grenzöffnungen für neue Zielgruppen oder Durchlässigkeit im System
- Systembildung durch Vernetzung oder Management von Komplexität und Vertrauen
- Professionalisierung durch kommunikative Verschränkungen oder „Profession gibt es nur im Plural“

mit ihren Vorträgen – über Praxisbeispiele bis hin zu aktuellen Forschungen – und Diskussionen.

Das Rahmenprogramm mit Führungen durch die Stadt Bielefeld, mit dem Empfang beim Schul- und Kulturdezernenten, Dr. Udo Witthaus, wie auch mit dem Willkommensempfang in der Universität spielten das Thema „Grenzen und Grenzüberschreitungen“ auf vielfache Weise aus. Prof. em. Dr. Peter Fuchs referierte in der „Bridge“ über „Hybride Verhältnisse, verschwimmende Grenzen – Überlegungen zur Morphologie der wissenschaftlichen Weiterbildung“ und befasste sich mit wissenschaftlicher Weiterbildung unter Modernitätsbedingungen.

Grenzen

Ein auditives Experiment im offenen Raum

Martin Beyersdorf

Der offene Raum in der „Lernfabrik“ bot sich an für ein gewagtes Experiment. Eine musikalische Zeitreise ist es geworden mit Titeln aus einer möglichen „Geschichte“ der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Wichtig war, die – auch emotionalen – Erinnerungen an vergangene Zeiten zu wecken, um in der Gegenwart und bei dem Titel der Jahrestagung anzukommen. Es war ein Angebot an die Teilnehmenden, sich zurück zu erinnern und auch zurück zu fühlen, an die unterschiedlichen Zeiten und an die Ungleichzeitigkeiten der Entwicklung der jeweiligen Hochschule. Wo gab es Grenzüberschreitungen, wie sehen die Grenzen aus, warum sind „wir“ begrenzt? Wie haben wir uns entwickelt?

Die Inszenierung war ein Ratespiel nach entsprechender Einführung. Es gab kurze Anspielungen von zehn Musikstücken mit der Aufgabe, den Titel des Stückes aus dem „Publikum“ möglichst schnell zu er- und laut zu verraten – nach Möglichkeit auch mit Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung.

Oh happy day – Les Humphries Singers

Die Startphase der wissenschaftlichen Weiterbildung, die an vielen Hochschulen in den 70er Jahren ... oder später ... lag.

→ Wurde schnell erkannt.

Allein machen sie dich ein – Ton, Steine, Scherben

Es müssen Partner gesucht werden, damit es wirklich voran gehen kann: „Das ist aber ein ziemlicher Hammer, oh Mann.“

→ Sehr spät erkannt.

Another brick in the wall - Pink Floyd

Nach wie vor: Kämpfen, Lücken schaffen, Vertrauen bilden, eine andere Vorstellung von „Bildung“ an der Hoch“schule“ entwickeln.

→ Wurde sofort erkannt.

I don't need no doctor - John Mayer

Von der „volkstümlichen Bildung“ über viele Stationen bis zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland: Zugang für alle ohne Hochschulzugangsberechtigung. Traditionelle Akademisierung ist nicht das erste Ziel.

→ Wurde sehr spät erkannt – trotz Saxophonsolo.

Don't worry – be happy - Bobby McFerrin

Erfolgsphasen, die wissenschaftliche Weiterbildung etabliert sich – wenn auch eher in Nischen und auf Inseln. Es gibt viele freie Räume für Gestaltung und Erprobung.

→ Wurde sofort erkannt.

Sie sieht mich nicht – Xavier Naidoo

„Ich bin nur wenig königlich – sie sieht mich aber nicht“: Rückschläge (aus den Fachbereichen und Fakultäten) trotz PUSH und PUR; entgegen aller polit-programmatischen Äußerungen für lebenslanges Lernen. Die großen Chancen werden – noch nicht – gesehen.

→ Wurde nicht erkannt (trotz Titelsong bei Obelix und Cleopatra).

Light my fire – José Feliciano

Mit Beginn der Bologna-Diskussion wird auch die wissenschaftliche Weiterbildung in ein neues Licht (= Feuer) gesetzt. Hoffnungen und Skepsis, Leidenschaft für die Entwicklung und Leiden an der Vereinnahmung halten sich die Waage.

→ Wurde sofort erkannt.

We can work it out – Beatles

“Life is very short and there is no time ... try to see it my way ... we can work it out”: wir alle krempeln die Ärmel hoch, damit die wissenschaftlichen Weiterbildung ihren Ort findet und ... nicht unter die Räder gerät.

→ Wurde von vielen schnell erkannt.

Everybody needs somebody – Blues Brothers

Es geht eben nur wechselseitig. Gibt es wirklich ein Zusammenrücken? Eine wirkliche Zuneigung? Und wer braucht eigentlich wen ... und ab wann? Befürchtungen der Übernahme der Inseln der wissenschaftlichen Weiterbildung durch ... ja, wen?

→ Klassiker – sofort erkannt.

Big love – Fleetwood Mac

Na, ob es die große Liebe wird und alles so zusammenwachsen kann, wie es aus Sicht des erwachsenengerechten Lernens und gesellschaftlicher, beruflicher, personaler Bedarfe und Bedürfnisse wünschenswert erscheint ... fraglich.

→ Wurde erst sehr spät erkannt.

Das Experiment zeigte zu Beginn sehr viel Verwunderung. Eine eigentliche Begrüßungs“rede“ war es nicht. Nach den ersten Anspielungen (der Titel) waren aber auch die Wissenschaftsministerin und der Prorektor sehr aktiv mit dabei. Das so genannte „Publikum“ wurde durchaus lautstark mit den Zurufen.

Kritik gab es aber auch: es hätten doch mehr an politisch-programmatischen Positionen platziert werden sollen.

Nundenn: die Idee war, den kommunikativen Rahmen der Veranstaltung in der offenen Halle der „Lernfabrik“ zu stärken und auch auditiv-emotionale Elemente zu stärken. Das zumindest ist gelungen. Und die Gespräche über diese Art der „Rede“ haben Mut gemacht, weiterhin neue Formen von Tagungselementen zu platzieren.

Hybride Verhältnisse, verschwimmende Grenzen

Überlegungen zur Morphologie der wissenschaftlichen Weiterbildung

Peter Fuchs

Meine Damen und Herren,

einerseits freue ich mich, dass ich wieder einmal hier an dieser Universität bin, die meine eigentliche Alma Mater ist; andererseits bin ich betrübt, dass ich bei dieser Gelegenheit etwas zu ‚Wissenschaftlicher Weiterbildung‘ sagen soll, denn schon allein dieser Ausdruck bereitet mir (und ich vermute Ihnen spätestens nach meinem Vortrag) jede Menge Probleme. Er ist jedenfalls kein Musterbeispiel begrifflicher Mühewaltung, was sich schon an seiner Ambiguität erweist, dieser Unentschiedenheit zwischen Weiterbildung, die wissenschaftlich betrieben wird, und Weiterbildung, die im Rahmen der Wissenschaft Wissenschaftler weiterbildet.

Eine eng damit verknüpfte Ambiguität resultiert daraus, dass Wissenschaft und Bildung, bezogen auf das Erziehungs- und Bildungssystem, in einer Differenz zusammengesoben werden, für die sich schwerlich eine Einheit finden lässt. Die Wissenschaft ist ein Funktionssystem der modernen Gesellschaft. Sie hat die Funktion der Produktion irrtumsfähiger Sätze. Das Bildungs- und Erziehungssystem wird ebenfalls als ein Funktionssystem aufgefasst, dessen Funktion darin besteht, Karrieren zu ermöglichen und zu stabilisieren. Die Leitunterscheidung der Wissenschaft ist wahr/unwahr, die der Erziehung: bestanden/nicht-bestanden.

Wenn man sagt, dass diese Leitunterscheidungen (Codes in der Theoriesprache) die zentralen Sortierprozesse solcher Systeme bezeichnen, dann sieht man schon an dieser Stelle, dass der Zusammenschluss beider Systemreferenzen in einer Wendung, eben in ‚Wissenschaftlicher Weiterbildung‘, zu hybriden Sortierverhältnissen führt, verstärkt dadurch, dass das Wort ‚Bildung‘ ein Musterbeispiel für ungeklärte Begriffe ist. Im Grunde bezeichnet Bildung die Perfektionsformel des älteren Erziehungssystems, eine Art Teleologie pädagogischer und ‚anthropogogischer‘ Bemühungen,

die Imagination eines Zieles, bei dessen Erreichen ‚der‘ Mensch in gewisser Weise zu seiner ‚Komplettheit‘, zu dem, wozu er ‚eigentlich‘ bestimmt ist, gelangt.

Dies kann unter Modernitätsbedingungen kaum noch flächendeckend überzeugen. Was aber im Wort ‚Bildung‘ nach wie vor mitschwingt, ist ein kurioser Pathos, den man beispielsweise daran bemerkt, dass das, was wir hier diskutieren, wissenschaftliche Weiterbildung heißt und nicht: wissenschaftliches Weiterlernen. Dieser Restpathos weckt den Verdacht, dass eine Verdeckungsstrategie im Spiel ist, ein Verdacht, dem ich noch genauer nachgehen werde, und sei es nur, weil eine zusätzliche Unschärfe im Syndrom ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ identifizierbar ist, das unscheinbare ‚Weiter‘.

Dieser Partikel ist zunächst, wenn man so will, ein Einwand gegen die Idee der Abschließbarkeit von Bildung. Sie wird im Zuge der Hochtemporalisierung der modernen Gesellschaft auf unabschließbar getrimmt. Weiterbildung passt sich, so scheint es, aus nachvollziehbaren Gründen dieser Hochtemporalisierung an, sie wird gleichsam: zeit- und beschleunigungsgemäß. Wie Sie wissen, liegt mir Bösartigkeit ganz fern, aber ich muss aus Gründen akademischer Redlichkeit anmerken, dass jene Anpassung gegengelesen werden kann als erquickliches Geschäftsprinzip, das wie etwa in der Psychotherapie das Abschließen-können vermeidet: durch die Erzeugung von Episoden, denen weitere und immer weitere Episoden angehängt werden können: forevermore.

Ich erspare uns jetzt die fällige Bewunderung für dieses Geschäftsprinzip und setze um auf das systemtheoretische Spiel. Das bedeutet nur, dass ich ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ – ausdrücklich tentativ – so behandle, als sei sie ein System, obwohl der Systemstatus, soweit ich sehe, noch ungeklärt ist. Wenn ich das tue, eröffnen sich heuristische Möglichkeiten, etwa

die, dass Sinnsysteme durch Grenzen gekennzeichnet sind, die sich bestimmen lassen.

Allerdings muss dabei ein ganz typisches Missverständnis im genauesten Verständnis *ausgeräumt* werden, nämlich die Idee, Sinnsysteme seien eine Art räumlich vorstellbarer Einheiten, umgürtet von Grenzen, die man überschreiten und rücküberschreiten könnte. Sozialsysteme, um die es mir hier primär geht, sind nicht Territorien, schlimmer noch: Sie werden der Theorie nach nicht besiedelt durch Menschen, sie enthalten keine Körper, keine Psychen, sondern sind Einheiten, die sich via Kommunikation produzieren und reproduzieren.

Ich kann hier nicht die Gründe vorlegen (und muss es wohl in Bielefeld auch nicht), die zu solchen begrifflichen Entscheidungen geführt haben. Deswegen habe ich eben von einem Spiel gesprochen. Für Spiele gilt, dass wir im Normalfall ihre Regeln akzeptieren, und so ähnlich verfähre ich jetzt, wenn ich – und nicht ohne Tradition – sage: Wir gehen davon aus, dass ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ ein soziales System ist, und mustern schlicht mögliche Konsequenzen durch.

Ich hatte schon erwähnt, dass Sinnsysteme nicht über räumlich definierbare Grenzen verfügen. Wenn gilt, dass man Systeme nicht grenzfrei denken kann, folgt, dass Grenzen, die in das Medium Sinn eingeschrieben werden, selbst sinnförmig sein, also irgendwie unter den Bedingungen der Volatilität von Sinn und der Ereignisförmigkeit von sinnförmigen Operationen zustandekommen müssen.

Der dazu passende Grenzbegriff besagt, dass Grenzen Änderungen der Fortsetzbarkeitsbedingungen von Operationen, hier dann: von Kommunikationen bezeichnen. Wenn in diesem Raum jetzt jemand eine Kerze anzündet und beginnt, das ‚Ave Maria‘ zu intonieren, dann kann eingestimmt werden, und wenn das geschieht, wird der ganz andere Horizont der Religion aufgespannt. Oder: Es wird Beifall geklatscht, weil die Aktion als Happening, als Kunstwerk gedeutet wird. Oder: Die Polizei wird gerufen ... Jedesmal ändern sich jene Fortsetzbarkeitsbedingungen.

Die Frage, die wir uns aufgrund dieser Überlegung stellen können, lautet: Was ändert sich, wie ändert sich Kommunikation, wenn wissenschaftliche Weiterbildung zugeschaltet wird? Mein Antwortversuch läuft auf die Annahme hinaus, dass diese Änderung durch

das Einklinken in eine *kanonische Phraseologie* bewirkt werden soll, aber genau darin im Blick auf die Stabilisierung von Grenzen kontraproduktiv wird.

In einem ersten, trivial anmutenden Zugriff formuliert: Diese Art von Bildungsansinnen hat es nicht immer, aber doch imposant mit erwachsenen (‚fertigen‘) Leuten zu tun, fataler noch: überwiegend mit Akademiker/innen. Das ist nicht despektierlich gemeint, sondern bezieht sich darauf, dass diese Klientel nicht unter die Frage fällt, wie es um ihre Erzieh- oder Bildbarkeit steht, ein Umstand, der auch bedeutet, dass sie eine hohe Beschwerdemacht inszenieren und opulent Mitspracherechte einfordern kann. Sie unterscheidet sich darin von der gleichfalls erwachsenen Klientel der Volkshochschulen, für die eher ein ‚geselliger Klientelismus‘ (Harney/Markowitz, 1987) typisch zu sein scheint.

Aber wie dem auch sei, man kann weiterfragen, wie ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ sich zur Akzeptanz bringt, wenn nur ein Teil ihrer Kunden biografisch und karrieretechnisch auf sie angewiesen ist. Wer schon viel gelernt hat, warum soll der sich weiterbilden lassen?

Diese Sinnzumutung offeriert eine Unwahrscheinlichkeit, die nach einem Medium schreit, das sie überwinden hilft. Das dazu passende Theoriestück bezieht sich auf sogenannte *symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien*. Beispiele sind das Geld im Wirtschaftssystem, das die Unwahrscheinlichkeit überbrückt, dass jemand bekommt, was einem anderen gehört; die Macht in der Politik, die dazu führt, dass man kollektiv bindende Entscheidungen üblicherweise befolgt; oder die Liebe in Intimsystemen, durch die die Forderung akzeptabel wird, einen anderen Menschen komplett als höchstrelevant für das eigene Leben zu halten.

Interessanterweise hat das Erziehungs- und Bildungssystem kein erfolgreiches Medium entwickeln und stabilisieren können. Es greift in seiner alltäglichen Praxis seit dem Ausfall von Züchtigungsmöglichkeiten eher auf ein rhetorisches Genre zurück, auf das, was man eine grassierende Appellitis nennen könnte, und bedient sich darüber hinaus des Fremdmediums der politischen Macht, die zumindest schulische Erziehung kollektiv bindend gemacht hat.

Das ist bei wissenschaftlicher Weiterbildung nicht der Fall. Sie muss ihre Dringlichkeit selbst markieren durch

Anschluss an eine kanonische Phraseologie, durch eine appellative Dauerreferenz auf: Globalisierungsherausforderungen, das Erfordernis von Inter- bzw. Transdisziplinarität, auf Vernetzung, Öffnung, Virtualität, Neue Medien, Professionalisierung, auf die Notwendigkeit, unter Modernitätsbedingungen Flexibilität vorweisen zu können, etc. pp. Diese Phraseologie ist kanonisch, insofern sie allenthalben einsetzbar ist und eingesetzt wird – von Organisationen, die jene Dringlichkeitsmarkierung benötigen, um sich Akzeptanz zu verschaffen, weil sie von der Freiheit und der Freiwilligkeit ihrer Klientel ausgehen müssen. Das Problem stellt sich für Gerichtsvollzieher nicht.

Allerdings: Das Wort ‚Phrase‘ ist der Ausdruck für Inflationierbarkeit. Phrasen sind gekennzeichnet durch eine begrenzte Haltbarkeit, damit auch für sich schnell minimalisierende Bindungswirkungen. In einer anderen Wendung: Sie sind nur befristet ‚grenzbildungstauglich‘. Eine These, die wir im Anschluss an meine Überlegungen, diskutieren könnten, wäre dann die, dass ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ der Name für ein Syndrom von Weiterbildungsanstrengungen und eine Vielzahl entsprechender Institutionalisierungen ist, die bislang keine gemeinsame Grenze *ausgebildet* haben. Der Name würde dann eine Melange, ein *mixtum compositum* bezeichnen, eben: hybride, mithin unklare Verhältnisse.

Nun ist das, was ich da gesagt habe, nicht automatisch Kritik oder gar eine Änderungsempfehlung. Schließlich – ich habe jedenfalls diesen Eindruck – prosperiert der Weiterbildungsmarkt. Das lässt die Frage nach der Funktion zu, die dieses Prosperieren ermöglicht. Wichtig ist jedoch, dass in der Theorie, die ich betreibe, der Begriff der Funktion de-ontologisiert wird. Er geht nicht davon aus, dass soziale Kontexte Funktionen wie Eigenschaften haben. Funktionen werden nicht aufgefasst als betriebene Teleologien, als Zwecke, die zu erfüllen sind, als Dienstleistungen, die aus bestimmten Gründen angeboten werden.

Stattdessen geht es in dem Begriff darum, dass Beobachter Probleme konstruieren, als deren Lösung in einem Konvolut vergleichbarer Lösungen das jeweilig in Frage stehende Phänomen gedeutet werden kann. Die Funktion ist diese Deutung, nicht: eine Seinszuschreibung, die unter modernen Denkbedingungen ohnehin ‚anrühlich‘ wäre. Meine Abschlussüberlegungen in diesem Vortrag kreisen also um die Funktion der wissenschaftlichen Weiterbildung in genau diesem

Verständnis, dies dann aus gesellschaftlicher Perspektive. Einbezogen wird nicht, was psychische Systeme, die wissenschaftliche Weiterbildung betreiben bzw. an sich betreiben lassen, an je individuellen Lebenschancen mit diesem Ausdruck verbinden.

Eine Spur, die zu jener Problemkonstruktion führen kann, ist schon gelegt mit dem Ausdruck *Hochtemporalisierung*, der sich auch als reflexive Temporalisierung, als Verzeitlichung von Verzeitlichung lesen lässt. Er besagt im Kern, dass die moderne Gesellschaft nicht nur psychischen Systemen als zeitlich instabil, als ein ‚FlickerFlacker‘ heranflutender Neuheiten erscheint, mit denen sie sich irgendwie arrangieren müssen, verzweifelt konservativ oder obsessiv progressiv, sondern sich als System beschreiben lässt, in dem auch *Strukturen verzeitlicht* werden.

Strukturen lassen sich definieren als Kombinationspielräume möglicher Ereignisse, anhand derer diskriminiert werden kann, welche Ereignisse diskriminierbar sind als passend, konvenierend, weiterführend und welche deswegen genau nicht. Strukturen sind aus dieser Perspektive ordnungsstiftend und erwartungssichernd, aber auch in Grenzen flexibel, da eine Mehrheit von Ereignissen als kompatibel mit der jeweiligen Situation aufgefasst werden können.

Strukturen waren, um es geballt zu formulieren, oft über Jahrtausende hin dauerhafte Weltgegebenheiten und änderten sich nur in langen Zeiträumen. Mit dem (selbst turbulent krisenhaften) Übergang zur funktional differenzierten Gesellschaft werden viele Strukturen zu ‚Vorüberheiten‘. Einfaches Beispiel ist die Schnelligkeit, mit der die Einführung des WorldWideWeb gepflegte Routinen und Erwartbarkeiten massiv veränderte, wie rasant etwa die Briefkultur verschwand, wie mühelos sich psychische Systeme an flüchtige Kommunikationsgepflogenheiten anpassten, wie anachronistisch jemand wirkt, der keinen Kontakt mit dieser Welt-en-passant hält, etc.

Bezogen auf unser Thema, kann ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ in mindestens zweierlei Hinsichten als Lösungsversuch im Blick auf diese zeitliche Instabilisierung gedeutet werden.

Die gleichsam offiziöse Variante knüpft an die skizzierte kanonische Phraseologie an, an die mit ihr vermittelte Idee, dass die Hochtemporalisierung der Gesellschaft dazu zwingt, auch Bildung zu temporalisieren,

also anzupassen an die Volatilität der Wissens- und Könnensbestände der Moderne. Das entspräche der Vorstellung, dass wissenschaftliche Weiterbildung als wissenschaftliche Und-so-weiter-und-immer-weiter-Bildung begriffen werden müsse, als ein Never-ending-game, das nur durch Großkatastrophen beendet würde, durch den Zusammenbruch der funktionalen Differenzierung selbst. Ich habe dieses Forevermore nicht nur spaßeshalber als Geschäftsprinzip wissenschaftlicher Weiterbildung bezeichnet.

Eine weitere, weniger offiziöse Variante besteht darin, dass mit dem Einbau wissenschaftlicher Weiterbildung in eine sich progredient beschleunigende Gesellschaft Insulationen der Tempoverzögerung entstehen, Zeitblasen, Zeitschleifen, Zeitdilationen, die – ähnlich wie Beratung oder Bürokratie – ‚bremsend‘ wirken und Aufschübe oder Auszeiten generieren, die ein ‚Verharren‘ ermöglichen, das nicht die Zeit stillstellt, aber Reflexionschancen eröffnet unter der Bedingung haltloser Komplexität. Wenn man ironisch gestimmt ist, was mir selbst fernliegt, ließe sich formulieren, dass man wissenschaftliche Weiterbildung in gewisser Weise dem Komplex des ‚Kurbetriebs‘ zuordnen könnte.

Abschließend will ich noch drei Begriffe anbieten, die wir in der Diskussion nachher ventilieren könnten. Die funktional differenzierte Gesellschaft kann einerseits als hochtemporalisierte Gesellschaft beschrieben werden, aber auch (und damit zusammenhängend) als polykontexturaler, heterarcher, hyperkomplexer Weltzuschnitt. Polykontextural soll bedeuten, dass diese Welt fundamental nicht mehr aus einem Origo, einem Ursprung heraus definiert werden kann wie eine monokontexturale Gesellschaft, in der so etwas wie geltendes Geschehen Konsens findet.

Deswegen kommt es ja zum Boom der Organisationen, die in sich noch festlegen können, was gilt und was nicht gilt. Heterarchie soll eine Form bezeichnen, die nicht mehr einen heiligen Grund (Hierarchie) kennt, sondern viele heilige Gründe, die sich nicht auf eine Einheit zurückführen lassen. Eine heterarche Gesellschaft verfügt nicht über die eine Herrschaft, sondern nur noch über organisationsgebundene Herrschaften. Hyperkomplexität heißt das, was resultiert, wenn man über all das informiert wird, also wissen kann, dass es keine eindeutigen, einhellig vertretbaren Direktiven für Handeln und Erleben gibt. Ein anderer Ausdruck dafür ist: Es muss immer mit Kontingenz, also mit der Welt dessen, was weder notwendig noch unmöglich ist, ge-

rechnet werden, mit Gegenbeobachtungsmöglichkeiten für jede Bestimmtheit, für jede Selbstverständlichkeit.

Mein Vortrag ist ein Beispiel dafür. Er fasst ‚Wissenschaftliche Weiterbildung‘ als fungierende Unschärfe auf, aber sagt gleichzeitig, dass das Phänomen, das sich auch als kaum zentrierte Mannigfaltigkeit beobachten lässt, genau darin: modern ist. Die Unschärfe, das Verwischen der Grenzen, das Hybride muss man nicht als ‚Schlamperei‘ begreifen, sondern als punktgenau bezogen auf ‚unhaltbare‘ Komplexität. Es wäre nützlich, wenn man sich aus diesem Grund verabschieden würde von der kanonischen Phraseologie, die ich erwähnt habe. Sie macht mit Fanfarenklängen die Leistung wissenschaftlicher Weiterbildung unhörbar, die darin besteht, im trockenen Alltagsgeschäft sich überbordender Komplexität zu stellen und dies auszuhalten.

Ich danke Ihnen.

Literatur

Harney, K./Markowitz, J. (1987): „Geselliger Klientelismus: Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung“, in: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): „Professionalisierung der Erwachsenenbildung“, Frankfurt am Main/New York, S. 305-357.

Autor

Prof. (em.) Dr. rer.soc. Peter Fuchs
Professur für allgemeine Soziologie und Soziologie der Behinderung an der FH-Neubrandenburg (bis 2007)

Grenzüberschreitungen

(System-)Interaktion als Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Markus Walber
Wolfgang Jütte

1. Systeminteraktion als Entwicklungspotenzial

Wissenschaftliche Weiterbildung platziert sich zwischen Wissenschafts- und Praxissystem und ist damit nicht selten dem Spannungsfeld, das sich aus den unterschiedlichen Systemlogiken heraus ergibt, ausgesetzt. Die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis liegt unter anderem auch in der Unterschiedlichkeit der von den Systemen geforderten Wissensarten. Wissenschaft strebt nach überprüfbarem ‚wahrem‘ Wissen, wogegen Praxis ihr Wissen nach dem Filter des Nutzens für erfolgreiches Praxishandeln selektiert. Ziel von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten sollte es sein, diese beiden Wissensarten miteinander in Resonanz zu bringen und dadurch die Entwicklung von reflexivem Professionswissen zu unterstützen (vgl. Jütte/Walber/Behrens, 2012).

Die Beobachtung von Wissenschaft zeigt, dass sich die Produktion und Diffusion von wissenschaftlichem Wissen nicht primär an praktischem Handlungswissen orientiert, und es ist zu vermuten, dass praktisches Handeln nur selten von wissenschaftlichem Wissen geleitet wird. Neben empirischen Erkenntnissen lässt sich die Abgrenzung auch systemtheoretisch fassen. Versteht man Wissenschaft und Praxis als zwei voneinander getrennte selbstorganisierte Systeme, dann sind diese als gesellschaftliche Funktionssysteme ihrer je eigenen, der Selbstorganisation verpflichteten Systemlogik verhaftet. Das Wissenschaftssystem hat also zum Ziel, wissenschaftliches Wissen zu produzieren, das Praxissystem strebt nach viablem Praxiswissen. Die Entstehung professionellen Wissens, unter der Berücksichtigung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen, ist allenfalls in Interaktionssystemen denkbar. Interaktionssysteme sind im Gegensatz zu

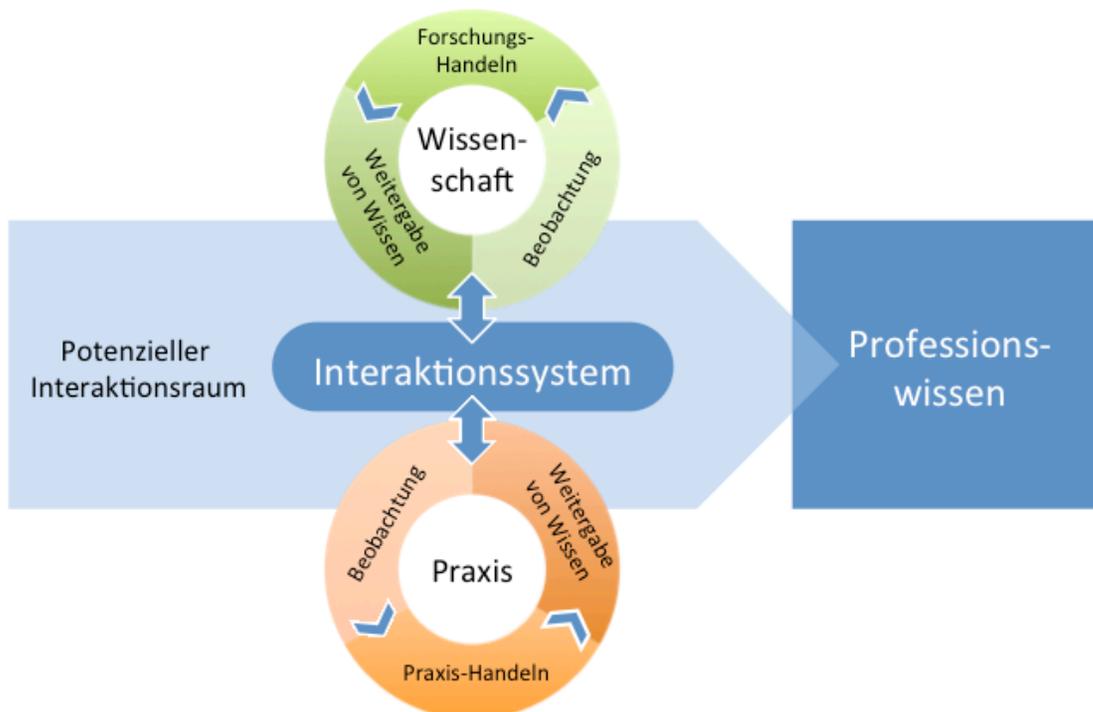


Abb. 1: Interaktive Professionalisierung

Quelle: Eigene Darstellung

Funktionssystemen durch die Kommunikation von ‚körperlich‘ Anwesenden, sich gegenseitig wahrnehmenden Beobachtern, klassifiziert (vgl. Simon, 2008: 99ff.). Sind Repräsentanten des Wissenschafts- und des Praxissystems beteiligt, kann in solchen Systemen systemübergreifende Kommunikation entstehen. Hier sind also die interaktiven Dynamiken konstitutiv, weshalb die Generierung von professionellem Wissen unter Einbeziehung der blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive als *Interaktive Professionalisierung* bezeichnet wird (vgl. Jütte/Walber, 2011).

Interaktive Professionalisierung hat also die Schaffung von Möglichkeitsräumen zur interaktiven Entwicklung professionellen Wissens unter Einbeziehung von Wissenschafts- und Praxisperspektiven zum Ziel (s. Abb. 1).

Die hier skizzierten Interaktionssysteme sind dadurch gekennzeichnet, dass die Wissensressourcen aus dem Wissenschafts- und dem Praxissystem durch Personen repräsentiert werden. Auf diese Weise können wissenschaftliche Erkenntnisse mit aktuellen Praxisanforderungen relational reflektiert werden und umgekehrt. Konstitutiv ist also nicht mehr die Denkfigur der Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern das eigenwertige Moment der ‚Begegnung‘. Wissenschaftliche und praktische Beobachtungen bleiben zunächst prinzipiell erhalten, können aber durch Kontrastierung und Relationierung positiv perturbierend wirken (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke, 1992: 78). Die Auflösung der Perturbationen erfolgt im jeweiligen Funktionssystem auf Basis der Regeln der Selbstorganisation. So entsteht ein potenziell doppelter Nutzen: Das Wissenschaftssystem kann aktuelle praxisrelevante Forschungsfragen identifizieren, das Praxissystem erhält wissenschaftlich fundierte Anregungen für das praktische Handlungsrepertoire.

Vor dem hier skizzierten theoretischen Hintergrund geht es nicht darum, die wissenschaftliche Weiterbildung als eigenständiges Funktionssystem zu etablieren, sondern vielmehr unterschiedliche Systeme oder Subsysteme im Hinblick auf konkrete Anwendungskontexte miteinander interaktiv zu verschränken. Die Leitdifferenz für didaktisches Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung läge damit in der Polarität zwischen „interaktiv“ und „nicht-interaktiv“.

Neben der hier skizzierten interaktiven Überschreitung der Grenzlinie zwischen Wissenschafts- und Praxis-

system sind auch andere Grenzüberschreitungen denkbar. Nachfolgend werden zentrale Grenzlinien markiert, die innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung relevant sind.

2. Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Etablierte Grenzziehungen im Hochschulsystem und Wissenschaftsbetrieb werden durch gesellschaftliche Entwicklungen herausgefordert. Die Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft, das Auftauchen neuer Akteure, die bildungspolitischen Forderungen nach Öffnung für neue Zielgruppen, die gesellschaftlichen „Megatrends“ wie demografischer Wandel und Globalisierung, der Wandel der Arbeitswelt und Forderungen nach lebenslanger Kompetenzentwicklung schlagen sich in der Hochschulbildung nieder. Davon ist in einem besonderen Maße auch die wissenschaftliche Weiterbildung betroffen, die an Hochschulen par excellence die Rolle des Grenzgängers einnimmt.

Diese Grenzverschiebungen werden insbesondere in drei Bereichen sichtbar:

- Der disziplinäre Fokus wird insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch *multi-, trans- und interdisziplinäre* Angebote und Ansätze erweitert. Dies ist hinsichtlich der Programmentwicklung, der didaktisch-methodischen Gestaltung im Lehr-Lernprozess und der subjektiven Aneignungsprozesse der Teilnehmenden bisher nur wenig reflektiert worden.
- Es wird immer augenscheinlicher – wie die Finanzkrise und ökologische Krise zeigen –, dass wir nicht in nationalen „Containern“ leben. Während bisher Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse vor allem vor dem Hintergrund neuer Marktchancen gesehen wurden, gilt es, den Blick für alltägliche *Transnationalisierung* von Lebenspraktiken als Globalisierung „von unten“ zu weiten; damit rücken auch neue Zielgruppen und Prinzipien des Diversity Managements in den Fokus. Zugleich gewinnt die Europäisierung des Hochschulraums an Dynamik.
- Bildungspolitische Forderungen nach einer *Öffnung* für neue Zielgruppen, nach „offener Wissenschaft“ und stärkerer vertikaler und horizon-

taler Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bereichen fallen innerhalb der Hochschulen zeitgleich mit anderen Agenden zusammen, wie die Umsetzung des Bologna-Prozesses, die Teilnahme am Exzellenz- und Reputations-„Spiel“, der Profilbildung und einer steigenden Studierendenzahl.

Diese Entwicklungen stellen eingespielte Grenzziehungen innerhalb und außerhalb der Hochschulen in Frage. Dies kann zu Systemirritationen führen, die im positiven Fall in Innovationen transformiert werden. Neue Kooperationsmodelle müssen entwickelt, neue Kompetenzen im Feld des professionellen Grenzmanagements eingeübt, Innovationen auf ihre Leistung überprüft und Legitimation für geplante Grenzverschiebungen muss gewonnen werden. Dies ist für das professionelle Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung folgenreich und setzt eine interaktive Einbeziehung der angrenzend beteiligten Systeme voraus.

Neben der einleitend skizzierten klassischen Differenzlinie zwischen Wissenschafts- und Praxissystem sind im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung aktuell weitere Grenzziehungen, die Ausgangspunkt für die Entwicklung von Interaktionssystemen sein können, zu beobachten:

- *Disziplinäre Grenzüberschreitungen oder Inter-disziplinieren als didaktische Aufgabe:* Wie wird mit disziplinären Grenzüberschreitungen umgegangen? Welche didaktischen Arrangements und Methoden fördern Interdisziplinarität? Wo werden Grenzen der inter- und transdisziplinären Verständigung sichtbar? Welchen Stellenwert hat das Zusammenspiel verschiedener Fachwissenschaften für die Angebotsentwicklung? Wie können unterschiedliche Fachkulturen produktiv gekoppelt werden?
- *Nationale Grenzüberschreitungen oder Bewegungen in erweiterten Räumen:* Welche neuen Phänomene lassen sich im Prozess der Globalisierung beobachten? Welche Gestaltungsimpulse entstehen aus dem europäischen Hochschulraum und werden Lernerfahrungen aus EU-Projekten aufgegriffen? Wie gestalten sich institutionelle Strategien der Internationalisierung? Wie fließt die Internationalisierung von Lebenspraktiken der Teilnehmenden ein? Wie wird die Zielgruppe der Migrant/inn/en eingebunden? Inwieweit fördern neue Medien räumliche Überschreitungen und entstehen neue virtuelle Räume?
- *Grenzöffnungen für neue Zielgruppen oder Durchlässigkeit im System:* Welche neuen Zielgruppen werden „entdeckt“? In welcher Form werden gesellschaftliche Entwicklungen, wie der demografische Wandel, aufgegriffen? Mit welchen neuen Studienmodellen kann Berufstätigen der Zugang zu den Hochschulen erleichtert werden? Welcher vorbereitenden und begleitenden Maßnahmen bedarf es? Kommt es zu einer Aufgabenerweiterung der wissenschaftlichen Weiterbildung oder geht sie auf in Konzepten des lebenslangen Lernens? Wie wird Legitimation in der hochschulpolitischen Debatte generiert? Wie „integriert“ sich die wissenschaftliche Weiterbildung in duale Studiengänge?
- *Systembildung durch Vernetzung oder Management von Komplexität und Vertrauen:* Gesellschaftliche Ausdifferenzierung verlangt auf der anderen Seite auch immer das „Knüpfen von Netzen“. Welche internen und äußeren Steuerungsformen sind im Spiel? Nehmen Formen der regionalen Einbindung zu? Wie vielfältig sind die Kooperationsarrangements? Was bedeutet der Komplexitätszuwachs für das professionelle Handeln? Welche Aushandlungsprozesse finden statt? Was sind zeitgemäße Formen des internen und externen „Vertrauensmanagements“?
- *Professionalisierung durch kommunikative Verschränkungen oder „Profession gibt es nur im Plural“:* Die Bewältigung der Spannung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Wissen ist zum einen inhaltlich-didaktisch relevant: Welchen Stellenwert haben Berufserfahrungen im Vermittlungsprozess? Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung? Wie werden unterschiedliche Erwartungen austariert? Zum anderen kommen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Vertreter aus dem Wissenschafts- und dem Praxissystem stärker als in anderen Bereichen der Hochschulbildung zusammen. Wie können Professionalisierungs-

prozesse gelingen? Welchen Stellenwert haben Fachverbände oder „communities of practice“? Was trägt die DGWF zur Professionalisierung des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung bei?

3. Schaffung von Interaktionen als didaktische Herausforderung

Die hier beschriebenen Interaktionssysteme können als Vernetzung von Akteuren aus unterschiedlichen Systemen verstanden werden, wie die Illustration anhand der Metapher „Bühne“ zeigt (s. Abb. 2).

Der Versuch, die Entstehung produktiver Grenzüberschreitungen über die Metapher der »Interaktiven Bühne« einzufangen, lehnt sich an das „primär wissenschaftstheoretisch und wissenssoziologisch orientierte Analyseinstrumentarium“ nach Dewe (1996: 714) an, nach dem „die professionelle Wissensbasis nicht von außen und vorab substantiell bestimmbar oder vermittelbar ist, sondern stets nur am empirisch beobachtbaren Handeln (beteiligter) Akteure im Kontext der Wissensanwendung, also ex post, rekonstruiert werden kann“ (ebd., Herv. i. O.). Insofern handeln die Akteure im Sinne einer doppelten Hermeneutik, indem sowohl

Bestandteil des jeweils anderen Systems sind (vgl. Schäffter, 2006: 3f.).

Darüber hinaus wird durch die Metapher der »Bühne« die relationale Perspektive unterstrichen, wie sie in der Netzwerkforschung zentral ist. So verweist der amerikanische Soziologe Mark Granovetter (1985) in seiner Theorie der »Embeddedness« darauf, wie Handeln in soziale Beziehungen eingebunden ist. Um Interaktionsprozesse zu ermöglichen, gilt es, Anlässe für die Entwicklung von Beziehungen unter Berücksichtigung sozialer Strukturen zu initiieren. Dies zielt sowohl auf das »Eingebettetsein« durch persönliche Beziehungen als auch auf die strukturelle Eingebundenheit ab. Soziale Beziehungen eröffnen Möglichkeiten oder aber sind Behinderungen für das zielgerichtete Handeln der Akteure und können somit zu »Perturbationen« führen, die auslösende Dynamiken für die Generierung von neuem Wissen darstellen. Die besondere Qualität dieses Entstehungsprozesses ergibt sich also aus den Relationen zwischen den beteiligten Akteuren. Neben Fach- und Methodenkompetenz wird insbesondere auch Sozialkapital aufgebaut.

Entscheidend für Koppelungsprozesse ist vor dem Hintergrund des oben skizzierten theoretischen Modells,

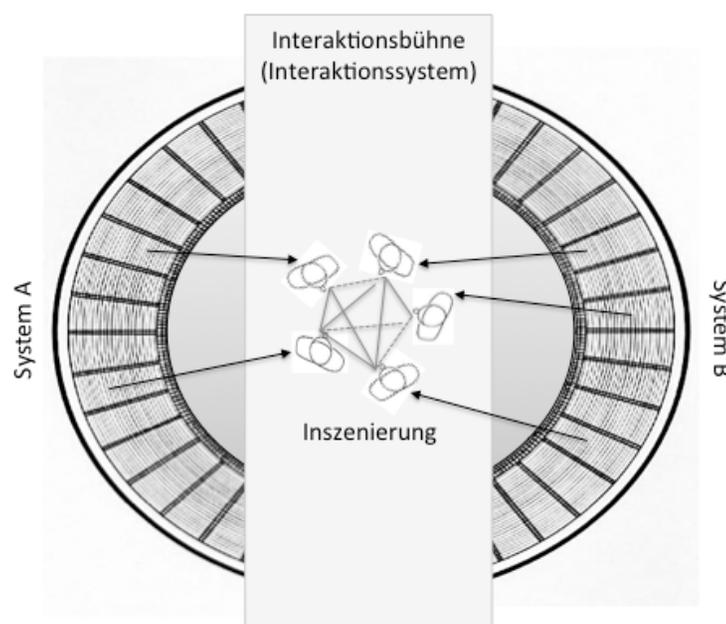


Abb. 2: Inszenierungen auf der Interaktions-Bühne

Quelle: Eigene Darstellung

die Darsteller/innen aus System A in ihrem Handeln an Gegenständen aus System B als auch die Darsteller/innen des System B in ihrem Handeln unter Rückgriff auf Gegenstände aus System A rekursiv beobachteter

dass an den Interaktionen tatsächlich Vertreter aus beiden Funktionssystemen beteiligt sind. Erst die Verschränkung der Perspektiven leuchtet die jeweiligen blinden Flecken aus und ermöglicht die Entstehung

von neuem Wissen und die anschließende Reflexion im jeweils eigenen Funktionssystem. Inszenierungen auf der interaktiven Bühne bieten also soziale Spielräume, in denen grenzüberschreitende Interaktionsmöglichkeiten realisiert werden können.

Eine netzwerkanalytische Perspektive kann Prozesse und Effekte solcher Interaktionssysteme sichtbar machen. Ihr anregendes Potenzial liegt darin begründet, dass ‚grenzüberschreitendes‘ Handeln wie oben beschrieben in Netzwerken von sozialen Beziehungen stattfindet und sich so eröffnet, ‚was hinter der Bühne‘ stattfindet. Hinter den offensichtlich sichtbaren Interaktionsprozessen und -resultaten entwickelt sich oftmals eine verborgene Wirklichkeit informell vernetzter Beziehungen und Interaktionen der beteiligten Akteure (vgl. Jütte, 2002). Ortfried Schöffter (2001: 3) hat diese als „latente soziale Netzwerke [mit] Ausdruck von lebensweltlichen Institutionalisierungsprozessen mit langfristiger Strukturierungswirkung“ bezeichnet. Sie bilden Orte, an denen soziales Kapital aufgebaut und gepflegt wird. Hier bereitgestellte neue Beziehungsmöglichkeiten wirken sich positiv auf die Interaktionsprozesse aus. Darüber hinaus hat die soziale Einbindung in systemübergreifende Diskurse Auswirkungen auf das professionelle Selbstverständnis der beteiligten Akteure.

Literatur

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): „Das »Professionswissen« von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch“, in: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): „Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern“, Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91.

Dewe, B. (1996): „Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug – Fachbezug“, in: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): „Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns“, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 714-754.

Granovetter, M. S. (1985): „Economic Action and Social Structure: The Problem of ‚Embeddedness““, in: American Journal of Sociology, Vol. 91, H. 3, S. 481-510.

Jütte, W./Walber, M./Behrens, J. (2012): „Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell“, in: Egetenmeyer, R.; Schübler, I. (Hrsg.): „Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 171-181.

Jütte, W. (2002): „Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften“, Bielefeld: WBV.

Schöffter, O. (2001): „In den Netzen der lernenden Organisation“. Dokumentation der KBE-Fachtagung »Vernetzung auf allen Ebenen« vom 10.-11.05.2001. Online: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/in%20den%20netzen>, Zugriff: 15.05.2012.

Schöffter, O. (2006): „Die Generierung von Professionswissen vom Akteursstandpunkt pädagogischer Praxis. Ein Reflexionsstufenmodell lernförderlicher Institutionenforschung“ Online: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/generierung%20von%20professionswissen>, Zugriff: 30.01.2010.

Autoren

Prof. Dr. Wolfgang Jütte

Professur für Weiterbildung an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 6 Weiterbildung & Governance of Lifelong Learning

Dr. Markus Walber

Universität Bielefeld, Rektoratsbeauftragter für wissenschaftliche Weiterbildung und Leiter der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung

Aufgaben und Praxis der universitären Weiterbildung aus einer nord-amerikanischen Perspektive

Hans G. Schuetze

Einleitung

Weiterbildung und lebenslanges Lernen werden oft als Synonyme gebraucht: Weiterbildungslehrstühle und ganze Weiterbildungseinrichtungen haben ihren Namen geändert und sind jetzt 'Lehrstühle für Lebenslanges Lernen' oder 'Institute für Lebenslanges Lernen'. Das ist jedoch ein Etikettenschwindel, eine modische Marketingmaßnahme, und nicht eine realistische Beschreibung dessen, was die Aufgabe dieser Einrichtungen und Lehrstühle ist. Trotzdem ist es insoweit richtig, dass universitäre Erst- und Weiterbildung in einem System lebenslangen Lernens zusammengehören, nicht als getrennte Lernsysteme, sondern Teil desselben Systems.

Ich beschreibe in diesem Beitrag das sich wandelnde Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung und zeige kurz an zwei Beispielen, wie nordamerikanische Hochschulen wissenschaftliche und allgemeine Weiterbildung miteinander verschränken.

1. Lebenslanges Lernen und Weiterbildung

Dem Konzept des lebenslangen Lernens liegt eine wesentlich andere Vorstellung von Lernorten und -prozessen zugrunde, als es für das herkömmliche Bildungssystem charakteristisch ist. Bei einem Blick durch die Linse lebenslangen Lernens verschiebt sich die Perspektive von den Standardbildungsangeboten etablierter Bildungseinrichtungen (hier: Universitäten) auf den individuellen Bedarf, und die Betonung der Nachfrage nach Bildung hat eine stärkere 'Markt'-Orientierung zur Folge.

Mit lebenslangem Lernen verbindet sich weiter die Vorstellung eines relativ offenen, flexiblen und transparenten Systems mit vielfältigen Zugängen und Ausgängen, mit hoher Durchlässigkeit, aber ohne Sackgassen und nicht gewollten Wiederholungen. Auch die Formen des Lehrens und Lernens sind in einem System

lebenslangen Lernens offener, flexibler und stärker nachfrageorientiert als im herkömmlichen Bildungs- und Ausbildungssystem.

Was sind die Folgerungen für die Weiterbildung?

Erstens: Lebenslanges Lernen ist mehr als Weiterbildung. Weiterbildung im lebenslangen Lernsystem bedeutet 'Weiterlernen' nach Abschluss der allgemeinen und beruflichen Erstausbildungsphase, die traditionell in der Jugendphase der Lernenden angesiedelt war – und in der Regel weiterhin ist. Was Erst- und was Weiterbildung ist, lässt sich allerdings nicht mehr schematisch nach der Form des Lernens, dem Inhalt des Lernstoffes oder der Natur des Lernortes eindeutig bestimmen, sondern leitet sich jeweils aus der individuellen Situation und den Lernzielen der Lernenden ab.

Zweitens: 'Weiterlernen' wird von der Ausnahme zur Regel, wird regelmäßiger Teil des (Erwachsenen-) Lebens, nicht mehr nur für bestimmte Gruppen, und nicht mehr nur gelegentlich. Organisiertes Lernen im Erwachsenenalter erfolgt nicht nur im vollzeitigen Wechsel mit Arbeit oder anderen sozialen Aktivitäten, sondern meistens parallel zu ihnen. Daher sind Teilzeitstudien und offenes Lernen eine wichtige Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Weiterbildung, oft als 'vierte Säule' des Bildungssystems bezeichnet (neben Schule, Hochschule und beruflicher Bildung), ist also nicht im Sinne einer vierten zeitlichen Phase zu verstehen, sondern im Sinne eines gleich starken, oft gleichzeitigen und gleichberechtigten Fundaments für das Gesamtsystem einer Lern- und Wissensgesellschaft.

Drittens: Weiterlernen geht über den Bereich der institutionellen Weiterbildung hinaus: Wie Lernen generell wird auch Weiterlernen 'entgrenzt'. Wenn somit auch Weiterlernen in vielfältigen Formen und an vielen Lernorten stattfindet, nicht nur in bestimmten Bildungsinstitutionen und am Arbeitsplatz, so ist doch die formale Weiterbildung ein wesentlicher Teil, sozusagen der Kern der vierten Säule. Das gilt prinzipiell

auch für den Teilbereich der Hochschulweiterbildung. Allerdings ist anzumerken, dass die meisten Hochschulen in Deutschland diese Aufgabe in der Vergangenheit eher stiefmütterlich behandelt haben, zum Teil weil sie mit der Erstausbildung voll ausgelastet waren, zum Teil aber auch, weil das Bewusstsein dafür fehlte, dass Wissen sich wandelt und die Erstausbildung für die Anforderungen des Lebens, besonders auch des Berufslebens, nicht ausreichte.

2. Nicht-traditionelle Studierende und lebenslange Lerner

Obwohl lebenslangen Lernern eine Vielzahl von Lernorten offensteht, expandiert die Nachfrage nach Hochschulbildung schnell – und zwar auch von Lernwilligen, die oft nicht dem Profil der traditionellen Klientel der Hochschulen entsprechen. Das ist im nordamerikanischen Hochschulbereich schon seit mehreren Jahrzehnten sichtbar – schon bevor das Konzept des lebenslangen Lernens als einheitliches Bildungskonzept in das öffentliche Bewusstsein trat. Die Hochschulen müssen sich daher auf eine weitaus heterogenere Klientel als in der Vergangenheit einstellen. Insbesondere die ‘non-traditional students’, also ältere, berufstätige oder nicht-formal qualifizierte Lerner, machen in vielen amerikanischen und kanadischen Hochschulen inzwischen die Mehrheit der Studierenden aus.

Die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden verkörpert mit ihrer hohen Motivation, ihren Erfahrungen und Kompetenzen, die oft durch Lernen außerhalb des formalen Bildungsbereichs erworben wurden, und ihren mobilen Bildungs- und Berufsbiografien das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichsam in Reinform (Slowey/Schuetze, 2012). Die Nachfrage dieser Gruppe ist ebenso vielfältig wie ihre Zusammensetzung und reicht von erst- oder weiterführenden Studiengängen bis zu kurzen berufsbezogenen oder auch allgemeinbildenden Kursen oder Veranstaltungen.

3. Hochschulauftrag, ‘third mission’ und universiäre Weiterbildung

Die Frage, ob und wie weit Universitäten sich für sich lebenslange Lerner öffnen, hängt u.a. von der jeweiligen Definition ihres Bildungsauftrages und ihres Selbstverständnisses ab. Wie ist dieser Auftrag formuliert und wie wird er interpretiert? Hier sind zwei extreme Pole des Spektrums möglich:

Sind Universitäten Elfenbeinturm oder Dienstleistungseinrichtung; elitäre Bildungsstätte oder egalitärer Lernort?

In Deutschland, wo Universitäten traditionell als Gelehrtenkorporationen verstanden wurden, sind ihre beiden Hauptaufgaben Forschung und Lehre, jedenfalls in der Theorie, eng miteinander verzahnt. Darüber hinaus wird ihnen allgemein eine dritte Funktion zuerkannt, die allerdings in den meisten Hochschulgesetzen keine ausdrückliche Erwähnung gefunden hat: die kritische Reflexion der Gesellschaft.

Auch an den wissenschaftlichen Universitäten in den USA und in Kanada ist die Forschung eng verzahnt mit der Lehre. Allerdings ist dieser Zusammenhang im Wesentlichen auf Lehre in den Studiengängen für die weiterführenden Studiengänge (graduate studies) beschränkt, während die Lehre für die Studienanfänger (undergraduate studies) eher auf schulische Formen der Wissensvermittlung zurückgreift. Die kritische Reflexion der Gesellschaft ist weniger eine institutionelle Verantwortung der Universitäten als vielmehr eher eine Aufgabe von ‘public intellectuals’, eine Bezeichnung, die nicht auf Hochschulprofessoren beschränkt ist, sowie von ‘learned societies’, kollektiven Vereinigungen von Hochschulangehörigen oder Gruppen, die sich als Garanten des demokratischen Gemeinwesens verstehen.

Nordamerikanische Universitäten haben daneben aber auch noch eine andere – oft so genannte – ‘third mission’, nämlich den Dienst für die Gemeinschaft bzw. Gesellschaft (‘service to the community’), der vielfach ausdrücklich in ihren Gründungsurkunden (Charters) festgeschrieben ist. In manchen Fällen ist die Aufgabe, der ‘community’ zu dienen, nicht eine zusätzliche Aufgabe, sondern der eigentliche *raison d’être* dieser Institutionen (Inman/Schuetze, 2010). Das ist z.B. der Fall der ‘land grant universities’ in den USA, die Mitte des 19. Jahrhunderts gegründet, die Aufgabe hatten, Industrie und Wirtschaft in ihrer Region durch angewandte Forschung und Ausbildung bzw. Weiterbildung von Fach- und Führungskräften zu fördern und daneben auch andere Dienstleistungen für die Region zu erbringen. Dieses community-Mandat wird im übrigen nicht nur von land grant universities und den anderen öffentlichen Hochschulen, sondern auch von vielen Privathochschulen akzeptiert und umgesetzt. Die universiäre Weiterbildung ist ein wichtiger Teil dieses Dienstleistungsauftrags.

4. Funktionen und Zielgruppen von universitärer Weiterbildung

Grundsätzlich lassen sich mehrere Kategorien von Weiterbildung an Hochschulen unterscheiden:

1. das Erststudium nicht-traditioneller Studierender mit einer beruflichen Erstausbildung,
2. weiterbildende Studienprogramme (Ergänzungs- oder Vertiefungsstudien), die zu einem formalen Abschluss führen,
3. kürzere universitäre Weiterbildungsangebote/-veranstaltungen ohne einen solchen Abschluss; und
4. das Zweitstudium nach einem ersten Hochschulabschluss.

Universitäre Weiterbildung im engeren Sinne in Deutschland waren bisher nur Veranstaltungen unter 3.), denn die Hochschulgesetze sehen Weiterbildung nur in sehr begrenztem Rahmen vor, auch wenn verschiedene Ländergesetze die 'wissenschaftliche Weiterbildung' zur Pflichtaufgabe der Hochschulen machen. Es gibt aber in jüngerer Zeit (seit einem KMK-Beschluss im März 2009) auch Bachelor- und Master-Studiengänge für 'beruflich Qualifizierte', wie Studierende ohne Abitur, aber mit einer beruflichen Ausbildung und mit Berufserfahrung genannt werden. Dies ist ein entscheidender Schritt zur Öffnung der Hochschulen, wenn auch bisher der Anteil von solchen beruflich Qualifizierten sehr gering ist, und zugleich eine Ausweitung der Weiterbildungsfunktion.

Gegenüber dem Auftrag nordamerikanischer Hochschulen, Dienstleistungen für die 'community' zu erbringen und sich damit für Studierwillige mit verschiedenen Vorqualifikationen zu öffnen, bedeutet diese Öffnung allerdings immer noch eine verengte Sichtweise hinsichtlich der möglichen Inhalte und Zielgruppen der universitären Weiterbildung. Die eigentliche 'wissenschaftliche' Weiterbildung wird weiterhin eher eng interpretiert, nämlich in der Weise, dass die Veranstaltungen sich im Wesentlichen an wissenschaftlich Vorgebildete richten, d.h. an Hochschulabsolventen, und dem Inhalt und dem Niveau nach 'wissenschaftlich' sind.

Diese Anforderung an Inhalt und Niveau wird oft als 'Profiltreue' bzw. 'Kernkompetenz' der Hochschulen beschrieben, die für die Hochschulweiterbildung als verpflichtend (Wolter/Schuetze, 1987) angesehen werden und nicht unterschritten werden dürfen.

Demgegenüber wird in den angelsächsischen Ländern – und hier besonders in den USA und in Kanada – das Feld der universitären Weiterbildung weitaus breiter und offener gesehen. Amerikanische und kanadische Universitäten besetzen auch andere Felder, die – nach deutscher Sicht – eigentlich außerhalb ihrer wissenschaftlichen 'Kernkompetenzen' stehen – nimmt man nicht die Kompetenz, neue Fragen zu stellen, neue Problemstellungen zu analysieren und dafür methodisch Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten, ebenfalls als eine Kernkompetenz der wissenschaftlichen Hochschulen an. Mit einem solchen Verständnis von nicht nur inhaltlich-disziplinärer, sondern auch methodischer und multi-disziplinärer Kernkompetenz nehmen die nordamerikanischen Hochschulen denn auch Fragestellungen auf, die andere Weiterbildungsanbieter in aller Regel nicht anbieten und nicht anbieten können. Im Übrigen stehen die Weiterbildungsangebote der Hochschulen oft nicht allein, sondern werden in Zusammenarbeit mit anderen Trägern oder Partnern entwickelt und durchgeführt, die zu dem jeweiligen Problem oder der Nachfragergruppe eine größere Nähe haben.

Hier wird die schon erwähnte nordamerikanische Tradition deutlich, die den Hochschulen 'community service' als Pflichtaufgabe vorschreibt. Wegen dieser Verpflichtung, auch gegenüber der Region, in der die jeweiligen Hochschulen gelegen sind, Dienstleistungen zu erbringen, ist selbst bei den Eliteuniversitäten der Elfenbeinturm weniger abgeschottet als bei den deutschen Hochschulen, oder vielleicht besser: Er ist nur ein kleiner Teil der Gesamtanlage Hochschule, deren Mauern so niedrig sind, dass sie zwar das Gelände markieren, in dem besondere Regeln und Rituale gelten, jedoch Außenstehende nicht davon abhalten, sie zu betreten.

5. Zum Beispiel Vancouver: Weiterbildung an zwei kanadischen Universitäten

Zur Illustration seien hier die Beispiele zweier kanadischer Universitäten angeführt, die beide in Vancouver gelegen und sehr aktiv im Bereich der Weiterbildung sind: die University of British Columbia (UBC), 1908 gegründet und inzwischen mit 48.000 Studenten, und die in den 60er Jahren als Reformuniversität gegründete Simon Fraser University (SFU), die etwa 20.000 Studierende hat.

Beide Universitäten sind in der Peripherie der Stadt gelegen; die eine auf einem Berg im Osten, die andere auf einer Halbinsel im Westen der Stadt. Beide aber haben seit einiger Zeit einen Downtown Campus, mitten im Geschäfts- und Bankenviertel der Stadt gelegen, etwa 500 m voneinander entfernt. Diese beiden Downtown Centers spielen eine wichtige Rolle in der Weiterbildung bzw. besser gesagt: Sie sind gegründet worden, um Weiterbildung so anzubieten, dass Geschäftsleute und Beschäftigte, die im Innenstadtbereich arbeiten, ohne lange Anfahrtswege nach Arbeitsschluss an Kursen oder Einzelveranstaltungen teilnehmen können. Entsprechend finden die meisten Kurse an Werktagen in den späten Nachmittagsstunden oder am Abend statt.

Hier werden zumeist kürzere Programme wie Seminarreihen, mehrtägige Workshops oder auch Weiterbildungsprogramme von kürzerer Dauer angeboten, die oft (aber nicht immer) zu Zertifikaten eigener Art führen und primär der beruflichen und fachlichen Weiterqualifizierung dienen.

Daneben gibt es aber auch volle Master-Programme, in der Regel als Teilzeitveranstaltung, ebenfalls ganz überwiegend am Abend, an Wochenenden oder im Block während der Sommerferien. Zunehmend werden solche Masterstudiengänge auch als 'Sandwich'-Kurse angeboten, d.h. als eine Kombination von Präsenz- und Online-Studium.

Wie schon gesagt, beschränken sich viele Weiterbildungsprogramme inhaltlich nicht auf akademische Programme im engeren Sinne (die disziplinäre Kernkompetenz), sondern es werden viele Kurse, Workshops, Seminarserien oder auch Einzelveranstaltungen

angeboten, die aktuelle gesellschaftliche Probleme zum Gegenstand machen oder aktuelle Fragestellungen aufnehmen. 'Akademisch' oder 'wissenschaftlich' ist hier in erster Linie die wissenschaftliche Methodenkompetenz, mit der die Probleme angegangen und analysiert werden, wenn auch sehr oft die Verbindung zu speziellem, wissenschaftlichem Fachwissen hergestellt wird. Wichtig sind hierbei die Anwendung und Nutzung von Methoden und Erkenntnissen der Erwachsenenbildung, um Motivation, Verständnis und aktive Mitarbeit der Teilnehmenden zu fördern.

Das auf der Webseite verschriftlichte 'mission statement' der Weiterbildungsabteilung der UBC ist charakteristisch für die weite Perspektive, unter der Weiterbildung gesehen wird:

UBC Continuing Studies is an academic unit that inspires curiosity, develops ingenuity, stimulates dialogue and facilitates change among lifelong learners locally and internationally. We anticipate and respond to emerging learner needs and broaden access to UBC by offering innovative educational programs that advance our students' careers, enrich their lives and inform their role in a civil and sustainable society.¹

Einige Beispiele aus dem Angebotskatalog der beiden Universitäten machen die Breite der Themen deutlich:

- Aktuelle Themen der örtlichen Gemeinschaft ('community engagement'), oft in Zusammenarbeit mit Bürgergruppen, Partnern von den Medien, kulturellen und sozialen Einrichtungen sowie Unternehmen.
- Hilfe bei der Planung und Verfolgung persönlicher und beruflicher Ziele. In einem 'Life & Career Centre' werden Workshops zu Themen wie Qualifizierung und beruflicher Karriere angeboten, und ausgebildete Fachkräfte stehen für individuelle Beratungen zur Verfügung.

¹ <http://cstudies.ubc.ca/about/mission.html>

- Workshops und Projekte, die die Entwicklung von Fähigkeiten zum Ziel haben, in multikulturellen Kontexten zu leben und zu arbeiten. Diese Kurse, die sich an Individuen und Organisationen richten, werden von einem Zentrum für interkulturelle Kommunikation angeboten.
 - Kurse zum Erlernen von Schreibtechniken für das Verfassen von Presseartikeln, Drehbüchern, Kinderbüchern, akademischen Arbeiten oder anderen Schreibprojekten.
 - Computer- und Medienkurse, in denen die Teilnehmenden Projektmanagement, Programmiersprachen, Multimediatechniken oder Webdesign lernen können.
 - Ein 'community education'-Programm bietet Kurse und Aktionsprogramme für soziale Randgruppen an. Themen sind z.B. Frauen und Armut, die Geschichte der Prostitution in Vancouver oder Drogenabhängigkeit und Prävention. Das Programm wendet sich aber auch an Eltern mit Kindern im Vorschulalter oder an Frauen, die in Maßnahmen der Sozialhilfe eine berufliche Qualifikation erwerben wollen.
 - Kurse zur Gesundheitserziehung und gesunden Lebensführung, die sowohl für Mitarbeiter/innen von Gesundheitsberufen als auch für Familien, Gruppen und Organisationen angeboten werden.
 - Interdisziplinäre Programme und Diskussionsgruppen. Eines der bekanntesten Programme ist ein Philosophencafé, das regelmäßig in verschiedenen Cafés oder Bars zu verschiedenen Themen unter Leitung eines Philosophen oder philosophieinteressierten Laien angeboten wird. Ein anderes Beispiel sind regelmäßige Zusammenkünfte und Workshops einer Vereinigung von Privatgelehrten ('Canadian Academy of Independent Scholars').
 - Ein Programm für angewandte Forschung und Evaluierung steht sowohl Privatpersonen als auch Gruppen, öffentlichen Einrichtungen und Unternehmen zur Verfügung. Diese 'Research and Evaluation Unit' hilft Ratsuchenden, für ihre Probleme die adäquaten Forschungs- und Evaluierungsmethoden zu finden.
 - Ein naturwissenschaftliches Weiterbildungsprogramm, das Kurse und Vorträge zum Thema natürlicher Rohstoffe und ihrer Gewinnung sowie ihrem Gebrauch bzw. Verbrauch anbietet.
 - Senioren-Programme, die sowohl aus Teilzeitprogrammen mit regulären Abschlüssen bestehen als auch aus Seminaren und Vorträgen zu Themen mit speziellem Bezug zu älteren Menschen, z.B. Gesundheit, Ernährung, Finanzen usw.
- Diese wenigen Beispiele zeigen, dass die Weiterbildung beider Universitäten weit über die Themenbereiche hinausgehen, die man an deutschen Hochschulen findet. Das hat teilweise auch damit zu tun, dass sich das Gesamtprogramm finanziell insgesamt tragen, d.h. kostendeckend sein muss, beruht aber hauptsächlich auf dem Selbstverständnis, Dienstleister für die lokale Gemeinschaft zu sein.
- Neben diesen Engagements der beiden Downtown Centers bieten beide Hochschulen professionelle Weiterbildung an, und zwar nicht unter dem organisatorischen Schirm der Weiterbildungsabteilungen ('Continuing Studies'), sondern in Verantwortung der jeweiligen Fakultäten. Hier finden sich eine Vielzahl von Aktivitäten, von berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengängen (die zum Master- und auch Doktorgrad führen) zu kürzeren Fachveranstaltungen, die entweder mit einem Zertifikat abschließen können oder ohne. Anders als bei den oben erwähnten Programmen ist hier in der Regel Teilnahmevoraussetzung, dass die Teilnehmenden einen fachlichen Abschluss haben.
- An den Weiterbildungsveranstaltungen der SFU nehmen jährlich über 70.000 Lernende teil (die Zahl schließt allerdings einige der berufsbegleitenden Masterstudiengänge ein, insbesondere in Business Studies, Lehrerweiterbildung und Liberal Studies, die auf dem Hauptcampus angeboten werden). Im Vergleich nehmen jährlich etwa 45.000 an den Weiterbildungsveranstaltungen der UBC teil. Allein an den Programmen des UBC Downtown Campus sind etwa 17.500 Lerner eingeschrieben; es arbeiten hier etwa 225 ständige Lehrkräfte und der Jahresumsatz beträgt \$ 32 Millionen.
- Weiterbildung in diesen beiden Hochschulen ist also keine marginale Tätigkeit oder ein Engagement, das vorwiegend darin besteht, die Universitäten nach au-

ßen wahrnehmbar zu machen. Weiterbildung hat einen hohen Stellenwert, was auch dadurch zum Ausdruck kommt, dass die Leiter/innen der Weiterbildungs-Departments die Funktion von Vizepräsident/innen der Universität haben und damit an einflussreicher Stelle in die Gesamtführung eingebunden sind.

Wichtig ist allerdings zu betonen, dass das Umfeld bei den nordamerikanischen Universitäten anders ist als in Deutschland: Zwar gibt es viele Weiterbildungseinrichtungen, auch öffentliche Träger wie z.B. die Schulverwaltungen (School Boards), aber kommunale Einrichtungen wie die Volkshochschulen, die eine große Breite von Themen abdecken, gibt es in Nordamerika nicht.

Zusammenfassung

Universitäre Weiterbildung hat in Nordamerika einen breiteren Auftrag als in Deutschland. Sie ist nicht in erster Linie am Kriterium der Wissenschaftlichkeit der Veranstaltung orientiert, sondern an der Nachfrage nach universitären Dinstleistungen. Wissenschaftliche Kompetenz ist dabei durchaus gefragt, allerdings wird diese nicht nur an disziplinär-fachlicher, sondern auch an der wissenschaftlichen Methodenkompetenz gemessen. An Aufgaben besteht kein Mangel; im Gegenteil weitet sich das Feld der Aktivitäten und der Kreis der Nutzer/innen ständig aus. Oft sind Weiterbildungsveranstaltungen der Hochschulen 'Schnupper'-Veranstaltungen, die psychologische Zugangsbarrieren zu regulären Lehrveranstaltungen und Programmen abbauen helfen. Wegen der Qualität ihrer Lehre sind sie ebenso attraktiv für nicht-traditionelle Studierende wie für diejenigen lebenslangen Lerner, die bereits eine Hochschulqualifikation besitzen. Sie sind deswegen zugleich auch oft Modell und Referenzpunkt für die Lehre in regulären akademischen Programmen.

Die Parabel von Aschenputtel und ihren Schwestern

Das wechselnde Verhältnis der Weiterbildung zu den beiden anderen Hauptfunktionen der Hochschule – Forschung und Lehre in der Erstausbildung – lässt sich vielleicht am besten in Parabelform beschreiben. Dabei ist die Weiterbildung das Aschenputtel, die beiden älteren und etablierten Schwestern sind die Forschung und die Lehre.

Wie wir aus dem Märchen wissen, nimmt der Prinz das arme Aschenputtel mit in sein Schloss, weil sie so anmutig ist. Anders aber als im Märchen sind die beiden anderen Schwestern bereits dort (schon früher bei einem Ball entdeckt) und nun führen die drei dort eine erfolgreiche *ménage à trois* (der Prinz ist inzwischen auf ein anderes Schloss gezogen), alle drei in schönen Kleidern und an derselben Tafel sitzend. Wie so oft bei Prinzen war die Mitnahme Aschenputtels auf das Schloss natürlich keine reine Herzensentscheidung, sondern eine aus (Staats-) Raison: Als aufgeklärter Prinz hatte er erkannt, dass nur die drei zusammen dem Volk das Bild eines harmonischen Haushalts und einer kompletten Familie bieten können.

Nach einiger Zeit lässt sich, wie bei vielen anderen erfolgreichen *ménages à trois*, aber eine Veränderung im Verhältnis der drei Schwestern zu einander beobachten: Während Schwester F sich weiterhin unangefochten für die schönste (und wichtigste) hält, konkurrieren Schwestern L und W um den ihnen gemässen Platz. In dem Maße, in dem es schwieriger wird, die Grenzen zwischen Erstlernen (Erststudium) und Weiterlernen (weiterbildendes Studium) klar von einander zu trennen, macht L Anstalten, die Weiterbildung als genuinen, logischen Teil der Lehre für sich zu reklamieren, nicht zuletzt, weil sie sich zusätzliches Ansehen bzw. Einkommen davon verspricht. Wird W damit ihrer Existenzberechtigung beraubt und wieder zum Aschenputtel-Dasein verdammt? Oder werden die beiden Schwestern entdecken, dass sie Zwillinge sind, die nach der Geburt getrennt wurden, und feststellen, dass sie nur gemeinsam gemeinsam die größer werdenden Aufgaben bewältigen können? Werden sie sich am Ende so ähnlich sein and aussehen, dass niemand sie auseinanderhalten kann, nicht einmal sie selber?

Nachtrag: Natürlich stammt dieses Märchen aus der Zeit von vor der Befreiung der Frauen vom Patriarchat. In der zeitgemäßen Fassung küsst natürlich das Aschenputtel den Prinzen und befreit ihn somit von seinen feudalen Konventionen und Vorstellungen. Statt er sie mit auf's Schloss nimmt, nimmt sie ihn mit zu sich nach Hause in ihre Wohngemeinschaft und verwandelt ihn durch einen weiteren Kuss zurück in den Frosch, der er mal war.

Literatur

Autor

Inman, P./Schuetze, H. G. (Hrsg.) (2010): „The community engagement and service mission of universities“, Leicester (UK), NIACE.

Prof. em. Hans G. Schuetze
University of British Columbia, Vancouver (Kanada)

Slowey, M./Schuetze, H. G. (Hrsg.) (2012): „Global perspectives on higher education and lifelong learners“, London and New York, Routledge.

Wolter, A./Schuetze, H. G. (1987): „Lebenslanges Lernen und Weiterbildung als Aufgaben der Hochschule – Über den Funktionswandel wissenschaftlicher Weiterbildung“, in: Busch, F. W. (Hrsg.): „Programme, Prospekte, Projekte – Festschrift für H.D. Raapke“, Oldenburg: Holzberg Verlag.

Wissenschaftliche Weiterbildung an Europas Hochschulen

Unterschiede, Tendenzen und Förderungen

(Schriftliche Fassung des Vortrags)

Andrea Waxenegger

In diesem Beitrag gehe ich zunächst der Frage nach, was wir über wissenschaftliche Weiterbildung an Europas Hochschulen derzeit aus der Perspektive eines europäischen Fachnetzwerkes, gespeist aus seinen Aktivitäten und konkreten Arbeitsergebnissen, aussagen können. Am Beispiel des European University Continuing Education Network – EUCEN, dem europäischen Fachnetzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung, soll dann aufgezeigt werden, welche Rolle europäische Netzwerke in der Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf gesamteuropäischer, nationalstaatlicher und auch institutioneller Ebene spielen können. Es soll auch deutlich werden, wie die einzelne Hochschule von einem Engagement auf europäischer Ebene profitieren kann und welche Rolle Fachnetzwerke auf nationaler Ebene dabei spielen können bzw. sollen. Abschließend sollen Perspektiven und Tendenzen aufgezeigt werden: Welche Entwicklungen sind heute abzusehen? Welche Perspektiven bietet die europäische Ebene sowohl in Fragen der Finanzierung mittels Projektförderungen als auch hinsichtlich der Möglichkeiten der individuellen Professionalisierung im Rahmen von Mobilitätsprogrammen?

1. Was können wir über wissenschaftliche Weiterbildung an Europas Hochschulen aus einer gesamteuropäischen Perspektive derzeit aussagen?

Babylonische Sprachverwirrung...

Vor der Beantwortung dieser Frage gilt es, uns eine große Konfusion bewusst zu machen: Während uns im deutschsprachigen Raum so ziemlich klar ist, was wir meinen, wenn wir von „wissenschaftlicher Weiterbildung“ sprechen, so benutzen wir, wenn wir Englisch sprechen, dafür „university continuing education“. Diese Bezeichnung wird aber leider im englischen Sprachgebrauch meist für jene Kurse verwendet, die

nicht in den Bereich der beruflichen Qualifizierung fallen. Denn dafür wird eher „continuing professional development“ verwendet. „University Lifelong Learning“, gemeinhin mit „ULLL“ abgekürzt, wiederum meint die Durchdringung der Universität mit dem Konzept Lifelong Learning. Wir können es nur rückübersetzen mit „universitäres lebenslanges Lernen“, aber wo bleibt dann die „wissenschaftliche Weiterbildung“?

Ich verwende in diesem Text den Begriff „University Lifelong Learning“, da ich den Ansatz vertrete, dass Universitäten sich in Richtung „Lifelong Learning Universities“ entwickeln sollten, will heißen, dass die Universitäten allen Generationen lebenslang und lebensweit, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und dem eigenen Profil entsprechend, Zugänge zu einer wissenschaftlichen Bildung für unterschiedliche persönliche und gesellschaftliche Zielsetzungen ermöglichen sollten.

Haben wir ein gemeinsames europäisches Verständnis, was „ULLL“ ist?

Es gibt europaweit keine einheitliche Definition von ULLL, ebensowenig wie eine einheitliche Sichtweise, was unter einem ULLL-Programm oder einem „ULLL-Lerner“ bzw. einer „ULLL-Lernerin“ verstanden wird. Es ist kein Zufall, dass der volle Namen von EUCEN seit seiner Gründung 1991 „European University Continuing Education Network“ ist, das Motto seit einigen Jahren aber „The European Association for University Lifelong Learning“ heißt. Universitäre, wissenschaftliche Weiterbildung ist im Zuge der Lifelong Learning-Debatte von einer Randerscheinung an Universitäten zu einem Teil von LLL der Universitäten geworden. EUCEN hat sich in seiner Arbeit bemüht, zu einer Begriffsbestimmung auf europäischer Ebene zu kommen: So wurde im Rahmen der EU-Projekte BEFLEX und BEFLEX Plus, die beide von EUCEN koordiniert wurden und die zum Ziel hatten, einen Überblick darüber

herzustellen, inwieweit man Bologna für den Ausbau von ULLL nutzte, Folgendes erarbeitet:

„ULLL is the provision by higher education institutions of learning opportunities, services and research for: the personal and professional development of a wide range of individuals – lifelong and lifewide; and the social, cultural and economic development of communities and the region. It is at university level and research-based; it focuses primarily on the needs of the learners; and it is often developed and/or provided in collaboration with stakeholders and external actors.”

Dieses weite Verständnis von ULLL findet seinen Ausdruck auch in der „European Universities’ Charter on Lifelong Learning“, die – unter intensiver Mitwirkung von EUCEN und auf der Basis der BeFlex-Projekte – 2008 von der European University Association (EUA) vorgelegt wurde. Man kann von einem europäischen Leitbild für ULLL sprechen. Mit diesem Dokument erlegen sich die europäischen Universitäten selbst zehn Verpflichtungen auf, in welchen Bereichen ULLL an Universitäten umgesetzt werden soll. Die Charter nimmt aber auch die Nationalstaaten in die Pflicht; auch für diese gibt es zehn Verpflichtungen. Inwieweit diese Charter auf nationalstaatlicher Ebene und auf der Ebene der Institutionen tatsächlich angekommen ist, wurde im von EUCEN geleiteten EU-Projekt COM-PASS (2011) erhoben. Diese Erhebung zeigt einerseits die Schwäche solcher Dokumente (ihre Unverbindlichkeit), andererseits konnte auch aufgezeigt werden, dass solche Dokumente auch eine Stärke haben: Sie stellen eine Orientierung und eine Reibungsfläche für die weitere Diskussion dar.

Haben Hochschulen in Europa eine „ULLL-Strategie“?

Es lassen sich folgende Tendenzen festhalten:

An vielen Universitäten ist „universitäre Weiterbildung“, aber auch LLL als Konzept „angekommen“. Es wurde eine eigene Organisationseinheit mit der Umsetzung beauftragt. Wie auch immer die Einrichtung ihre Aktivitäten benennt, zumeist ist es ein eigenständiger Angebotsstrang innerhalb der Universität und keine LLL-Gesamtperspektive für die Hochschule.

Eine Sonderform dabei besteht darin, dass die Universität sagt, alles was sie mache sei LLL und es gebe folg-

lich keinen Veränderungsbedarf im Bereich der Strategie, der Organisationsform, der Lehre und des Lernens.

Viele Universitäten haben den Weg eingeschlagen, „Regelstudium“ und Weiterbildung stärker zu verbinden, auch wenn operativ beide Angebote noch getrennt betreut werden. Es werden neue Zielgruppen erschlossen, es werden diese auch in bestimmten Bildungsangeboten „gemischt“; diese Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen kennzeichnet auch eine noch stärkere Kooperation mit externen Partnern als im obigen Modell.

Ein weiteres Modell ist dadurch gekennzeichnet, dass LLL als neue „Kultur“ der Hochschule auf allen Ebenen gesehen und auch umgesetzt wird: Hier liegt der Fokus tatsächlich auf den „Lernenden“, sie sollen ein Leben lang, insbesondere in Übergangsphasen, begleitet werden. Forschung und Fortbildung werden eng verknüpft.

Was das Personal betrifft, so ist zu beobachten, dass eine Tätigkeit in der universitären Weiterbildung heute von Beginn der beruflichen Laufbahn an eine Perspektive sein kann. Hier stellt sich die Frage, wie bilden die Einrichtungen ihr Personal weiter, und zwar nicht in den allgemeinen Qualifikationen wie Projektmanagement, Führung, etc., sondern in den Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. der Kooperation auf europäischer Ebene.

Auffallend ist weiters der hohe Organisationsgrad der Hochschulen in nationalen Netzwerken. Es gibt in fast allen Ländern spezifische ULLL-Netzwerke mit institutioneller Mitgliedschaft, aber natürlich geprägt von jenen Menschen, die aktiv an ihrer Gestaltung mitwirken.

Welche spezifischen Unterschiede zum deutschsprachigen Raum lassen sich ausmachen?

Es ist erstaunlich, dass es außerhalb des deutschsprachigen Raumes so schwierig ist zu vermitteln, dass wir im deutschsprachigen Raum so großen Wert auf die Beibehaltung des Begriffes „wissenschaftliche Weiterbildung“ legen. Demgegenüber ist zu beobachten, dass im englischsprachigen Raum an manchen Universitäten Erwachsenenbildung zwar als universitäres Angebot betrieben wird, diese dabei aber nicht universitäres Niveau erreicht. Erfrischend ist allerdings die dortige

Betonung, dass Lernen auch Freude bereiten kann und soll („joy of learning“), Lernen muss also nicht immer als Ausmerzung von Defiziten kommuniziert werden.

Eine österreichische Besonderheit ist der „Master“ im universitären Weiterbildungsbereich (auf gesetzlicher Grundlage getrennt vom Regelstudium kostenpflichtig eingerichtete Studiengänge, unterschiedliche Gesamt-ECTS-Punkte je nach Programm möglich) – ein in vielen anderen europäischen Ländern völlig unverständlicher Sonderweg. Ein „Master“ muss Lernen auf „Master-Niveau“ garantieren und überprüfen – was sonst?

Was die Finanzierung von universitären Weiterbildungsangeboten betrifft, so ist sie doch oft auch Teil des staatlich finanzierten Bildungsangebots an Universitäten und nicht grundsätzlich überwiegend selbstfinanziert wie im deutschsprachigen Raum.

2. Welche Rolle können europäische Fachnetzwerke in der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung spielen? Das Beispiel EUCEN

Was ist „EUCEN“?

EUCEN – European University Continuing Education Network ist ein Verein (not-for-profit) nach belgischem Recht, der 1991 von 15 Universitäten gegründet wurde. Derzeit weist der Verein über 200 institutionelle Mitglieder aus mehr als 40 Ländern auf. Schon eingerechnet sind dabei 16 nationale ULLL-Netzwerke aus Europa und zwei ULLL-Netzwerke aus den USA/Lateinamerika sowie europäische und nationale Netzwerke, die im Bereich Lifelong Learning auf nicht-universitärer Ebene tätig sind. EUCENs Vereinszweck besteht darin, den qualitätsvollen Auf- und Ausbau universitärer Weiterbildung an Europas Hochschulen zu fördern und so die Bildungschancen der Bürgerinnen und Bürger Europas zu verbessern. Wichtig ist festzuhalten, dass Netzwerke wie EUCEN zwar Services für Mitglieder anbieten, aber es letztlich auch an den Mitglieder selbst liegt, sich aktiv in diese Netzwerke einzubringen und mitzugestalten. EUCENs generelle Ausrichtung war und ist es, nicht ein „exklusiver Klub“, sondern offen für alle Hochschulen zu sein.

Was leistet EUCEN für seine Mitglieder und mit seinen Mitgliedern?

EUCEN hat sich als ein Forum für den Austausch zwi-

schen Praxis, Forschung und Politikentwicklung bewährt. Plattform dafür stellen zwei europäische Konferenzen pro Jahr dar. Bis dato (September 2011) wurden 41 Konferenzen mit ca. 4500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt (in 21 Ländern). Ein weiteres wichtiges Arbeitsinstrument stellen die europäischen Projekte dar, in denen wissenschaftliches Wissen und praktische Erfahrungen zusammengetragen, strukturiert, bewertet, zur Diskussion gestellt, angereichert und wieder zur Verfügung gestellt werden; so entsteht Professionswissen mit europäischem Mehrwert. Gab es vor 2000 nur insgesamt drei von EUCEN koordinierte europäische Projekte, so ist dieser Bereich seit 2000 auf 19 von EUCEN geleitete Projekte angewachsen; an 13 war EUCEN außerdem als Projektpartner beteiligt und in 6 europäischen Projekten hat EUCEN spezifische Aufgaben wie zum Beispiel die externe Evaluierung übernommen. Aus dieser Projektstätigkeit heraus entstanden und entstehen laufend Empfehlungen, Leitlinien, Checklisten, Berichte, Analysen und Evaluierungen sowie Modelle, die als Ziel die Qualitätssteigerung im Bereich ULLL zum Ziel haben. Dies bedeutet, dass eine einzelne Hochschule von einem Engagement in EUCEN vor allem im Hinblick auf die eigene institutionelle Weiterentwicklung profitieren kann. Insbesondere die Beteiligung an EU-Projekten kann die Arbeit an der eigenen Einrichtung konkret unterstützen und der Personalentwicklung dienen.

Konkrete Beispiele für EU-Projekte stellen dar:

- das EU-Projekt ALLUME – A Lifelong Learning University Model for Europe (2009-2011) bot den Mitwirkenden konkrete Unterstützung beim strategischen Auf- und Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung an ihren eigenen Hochschulen; ausführliche Materialien liegen vor (siehe <http://allume.eucen.eu/>);
- das EU-Projekt IMPLEMENT – Implementing LLU's through training and development; dieses Projekt wird seit Jänner 2011 betrieben und baut auf den EU-Projekten BeFlex und BeFlex plus auf; in IMPLEMENT werden derzeit von verschiedenen europäischen Partnerinstitutionen online-Trainingsmaterialien zu den Themenbereichen „Diversity in University Lifelong Learning“, „Curriculum in Partnership“, „Institutional Change“, „Recognition of Prior Learning“ und „Regional Collaboration“

für Personal in der universitären Weiterbildung entwickelt. Das Projekt wird mit Ende 2012 abgeschlossen sein (siehe <http://implement.eucen.eu/>);

- das EU Projekt DIALOGUE – Bridges between Research and Practice in ULLL, gestartet im Jänner 2011. In diesem Projekt wird versucht herauszufinden, wie ein verstärkter Dialog zwischen Forschung und Praxis hergestellt werden kann (siehe <http://dialogue.eucen.eu/>).

EUCENs Beitrag zur Politikentwicklung in Europa als europäische Stakeholder-Organisation

Ein weiteres Arbeitsfeld von EUCEN ist die Positionierung und Beteiligung auf der Ebene der europäischen Politikentwicklung. EUCEN „mischt sich ein“, in Form verschiedenster Beiträge: Darstellung eigener Positionen mittels Positionspapieren, Teilnahme an Debatten und Arbeitsgruppen oder Präsentationen auf allen Ebenen der Europäischen Kommission und anderer Stakeholder.

Beispiele für konkrete Projekte in diesem Bereich stellen dar:

- das EU-Projekt COMPASS – Collaboration on Modern(izing) Policies and Systematic Strategies on LLL (abgeschlossen im Jänner 2011); Umsetzung der European Universities‘ Charter on Lifelong Learning (siehe <http://compass.eucen.eu/>).
- das EU-Projekt OBSERVAL – European Observatory of Validation of non-formal and informal Activities, in dessen Rahmen ein Praxisnetzwerk im Bereich der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen aufgebaut wurde (siehe <http://www.observal.org/observal/>); und als Nachfolgeprojekt OBSERVAL NET, das den Ausbau und die noch stärkere Einbindung von weiteren Anspruchsgruppen in das erarbeitete Netzwerk (insbesondere Stärkung der nationalen Ebene) zur Förderung der Umsetzung der Anerkennung zum Ziel hat.

Exkurs: Europäische Politiken mit Bezug auf ULLL

Alle Aktivitäten von EUCEN tragen nicht zuletzt dazu bei, europäische Politik mit Bezug auf ULLL zu beein-

flussen und auch umzusetzen; zentrale Politiken sind: „Europe 2020“ (nach der Lissabon-Strategie in 2010); seit 2009 „Education and Training 2020“ als strategischer Rahmen für die Kooperation mit Mitgliedsstaaten mit dem Schwerpunkt der Reform der Bildungssysteme, u.a. im Hinblick auf Durchlässigkeit; die Modernisierung von „Higher Education“ inkl. Post-Bologna, u.a. mit dem Ziel der weiteren Umsetzung der Einführung der neuen Hochschulabschlüsse, der Entwicklung und Umsetzung von Qualifikationsrahmen basierend auf „erwarteten Lernergebnissen“, der Mobilität für Studierende und Hochschulpersonal; von LLL (Leuven Communiqué).

Die Aktivitäten von EUCEN tragen außerdem dazu bei, europäische Politik im Bereich der „Erwachsenenbildung“ zu beeinflussen und umzusetzen, denn auch hier ist man offen gegenüber dem Hochschulbereich und seiner Öffnung für jene, die erst zu einem späteren Zeitpunkt in Hochschulbildung einsteigen wollen. So wird derzeit gerade in einer Studie der Frage nachgegangen, was fördernde/hindernde Faktoren für die Teilnahme von Erwachsenen in Hochschulbildung sind; relevante Forschung soll ausgewertet werden und relevante Fallbeispiele werden erhoben. Ergebnisse werden der Europäischen Kommission mit Ende 2012 vorliegen.

EUCEN ist auf europäischer Ebene im LLL-Bereich nur eine Organisation unter vielen, allerdings die einzige europäische Organisation mit der breiten und ausschließlichen Ausrichtung auf ULLL. Mit anderen europäischen Organisationen wird kooperiert; so war EUCEN beispielsweise Projektpartner der EUA – European University Association im EU-Projekt SIRUS – Shaping Inclusive and Responsive University Strategies, das Hochschulen unterstützt hat, ihre universitäre Weiterbildung auf- und auszubauen (siehe <http://www.sirus-project.eu/>).

EUCEN hat aktiv eine neue Plattform auf europäischer Ebene mitaufgebaut und ist seit der Gründung auch Mitglied von EUCIS – The European Civil Society Platform on Lifelong Learning (www.eucis-lll.eu); gefördert von der Europäischen Kommission, bildet diese Plattform die Stimme der Zivilgesellschaft zum Thema lebenslanges Lernen in Europa.

EUCENs Beiträge auf nationalstaatlicher Ebene

Die wichtigsten Ansprechpartner auf nationaler Ebene sind die nationalen ULLL-Netzwerke. Informati-

onsaustausch steht im Mittelpunkt. Dazu wurde von EUCEN ein „National Networks Forum“ eingeführt, zu dem die Delegierten der Netzwerke bei jeder EUCEN-Tagung eingeladen sind. Die Entwicklung und Gründung neuer Netzwerke auf nationaler Ebene kann von EUCEN durch die Bereitstellung eines „Workshops auf Abruf“ unterstützt werden. Die EUCEN-Konferenzen, die immer in einem anderen Land stattfinden, stellen eine gute Möglichkeit dar, spezifische Themen auf nationaler Ebene zu promoten.

3. Perspektiven und Tendenzen

Welche Entwicklungen sind heute abzusehen?

Auf europäischer Ebene sind wir mit einer zunehmenden Diversität (kultureller Hintergrund – Migration – Alter usw.) unserer Zivilgesellschaften konfrontiert. Dies hat auch Konsequenzen für ULLL: Unterschiedlichste Ansprüche werden aus dem gesellschaftlichen Umfeld an die Universitäten herangetragen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Hochschulen aber auch einen Platz in einem international kompetitiven Umfeld finden müssen. Der Schwerpunkt der EU-Politiken liegt eindeutig auf „Employability“; insbesondere Maßnahmen gegen die Jugendarbeitslosigkeit und die Förderung Geringqualifizierter stehen im Mittelpunkt. Was bedeutet dies für ULLL an unseren Universitäten und seine Finanzierung? Klare Positionierung tut not, nicht alle Ansprüche werden in gleichem Ausmaß erfüllt werden können.

Auf nationaler Ebene stellt sich vor dem Hintergrund der zunehmenden Autonomie der Hochschulen die Frage, welche Verantwortung Politik und öffentliche Verwaltung im Hinblick auf die Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen für LLL zu übernehmen bereit sind. Die Frage der Finanzierung von LLL beispielsweise werden die Hochschulen nicht allein beantworten können. Und welche Bedeutung haben diesbezüglich nationale Lifelong Learning-Strategien? Welche Bedeutung hat die Schaffung europäischer Instrumente wie beispielsweise des Europäischen Qualifikationsrahmens für die Weiterentwicklung auf nationalstaatlicher Ebene? Gibt es ein gemeinsames Verständnis von Qualität und förderlicher Rahmenbedingungen zu ihrer Entwicklung?

Auf institutioneller Ebene stellt sich die Frage, ob sich die Universitäten überhaupt als wichtiger Mosaikstein in einem Gesamtsystem von LLL begreifen, und zwar

nicht nur mit ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung. Sehen Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung als Teil ihrer „Kultur“ (mit Konsequenzen für die Gesamtstrategie – Umsetzung – Qualität – Organisationsentwicklung und Personalentwicklung usw.) und welche Prioritäten wollen sie mit Blick auf alle ihre Aufgaben in der Gesellschaft setzen? Interessiert es die Hochschule insgesamt wirklich, wer ihre Lernerinnen und Lerner sind und wo diese gerade in ihrem Leben stehen? Wie können sie diese bestmöglich in ihren Bildungsanliegen fördern, und zwar nicht nur durch spezifische Kursinhalte, sondern durch begleitende Beratung und Unterstützung? Welche Konsequenzen ziehen sie aus diesem Wissen? Ist die Hochschule bereit, Partnerschaften/institutionelle Kooperationen mit Unternehmen und der öffentlichen Hand für förderliche Rahmenbedingungen zur Umsetzung von LLL aufzubauen und zu pflegen?

Welche Perspektiven bietet die Kooperation auf europäischer Ebene?

Für Hochschulen, die sich auf allen Ebenen der erfolgreichen Umsetzung von ULLL wie Strategieentwicklung – Institutionalisierung – Qualität als Institution weiterentwickeln wollen, bedeutet die Kooperation auf europäischer Ebene die Möglichkeit, sozusagen einen „Entwicklungs-Turbo“ zu aktivieren. Dazu brauchen sie Personal in ihren Einrichtungen, die sich auf die europäische Ebene einlassen, die die notwendige Offenheit und die Qualifikationen dafür mitbringen oder bereit sind, sie aufzubauen. Denn diese Kolleginnen und Kollegen sind es, die die notwendigen Übersetzungsleistungen (sogar im wahrsten Sinne des Wortes) für ihre Einrichtung zuwege bringen müssen.

Nicht zuletzt geht es um die Frage: Bringt europäische Kooperation zusätzliche Finanzierung für die eigene Einrichtung? Zu unterscheiden sind natürlich die unterschiedlichsten Finanzierungstöpfe mit ihren spezifischen Regelwerken. Im Hinblick auf die Beteiligung an europäischen Bildungsprogrammen lehrt die Erfahrung, dass die Frage innerhalb der eigenen Institution zunächst sein sollte: Gibt es etwas, das die Einrichtung gerne in Projektform bearbeiten würde (und sich in Projektform bearbeiten lässt)? Die zweite Frage ist: Würde die gemeinsame Bearbeitung auf europäischer Ebene in dem zu schaffenden Projektkonsortium, aber auch für die europäische Fachgemeinschaft in diesem Feld insgesamt einen Mehrwert erbringen? Und worin würde dieser bestehen? Diese Herangehensweise

entspricht auch einer „alten“ Regel, die besagt: Investiere keine Zeit in inhaltliche Vorbereitung europäischer Projekte, die du nicht ohnehin in der einen oder anderen Form machen möchtest; der Wettbewerb ist hart, der Ausgang von Antragsrunden ungewiss. Ist die gemeinsame Bewerbung eines Konsortiums allerdings erfolgreich, so eröffnet sich die Chance auf die Schaffung eines produktiven Lernraumes auf Zeit für alle Beteiligten.

Europäische Programme haben bisher aber auch die gezielte Förderung der individuellen Professionalisierung im Rahmen von Mobilitätsprogrammen geboten – diese Möglichkeiten werden noch viel zu wenig genutzt. Ein europäisches Fachnetzwerk wie EUCEN bietet die Möglichkeit, potentielle Partneereinrichtungen für EU-Projekte kennenzulernen bzw. interessante Orte für die eigene Professionalisierung auszumachen. Die EU-Förderschienen, die EUCEN genutzt hat, sind für den Zeitraum 2007-2013 in erster Linie die LLL-Programme (DG EAC), die über die Agentur EACEA abgewickelt werden. TEMPUS ist eine bekannte Programmschiene (DG EAC – External Programmes and Policies). Es gibt den ESF-European Social Fund (DG Regio in Kooperation mit DG Employment), die Programme im FP 7 (DG Research & Innovation) und, wie schon oben erwähnt, Mobilitätsprogramme: z.B. Erasmus Staff Training Visits oder im Rahmen von Grundtvig (Kontaktstelle: Hochschule bzw. Nationalagentur). Für die neue Programmgeneration für den Zeitraum 2014-2020 hat die Europäische Kommission eine erhebliche Ausweitung des Finanzrahmens vorgeschlagen, Details werden derzeit ausgehandelt. EUCEN-Mitglieder sehen die europäische Ebene als Lernraum, den sie aktiv nutzen wollen, um qualitätsvolle Bildungsangebote für ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu entwickeln; dies kann nur auf der Basis geeigneter Organisationsstrukturen geschehen und innerhalb von adäquaten Rahmenbedingungen, auch auf nationaler Ebene – andere europäische Beispiele dienen ihnen zur Inspiration. Gleichzeitig gilt es aber auch, die eigenen Ideen in Europa bekanntzumachen, denn: Europa sind nicht die Anderen, wir alle sind Europa!

Autorin

Andrea Waxenegger
Präsidentin des European University Continuing
Education Network (EUCEN)
www.eucen.eu

Forschungsbasierte Lehre in der Medizin als interdisziplinäre Chance

Jan Kiesewetter
Martin R. Fischer

Begriffsdefinition „Forschungsbasierte Lehre“

Forschungsbasierte Lehre findet sich in aktueller wissenschaftlicher Literatur in mindestens drei verschiedenen Bedeutungen. Zum einen wird der Begriff synonym zu evidenzbasierten Lehr-, Unterrichts- und Interventionsformen gebraucht (vgl. Prenzel, 2003: 42). Zum zweiten sollen Studierende durch ihr Studium „einen Einblick in den Prozess der Wissenschaft“ (Senat Universität Frankfurt, 2005: 4) erhalten; auch dies wird als forschungsbasierte Lehre bezeichnet. Die dritte Definition, an der wir uns in diesem Text orientieren, bezeichnet forschungsbasierte Lehre als „*Lehre, die sich auf Lernen bezieht, ein entsprechendes Arrangement etabliert und kooperatives Lernen [...] anstößt*“ (Ludwig, 2011: 11). Eine praxisnahe Ausbildung von Medizinstudierenden, welche von der ärztlichen Approbationsordnung gefordert wird (Bundesgesetzblatt, 2002: 1), benötigt explizit die praktische Anwendung forschungsbasierter Lehre. Hierbei spielt insbesondere das kooperative Lernen eine bedeutende Rolle für eine kontinuierliche Kompetenzbildung (Brown/Palincsar, 1989: 397; Qin/Johnson/Johnson, 1995: 129).

Beispiel kooperatives Lernen in der Simulationsklinik

Im Rahmen des Medizinischen Curriculums München (MeCuM) an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) werden die Lehrveranstaltungen durch verschiedene Initiativen möglichst praxisnah ausgerichtet. Eine dieser Initiativen ist die konsequente interdisziplinäre Zusammenarbeit von medizinischen und sozialwissenschaftlichen Mitarbeiter/innen bei der Erstellung und Umsetzung von Lehrkonzepten für simulationsbasierte Lehre. In zwei Patientenzimmern der Simulationsklinik werden Veranstaltungen zum Erlernen von Soft-Skills, wie beispielsweise patientenorientierte Kommunikation, fachübergreifende Teamarbeit oder Gesprächsführung zur Überbringung schlechter Nachrichten, durchgeführt. Zwei oder mehr Studierende einer Kleingruppe stellen dabei

eine Szene aus dem ärztlichen Alltag dar. Durch einen venezianischen Spiegel beobachten die restlichen Studierenden des Kurses ihre Kommilitonen und geben anschließend unter Anleitung des Dozenten strukturiertes Feedback sowohl zum klinisch-inhaltlichen als auch zum sozial-kommunikativen Vorgehen. Somit lernen die Studierenden aktiv durch die Reflexion ihres eigenen Handelns und nicht passiv aus vorgegebenen Strukturen (vgl. Huber, 2009: 11). Ziel ist stets die Übertragung der Lernerfahrungen aus der Simulationsklinik und die kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen im studentisch-klinischen Alltag durch kooperatives Lernen. Forschungsbasierte Lehre stellt insofern die konzeptionellen Voraussetzungen dar, um die qualitativ hohen Anforderungen der medizinischen Lehre umzusetzen. Weiterhin wurden durch die Einführung von Studiengebühren in Bayern seit dem Sommersemester 2007 viele neue Stellen in der medizinischen Lehre geschaffen und mit Sozialwissenschaftler/innen besetzt. Damit wurden sowohl überfachliche Expertise an die medizinische Fakultät geholt als auch Synergien geschaffen. Dieses didaktische Arrangement hat das Potential, die klassischen fachlichen Grenzen der ärztlichen Lehre zu überschreiten.

Interdisziplinäres Drei-Faktoren Modell für eine forschungsbasierte Lehre

Voraussetzung für die erfolgreiche Planung und Durchführung von Veranstaltungen (nicht nur, aber auch) in der Simulationsklinik ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen ärztlichen und sozialwissenschaftlichen Mitarbeiter/innen. Dabei besteht diese Zusammenarbeit für forschungsbasierte Lehre unserer Ansicht nach aus drei Faktoren (siehe Abb. 1).

Der erste Faktor ist die jeweilige fachspezifische Expertise, welche die Grundlage der Lehrkonzepte bildet. So wird beispielsweise in einer Visitesimulation auf das ärztliche Fachwissen (z. B. welche Schwierigkeiten in einer Visite auftreten können) zurückgegriffen. Das fachspezifische Wissen der Sozialwissenschaftler/in-

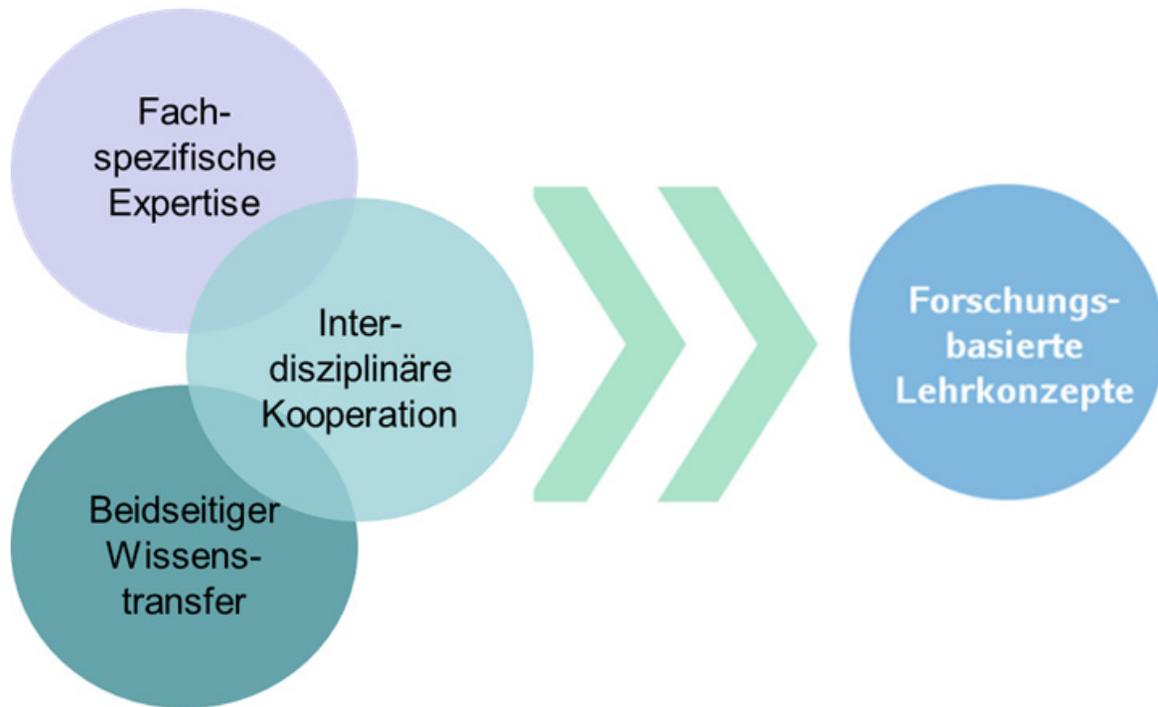


Abb. 1: Drei-Faktoren Modell der Zusammenarbeit für forschungsbasierte Lehre

nen wird z.B. bei der Auswahl von validen Evaluations- und Messverfahren von Soft-Skills benötigt.

Der zweite Faktor beinhaltet den beidseitigen Wissenstransfer. Dieser trägt zum Abbau von interdisziplinären Verständigungsschwierigkeiten bei, sodass sozialwissenschaftliche Mitarbeiter/innen über ein medizinisches Basiswissen verfügen müssen. Gerade im Kontext der Medizin sind Fachbegriffe wichtig für die zielgenaue Verständigung, jedoch gehören das Beherrschen adäquater Kommunikationstechniken und ein grundlegendes Verständnis sozialwissenschaftlicher Kommunikationstheorien ebenfalls zu den Kompetenzen eines dozierenden Arztes. An dieser Stelle findet für alle Beteiligten zusätzliche wissenschaftliche Weiterbildung statt.

Der dritte Faktor umfasst die tatsächliche interdisziplinäre Kooperation. Durch die geschaffene Basis der ersten beiden Faktoren können nun den fachspezifischen und fachübergreifenden Lernzielen simulationsbasierte Fallvignetten für deren Umsetzung zugeordnet beziehungsweise für diese ggf. neu entwickelt werden. Je nach Inhalt einer Simulation werden auf der einen Seite die fachlichen Kompetenzen wie spezifische Diagnostikkenntnisse und auf der anderen Seite fachübergreifende Kompetenzen wie die Kommunikationsfähigkeit durch Training und Feedback geschult.

Das Modell zielt auf zwei verschiedene Ebenen ab, an denen forschungsbasierte Lehre im Sinne eines selbstgewählten Lernzieles entstehen soll (siehe Tab. 1.). Zum einen soll die Einführung neuer Kurse sich nach den Interessen der Lehrenden richten. Forschungsbasierte Lehre dient der selbstgewählten Wissensvermittlung an die Lehrenden, um die eigenen (Lehr-) Interessen weiterentwickeln zu können. Beispielsweise hat bisher ein Internist zwar sehr selbstorganisiert seine theoretischen Lehrveranstaltungen zu Darmerkrankungen geplant und durchgeführt, jedoch ist es ihm erst durch ein Weiterbildungsangebot in Form eines Seminars zu Kommunikation bei der Durchführung simulationsbasierter Lehre möglich, sein Interesse für diesen interaktiven Aspekt von Lehrveranstaltungen zu entdecken. Weiterhin ist es dem Internisten nun möglich, mit einem sozialwissenschaftlichen Mitarbeiter zu kooperieren. Dieser könnte i.S. forschungsbasierter Lehre Interesse an der Kommunikationskompetenz von Ärzten im Umgang mit schwierigen Situationen haben. Gemeinsam können der Arzt und der Sozialwissenschaftler in einem nächsten Schritt Fallszenarien entwickeln, in denen Schauspielpatienten typische Symptome von Darmerkrankungen simulieren.

An dieser Stelle kann auf einer zweiten Ebene forschungsbasierte Lehre eingeplant werden. Die Studierenden werden nicht mehr alle in gleicher Form in allen Darmerkrankungen unterrichtet. So haben die

einen die Möglichkeit, eine strukturierte Anamnese von Darmerkrankungen durchzuführen, andere werden einige Diagnostikverfahren genauer kennenlernen und einige werden dem Schauspielpatienten je nach Krankheit eine für den Patienten schwerwiegende Diagnose übermitteln.

Die Basis des Modells stützt sich auf problembasiertes Lernen (PBL; Barrows, 1996: 3), geht aber anhand der interdisziplinären Zusammenarbeit auf der einen und anhand der simulationsbasierten Umsetzung auf der anderen Seite noch darüber hinaus. Anhand des

zuführenden Skripten, jedoch wäre damit trotz der eingeräumten Freiheiten forschungsbasierte Lehre eher behindert anstatt gefördert zu werden.

Perspektiven

Es stellt sich also die grundsätzliche Frage, ob Interdisziplinarisierung immer mit übermäßiger Vorstrukturierung einhergehen muss und welche Handhabe man hat, dieser entgegenzuwirken. Weiterhin ist offen, ob man sich als Hochschuldidaktiker im Spannungsfeld zwischen einer ziel- und praxisorientierten Lehre und

Ebene	Ziele
1.) Zusammenarbeit von Medizinern und Sozialwissenschaftlern	» forschungsbasierte Kursentwicklung » interdisziplinäre Theorieentwicklung
Beidseitige Wissenserweiterung	
2.) Praxis der Medizinstudierenden	» Empfänger forschungsbasierter Lehre » kooperatives Lernen

Tab. 1: Übersicht über die Ebenen der Generierung forschungsbasierter Lehre

o.g. Beispiels werden die Synergieeffekte und Vorteile deutlich. Im Optimalfall kann nach unserer Ansicht durch die Wissenserweiterung auf beiden Seiten ein gemeinsames Verständnis erzielt werden, das zu neuer Theorieentwicklung führen kann. Eine Übersicht über die Ebenen der Generierung forschungsbasierter Lehre findet sich in Tabelle 1. Interdisziplinäre Kompetenz durch beidseitige Wissenserweiterung steht als Mittler und Voraussetzung zur Zielerreichung zwischen den Ebenen forschungsbasierter Lehre.

Natürlich beinhaltet das Modell auch gewisse Risiken: Der Aufwand der Interdisziplinarisierung von forschungsbasierter Lehre und deren Durchführung in der Simulationsklinik ist hoch und bedarf zusätzlicher Motivation der Dozierenden. Weiterhin besteht das Risiko, dass durch zu viele selbstgesteckte Vorgaben der Lehrkonzepte kein eigener Forschungsdrang entstehen kann und so ein „expansives Lernen“ (Faulstich/Ludwig, 2004: 22) weder auf Seiten der Dozierenden noch auf Seiten der Studierenden mehr möglich ist. In der konkreten Zusammenarbeit unter dem Druck der Ökonomisierung von Lehre entstehen schnell Wunschvorstellungen von exakten Lernzielen und exakt durch-

einer Verantwortungsübernahme der Studierenden für das eigene Lernen (vgl. HRK, 2008; Ludwig, 2011) für eine der beiden Alternativen entscheiden muss. Um diese Fragen weiter zu untersuchen, muss forschungsbasierte Lehre nicht nur a priori eingeplant, sondern deren Wirkung ebenso a posteriori überprüft werden. Dabei ist einerseits die Evaluation der durchgeführten Lehrkonzepte, andererseits eine Erfassung der Verantwortungsübernahme der Studierenden auch außerhalb der Lehr-Lern-Arrangements notwendig. Anhand der Daten ist es möglich, die empirische Basis forschungsbasierter Lehre strukturiert zu erweitern und so die interdisziplinäre Chance einer grenzüberschreitenden Lehre in der Medizin wahrzunehmen.

Literatur

Barrows, H. S. (1996): „Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview“, in: Wilkerson, L./Gijsselaers, W. (Hrsg.): „New directions for teaching and learning“, Vol. 68, Jossey-Bass, San Francisco, S. 3-12.

Brown, A. L./Palincsar, A. S. (1989): „Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition“, in: Resnick, L. B. (Hrsg.): „Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser“, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, S. 393-451.

Bundesgesetzblatt (2002): „Approbationsordnung für Ärzte“. URL: www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/_appro_2002/gesamt.pdf, Zugriff: März 2011.

Faulstich, P./Ludwig, J. (2004): „Expansives Lernen“, Schneider Verlag, Hohengehren.

Hochschulrektorenkonferenz (2008): „Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen, Mitgliederversammlung der HRK vom 22.04.2008“. URL: <http://www.hrk.de/bologna/de/home/3481.php>, Zugriff: März 2011.

Huber, L. (2009): „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist“, in: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): „Forschendes Lernen im Studium“, Universitäts Verlag Webler, Bielefeld, S. 9-35.

Ludwig, J. (2011): „Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung“, in: U. Klingovsky/J. Ludwig (Hrsg.): „Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik“, Universitätsverlag, Potsdam, S. 7-16.

Prenzel, M. (2003): „Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage empirisch fundierter Diagnosen und Interventionskonzepte“, in: Brunner, E.J./Noack, P./Scholz, G. (Hrsg.): „Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern“, Waxmann Verlag, Münster, S. 29-46.

Qin, Z./Johnson, D. W./Johnson, R. T. (1995): „Cooperative versus competitive efforts and problem solving“, in: Review of Educational Research, 65(2), Sage Publications, Thousand Oaks, S. 129-143.

Senat der Universität Frankfurt (2005): „Qualitätsoffensive ‚Lehren – Lernen – Forschen‘/Positionspapier“, URL: http://www.muk.uni-frankfurt.de/02_dok/Qualitaetsoffensive.pdf, Zugriff: September 2011.

Autoren

Dipl. Psych. Jan Kiesewetter
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
am Lehrstuhl für Didaktik und Ausbildungsforschung
in der Medizin am Klinikum der LMU München

Prof. Dr. med. Martin R. Fischer
Lehrstuhl für Didaktik und Ausbildungsforschung in
der Medizin am Klinikum der LMU München

EFRE-Projekt „BELL“

Bündnis für Erziehung und lebenslanges Lernen

Britta Ostermann

Das Bundesland Niedersachsen hat einen entscheidenden Vorstoß unternommen sowohl das Erziehungsbündnis zwischen Elternhaus und Schule als auch die Schüler/innenmitwirkung stärker rechtsverbindlich zu gestalten, indem es den „Schulvorstand“ als Neuerung in seinem Schulgesetz (NSchG vom 17.07. 2007, § 38) verankert hat. Erstmals entscheiden Schüler/innen, Eltern, Lehrende und Schulleitung als gleichberechtigte Mitglieder des Schulvorstands gemeinsam über bedeutsame Fragen des Schullebens. Diese mehrperspektivischen Entscheidungsgrundlagen bieten die Chance zur Optimierung von Schulkonzepten, zur Wahrnehmung der Schule als Lebensraum sowie zur weiteren Demokratisierung der Schulstrukturen der „Eigenverantwortlichen Schule“.

Jedoch können diese Chancen nur verwirklicht werden, wenn alle Personengruppen auf diese Form der Zusammenarbeit vorbereitet werden, denn die neuen Aufgaben des Schulvorstandes verlangen erweiterte Kompetenzen bei allen Beteiligten: Es bedarf auf Seiten aller Akteure einer Vertrauensbasis, die sowohl von konstruktiver Kommunikation und Teamfähigkeit als auch von fachlichen Kenntnissen geprägt ist. Es muss über Generationen und Geschlechter hinweg Ziel führend kooperiert, geplant, entschieden sowie gearbeitet werden.

Diesen Weiterbildungsbedarf hat die Stiftung Universität Hildesheim erkannt und ein Konzept zur Qualifizierung des Schulvorstands entwickelt, das als Pilotprojekt „BELL“ („Bündnis für Erziehung und lebenslanges Lernen“) erprobt und durch EU-Mittel des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) gefördert wird.

Die allgemeinbildenden Schulen im Stadt- und Landkreis Hildesheim erhielten die Möglichkeit als Modellschulen an diesem Projekt teilzunehmen, wobei alle Schulformen für dieses Konzept begeistert werden konnten: Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Gymnasien, Berufsbildende Schulen, Gesamtschulen und Förderschulen. Die Beteiligung ermöglicht ihnen

alle beteiligten Gruppen des Schulvorstands (Schüler/innen, Eltern, Lehrende, Schulleitung) mit den fünf „BELL-Modulen“ fortbilden zu lassen, die folgende Themen beinhalten:

1. Rechtliche Grundlagen (Bereich: Jura),
2. Kommunikation und Interaktion (Bereich: Pädagogische Psychologie),
3. Schul- und Unterrichtsgestaltung (Bereich: Angewandte Erziehungswissenschaft),
4. Verwaltung, Organisation und Öffentlichkeit (Bereich: Betriebswirtschaft),
5. Qualitätsmanagement (Bereich: Wirtschaftswissenschaften) .

Weiterbildungsmodule für die Arbeit im Schulvorstand

Modul 1: Rechtliche Grundlagen

Informationen über

- » die bildungspolitische Entwicklung in Niedersachsen („Schulgesetznovelle 2007“),
- » die Eigenverantwortliche Schule (NSchG §§32f.),
- » die Stellung der Schulleitung (NSchG §43),
- » die Aufgaben des Schulvorstands (NSchG §38a),
- » das Verfahren und die Zusammensetzung des Schulvorstandes (NSchG §38b),
- » das Verhältnis Schulvorstand – Gesamtkonferenz (NSchG §§34, 38a),

- » die Gremienstruktur in Schulen und die Informationsflüsse sowie Kommunikationswege zwischen den einzelnen Gremien,
- » das Verhältnis Elternhaus – Schule aus rechtlicher Sicht
- » (BVerfGE 34, 165, 183 – hess. Förderstufe),
- » die Elternmitwirkung im schulgesetzlichen Rahmen (NSchG §§88-99; §169),
- » die Schülermitwirkung im schulgesetzlichen Rahmen (NSchG §§72-87; §170).

Ziel:

- veränderte Steuerung von Schule (politische Dimension)

Modul 2: Kommunikation und Interaktion

Vermittlung von

- » Grundlagen der Kommunikation (u.a. ausgewählte Kommunikationsmodelle und -theorien),
- » Ursachen für Kommunikationsstörungen (Wahrnehmungstheorie, Wirklichkeitskonstruktion),
- » theoretischen Grundlagen sowie Techniken verbaler, nonverbaler und paraverbaler Kommunikation,
- » Möglichkeiten und Wegen gelingender Kooperation (Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule).

Ziele:

- Aufbau einer gelingenden Gesprächskultur,
- Aufbau einer positiven Kontaktkultur,
- Aufbau einer Feedbackkultur,

- Verbesserter Umgang mit Kritik- und Konfliktsituationen,
- Förderung des Reflexionsvermögens,
- Aufbrechen des verengten Blickes auf individuelle Interessen,
- Aufbau eines Vertrauensverhältnisses.

Modul 3: Unterrichts- und Schulgestaltung

Informationen über

- » Deregulierung (Deregulierungserlass und dessen Bezugserlasse),
- » Beantragung von Schulversuchen, Ganztagschulen und Integrationsklassen (Schul- und Unterrichtskonzepte),
- » Inklusion versus Integration,
- » Möglichkeiten der Rhythmisierung des Schulalltags,
- » „Best-Practice-Beispiele“.

Ziele:

- Auseinandersetzung über pädagogische Ziele, Methoden, Maßnahmen → Erziehungskontinuität
- Entwicklung zur Schule als „Lebensraum“.

Modul 4: Verwaltung und Organisation

Informationen über

- » Haushalt (Zusammensetzung und Verwendungsbereiche des Schulbudgets),
- » Werbung/Öffentlichkeitsarbeit,
- » Fundraisingmethoden,
- » interne und externe Netzwerkarbeit (Kooperationen).

Ziele:

- Entwicklung eines Fundraisingkonzepts,
- Aufbau von regionalen Netzwerken,
- Öffnung der Schule.

Modul 5: Qualitätsmanagement

Informationen über

- » Interne Evaluation und mögliche Evaluationsinstrumente,
- » Externe Evaluation (u.a. Umgang mit der Schulinspektion),
- » Schulprogramm und Schulprofil.

Ziele:

- Aufbau eines Qualitätsmanagements,
- Initiierung eines Optimierungskreislaufs,
- Nachhaltige Optimierung von Schule.

Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet. Dabei ist es das Ziel zu ermitteln,

1. inwieweit sich die Kommunikationsstrukturen während der Schulvorstandssitzungen verändert haben;
2. inwieweit sich die inhaltliche Arbeit im Schulvorstand verändert hat;
3. inwieweit sich das Verhältnis sowie die Zusammenarbeit (Interaktionsstrukturen) zwischen Elternhaus und Schule verändert haben;
4. inwieweit sich das Verhältnis sowie die Zusammenarbeit zwischen Schüler/innen und Lehrenden verändert haben;
5. inwiefern sich das Schulleben verändert hat.

Um diese Fragen beantworten zu können, werden verschiedene Perspektiven mittels unterschiedlicher Instrumente erforscht:

Perspektive	Forschungsinstrument
Dozent	Leitfadeninterview
Schulleitung	Leitfadeninterview
Lehrende	Fragebogen
Eltern	Fragebogen
Schüler	Fragebogen

Es finden zwei Befragungsrunden statt: Zunächst erfolgt eine Ist-Stand-Analyse, indem die Beteiligten vor der Durchführung der Module befragt werden. Nachdem sie an der Weiterbildung bzw. der Ausbildung teilgenommen haben, wird eine weitere Erhebung durchgeführt. Auf diese Weise lassen sich zum einen Veränderungen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, Schüler/innen und Lehrenden, Schulleitung und Lehrenden sowie des Schullebens erkennen; zum anderen können fachliche Kompetenzen konstatiert werden.

Ferner werden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung die Prozesse in der Schule, insbesondere im Schulvorstand, wissenschaftlich begleitet, indem die

Schulvorstandssitzungen vor und nach der Weiterbildungsmaßnahme von geschulten Beobachter/innen besucht werden. Auf diese Weise wird zum einen die Wirksamkeit sowie Nachhaltigkeit der Weiterbildungsmaßnahme festgestellt, zum anderen erhalten Schulen ein fundiertes Feedback und werden beratend unterstützt.

Im Winter 2011 werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung veröffentlicht, sodass die Weiterbildungsmodule dann für alle Schulen des Landes Niedersachsen und andere Bundesländer zugänglich gemacht werden.

Da in diesem Projekt unterschiedliche Personengruppen (Eltern, Schüler/innen, Lehrende, Schulleitungen), die verschiedene anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen aufweisen, gemeinsam mit Inhalten aus differenter Fachwissenschaften (siehe Auflistung) weitergebildet werden, hat „BELL“ Modellcharakter für „disziplinäre Grenzüberschreitungen“!

Autorin

Britta Ostermann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin

Stiftung Universität Hildesheim

Weiterbildung in Netzwerken (WiN)

Grenzüberschreitungen bieten Lernchancen

Interdisziplinäre (Prozess-)Beratung und Begleitung in Entwicklungsprozessen

Veronika Strittmatter-Haubold

Einführung

Im Kontext von Change-, Reform- und Innovationsprozessen in Organisationen geht es zuallererst um disziplinäre Grenzüberschreitungen, besonders dann, wenn eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist bzw. über derartige Definitionen hinausgeführt wird (vgl. Mittelstraß, 2005: 18). Unabhängig davon, ob sich Organisationen selbst in einen Veränderungsprozess begeben, ob in Profit-Unternehmen Weiterbildungen konzipiert, oder ob in Hochschulen neue Studiengänge (Bachelor-, Master-Degrees), ein Curriculum oder eine Fakultät entwickelt werden, hat sich bei nahezu allen Prozessen eine vielfältige Kompetenzorientierung als notwendig erwiesen. Bei der Einführung und Umsetzung von Programmen, neuen Verfahren und anderen Strukturen entstanden neben dem fachlichen Kompetenzerwerb auch Diskussionen über Zusammenarbeit, Lernen, Kommunikation und Management sowie über die Qualität dieser Prozesse in den Organisationen. Werden diese neuen Anforderungen von den Beteiligten angenommen, so entsteht ein Diskurs von mindestens zwei Disziplinen – einer Fachdisziplin und einer überfachlichen wie Kommunikation, Erwachsenenbildung, Psychologie, Organisationsentwicklung, Beratung u.ä. Die Arbeitsbereiche, in denen Disziplingrenzen überschritten werden, sind zunehmend der Normalfall in Projekten.

Wenig bekannt sind allerdings die Gelingensbedingungen und Probleme in der Zusammenarbeit von Disziplinen. Die hier vorgestellte Fallskizze beschreibt ein bestimmtes Vorgehen, einen Arbeitsstil in der interdisziplinären Begegnung mit den dort erfahrenen konstruktiven und förderlichen Elementen. Wobei kein Anspruch, einen Königsweg dargestellt zu haben, erhoben wird. In allen unseren Projekten lässt sich kein einheitlicher „Interdisziplinaritätsstil“ (Lengwiler, 2005: 54) herausarbeiten, vielmehr ergeben sich je spezielle Stile und Vorgehensweisen in der konkreten Zusammenarbeit zwischen den Projektpartnern.

Die Vorgehensweisen und die spezifischen Designs im Miteinander sind der Einmaligkeit der Organisation und den besonderen disziplinären Projektbedingungen geschuldet.

An einem Beispiel aus unserer Beratungserfahrung zeigt der Beitrag auf, wie ein Beratungsauftrag – mit poly-disziplinärer Anforderung – zur Reformierung eines Hochschul-Curriculums gemeinsam mit dem Auftraggeber/der Auftraggeberin entwickelt und implementiert wurde. Angesprochen werden darüber hinaus Ansätze und Prinzipien zur Überwindung bzw. Nutzung von Fachkulturen und die Unterstützung nachhaltiger interdisziplinärer Kooperationen.

Struktur und Charakteristika

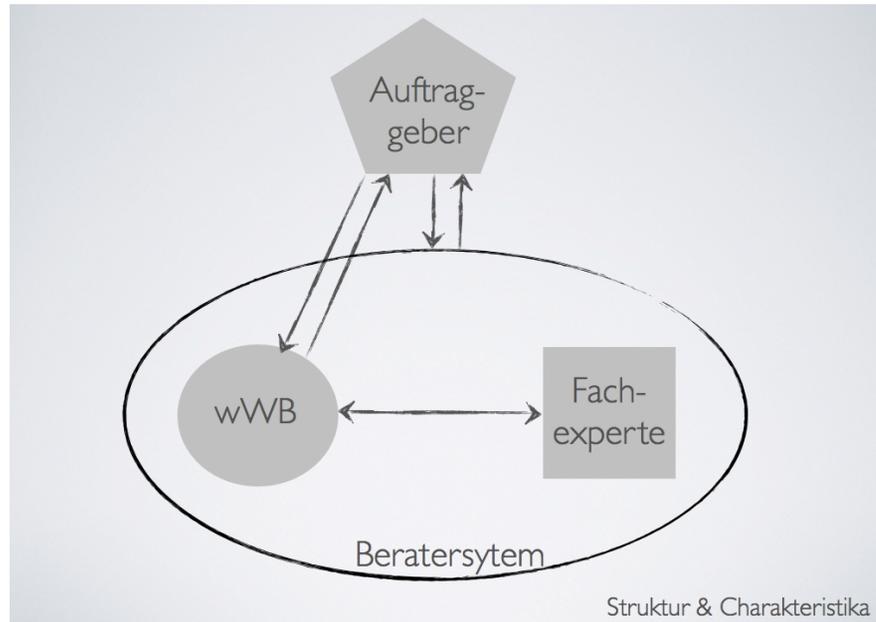
Dabei geht es nicht nur darum, wie Disziplingrenzen überschritten werden können, sondern auch darum, dass nach dem Wie der sodann folgenden interdisziplinären Zusammenarbeit gefragt werden muss. Aus dieser Perspektive kann die interdisziplinäre Arbeit auch als eine didaktische Aufgabe betrachtet werden. Die anstehende Zusammenarbeit wird sich nämlich nicht nur am Inhalt orientieren, sondern auch am methodischen Rahmen. Gerade solche bewusst gestalteten Umgebungen bergen die Chance für die Entwicklung des Projekts wie die der beteiligten Partner. Eine Disziplingrenze zu überschreiten schränkt daher einerseits zunächst ein. Andererseits hat dieser Schritt Potential für die Erweiterung des fachlichen und überfachlichen Denkraumes: Disziplinäre Prinzipien relativieren sich und Fachlogiken wie Gewohnheiten werden zugunsten kooperativer Intentionen oder Herausforderungen verlassen.

In den von uns beratenen oder mitgestalteten Projekten fanden sich folgende Strukturen, die als ähnliche Muster das interdisziplinäre Feld charakterisieren.

Die Abbildung zeigt, wie Berater/in und Kunde/Kundin bzw. Klient/Klientin aufeinander bezogen sind:

Eine Organisation beauftragt die wissenschaftliche Weiterbildung (Berater/in) für die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter/innen, nehmen wir an für das Training überfachlicher Kompetenzen oder für die Beratung der Organisation. Der Auftrag kann sich beispielweise auf die konkrete Verbesserung der Zusammenarbeit, auf die Entwicklung von Teilhabestrukturen oder auf die Veränderung des Führungsstils hin etwa zu einer Leadership-Kultur beziehen. Beratungsbedarfe oder Bildungsvorhaben wie jene orientieren sich für diesen Fall

Oftmals begegnen wir in unseren Beratungsprojekten bei den Teilnehmenden auch Widerständen, die sich einerseits auf das Vorhaben oder auch auf das Beratenwerden, das Helfen generell beziehen. Im Hinblick auf das Vorhaben geht es zumeist darum, dass der Auftraggeber/die Auftraggeberin nicht an der gewünschten Maßnahme teilnimmt, sondern ein Mitarbeiterkreis, mit welchem die Intention geklärt und der Inhalt erneut verhandelt werden muss. Für Beratung offen zu sein, sie zuzulassen und zu akzeptieren, schließt zumeist die



vordergründig disziplinären und die eher hintergründigen, impliziten Kulturen der Beteiligten ein. Sie tauchen unweigerlich im Beratungsprozess auf und müssen zur Sprache kommen. Für die Beratungsbeziehung beschreibt Schein diese Zusammenhänge als „soziologische Dynamik“ (2000: 14). Auf diese Dynamiken trafen wir auch, wenn es sich um eine reine Fachberatung handelte.

Abb. 1: Struktur im inter-/transdisziplinären Feld (wWB – wissenschaftliche Weiterbildung)

an überfachlichem Lernen. Allerdings begeben sich die Beteiligten (Klient/innen) zumeist mit der Perspektive ihrer Fachdisziplin in den Weiterbildungsprozess.

In dieser Situation beobachteten wir stets „komplizierte Dynamiken“ (Schein, 2000: 14) zwischen den Beratenden und den in den Weiterbildungsprozess einbezogenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Der Zusammenhang lässt sich wie folgt darstellen: Die Klient/innen erwarten, dass die Berater/innen die Expertenrolle übernehmen und ihr Wissen oder Know-how, welches die Klient/innen nicht besitzen, abgeben. Ob die Beratenden als Expert/innen fungieren und Wissen und Know-how zur Verfügung stellen oder nicht, bringen sie den Klient/innen gegenüber in eine Machtposition. Die Beziehung zwischen Berater/in und Klient/in ist somit asymmetrisch und „die Quelle der psychologischen Dynamik“ (ebd.), die im Beratungsprozess geklärt und bearbeitet werden muss.

Ein weiteres Charakteristikum ergab sich aus den unterschiedlichen Kon-

stellationen, in denen sich ein Weiterbildungsprojekt ereignet: In einem Fall arbeiten die Beratenden direkt mit den Mitarbeitenden, die Kompetenzen entwickeln sollen, zusammen. Im anderen Fall indirekt, indem die Berater/innen mit einer sogenannten Steuerungsgruppe kooperieren, welche beauftragt ist, den Projektgegenstand in der Organisation umzusetzen. In beiden Konstellationen begegnen sich Disziplinen und es ereignet sich bereits – im positiven Fall – interdisziplinäre Arbeit. Die Berater/innen arbeiten aus der Perspektive des überfachlichen bzw. Beratungskontextes, während die Klient/innen in mindestens einer Fachdisziplin beheimatet sind.

Komplexer wird die Beratungssituation durch ein weiteres Element im System, den Fachexperten/die Fachexpertin (s. Abb. 1). Einige unserer Beratungsprojekte kamen durch die Kooperation mit einem Fachexperten/einer Fachexpertin zustande, der bzw. die uns in einen Auftrag integrierte. Neben dessen/deren fachlicher Expertise umfasste der Weiterbildungsbedarf ebenso

Schlüsselkompetenzen. In diesem als komplementär zu beschreibenden Beratungssystem identifizierten wir ebenfalls die oben beschriebenen Disziplinbegegnungen wie auch die psychologischen und soziologischen Dynamiken. Neben der Beziehung zum Auftraggeber/zur Auftraggeberin mussten wir eine Beziehung zum Fachberater bzw. zur Fachberaterin als kooperierendem Partner aufbauen, sodass das Weiterbildungsprojekt im Kontext eines hochdynamischen Dreiecks zu gestalten war.

Damit ergeben sich anspruchsvolle Herausforderungen für das didaktische Design der Aufgabe insgesamt. Zuvor jedoch geht es darum, die eigene Disziplin wie auch die der Partner als System zu erkennen und zu verstehen und die Systemgrenzen in der Begegnung wahrzunehmen. Erst dann kann von einer bewussten Erweiterung der eigenen Disziplinergrenze oder gar ihrer Überschreitung gesprochen werden. Unsere Erfahrungen hierzu stehen in diesem Beitrag im Fokus.

Interdisziplinieren

Auch wenn ein Weiterbildungsprojekt von der Auftraggebenden Organisation im überfachlichen Bereich angesiedelt ist, gehen die Klient/innen wie oben beschrieben eher davon aus, Hilfe für fachliche Fragen oder Problemstellungen zu bekommen. Der überfachliche Fokus im Sinne der zu entwickelnden oder zu erweiternden Schlüsselkompetenzen erschien den meisten Klient/innen als nebensächlich oder sie meinten, diese bereits zu besitzen und sich entsprechend zu verhalten. Gezielt schlüsselkompetent zu handeln wurde in unseren Beobachtungskontexten als fremdes Instrumentarium, als ungewöhnliche Haltung erachtet. So entwickelte sich die Frage: Was bedeutet es, andere methodische Instrumente zu verwenden und eine andere Denkhaltung zu pflegen?

Vordergründig konstatierten die Klient/innen, erkannt zu haben, dass sich die bislang beschränkten, auf die eigene Disziplin bezogenen Wege als nicht mehr tragfähig für die Lösung eines Problems oder die Erfüllung eines Projektauftrags erwiesen hätten. Mit einem differenzierteren Blick beobachteten wir, dass einer anderen Disziplin gegenüberzustehen auch einer Kulturbegegnung entspricht. Denn die Disziplinergrenzen markieren – in der Zusammenarbeit mit den fachbezogenen Beratungspartnern wie auch in der Beratungsarbeit mit den Klient/innen – das Ende eines Terrains. Das Terrain, hier als Disziplin verstanden, basiert auf Annahmen

und Verständnissen, auf Mustern, Fachlogiken und Methoden: Annahmen darüber, auf welchen Theorien und Modellen die Disziplin beruht und wie weit sie reichen; Verständnisse darüber, welche Elemente sie umfasst, was außerhalb liegt und welchen Logiken sie folgt, mit welchen Zugängen und Methoden sie arbeitet. Die disziplinen eigenen Muster decken Hierarchien, Strukturen, Prozesse und Zusammenhänge auf. Die eher impliziten Bezüge und Gewohnheiten einer Disziplin wie die wissenschaftlichen Hintergründe und Bewertungsperspektiven, die Verhaltens- und Umgangsweisen und ebenso die Werte verweisen auf eine spezifische disziplinäre Kultur.

Die hochkomplexen Beziehungen der interdisziplinären Beratungsprojekte bargen aus unserer Beobachtung stets Ansätze für Lernchancen sowohl für die Klient/innen als auch die Beratenden. Die Lernchancen fanden sich vor allem auf dem Grenzland zwischen zwei oder mehreren Disziplinen. Die besonderen Herausforderungen stellten sich in der Bereitschaft und in der Fähigkeit zu kooperieren dar, wobei Ausprägung und Qualität des Zusammenwirkens zum Teil erheblich differierten. Zum einen gestaltete sich die disziplinäre Grenzüberschreitung durch Verständigungsprozesse zwischen den disziplinbezogenen Klient/innen, durch das (Er-)Finden von Zugängen zu den jeweiligen Denkschemata und Vorgehen, und zum anderen durch das Aufdecken von hierarchischen Gewohnheiten. Mittels didaktischer Designs seitens der Beratenden wurden Anschlüsse ermöglicht, die dazu führten, dass die Klient/innen die eigenen Annahmen relativieren und sich auf andere Vorgehensweisen verständigen konnten. Indem sie sich diese zueigen machten, transformierten sie Denk- und Handlungsmodelle und legten einen Prozess aus, in dessen weiterem Verlauf sie die sich ergebenden neuen Herausforderungen selbst bewältigen konnten. Die beiderseitige Öffnung der Klient/innen wie der Beratersysteme führte zu einem transdisziplinären Raum. Die Klient/innen und Beratenden waren so in der Lage, ihre Grundannahmen zu überdenken, sie zu modellieren und weiterzuentwickeln. Sie generierten auf diese Weise etwas gemeinsames Neues, das über ihren jeweiligen Disziplinen steht, und lernten; dabei entwickelten sie sich selbst wie auch das Projekt weiter. Erreicht wurde darüber hinaus eine Qualität in der Beratungsarbeit, die sich auf die Rolle der Berater/innen selbst bezieht: Durch die auf Seiten der Klient/innen erworbene Fähigkeit, sich selbst helfen zu können, machten sich die Berater/innen entbehrlich.

Projektbeispiel

Die medizinische Fakultät der Universität Heidelberg startete angesichts eines ständigen Zuwachses an neuem medizinischen Wissen, der zunehmend patientenorientierten Arbeit und den wachsenden ökonomischen Anforderungen 1998 einen Reformprozess für die Fakultät und das medizinische Curriculum. Im Fokus steht die Modernisierung des Curriculums, welches dazu beitragen soll, dass die künftigen Ärztinnen und Ärzte mit veränderten Lehrinhalten und didaktischen Methoden zukunftsorientiert ausgebildet und für die komplexe und anspruchsvolle gewordene Praxis gerüstet sind. Das reformierte Curriculum mit dem Namen „Neues Klinisches Curriculum“ (HeiCuMed) wurde im Oktober 2001 eingeführt und wird seitdem verwirklicht.

Im Vergleich zu der bis dahin praktizierten Lehre charakterisieren das Reformcurriculum einige neue Aspekte. HeiCuMed beinhaltet ein modulares themenzentriertes Kursprogramm für die Studierenden, legt Schwerpunkte auf eine engere interdisziplinäre Verzahnung der medizinischen Fächer und eine noch stärker an der Praxis orientierte Ausbildung. Damit einher ging die Absicht, ebenso die Lehre zu modernisieren und neue Lehr-Lern-Arrangements einzuführen. In diesem Zusammenhang wurde es notwendig, die lehrenden Ärztinnen und Ärzte in der Stärkung ihrer persönlichen Lehrkompetenz zu unterstützen und sie neben den grundlegenden Gedanken des Reformprojekts mit den andersartigen Lernumgebungen (wie dem Design von Lehrveranstaltungen, didaktische Strategien, Verfahren und Methoden, dem Rollenverständnis und der Haltung als Lehrende) vertraut zu machen. Hierzu wurde das Konzept eines Dozententrainings zur Professionalisierung der Lehre entwickelt und durchgeführt; dieses hatte damals in Deutschland Vorreiterfunktion. Seitdem durchlaufen jährlich zwei Kohorten von jeweils ungefähr 40 Lehrenden der medizinischen Fakultät fünf Tage das Training. In den letzten Jahren wurde es um weitere zwei Tage und zusätzliche Elemente erweitert.

Für die pädagogische Beratung und Begleitung des Reformprojekts wurden wir als Hochschuldidaktiker/innen und Organisationsentwickler/innen beauftragt. Seit Beginn des Projekts arbeiten wir in der konzeptionellen Entwicklung und konkreten Umsetzung des Curriculums und des Trainingsprogramms mit der Fakultät zusammen, um diejenigen Dozent/innen, die das Cur-

riculum mit Studierenden durchführen, zu unterstützen. Die interdisziplinäre Arbeit führen wir seitdem in einer langfristigen Kooperation fort. Kern des konstruktiven Zusammenwirkens war und ist eine Projektsteuerungsgruppe in der Fakultät, die bereits in einem sehr frühen Zeitpunkt des Prozesses eingerichtet wurde. Sie setzt sich aus Lehrenden der medizinischen Fakultät zusammen, die von Anfang an das Vorhaben hoch motiviert unterstützt haben. Die Aufgaben liegen insbesondere darin, die medizinischen Fächer über die Prozessinhalte und -schritte zu informieren, die Akzeptanz des Projekts herzustellen, für die notwendigen strukturellen, inhaltlichen sowie persönlichen Veränderungen zu werben. Ebenso sorgt die Steuerungsgruppe für die interne Vernetzung der Aktivitäten und die Realisation des Dozententrainings und dessen Weiterentwicklung.

Als interdisziplinäre Herausforderung in diesem Projekt ist die Zusammenarbeit zwischen der bildungswissenschaftlichen Disziplin bzw. der Organisationsentwicklung mit der Fachdisziplin Medizin zu betrachten, einer Konstellation, wie sie im Abschnitt Strukturcharakteristik skizziert wurde. Es stellte sich ebenso die Aufgabe, die Qualität der Lehre durch das entworfene Dozententtraining zu erreichen, angesichts dessen, dass in der Fakultät traditionell nur der Forschungs-Output zählt(e). Herzustellen war somit eine Akzeptanz der Änderungsnotwendigkeit und der Bereitschaft, den Weg einer Entwicklung auch der eigenen Lehrkompetenz zu beschreiten. Dieser Aufgabe ging im Wesentlichen die Steuerungsgruppe fakultätsintern nach, während in den Präsenzphasen des Dozententrainings unter dem Fokus der disziplinären Grenzüberschreitung versucht wurde, mit den Teilnehmenden, die unterschiedliche medizinische Fächer vertreten, unter einem interdisziplinären Fokus die Lehre zu modernisieren. Die ersten Begegnungen in der gemeinsamen Arbeit brachten gravierende Unterschiede hinsichtlich der Vorstellungen zu Tage, wie der Projektgegenstand inhaltlich ausgestaltet werden sollte. Nur „der uneingeschränkte Wille ... (der Steuerungsgruppe)... zu lernen und die Bereitschaft, die eigenen disziplinären Vorstellungen zur Disposition zu stellen“ (Mittelstraß, 2005) ermöglichten die sodann erfolgten konstruktiven Schritte.

Um diese perspektivische Grundhaltung stärken und um über die Disziplinen hinweg zusammenarbeiten zu können, entwickelten wir als methodischen Rahmen einen kooperativen Ansatz. Er gestaltet in besonderer Weise die Zusammenarbeit mit der Projektsteuerungsgruppe – bestehend aus den beauftragten Berater/innen

(Didaktikern, Psychologen, Organisationsentwicklerinnen) und den Expert/innen der Medizinbereiche, der Biologie, Physik, Chemie, Informatik und Ethik – als eine interdisziplinäre.

Das anfängliche Trainingsprogramm war ein erstes Produkt der Zusammenarbeit sich deutlich unterscheidender Disziplinen. Es zeichnete sich dadurch aus, dass es (noch) die Kultur einer medizinischen Ausbildung pflegte: Die Agenda lag in einem engen zeitlichen Raster mit einer Überfülle inhaltlicher Angebote. Die Überhand hatten die spezifischen medizinisch-didaktischen Tools, eher kommunikationsbezogene und reflexive Methoden aus der Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung waren weniger repräsentiert. Dieser Zustand änderte sich im Laufe der Jahre durch die gemeinsam gestaltete und erlebte Praxis des Dozententrainings wie auch durch die eigene Lehre. Aktuell, nach nahezu zehn Jahren konzeptioneller und gelebter Kooperation, kann die Kulturanmutung des Trainingskonzepts als eher didaktisch-kommunikativ und reflexiv beschrieben werden. Die Verhältnisse haben sich umgekehrt. Die Frage nach dem, was „Interdisziplinieren“ bedeutet, kann angesichts dieser Erfahrung und auf dieses Projekt bezogen beantwortet werden: Wichtigste Grundlage der Steuerungsgruppe war

- das gemeinsame Ziel des Gesamtvorhabens, welches den Prozess trieb und treibt,
- die Vorstellung, das angestrebte Vorhaben nur interdisziplinär zum Erfolg führen können,
- bereit zu sein, die individuellen Gewohnheiten aufzugeben und andere Kompetenzen aufzubauen,
- miteinander zu lernen, Neues zu generieren,
- zu berücksichtigen, was die Teilnehmenden des Trainings als Veränderungsrahmen akzeptieren und was sie selbst als Veränderung auf sich nehmen können, um ihre Lehrkompetenzen (weiter) zu entwickeln.

Ernst genommen wurden und werden diese und ähnliche Fragen, die sich mit einem anderen disziplinären Blick im Prozess generierten: „Was kann die Fakultät leisten?“, „Inwiefern besteht die Bereitschaft, sich vom traditionellen inhaltlichen Kanon und Standards zu trennen?“, „Was können und wollen die Teilneh-

menden leisten?“, „Wie anschlussfähig ist das Konzept für die jeweils teilnehmenden Lehrenden?“ und „Wie ändert sich das Projektumfeld?“, „Welche Kontexte sind relevant und zu berücksichtigen?“. Solche Fragen erfordern kontinuierliches Bearbeiten im Sinne von Neuerfinden der angestrebten Lehrkompetenz und Ausbildungssituation. Die Grenzen aller beteiligten Disziplinen werden hierbei systematisch überschritten.

Systemische Prozessberatung als Modus für Interdisziplinieren

Dieser interdisziplinäre Prozess zwischen den Beratern und den Klient/innen in der Steuerungsgruppe im genannten Beispiel war von Beginn an ständig in Veränderung und geprägt von dynamisch kooperativer Arbeit. Eine wichtige Aufgabe widmete sich der methodischen Gestaltung zugunsten eines generativen Miteinanders. Der oben genannte kooperative Ansatz diente bereits in den ersten Diskussionen als implizite Basis zwischen Beratern und Klient/innen.

Die Idee war, den Rahmen des interdisziplinären Projektes zu nutzen, um forschend zu lernen, wie die Kompetenz für kooperatives Handeln unterstützt werden kann. Orientiert wurde sich dabei an der Auffassung einer synergetischen Kooperation. In ihrem Kontext generieren Menschen, Gruppen oder Systeme besondere Beziehungen. Dies können Partnerschaften sein, die gemeinsam – und im Sinne sich gegenseitig zu helfen und zu fördern – etwas Neues schaffen und bewirken. Das neu Geschaffene oder Entstandene, wäre alleine oder durch einzelne Disziplinen nicht möglich.

Mit der Anlage einer disziplinären Arbeit begaben sich das Berater- und Klientensystem selbst in einen Forschungs- und Entwicklungskomplex, in dem Interdisziplinieren als besonderer Kooperationsprozess gelernt wird. Klient/innen wie Beratende begaben sich in einen Prozess, um gemeinsam ein Beratungs- und Begleitungskonzept für die Curriculumentwicklung und verwirklichung zu entwerfen. Die Konzeptualisierung erfolgt unter dem Fokus, auf Interdisziplinarität ausgerichtetes Handeln zu explorieren und die Erfahrungen, Beobachtungen und Effekte zu reflektieren. Es entstand so ein Mikrokosmos, quasi Subsystem für die (vereinfachte) Entwicklung, Erprobung und Reflexion von interdisziplinärer Kooperation (vgl. Wildt, 2003).

In diesem Subsystem wird das entstandene Produkt kontinuierlich untersucht und reflektiert. Für die Beob-

achtung relevant erscheinen zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Prozesse für die Produkterstellung wie auch seine Realisation, das Design und die Architektur der Arbeitssitzungen und Trainingsphasen, die arbeitsbezogenen und didaktischen Methoden, die Dynamiken im Steuerungssystem und in der Dozentengruppe sowie auch Unwägbarkeiten. Beschrieben wird hier stellvertretend für die sich anbietenden Interventionen die Methode des kooperativen Ansatzes im Steuerungssystem.

Als Modus für die interdisziplinäre Zusammenarbeit stellte sich die systemische Prozessberatung nach Edgar Schein (2000) als hilfreich heraus. Er definiert sie wie folgt: „Prozessberatung ist der Aufbau einer Beziehung mit dem Klienten, die es diesem erlaubt, die in seinem internen und externen Umfeld auftretenden Prozessereignisse wahrzunehmen, zu verstehen und darauf zu reagieren, um die Situation, so wie er sie definiert, zu verbessern.“ (ebd.: 39).

Übertragen auf die Möglichkeit, disziplinäre Grenzen zu überschreiten, um Neues erschaffen zu können, erlaubt dieser Modus, aus den eigenen Disziplinargrenzen herauszutreten bzw. sich zu dissoziieren und die Prozesse, die sich im Projektgebaren finden und relevant für den erfolgreichen Verlauf sind, zu erkennen und zu verstehen. Die Klient/innen lernen, eigene Strategien für die Steuerung zu entwickeln. Der Austausch zwischen Disziplinen wird von den Klient/innen so nicht als hinderlich erfahren, sondern als bereichernd, indem sie lernen und interdisziplinäre Kompetenzen aufbauen. Als Kernaspekte der auch non-direktiv genannten Beratung (Rogers, 1994) sind festzuhalten: Es geht darum, eine Beziehung aufzubauen, zu gestalten und zu pflegen, um „die Lernfähigkeit des Klientensystems zu erhöhen, damit es zukünftige Probleme selbst lösen kann.“ (Schein, 2000: 38).

Auf die interdisziplinäre Arbeit im Projektbeispiel bezogen bedeutete die Definition,

- sich durch die konzeptionellen Arbeit (das Dozententraining im Projektbeispiel) eine eigene interdisziplinäre Kompetenz zu erarbeiten, und zwar in der produktiven Auseinandersetzung mit anderen disziplinären Ansätzen (vgl. Mittelstraß, 2005) und in der Realisation zu explorieren,

- die eigenen Ansätze im Lichte der gewonnenen interdisziplinären Kompetenz zu reformulieren (ebd.),
- die erlebten Erfahrungen rückzukoppeln und zu reflektieren,
- gemeinsam die Gegenstände weiterzuentwickeln, „in [denen] die Einheit der Argumentation („transdisziplinäre Einheit“) an die Stelle eines Aggregats disziplinärer Teile tritt“ (ebd.).

Auf diese Weise konstituierte sich eine neue ‚Disziplinarität‘, die sich gegenüber den Ausgangsdisziplinaritäten als Transdisziplinarität erweist (ebd.). Auf dem Wege dahin liegt die Lernchance bei der disziplinären Grenzüberschreitung.

Interventionen

Neben dem Rahmen gebenden Modus der Prozessberatung wurden einige didaktische Veränderungsverfahren, Interventionen und Lehr-Lern-Arrangements eingesetzt, die im über zehnjährigen kontinuierlichen Projektprozess zwischen Auftraggeber und Beratern/innen sich für die interdisziplinäre Arbeit vorrangig als anschlussfähig gezeigt haben. Diese sind beispielsweise: Problemorientiertes Lernen (POL), Großgruppenmethoden (wie Open Space, World Café), Supervision und kollegiale wie kooperative Beratung und die Theory U.

Als besonders hilfreiche Instrumente in der interdisziplinären Arbeit werden das Problemorientierte Lernen und die kollegiale Beratung hier kurz skizziert.

Problemorientiertes Lernen

Beim POL geht es um die Bearbeitung von Fallskizzen nach einem bestimmten Ablaufprinzip. Ein klassischer POL-Ablauf bezieht sich auf spezielle Lernfelder, die häufig mehrere Fallbeispiele umfassen. Ein Fallbeispiel erstreckt sich in der Regel über eine Woche, wobei der Zeitrahmen von Modell zu Modell variieren kann.

Die Bearbeitung eines Falles verläuft in sieben Schritten. In der Konstruktion des Problems liegt die größte Herausforderung einer POL-Einheit. Das Problem trägt sowohl den Impuls als auch die Entwicklung der gewünschten Fähigkeiten in sich. Die Konstruktion orientiert sich daher an den Lernenden und fordert sie

in ansprechender Weise adäquat heraus. Die Aufgabe des Lehrenden verändert sich vom traditionellen Belehren zum konstruktiven Begleiten.

Im Rahmen der Methode entwickeln die Lernenden eine Lösungsstrategie für ein gestelltes Problem selbst. Es geht nicht darum, einer vermeintlich richtigen oder falschen Lösung auf die Spur zu kommen, sondern aus eigener Kraft heraus Lösungsansätze zu erarbeiten und die Ressourcen zu nutzen, die in der Gruppe vorhanden sind.

Kollegiale Beratung

Sie wird verstanden als ein systematisches Beratungsgespräch, in dem Kollegen – etwa Führungskräfte oder Projektleiter – sich nach vorgegebener Gesprächsstruktur wechselseitig zu beruflichen Fragen und Schlüsselthemen beraten. Der Rahmen ermöglicht, konkrete Probleme und Praxisfälle mit Hilfe der anderen Gruppenmitglieder systematisch zu reflektieren und Lösungsoptionen für den Berufsalltag gemeinsam zu entwickeln. Die kollegiale Beratung nutzt die Ressourcen der Teilnehmenden und sie lernen auf diese Weise, berufliche Probleme besser zu bewältigen, Kooperations- und Führungsverhalten zu entwickeln und fundiertere Entscheidungen zu treffen. Ebenso versteht sich die Methode als berufsbezogener Selbsthilfeprozess, in dem die Teilnehmenden einer gleichberechtigten Gruppe lernen, Schritt für Schritt ihre Lösungen selbst zu entwickeln.

Die Methode der kollegialen Beratung dient als Baustein in der Personalentwicklung und trägt zur Qualifizierung von Führungskräften, Projektleitern und Managern bei. Dabei stellt kollegiale Beratung eine ungewöhnliche Maßnahme dar, die von den Teilnehmenden weitgehend selbst organisiert und mit Lernthemen aus dem Berufsalltag gefüllt wird.

Die eher als Intervention eingesetzte kollegiale Beratung diente als konstruktiver Arbeitsrahmen sowohl für die Projektsteuerungsgruppe als auch im Trainingsprogramm für die Entwicklung kreativer Lehrkonzepte. Das Problemorientierte Lernen wurde schwerpunktmäßig als Lehr-Lern-Methode im Dozententraining eingesetzt.

Beide Interventionen eignen sich in hervorragender Weise dafür, disziplinäre Grenzen leicht zu überschreiten. Die besondere Leistung liegt dabei darin, Transdisziplinarität zu ermöglichen.

Literatur

- Ehlail, F./Schön, H./Strittmatter-Haubold, V. (Hrsg.) (2010): „Die Perspektive des Anderen. Kulturräume anthropologisch, philosophisch, ethnologisch und pädagogisch beleuchtet“, Heidelberg, Mattes.
- Kessel, B. (2011): „Transdisziplinär und atmend – Ausblicke auf das Change-Geschäft von morgen“, in: Organisationsentwicklung Nr. 4, 2011, S. 32-33.
- Königswieser, R./Sonuc, E./Gebhardt, J. (Hrsg.) (2006): „Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how“, Stuttgart, Klett-Cotta.
- Lengwiler, M. (2005): „Erfolgreich Inter-Disziplinieren. Forschungsk Kooperationen über Fachgrenzen hinaus“, in: WZB-Mitteilungen, Heft 107, 3/2005, S. 52-55.
- Mittelstraß, J. (2005): „Methodische Interdisziplinarität“, in: Technikfolgeabschätzung, Theorie und Praxis Nr. 2, 14. Jg., S. 18–23, URL: <http://www.itas.fzk.de/tatup/052/mitt05a.htm>, Zugriff: 23.03.2011
- Rogers, C. R. (1994): „Die nicht-direktive Beratung“, Frankfurt a. M, Fischer.
- Scharmer, C. O. (2009): „Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik“, Heidelberg, Carl-Auer.
- Schein, E. H. (2000): „Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung“, Köln, EHP.
- Schein, E. H. (2009): „Helping. How to Offer, Give and Receive Help“, San Francisco, Berrett-Kochler Publishers.
- Schmidt, B. (2006): „Systemisches Coaching. Konzepte und Vorgehensweisen in der Persönlichkeitsberatung“, Bergisch Gladbach, EHP.
- Steiner, T. et al. (2002): „HeiCuMed: Heidelberger Curriculum Medicinale – Ein modularer Reformstudiengang zur Umsetzung der neuen Approbationsordnung“, Medizinische Fakultät der Universität Heidelberg.
- Strittmatter-Haubold, V./Dhamotharan, M./Himmel, W./Kohn, I. (2010): „Kooperationskompetenz“, Heidelberg, Interdisziplinäre ForschungsAG Pädagogische Hochschule.
- Tietze, K.-O. (2010): „Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung“, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wellensiek, A./Petermann, H.-B. (Hrsg.) (2002): „Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Perspektiven für innovative Ausbildungskonzepte“, Weinheim und Basel, Beltz.
- Wildt, J. (2003): „Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive“, in: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): „Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung“, Bad Heilbrunn, Klinikhardt, S. 71-84.

Autorin

Akad. Dir. Dr. phil. Veronika Strittmatter-Haubold
 Leiterin des Instituts für Weiterbildung,
 Geschäftsführerin der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e.V.,
 Dozentin am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Kompetenzerfassung und -entwicklung in interdisziplinären Hochleistungsteams am Beispiel der TEPROSA-Nachwuchsforschergruppe in der Mikrosystemtechnik

Linda Vieback
Stefan Brämer
Sören Hirsch
Bertram Schmidt

1. Einleitung

Fortschreitende Globalisierung stellt Unternehmen kontinuierlich vor neue Herausforderungen: Die Deregulierung der Märkte führt zu einem stetigen Wettbewerbsdruck, wobei sich eine Entwicklung von einer Industrie-, über eine Dienstleistungs-, zu einer Informations- und Wissensgesellschaft vollzieht (Staiger, 2008). Während in der Vergangenheit eher die traditionellen Produktionsfaktoren Boden, Kapital und Arbeit entscheidend für Erfolg eines Unternehmens waren, sind Wissen und Innovationen heute die Schlüsselressourcen für einen nachhaltigen Unternehmenserfolg (Staiger, 2008). Laut aktueller Prognosen werden sie in Zukunft alle anderen (materiellen) Ressourcen in ihrer Bedeutung übertreffen (Alwert/Heisig/Mertins, 2005). Angesichts dieser Anforderungen müssen sich Organisationen durch eine besondere Leistungsfähigkeit auszeichnen. Doch unter welchen Bedingungen und welchen Einflussfaktoren werden Leistungserhöhungen möglich? Wie können Teams Hochleistungen im Sinne von strategischer Wettbewerbsfähigkeit für ihre Organisation erbringen? Diese Fragen werden am Beispiel der TEPROSA-Nachwuchsforschergruppe, einem Forscherteam im Technologiefeld Mikrosystemtechnik, genauer beleuchtet.

Die Mikrosystemtechnik zählt zu den Schlüsseltechnologien des 21. Jahrhunderts. Mit ihrer Hilfe kann die Leistungsfähigkeit und Zuverlässigkeit zahlreicher Systeme gesteigert werden. Als Querschnittstechnologie ermöglicht sie es, unterschiedlichste Materialien und Komponenten zu intelligenten, miniaturisierten Gesamtsystemen zu verbinden. Durch die Schaffung neuer Applikationen mit zusätzlich integrierten Funktionalitäten tragen sie zu einer höheren Zuverlässig-

keit und kostengünstiger Herstellung bestehender Anwendungen bei. Laut der VDE-Studie (2000) „Mikrotechnologien 2010“ sind die Mikro- und Nanotechnologie Impulsgeber und Motor künftiger Innovationen. In der Innovationsfähigkeit liegt u.a. der Schlüssel zum wirtschaftlichen Erfolg. Während in dieser Studie noch der Mikroelektronik das größte Innovationspotential zugesprochen wurde, bescheinigt die VDE-Studie (2002) „Schlüsseltechnologien 2010“ der Mikro-, Nano- und Informationstechnik sowie der Bio- und Medizintechnik höchste Innovationskraft. Dabei werden die Mikro- und Nanotechnik sowie die Biotechnologie im Vergleich zur IT und Elektronik als die „Schrittmacher des Fortschritts“ gesehen. Von dieser Innovationskraft profitieren vor allem die Automobil-, Bio-, Elektronik-, Mess-, Analyse-, Kommunikations-, Verfahrens- und Medizintechnik.

Fach- und Führungskräfte der Mikrosystemtechnik benötigen Kompetenzen verschiedener Fachrichtungen, wie z.B. Elektrotechnik, Informationstechnik, Naturwissenschaften, Chemie, Physik, Medizin, sowie mehrere Berufsbilder, wie z.B. Verfahrensmechaniker, Chemielaborant, Physikalaborant, Mechatroniker, Industriemechaniker und Elektroniker. Dementsprechend sind Forschergruppen in der Querschnittstechnologie Mikrosystemtechnik durch eine interdisziplinäre Zusammensetzung mit den unterschiedlichsten beruflichen Biografien gekennzeichnet, die unter komplexen Rahmenbedingungen im Team zusammen arbeiten. Als Team müssen sie eine dauerhafte und kontinuierliche Qualität der Leistungsherstellung realisieren. In diesem Sinne muss sich aus der Nachwuchsforschergruppe ein Hochleistungsteam entwickeln.

2. Charakterisierung von Hochleistungsteams

Beschäftigt man sich mit dem Thema Hochleistung, stößt man schnell auf Fragen, die sich bei näherer Untersuchung als sehr komplex erweisen:

- Was ist Hochleistung?
- Wodurch zeichnen sich Hochleistungssysteme aus?
- Welches sind die essentiellen Bedingungen von Hochleistungssystemen?
- Geht Hochleistung von einzelnen Individuen aus oder kann sich Hochleistung nur im Zusammenwirken von Gruppen entwickeln?
- Was macht die Hochleistung eines Teams/einer Organisation aus?

Vorrangig geht es um das Zusammenwirken von Individuen im Rahmen einer gemeinsamen Leistungserbringung. Diese kann unterschiedliche Formen annehmen, wie den Erhalt eines Tabellenplatzes beim Handball, das Löschen von Bränden, die zügige, kundenorientierte Bearbeitung von Aufträgen oder die kostengünstige und schnelle Realisierung eines Projektauftrages. In jedem dieser Fälle wird eine bestimmte Menge einer Arbeitsleistung zur Zielerreichung eingesetzt sowie Hochleistung gefordert.

Sommerlatte hat 1989 im deutschsprachigen Raum den Begriff Hochleistungsorganisationen¹ eingeführt. Von einer innovationsorientierten Perspektive ausgehend beschäftigte er sich mit der Frage, wie Organisationen Hochleistungen im Sinne einer strategischen Wettbewerbsfähigkeit erbringen können (Sommerlatte 1989). Seiner Auffassung nach führen zeiteffiziente Innovations-, Forschungs- und Entwicklungs- oder Produktionsprozesse sowie eine hohe Lernfähigkeit mit gemeinsamen Denkmodellen zu einer höheren Leistungsfähigkeit der Organisation. Diese innovationsorientierte sowie managementgeprägte Auffassung beinhaltet, dass Hochleistung von Führungskräften, unter Berücksichtigung bestimmter Handlungs- und Gestaltungsschwerpunkte, auf der Organisationsebene bewusst gestaltet werden kann (Sommerlatte 1989).

Mistele und Kirpal (2006: 2) definieren Hochleistungsorganisationen als „Gruppen, Einheiten oder ganze Organisationen, die auch in unbekanntem Situationen, unter Einfluss von Stress, Zeitdruck, Entscheidungsdruck und der Bedingung unvollständiger Information in der Lage sind, kurzfristig und zügig situationsgerechte Entscheidungen zu treffen. Dadurch sichern sie ein flexibles und an die jeweilige Umweltsituation angepasstes Verhalten, was gleichzeitig hoch effizient ist.“

Strukturell betrachtet verfügen Hochleistungssysteme neben der formalen Aufbauorganisation über eine flexible Einsatzorganisation. Beide können sich grundlegend voneinander unterscheiden. Das Konzept der Einsatzorganisation basiert auf einem von allen Mitarbeitern akzeptierten Rollenkonzept, welches Teilziele, Aufgaben und Verantwortlichkeiten einer Rolle regelt. Mitarbeiter solcher Hochleistungssysteme zeichnen sich durch ein sehr hohes Engagement sowie Interesse für die Aufgabe und die Organisation aus. Es besteht eine klare Vorstellung darüber, welches Ziel erreicht werden soll und welchen Beitrag jeder Einzelne zu leisten hat. Durch die Koordination der gemeinsamen Zielstellung sind die Mitarbeiter in der Lage, ihren individuellen Beitrag schnell an veränderte Zielstellungen anzupassen.

Dabei sind sie sich im Klaren darüber, dass die Ziele nur gemeinsam erreicht werden können. In diesem Zusammenhang rückt der Fokus der Teamarbeit immer weiter in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Betrachtungen, denn Hochleistungssysteme zeichnen sich durch eine starke Teamorientierung aus. Das bedeutet, dass die Mitglieder in Teams zusammenarbeiten können und wollen. In der Forschung gibt es zwei zentrale Argumentationslinien für das, was Hochleistungsteams ausmacht (Katz, 2001; Katzenbach/Smith, 1993; Kets de Vries, 1999; Stock, 2004; Wheelan, 1999):

1. Hochleistungsteams werden über die Art der Anforderung, mit denen sie sich konfrontiert sehen, definiert. Sie müssen in der Lage sein, schnell reagieren zu können und sind den Gegebenheiten eines risikoreichen Umfeldes ausgesetzt. Daher geht es bei Hochleistungsteams um Interaktion, Interdependenz und gleichzeitig um permanente Innovation. Nach dieser Argumentationslinie stehen Individualität und das Streben nach der Erfüllung eigener Ziele sowie

¹ Hochleistungsorganisation, -system und -team werden in der Forschung oftmals synonym gebraucht.

die Integration dieser Individualisten in ein gemeinsames Team im Fokus.

- Die zweite Perspektive definiert Hochleistungsteams über die Art, speziell über die Qualität der Leistungserstellung, die das Team dauerhaft realisiert.

Beide Argumentationslinien weisen unterschiedliche Schwerpunkte auf, dennoch beinhalten sie gleiche Merkmale: Ein Kennzeichen ist der offene Umgang miteinander, welcher sich darin zeigt, dass Fehler kommuniziert und gemeinsam reflektiert werden. Diese Fehlerkultur wird als Lernauslöser und Verbesserungspotential anerkannt. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Hochleistungsteams verfügen über gemeinsame Basiskompetenzen, welche von allen Mitgliedern beherrscht werden. Diese herbeigeführte Redundanz von Wissen und Fähigkeiten führt dazu, dass jedes Mitglied in jeder Situation handlungsfähig ist. Dadurch können sie verschiedene Rollen übernehmen sowie ausfüllen. Des Weiteren ist das gemeinsame Basiswissen Grundlage für eine gemeinsame Sichtweise und für ein gemeinsames Handeln.

Auf der organisationalen Ebene können die Merkmale durchaus übernommen werden. Pawlowsky spricht aus einer organisationalen Perspektive von Hochleistungsorganisationen, „wenn der Wirkungsgrad zwischen aufgewandter Arbeitsenergie und der angestrebten Zielerreichung sehr hoch ist bzw. die Leistungsverluste sehr gering sind.“ (Pawlowsky et al., 2008: 45). Wie eingangs erwähnt wird immer eine bestimmte Menge an Arbeitsleistung eingesetzt, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Der Wirkungsgrad der eingesetzten Leistung kann sehr unterschiedlich sein. An dieser Stelle unterscheiden sich Hochleistungsorganisationen von „Nicht-Hochleistungsorganisationen“. Pawlowsky et al. (2008: 48) erklären, dass in einigen Fällen „die Leistungserbringung des Einzelnen mit wenig Wirkungsverlusten zu der Realisierung der Ziele beitragen, in anderen Fällen ist nur ein geringer Teil der aufgewendeten Energie wirksam im Sinne der Zieldefinition.“ Zusammengefasst bedeutet das, dass zwischen Zieldefinition und -erreichung Energie unterschiedlichen Ausmaßes verloren geht.

3. Die TEPROSA-Nachwuchsforschergruppe

TEPROSA steht für „Technologieplattform für die Produktminiaturisierung in Sachsen-Anhalt“ und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen seiner Innovationsinitiative für die Neuen Länder (Unternehmen Region) gefördert. Die Technologieplattform versteht sich als Dienstleister- und Kooperationspartner für kleine und mittlere Unternehmen und unterstützt diese bei Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Miniaturisierung von Produkten, bei der Fertigung von Demonstratoren und Kleinserien in der Mikrosystemtechnik sowie bei Fragen der Personalentwicklung und -qualifizierung. Ziel dieser Unterstützung ist es, wissenschaftlichen Nachwuchs und Unternehmer der Region zusammen zu bringen und so einen beidseitigen Wissenstransfer zu generieren, um zukünftige Innovationen zu entwickeln.

Ein großes Ziel des TEPROSA-Projekts ist die Verstärkung der Kooperation zwischen den Unternehmen und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durch die Etablierung einer Nachwuchsforschergruppe. Die Nachwuchsforschergruppe muss dementsprechend durch verschiedene Maßnahmen gestärkt werden. Eine Herausforderung ist die interdisziplinäre Zusammensetzung des Teams, welches aus folgenden Fachdisziplinen besteht:

- Maschinenbau,
- Medizintechnik,
- Elektrotechnik (Schaltungs-, Halbleiter-, Mikrosystem-, Aufbau- und Verbindungstechnik),
- Betriebswirtschaft,
- Berufspädagogik,
- Informatik.

Die Anforderungen von TEPROSA sind so komplex und spezialisiert, dass ein Einzelner/eine Einzelne nicht in der Lage ist, alle Projektbereiche abzudecken, sondern verschiedene Expert/innen zu einem Team zusammengefasst werden. Damit wird die disziplinäre Trennung aufgegeben, wodurch Wissen aus unterschiedlichen Domänen zusammengeführt wird, um damit der gestiegenen Komplexität und Speziali-

sierung Rechnung zu tragen. Aufgrund der interdisziplinären Zusammensetzung kann es zu Problemen im Bereich der Kommunikation kommen. Ein Beispiel für ein typisches Kommunikationsproblem sind einfache Begrifflichkeiten. Der Begriff „Netzwerk“ wird von einem Berufspädagogen anders verstanden als von einem Informatiker oder Elektrotechniker. Dementsprechend ist eine gemeinsame Kommunikationsbasis Grundlage der Zusammenarbeit; es muss folglich eine gemeinsame Verständnisbasis über Arbeitsinhalte, herzustellende Produkte und Betriebsmittel als Arbeitsgrundlage geschaffen werden. Denn ohne ein gemeinsames Verständnis wichtiger Begriffe und ihrer Zusammenhänge kann bei der Kommunikation der kooperierenden Expert/innen keine Information transportiert werden.

4. Modell zur Schaffung von Hochleistungsteams am Beispiel der TEPROSA-Nachwuchsforschergruppe in der Mikrosystemtechnik

Die TEPROSA-Nachwuchsforschergruppe in der Querschnittstechnologie Mikrosystemtechnik ist gekennzeichnet durch eine interdisziplinäre Zusammensetzung von Personen mit den unterschiedlichsten beruflichen Biografien, die unter komplexen Rahmenbedingungen im Team arbeiten. Als Team muss die Gruppe eine dauerhafte und kontinuierliche Qualität der Leistungsherstellung realisieren. In diesem Sinne muss sich aus der Nachwuchsforschergruppe ein Hochleistungsteam entwickeln. Solche Teams zeichnen sich dadurch aus, dass sie in unbekanntem Situationen, unter Einfluss von Stress, Zeitdruck und Entscheidungsdruck und der Bedingung unvollständiger Information in der Lage sind, kurzfristig und zügig situationsgerechte Entscheidungen zu treffen. Dadurch sichern sie ein flexibles und an die jeweilige Umweltsituation angepasstes Verhalten, was gleichzeitig hoch effizient ist (Mistele/Kirpal, 2006).

Das folgende Modell (Abbildung 1) soll Anreize geben, wie man die TEPROSA-Nachwuchsforschergruppe dabei unterstützen kann, ein Hochleistungsteam zu werden.

Hochleistung beginnt auf der Ebene des Individuums und setzt sich dann über die Zusammenarbeit in und von Gruppen fort (Pawlowsky et al., 2008). Es ist somit in einem ersten Schritt notwendig, den aktuellen Status quo der – innerhalb der individuellen beruflichen Biografie erworbenen – Qualifikationen und Kompe-

tenzen der Teammitglieder zu erfassen. In diesem Sinne werden das aktuelle sowie das benötigte zukünftige Wissen sichtbar gemacht, welches für ein innovatives und hochleistungsorientiertes Arbeiten unabdingbar ist. Das entstehende Stärken- und Schwächenprofil der Teammitglieder, welches durch Instrumente zur Ermittlung des Selbst- und Fremdbildes bestimmt wird, zeigt:

1. Individuelle Weiterbildungsbedarfe. Diese werden genutzt, um entsprechende Angebote von Weiterbildungspartnern nachzufragen, die sowohl die persönliche als auch die Teamentwicklung fördern. Wenn Weiterbildungsbedarfe nicht durch vorhandene Weiterbildungsangebote bzw. -partner gedeckt werden können, ist es notwendig, ein individuelles Weiterbildungsangebot für die Teammitglieder zu schaffen. Diese Bedarfe können erst durch die Ermittlung des aktuellen Status quo erkannt werden.
2. Die individuelle Rolle im Team. Diese dient als Basis, um daraufhin gezielt Teamentwicklungsmaßnahmen einleiten zu können. Dabei stehen die Fragen im Mittelpunkt: Welche Rollen mit welchen Kompetenzen müssen im Nachwuchsforscherteam für die konkreten Zielerreichungen vorhanden sein? Wie sieht die ideale Rollenverteilung im Hochleistungsteam aus? Ausgangspunkt dieser Überlegung ist die theoretische Auffassung, dass erst durch die Vielfalt im Team und deren Rollenverteilung komplexe sowie innovative Lösungen erreicht werden können (Stumpf/Thomas, 2003).

Nachdem der aktuelle Status quo der Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Mitglieder erfasst und Weiterbildungsbedarfe aufgezeigt wurden, geht es im zweiten Schritt auf die Teamebene. Hier soll das Nachwuchsforscherteam anhand von drei Schritten gestärkt und leistungsfähig gemacht werden:

1. Findungsphase

Aufgrund des im ersten Schritt ermittelten Stärken-Schwächen-Profiles finden die Mitglieder der Nachwuchsforschergruppe ihre eigene Rolle im Team und leben sich darin ein. Unterstützend können hier Impulse durch die Definition der einzelnen Teamrollen gegeben werden.

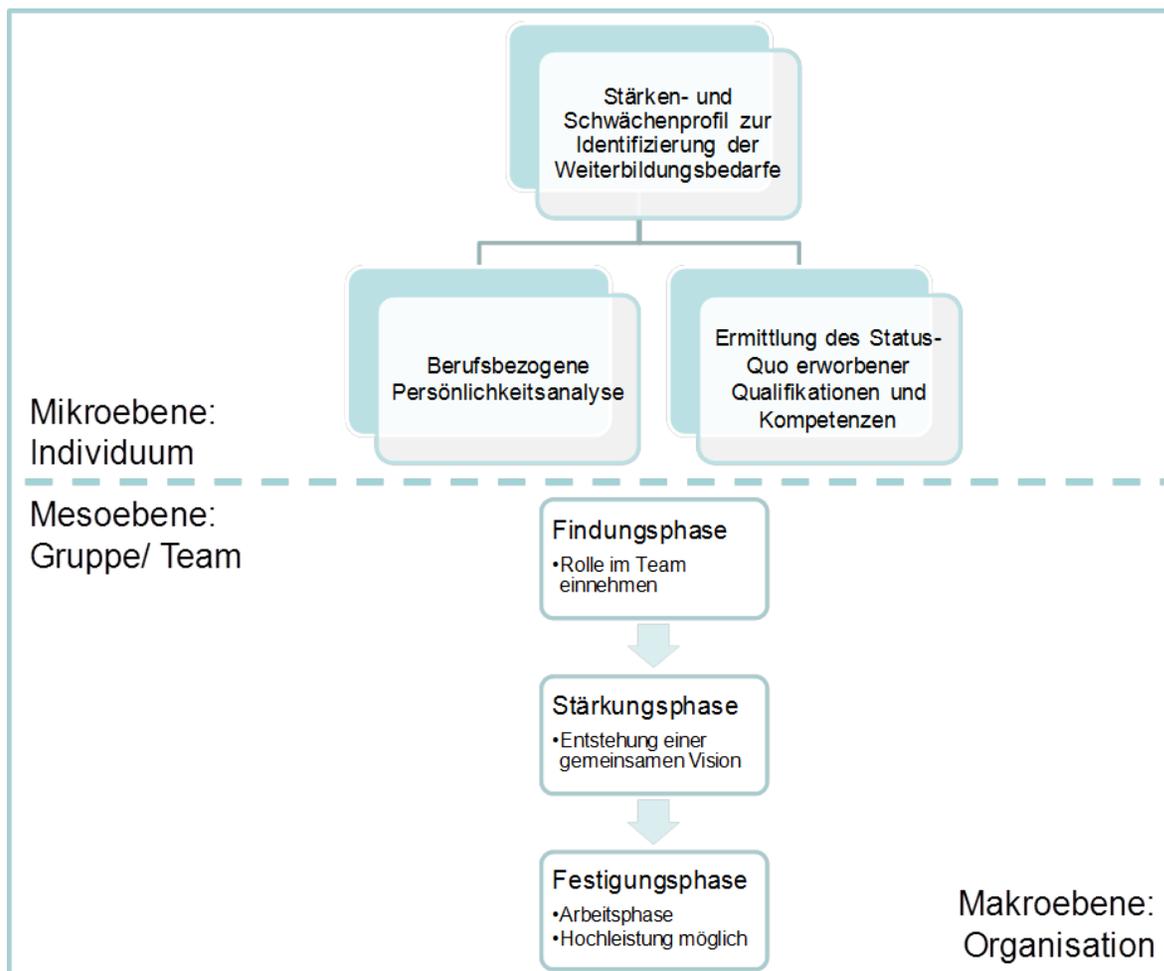


Abb. 1: Modell zur Schaffung von Hochleistungsteams

2. Stärkungsphase

Durch den offenen Austausch von Ideen und Gedanken soll die Gruppe untereinander Vertrauen fassen. Es soll eine „Wir“-Orientierung vorherrschen, stimuliert durch gemeinsame Ziele und Visionen. Somit wird eine eigene Kultur aufgebaut, welche für die dritte Phase förderlich ist.

3. Festigungsphase

In dieser Arbeitsphase sind die Teammitglieder so gestärkt, dass sie nun ihre gesamte Energie in die Aufgabenbewältigung fließen lassen. Durch einen offenen Umgang miteinander, einer klaren Zielvorstellung bzw. Vision und aufgrund hoher Gruppenkohäsion sind nun Hochleistungen möglich.

Durch die Schaffung eines gezielten individuellen Weiterbildungsangebots soll die gesamte Teamentwicklung so gestärkt werden, dass die interdisziplinäre TEPROSA-Nachwuchsforschergruppe sich zu einem Hochleistungsteam entwickeln kann

Anhand des entworfenen Modells wird die Nachwuchsforschergruppe durch verschiedene Maßnahmen zu einem Hochleistungsteam gefördert. In einem ersten Schritt wurden die Qualifikationen und Kompetenzen der Teammitglieder aufgenommen. Neben der allgemeinen Qualifikationserfassung, in der nach Studiengängen, Weiterbildungen, Schwerpunkten der Ausbildung gefragt wurde, wurden auch offene Fragen zum beruflichen Werdegang, Projekterfahrungen und speziellen arbeitsbedingten Kompetenzfeldern gestellt. Weiterhin wurden die Kompetenzen mittels eines standardisierten Fragebogens in Form von Selbsteinschätzung ermittelt. Nach einem Auswertungsgespräch wurde jeder in seiner Teamrolle gestärkt.

Um die Teamarbeit zu fördern und Kommunikationsprobleme zu vermeiden bzw. eine gemeinsame Basis zu schaffen, wurden verschiedene Workshops und Schulungen zu folgenden Themen durchgeführt:

- Projektmanagement,
- Qualitätsmanagement,
- Moderationstraining,
- Kreativitätstechniken,
- Kommunikationsstrategien.

des Projekts wie die der beteiligten Partner. Eine Disziplinergrenze zu überschreiten schränkt daher einerseits zunächst ein. Andererseits hat dieser Schritt Potential für die Erweiterung des fachlichen und überfachlichen Denkraumes: Disziplinäre Prinzipien relativieren sich und Fachlogiken wie Gewohnheiten werden zugunsten kooperativer Intentionen oder Herausforderungen verlassen.

Das entstandene Modell (Abbildung 1) greift alle Punkte zur Schaffung eines Hochleistungsteams auf. Es unterteilt sich in drei Bereiche: die Mikro-, Meso- und Makroebene. Die Mikroebene spiegelt das Vorgehen auf der individuellen Ebene wider. Das Ergebnis dieser Stufe ist ein Stärken- und Schwächenprofil, welches durch die Aufnahme der aktuell erworbenen Qualifikationen und vorhandener Kompetenzen, gekoppelt mit einer berufsbezogenen Persönlichkeitsanalyse, entsteht. Durch das entstandene Profil werden Weiterbildungsbedarfe sichtbar. Durch interne und externe Weiterbildungsangebote sollen diese Bedarfe befriedigt werden. Die Mesoebene stellt die Gruppen- bzw. Teamebene dar, auf der das Team zusammengestellt wird und durch verschiedene Maßnahmen so gestärkt wird, dass Hochleistung möglich ist. Beide Ebenen werden durch die Makroebene (Organisationsebene) umrundet, welche den Rahmen für die Maßnahmen und Arbeitsaufgaben vorgibt. Bezüglich der TEPROSA-Nachwuchsforscherguppe sind durch die Auswertung der Qualifikations- und Kommunikationsbögen Weiterbildungsbedarfe verschiedenster Bereiche sichtbar geworden. Diese Bedarfe sollen durch interne und externe Angebote gedeckt werden, damit die Nachwuchsforscherguppe eine kontinuierliche Leistungserbringung realisieren kann und sich somit zu einem Hochleistungsteam entwickelt.

Literatur

Brämer, S./Hirsch, S./Schmidt, B. (2011): „Blended Learning in der betrieblichen Ausbildung. Der Einsatz neuer Medien im Querschnittsberuf Mikrotechnologie/-in“, in: GFA, Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V. (Hrsg.): „Mensch, Technik, Organisation – Vernetzung im Produktentstehungs- und herstellungsprozess“, S. 801-804.

Katz, N. (2001): „Sports Teams as a Model for Workplace Teams: Lessons and Liabilities“, in: Academy of Management Executive, Vol. 15 (3), S. 56-67.

Katzenbach, J. R./Smith, D. K. (1993): „Teams“, Wien, Ueberreuter.

Kets de Vries, M. F. R. (1999): „High Performance Teams: Lessons from the Pygmies“, in: Organizational Dynamic, Vol. 27 (3), S. 66-77.

Merins, K./Alwert, K./Heisig, P. (2005): „Wissensbilanzen. Intellektuelles Kapital erfolgreich nutzen und entwickeln“, Heidelberg, Springer.

Mistele, P./Kirpal, S. (2006): „Mitarbeiterengagement und Zielorientierung als Erfolgsfaktoren – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hochleistungssystemen“, in: FOKUS prints, 1/06, Chemnitz, Technische Universität.

Pawlowsky, P./Steigenberger, N./Kneisel, E. (2008): „Die Rote Königin überlisten. Strategisches Management aus dem Blickwinkel der Hochleistungsfor-schung“, in: Götze, U./Lang, R. (Hrsg.): „Strategisches Management zwischen Globalisierung und Regionalisierung“, Wiesbaden, Gabler, S. 41-66.

Sommerlatte, T. (1998): „Controllingsysteme 2005. Szenarien aus der Sicht eines Unternehmensberaters“, in: Steinle, C./Eggers, B./Lawa, D. (Hrsg.): „Zukunftsgerichtetes Controlling“, Wiesbaden, Gabler.

Sommerlatte, T. (1989): „Warum Hochleistungsorganisation und wie weit sind wir davon entfernt?“, in: Little, A. D. (Hrsg.): „Management der Hochleistungsorganisation“, Wiesbaden, Gabler, S. 1-22.

Staiger, M. (2008): „Wissensmanagement in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Systematische Gestaltung einer wissensorientierten Organisationsstruktur und -kultur“, in: Peters, S. (Hrsg.) (2008): „Weiterbildung-Personalentwicklung-Organisationales Lernen“, Bd. 6, München, Rainer Hampp Verlag, S. 1-70.

Stock, R. (2004): „Drivers of Team Performance. What do we know and what have we still to learn?“, in: Schmalenbach Business Review, Vol. 56, S. 274-306.

Stumpf, S./Thomas, A. (2003). „Teamarbeit und Teamentwicklung“, Göttingen, Hogrefe.

VDE- Studie (2010): „Mikrotechniken: Expertenbefragung im Auftrag des VDE“, URL: http://www.vde.com/de/fg/DGBMT/Arbeitsgebiete/Mikromedizin/Documents/MCMS/VDE_Mikrotechnik.pdf.

VDE- Studie (2002): „MikroMedizin – Markt- und Innovationsvoraussetzungen für telemetrische Mikrosysteme in der Medizin“, URL: <http://www.vde.com/de/fg/DGBMT/Arbeitsgebiete/Mikromedizin/Seiten/Maerkte.aspx>.

Wheelan, S. A. (1999): „Creating Effective Teams. A Guide for Members and Leaders“, London, New Delhi.

Autor/innen

Linda Vieback
InnoProfile-Projekt TEPROSA
Lehrstuhl Mikrosystemtechnik
Institut für Mikro- und Sensorsysteme
Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Stefan Brämer
InnoProfile-Projekt TEPROSA
Lehrstuhl Mikrosystemtechnik
Institut für Mikro- und Sensorsysteme
Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Dr.-Ing. Sören Hirsch
InnoProfile-Projekt TEPROSA
Lehrstuhl Mikrosystemtechnik
Institut für Mikro- und Sensorsysteme
Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Prof. Dr. rer. nat. Bertram Schmidt
Lehrstuhl Mikrosystemtechnik
Institut für Mikro- und Sensorsysteme
Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

„Naturwissenschaftliches Arbeiten“

Interdisziplinäre Anforderung eines Fächerverbundes an eine online-gestützte Lehrerfortbildung

Daniel Weichsel
Andreas Sexauer
Carolin Henken

In Baden-Württemberg werden in den weiterführenden Schularten unterschiedliche Wege der mehrperspektivischen Herangehensweise im naturwissenschaftlichen Unterricht umgesetzt. Während in den Gymnasien neben den etablierten naturwissenschaftlichen Fächern das Fach „Naturwissenschaft und Technik“ eingeführt wurde, das Schülerinnen und Schülern in den Klassen 8 bis 10 als Kernfach die Schwerpunktsetzung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Profil ermöglicht, wurden in der Haupt- und Realschule in unterschiedlicher Zusammensetzung und Namensgebung Fächerverbünde geschaffen, die zu einer Zusammenlegung der Fächer Biologie, Chemie und Physik führten. Die Zusammenlegung verschiedener Schulfächer zu einem Fächerverbund erfordert in der Folge, dass den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit gegeben wird, sich auf die geänderten Anforderungen einzustellen.

Der Fächerverbund „Naturwissenschaftliches Arbeiten“ in den Realschulen Baden-Württembergs stellt die unterrichtenden Biologie-, Chemie- und Physiklehrer/innen vor neue Aufgaben im Hinblick auf den geforderten interdisziplinären Zugang. Im Rahmen dieses Unterrichts soll im „Verlauf der Schulzeit [...] eine naturwissenschaftliche Grundbildung angestrebt [werden], die Basis ist für die lebenslange Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften und ihren gesellschaftlichen, technischen und philosophischen Auswirkungen.“ Weiterhin „eignen sich die Schülerinnen und Schüler der Realschule eine Vielzahl von fachlichen, personalen, sozialen, kulturellen und methodischen Kompetenzen spezifischer und allgemeiner Art an.“ (Kultusministerium Baden-Württemberg, o.J. [1])

Zurzeit wird im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg im Rahmen eines 10-monatigen Pilotkurses am Fernstudienzentrum des Karlsruher Instituts für Technologie eine Lehrerfortbildung erprobt, um Lehrkräfte bei der Gestaltung

interdisziplinärer Unterrichtsmodule zu unterstützen. Neben der Zielsetzung des Ministeriums, jeder Realschule im Laufe der nächsten Jahre zu ermöglichen, eine Lehrkraft an dem Angebot teilnehmen zu lassen, steht die Unterstützung dieser Lehrkräfte zur Umsetzung eines stärker themen- und handlungsorientierten Unterrichts in den Klassenstufen 8 und 9 im Mittelpunkt der Maßnahme.

Im Folgenden wird ausgehend von einer kurzen Beschreibung des Fächerverbundes die Fortbildungskonzeption erläutert und auf dieser Basis sowie anknüpfend an die Darstellung zweier Beispiele Ansätze beschrieben, die die Umsetzung eines interdisziplinären naturwissenschaftlichen Unterrichts im Rahmen der Fortbildung unterstützen können.

Der Fächerverbund „Naturwissenschaftliches Arbeiten“

Die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik stellen in den allgemeinbildenden Schulen einen wichtigen Teil der Allgemeinbildung dar. Die Zusammenlegung zum Fächerverbund, verbunden mit einer starken Handlungsorientierung, soll zu einer soliden naturwissenschaftlichen Grundbildung beitragen, in deren Rahmen sich die Schülerinnen und Schüler „eine Vielzahl von fachlichen, personalen, sozialen, kulturellen und methodischen Kompetenzen“ aneignen, und die es den Absolvent/innen ermöglicht „an der Kommunikation über technische und gesellschaftliche Innovationen teilzunehmen.“ (ebd.)

Als Gründe für diese Form der interdisziplinären Curriculumsweiterentwicklung werden genannt (Kultusministerium Baden-Württemberg, o.J. [2]), dass

- Kinder nicht in Kategorien oder Disziplinen denken und der Unterricht aus deren Sicht betrachtet werden muss;

- der Kompetenzerwerb durch Handeln erfolgt und die alleinige Kenntnis eines Begriffs noch kein Verständnis gewährleistet;
- Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit und die Zeit benötigen, um ein eigenes Konstrukt für wissenschaftliche Sachverhalte zu entwickeln und
- dass dieses Ziel der Erkenntnis, nämlich eine naturwissenschaftliche Grundbildung sowohl hinsichtlich der Besonderheiten sowie dem Verbindenden der verschiedenen Naturwissenschaften, nicht über ein punktuelles Vernetzen der Disziplinen, sondern nur über eine mehrperspektivische Betrachtung der Themen geschehen kann.

Für die Realschule wurde der Fächerverbund „Naturwissenschaftliches Arbeiten“ benannt, „um zu verdeutlichen, dass Kenntnisse und Fähigkeiten durch eigenes Experimentieren, Recherchieren und Reflektieren erworben werden.“ (Kultusministerium Baden-Württemberg, o.J. [1]) Damit wird eine umfassende Kompetenzorientierung als Ziel des Unterrichts definiert, die dazu führen soll, dass die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge sowie Probleme ihrer Lebenswelt erkennen sollen, um diese mit naturwissenschaftlichen Denkweisen zu verstehen und anzugehen (vgl. ebd.). Für den Unterricht, der in der gesamten Realschulzeit (Klassenstufen 5 bis 10) stattfindet, benennen die Standards unterschiedliche Vorgaben für mögliche Herangehensweisen durch die Lehrkräfte (vgl. ebd.). Während für die Klassenstufen 5 bis 7 explizit ein themenorientierter Zugang vorgesehen ist (bspw. „Wie Tiere leben“, „Vom Rohstoff zum Produkt“), wird in den Klassen 8 und 9 auf die Erarbeitung fachspezifischer Grundlagen Wert gelegt, wobei es den Lehrkräften freisteht, hier ebenfalls themenbezogen zu unterrichten oder systematisch. Für die Klassenstufe 10 ist schließlich ein Kompetenzerwerb im Rahmen projektorientierten Unterrichts vorgesehen.

Während für die Klassenstufen 5 bis 7 sowie 10 konkrete Themen für die Umsetzung in den Bildungsstandards genannt sind, wird für die Klassen 8 und 9 zwar ein themenorientierter Zugang vorgeschlagen, ohne

jedoch – wie in den anderen Klassenstufen – konkrete Themen zu nennen. Vorrangiges Ziel der im Folgenden beschriebenen Fortbildung ist es deshalb, den Lehrkräften Ansätze für Themen zu bieten, die diesem themenorientierten Ansatz gerecht werden, auch um eine belastbare Alternative zu der in den Realschulen eher verbreiteten disziplinären Herangehensweise aufzuzeigen¹.

Die Fortbildung zum Fächerverbund

Im Rahmen der einjährigen Fortbildung sind Lernmodule zu den Themenbereichen „Information“, „Energie“, „Stoffe“ und „Raumschiff Erde“ zu bearbeiten, die in einer Kombination aus gedruckten Selbstlernmaterialien und ergänzenden Quellen in einer virtuellen Lernumgebung bereitgestellt werden. Verpflichtender Bestandteil der Online-Phasen sind regelmäßige Lernaktivitäten in Form von eigenen Beiträgen und virtuellen Gruppenarbeiten sowie die persönliche Lerndokumentation und -reflexion innerhalb eines E-Portfolios. Die Arbeit am Computer wird durch vier zweitägige Präsenzphasen ergänzt, die dem Erwerb methodisch-didaktischer und experimenteller Kompetenzen dienen (Blended Learning). Dies wird in Form von Exkursionen, praktischen Arbeiten und der Entwicklung von Unterrichtseinheiten umgesetzt. Die Teilnehmer/innen werden während des Kurses von fachinhaltlichen und fachdidaktischen Teletutor/innen betreut.

Die vier Themen der Fortbildung wurden von einer vom Kultusministerium eingesetzten Arbeitsgruppe erarbeitet. Im Mittelpunkt stand es, Themen zu finden, die einerseits die vorhandenen disziplinären Bezüge berücksichtigen und andererseits die NWA-Philosophie eines exemplarischen, themen- bzw. handlungsorientierten Unterrichts ermöglichen. Zur Ausbildung eines fächerübergreifenden Verständnisses wurden hierzu Schlüsselprinzipien entwickelt, welche die Fortbildungsinhalte mit den Bildungsplananforderungen dahingehend verknüpfen, dass ein „ausdifferenziertes Verständnis von Begriffen, Prinzipien und Prozessen der Naturwissenschaften“ aufgebaut werden kann (ebd.). Als Schlüsselbegriffe wurden definiert:

¹ Von den 23 Teilnehmenden der Pilotgruppe meldeten im Rahmen der Evaluation 21 zurück, dass an ihrer Schule der Unterricht in NWA in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik unterrichtet wird und lediglich zwei, dass bereits ein fächerübergreifender Ansatz umgesetzt wird.

- Modul Raumschiff Erde: Verändern, Bewahren, Modellieren, Verstehen und Bewerten;
- Modul Stoffe: Transportieren und Bewegen, Modellieren, Verändern, Systematisieren;
- Modul Information: Übertragen, Verarbeiten, Verstärken und Optimieren, Speichern;
- Modul Energie: Umwandeln, Transportieren, Speichern, Messen und Quantifizieren.

Ziel des Einsatzes dieser Begriffe ist es, konsequent in Studienbriefen und Präsenzphasen eine Reflexionsebene zu schaffen, die disziplinübergreifende Ansatzpunkte ermöglicht und gleichzeitig hilft, das Verbindende der unterschiedlichen Naturwissenschaften herauszuarbeiten.

Neben der Lernplattform Moodle, die durch die regelmäßig geforderten Beiträge zur Kontinuität des Lernprozess beiträgt, sieht das mediendidaktische Konzept als weitere Instrumente ein E-Portfolio zur Reflexion vor, das insbesondere auch die Verknüpfung zwischen Fortbildungsinhalten und der Anknüpfung an die beruflichen Anforderungen (in diesem Fall die Umsetzung in einen interdisziplinär geprägten Unterricht) sicherstellen soll. Zur Vertiefung der Themen werden mittels der Webkonferenz-Software AdobeConnect entsprechende Expertenchats durchgeführt. Dies ermöglicht es, neben den Studienbriefautor/innen auch weitere Wissenschaftler/innen einzubinden, um eine Verknüpfung der Inhalte mit weiterführenden Aspekten zu ergänzen und um ggf. die themenimmanenten mehrperspektivischen Sichtweisen zu verdeutlichen (bspw. das Thema „Klima und Klimawandel“ im Rahmen des Moduls „Raumschiff Erde“).

Wesentliches Element aller integrierten Online-Aktivitäten ist die Selbstverantwortlichkeit für die Lernaktivitäten auf der Lernplattform, die auch eine der Voraussetzungen für den Erhalt der Teilnahmebescheinigung darstellt. Um die regelmäßige Teilnahme an der Online-Phase sicherzustellen, werden Aufgabenstellungen auf der Lernplattform bereitgestellt, die durch entsprechende Beiträge bearbeitet werden und deren Bearbeitung durch eine bereitgestellte Checkliste selbst überprüft werden kann. Diese Aufgaben sind – ebenso wie zwei integrierte Teamaufgaben – so gehalten, dass interdisziplinäre Ansätze für den Unterricht entwickelt, ausgetauscht und diskutiert werden können.

Neben den individuell zu lösenden Aufgabenstellungen erfordern die integrierten Teamaufgaben zusätzliche koordinative und organisatorische Absprachen zwischen den Teilnehmenden, um zu einer Lösung zu kommen. Auch hier soll die interdisziplinäre Zusammensetzung der Teams, die sich durch die im Erststudium gewählte Naturwissenschaft herausbildet (manche der Teilnehmenden bringen auch zwei zuvor studierte Naturwissenschaften mit), genutzt werden, um die unterschiedlichen Sicht- und Herangehensweisen zu erkennen, aber auch um Probleme aufzudecken, die sich bspw. durch die unterschiedliche Nutzung der Fachsprache ergeben können.

Dieses insgesamt kommunikativ anspruchsvolle Konzept wird – ungehindert der Anforderung, selbstverantwortlich den eigenen Lernprozess zu steuern – mit einem umfassenden Betreuungsansatz unterstützt. Dieser umfasst einerseits die teletutorielle Beratung und Betreuung hinsichtlich inhaltlicher, organisatorischer und technischer Aspekte, insbesondere aber auch die Durchführung der Präsenzveranstaltungen durch NWA-erfahrene Lehrerinnen und Lehrer, die zum überwiegenden Teil auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung (Referendariat) tätig sind.

Im Folgenden wird anhand von zwei Beispielen aufgezeigt, mit welchen unterschiedlichen Ansätzen die Grundlagen für einen interdisziplinären Unterricht gelegt werden können bzw. ein interdisziplinärer handlungsorientierter Zugang im Rahmen der Fortbildung umgesetzt wurde.

Beispiel: Das Studienmodul Salz

Das Thema Salz bietet sich als themenorientierter Zugang an, da einerseits leicht die geforderten Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden, andererseits vielfältige Bezüge aus allen drei Naturwissenschaften bestehen. Im Rahmen des Moduls werden bestimmte chemische und biologische Kenntnisse vorausgesetzt und zu Beginn des Moduls definiert (Atombau, Periodensystem, Redoxreaktion, ...). Mittels eines in die Lernplattform integrierten Web Based Trainings wird insbesondere für fachfremde Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit geschaffen, sich diese Grundlagen zu erarbeiten, um so neben dem gewünschten interdisziplinären Herangehen fehlendes Wissen ergänzen können.

Der Aufbau des Studienbriefs orientiert sich an einem möglichen Unterrichtsgang, der beispielhaft eingebunden wird, um einerseits einen Überblick zur Thematik zu schaffen, andererseits aber auch Anknüpfungspunkte zum studierten Fach/den studierten Fächern herzustellen sowie ggf. Wissenslücken aufzudecken.

Lernplattform enthält neben der Möglichkeit, allgemein vertiefende Beiträge zur Thematik zu schreiben, auch die explizite Aufforderung, einen interdisziplinären Ansatz für den NWA-Unterricht auszuarbeiten.

Die begleitende Evaluation zeigte neben dem – na-

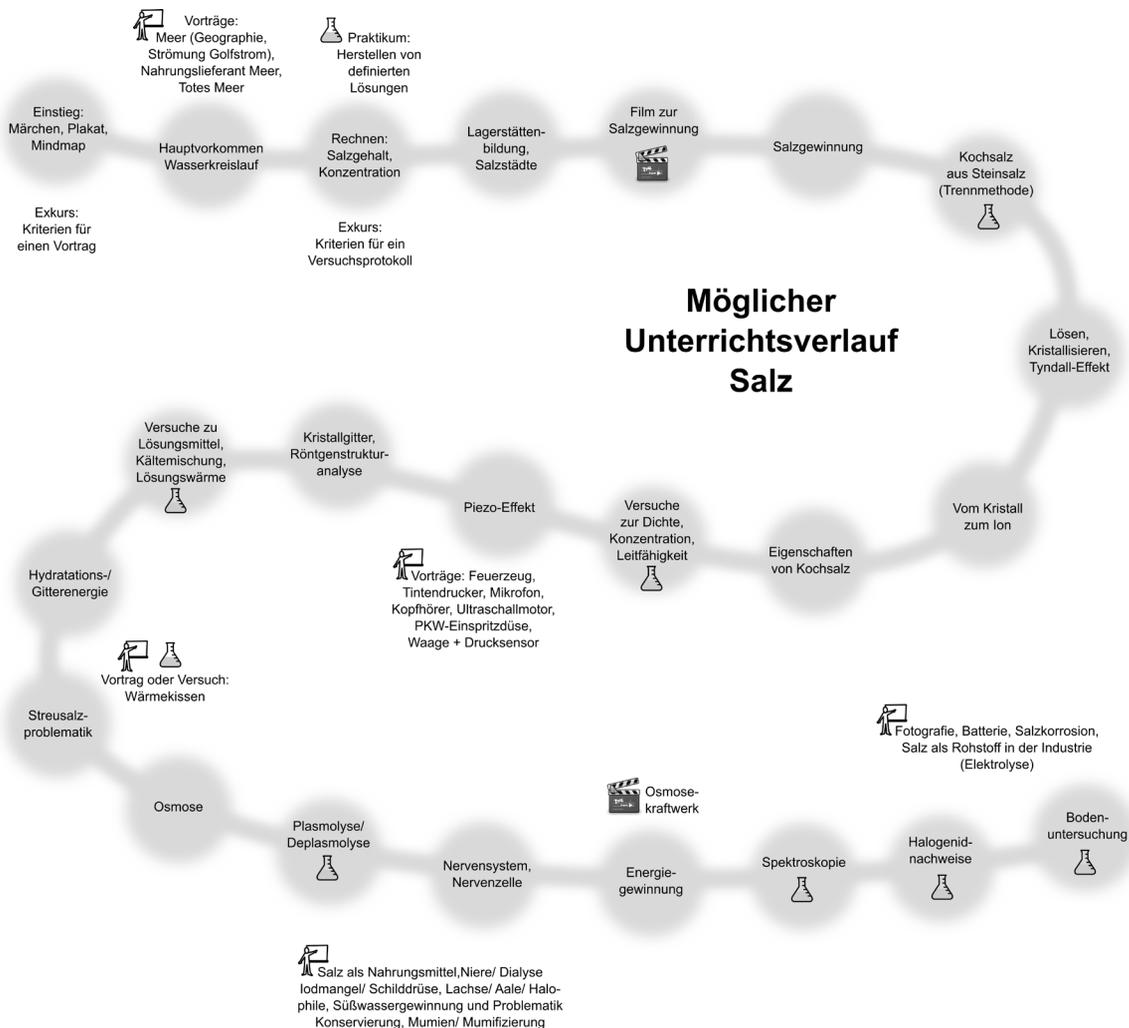


Abb. 1: Beispiel Unterrichtsverlauf zum Thema Salz: Inhaltliche und handlungsorientierte Ansätze
Quelle: (Rennow/Viel, 2011)

Das Inhaltsspektrum reicht von geografisch-geologischen Themenbereichen (Salzvorkommen) über chemisch-physikalische Eigenschaften (Lösen und Kristallisieren, Leitfähigkeit, ...) bis hin zur übergreifenden Bedeutung in unterschiedlichen naturwissenschaftlichen und technischen Kontexten (Salzgehalt und Lebewesen, Süßwassergewinnung, Umwelteinflüsse). Ergänzt wird der Studienbrief im Anhang durch konkrete Arbeitsblätter, die den Teilnehmenden insbesondere Ansätze für interdisziplinären Unterricht bieten. Für Fragen, die im Rahmen der Bearbeitung entstehen, steht eine/r der Studienbrief-Autor/innen im Expertenchat bereit. Die Aufgabenstellung auf der

turgemäß – motivierenden Unterrichtsbezug, dass der fachübergreifende Ansatz und die interdisziplinären Aspekte positiv bewertet wurden. Negativ fiel teilweise ins Gewicht, dass die Thematik in der Realschule häufig bereits in den unteren Klassenstufen behandelt wird, da sie (wie auch das ebenfalls in diesem Modul behandelte Thema „Wasser“) einen guten phänomenologischen Zugang ermöglicht.

Beispiel: Das Studienmodul „Information“ – Steuern, Regeln, Messen

Das Thema Steuern, Regeln, Messen dient in diesem Modul als roter Faden für viele Aspekte aus den NWA-Bildungsstandards: Feldbegriff verstehen und anwenden, Elektromog, Elektrizität mit den Größen Energie, Stromstärke und Spannung beschreiben, elektrischer Widerstand, elektrische Leitungsvorgänge, Geschichte einer bedeutenden naturwissenschaftlichen Entdeckung wiedergeben können. Gleichzeitig bietet das Thema einen Einstieg in viele Themen der Bildungsstandards aus Klassenstufe 10 (Halbleitertechnologie, Elektrochemie/Galvanik, Steuern und Regeln, Informationen verarbeiten, speichern, übertragen) für den Kompetenzerwerb im projektorientierten Unterricht und beinhaltet etliche Schnittstellen zum Technikunterricht.

Der für den Studienbrief gewählte Zugang über das Thema „Steuern, Regeln, Messen mit dem Mikrocontroller“ ist im Rahmen der Fortbildung vorrangig für das individuelle Verständnis der Teilnehmenden gedacht, weniger für die direkte Umsetzung im Unterricht. Das mitgelieferte Materialset erlaubt einen handlungsorientierten Zugang an praktische Aufgaben, um Grundlagen der Elektrizitätslehre zu wiederholen und zu vertiefen und die fächerübergreifende Nutzung dieser Prozesse im Kontext von Experimenten der verschiedenen Naturwissenschaften anzuwenden. Viele der Beispiele lassen sich auch in die Ebene Unterricht übertragen. So enthält ein Kapitel die Grundlagen, um eigene auf Sensoren und dem Mikrocontroller aufbauende Messgeräte zu realisieren, wie sie im naturwissenschaftlichen Unterricht von verschiedenen Herstellern angeboten werden, im Unterricht dann aber – häufig als „Black-Box“ verwendet – ein wirkliches Verständnis für die verwendeten Messprinzipien verhindern. Als Zusatzmaterial werden den Teilnehmenden drei Online-Module zu den Grundlagen der Elektrizität auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt, um gezielt vorhandene Wissenslücken insbesondere bei den nicht physikalisch vorgebildeten Teilnehmenden schließen zu können. Der Studienbrief setzt deren Durcharbeitung nicht generell voraus, sondern unterstützt durch Querverweise das selektive Nachlesen bei Bedarf. Das Modul soll durch seine vielfältige Herangehensweise auch helfen, die Schlüsselbegriffe des Moduls (Übertragen, Verarbeiten, Verstärken/Optimieren und Speichern) auf andere naturwissenschaftliche Fragestellungen zu übertragen.

Die Rückmeldungen im Rahmen der Evaluation auf dieses Modul zeigten eine sehr unterschiedliche Meinung. Während einige Teilnehmende die Arbeit mit dem Mikrocontroller als gelungenen Bestandteil beschrieben und das mitgelieferte Materialset mit Begeisterung nutzten, vermissen andere einen stärkeren Bezug zum NWA-Unterricht (auch unter dem Hinweis, dass der vermittelte Inhalt eher dem Technikunterricht zuzuschreiben ist). Auch wurde der Aufwand der Einarbeitung in das Materialset im Verhältnis zu den erlernten Grundlagen der Elektrizität als zu hoch empfunden.

Ansätze zur Implementierung interdisziplinärer Ansätze

Im Rahmen des Pilotkurses dieser Weiterbildung wurde deutlich, dass es möglich war, die geforderte mehrperspektivische und interdisziplinäre Unterstützung für den NWA-Unterricht mit Hilfe unterschiedlicher Ansätze in der Fortbildung zu verankern.

1. Die Themen der Studienbriefe wurden so gewählt, dass interdisziplinäre Ansätze gut verdeutlicht werden konnten, zugleich aber auch eine eindeutige Zuschreibung zu einer der naturwissenschaftlichen Disziplinen in der Regel nicht möglich war.
2. Gleichzeitig wurden diese Studienbriefe durch Materialien der einzelnen Fachdisziplinen ergänzt, um sich fehlendes Wissen der nicht studierten Naturwissenschaften themenbezogen erarbeiten zu können. Dabei muss einerseits beachtet werden, dass die Teilnehmenden in Bezug auf das zur Verfügung stehende Zeitkontingent nicht überfordert werden, andererseits auch das inhaltliche Niveau nicht zu hoch angesetzt wird – es kann nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass eine gemeinsam vorhandene Wissensbasis auf Grundlage des ersten Studiums vorhanden ist (wie es der Ausdruck „die Naturwissenschaften“ ggf. nahelegen würde).
3. Eine Möglichkeit der fächerübergreifenden Begriffsbildung stellen die Schlüsselprinzipien dar, die die Grundlage für Analogiebildungen zwischen den verschiedenen Naturwissenschaften schaffen und so einen Beitrag zur Bildung eines vernetzten Verständnisses leisten.

4. Die integrierten Teamaufgaben (für jeweils 4-5 Personen) wurden projektorientiert gestellt, um zum einen die Anforderungen dieser Möglichkeit eines handlungsorientierten Unterrichts sowie zum anderen den Austausch eines interdisziplinär besetzten Teams zu erproben. Als Hilfsmittel wurde hierfür auch ein Studienbrief zum Thema „Projektmanagement“ zur Verfügung gestellt, der die konkrete Umsetzung im Hinblick auf naturwissenschaftlichen Unterricht beschreibt.
5. Die Teilnehmenden äußerten in Bezug auf die Teamzusammensetzung selbst den Wunsch, dass alle naturwissenschaftlichen Disziplinen vertreten sein sollten, um die verschiedenen Sichtweisen der Fächer integrieren zu können, bzw. um sicherzustellen, dass das notwendige Fachwissen korrekt in das Ergebnis der Aufgabe eingearbeitet werden kann.

Deutlich wurde, dass der Versuch, ein Thema (Steuern, Regeln, Messen mit dem Mikrocontroller) als Brücke für die Vermittlung fachfremder Grundlagen (hier Elektronik) zu nutzen, sehr unterschiedlich an- und wahrgenommen wurde, und hier der Aufwand im Verhältnis zu dem, was konkret für den Schulunterricht an Erkenntnis und Umsetzungsmöglichkeit abzuleiten war, als zu hoch eingeschätzt wurde. Trotz des in der Eingangsevaluation geäußerten Wunsches nach „Hintergrundwissen auf Grundlage wissenschaftlich fundierter Texte“ überwiegt in der konkreten Fortbildungssituation bei vielen doch der Wunsch nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten für den NWA-Unterricht. Gleichzeitig zeigt sich hier auch, dass bei dem Versuch, Fachgrenzen zu überwinden, um dem definierten Anspruch, dass „Kinder nicht in Kategorien oder Disziplinen denken“ (vgl. o.) gerecht zu werden, andere Abgrenzungen plötzlich sichtbar werden (hier konkret die Zuschreibung der Mikroelektronik zum Technikunterricht).

Im Rahmen des Pilotkurses wurde auch deutlich, dass neben der Vermittlung einzelner Themen großes Interesse an übergreifenden Konzeptionen besteht, um die in den Bildungsstandards enthaltenen Einzelpunkte, die in den zeitlichen Rahmen des NWA-Unterrichts der Klassen 8 und 9 integriert werden müssen, unterzubringen.

Literatur

Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [1] (o.J.): „Fächerverbund Naturwissenschaftliches Arbeiten – Bildungsstandards“.

Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [2] (o.J.): „Hilfen zur Umsetzung des Fächerverbunds Naturwissenschaftliches Arbeiten (NWA) an der Realschule“.

Rennow, K./Viel, S. (2011): „Studienbrief Salz“, Fernstudienzentrum des Karlsruher Instituts für Technologie (unveröffentlichtes Manuskript).

Autor/innen

Dipl.-Biol.; M.Eng.; M.A. Daniel Weichsel
Geschäftsführer des Fernstudienzentrums am Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Dipl.-Ing. (FH) Andreas Sexauer
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Dr.rer.nat, Dipl. Biol. Carolin Henken
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Gender Studien als inter- und transdisziplinäre Verbindungsmodule zwischen einzelnen Fachdisziplinen

Anne Grökel
Susann Saarmann

1. Einleitung

Eine Reihe von Studienfächern wird, historisch gewachsen und gesellschaftlich bedingt, auch heute noch als spezifisch "weiblich" oder "männlich" wahrgenommen. Dies spiegelt sich unter anderem in der Studienwahl von Schülerinnen und Schülern wider. So entscheiden sich in Deutschland junge Frauen häufiger für ein sozial- und geisteswissenschaftliches Studium, junge Männer häufiger für ein naturwissenschaftliches oder technisches Studium. Dies führt zu einem Ungleichgewicht auf beiden Seiten (GWK, 2011).

Studien und praktische Erfahrungen zeigen, dass gemischte Teams von Frauen und Männern nicht nur effektiv, sondern auch innovativ arbeiten, da sie die Sichtweisen und Bedürfnisse beider Geschlechter einbeziehen (Süthoff/Winkelmann, 2006).

Für Universitäten und Hochschulen erwächst daraus der Auftrag, die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten von Frauen und Männern umfassender als bisher in Lehre und Forschung zu berücksichtigen, die Hochschullehre gendersensibler zu gestalten und sowohl Studierende als auch Hochschullehrende verschiedener Disziplinen für das Thema Gender zu sensibilisieren. Geschlecht wird damit als Analysekategorie interdisziplinär in die Wissenschafts- und Gegenstandsbereiche der akademischen Lehre einfließen.

Vor diesem Hintergrund arbeiten insgesamt sieben Thüringer Hochschulen von 2009 bis 2012 in dem Verbundprojekt „GeniaL – Gender in der akademischen

Lehre an Thüringer Hochschulen“, welches zunächst vorgestellt wird. Im Anschluss daran wendet sich der Beitrag der im Projekt entstandenen Gender-Toolbox zu, welche Lehrende bei einer gendersensiblen Gestaltung der Lehre unterstützen soll. Wie kann das Thema Gender als Querschnittsthema interdisziplinär eingesetzt werden? Hiermit befassen sich der dritte und vierte Abschnitt näher. Anhand zweier praktischer Beispiele werden die inter- und transdisziplinären Module näher beleuchtet.

2. GeniaL - Gender in der akademischen Lehre an Thüringer Hochschulen

Das Projekt „GeniaL – Gender in der akademischen Lehre an Thüringer Hochschulen“ ist ein Thüringer Verbundprojekt, in welchem sieben Thüringer Hoch-

Universität/Hochschule	Schwerpunkt
Technische Universität Ilmenau	Koordination Technik, Ingenieurwissenschaften
Bauhaus-Universität Weimar	Medien, Kommunikationswissenschaften
Universität Erfurt	Lehramt, Erziehungswissenschaften
Fachhochschule Jena	Ingenieurwissenschaften
Fachhochschule Erfurt	Informatik
Fachhochschule Nordhausen	Sozialwissenschaften
Fachhochschule Schmalkalden	Studium Generale

Tab. 1: Beteiligte Hochschulen und Universitäten und deren Schwerpunktsetzung in GeniaL

schulen daran arbeiten, die Hochschullehre sowohl hochschulspezifisch als auch standortübergreifend geschlechtersensibel zu gestalten. Dafür werden die institutionellen Rahmenbedingungen wissenschaftlich untersucht sowie praxistaugliche und innovative Gender-

Maßnahmen entwickelt, umgesetzt und evaluiert (z.B. durch didaktische Begleitung von Lehrveranstaltungen, Weiterbildungsmodule für Lehrende, Gender-Module für Studierende). Das Projektteam setzt sich aus Vertreterinnen unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen, um zum einen dem breiten Fächerspektrum der beteiligten Hochschulen gerecht zu werden und um zum anderen in der Zusammenarbeit über die Disziplingrenzen hinweg eine Problemlösung zu gewährleisten.

Um der Spezifik und dem individuellen Profil der einzelnen Hochschulen gerecht zu werden, wurden wissenschaftliche Schwerpunkte (Tabelle 1) festgelegt, in denen auf ganz unterschiedliche Weise Gender als Analysekategorie zum Tragen kommt. Damit wird gewährleistet, dass in Thüringen ein breites Spektrum an inter- und transdisziplinären Weiterbildungsmaßnahmen von Gender Studien in den Fachdisziplinen entsteht und Synergieeffekte zwischen den Hochschulen optimal genutzt werden können.

Grundsätzlich ist die Integration von Genderaspekten in andere Fachdisziplinen als eine Maßnahme zur Verbesserung der Lehre zu sehen, um auf spezifische geschlechtsrollenbedingte Voraussetzungen, Interessen und Erwartungen von Studentinnen und Studenten noch besser eingehen zu können.

Zunächst werden an allen im Projekt arbeitenden Hochschulen Untersuchungen bezüglich der aktuellen Situation der Verankerung von Gender-Aspekten in der Lehre durchgeführt und deren Ergebnisse ausgewertet. Schlussfolgernd daraus werden fächerspezifische

Handlungsempfehlungen abgeleitet. Parallel dazu arbeitet das Projekt an der Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes zu fachspezifischen und allgemeinen Themen mit Gender-Bezug für Lehrkräfte, auf welches wir in unserem Vortrag etwas näher eingehen wollen, sowie an ausbildungsbegleitenden Gender-Modulen für Studierende. Die Erstellung von Online-Lernmodulen ist ein weiterer Schritt. Dabei werden neben der engen persönlichen Beratung von Lehrenden weiterbildende Workshops zu gendersensiblen Lehr- und Lerntheorien, der Repräsentation von Gender in Lehr- und Lernmaterialien sowie zur Gender-Toolbox angeboten. Kontinuierlich werden die umgesetzten Angebote evaluiert und verbessert.

Um die Projektarbeit in GeniaL optimal zu gewährleisten, wurden Arbeitsgruppen zu den bereits genannten Schwerpunkten gebildet. So gibt es neben den Arbeitsgruppen zu quantitativen und qualitativen Evaluationen der Praxismaßnahmen eine Gruppe zur Entwicklung und Erprobung der inter- und transdisziplinären Gender-Module, deren Arbeit in Punkt 4 ausführlicher erklärt wird.

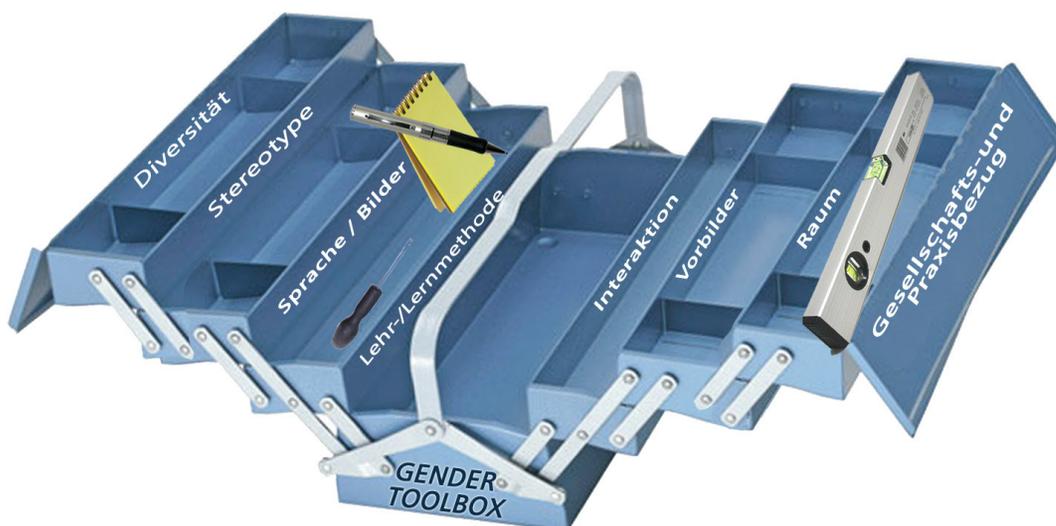


Abb. 1: Gender-Toolbox

3. Die Gender-Toolbox als Analyseraster

Eine gut strukturierte Gender-Toolbox (Abbildung 1) kann einerseits Gender als Querschnittsthema vermitteln und andererseits Bezüge zur eigenen Fachdisziplin aufzeigen.

Die Gender-Toolbox versteht sich als eine Art Werkzeugkoffer für Lehrende zur Gestaltung einer gender- und diversitysensiblen Lehre mit einer Auswahl an erprobten inter- und transdisziplinären Modulbausteinen und Hinweisen zu didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten, Fallbeispielen und weiterführenden Informationen. Zugleich ist die Gender-Toolbox auch ein wissenschaftliches Analyse-Raster, um diese Praxismaßnahmen wissenschaftlich zu untersuchen. Sie bietet Lehrenden die Möglichkeit, in relativ kurzer Zeit und zugeschnitten auf ihre Lehrveranstaltung mit den jeweiligen Tools zu arbeiten und ihre Lehrveranstaltungen gendersensibel zu gestalten.

Bei der Entwicklung der Gender-Toolbox des Projektes GeniaL wurden Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen (Jansen-Schulz/Dudeck, 2007; Curdes/Marx/Schleier/Wiesner, 2007).

Hierbei handelt es sich vor allem um Erfahrungs- und Praxisberichte der Hochschul- und Genderforschung. Auf deren Grundlage fächert sich die Gender-Toolbox in folgende Bereiche:

- Diversität
Werden Lehrinhalte in Bezug gesetzt zu der Bandbreite des Berufsfeldes, des Alters, des Geschlechts, der Ethnizität etc.?
- Fach- und Geschlechterstereotype
Werden in der akademischen Lehre Fach- und Geschlechterstereotype aufgegriffen und wie ist der Umgang damit?
- Sprache und Bilder
Wird gendersensible Sprache verwendet?
Inwieweit werden Bilder verwendet, die tradierte Geschlechter- und Fachstereotype transportieren und/oder Klischees bedienen?
- Lehr- und Lernmethoden
Inwieweit erfolgt ein bewusster Umgang mit vielfältigen Medien der Wissensvermittlung?
Werden verschiedene Lehr- und Lernformen angewandt, wie beispielsweise die konstruktivistische Didaktik?
- Interaktion
Bezieht die Lehrkraft Studentinnen und Studenten gleichermaßen in Interaktionsprozesse ein? Wie verlaufen Interaktionsprozesse der Studierenden untereinander im Rahmen einer Lehrveranstaltung?
- Vorbilder
Werden Wissenschaftler/innen im Forschungsprozess sowie im gesellschaftlichen Kontext sichtbar gemacht?
- Raum
Wie begünstigen oder behindern die technischen, akustischen und räumlichen Rahmenbedingungen die Lehrveranstaltung?
- Gesellschafts- und Praxisbezüge
Inwieweit werden in der akademischen Lehre in theoretisch vermittelten Inhalten Beispiele aus der Alltags- und Erfahrungswelt der Studierenden einbezogen sowie Querverbindungen zu anderen Fachbereichen oder Themen z.B. interdisziplinäre Bezüge, gesellschaftliche Bedeutung, Risiko- und Folgeabschätzung, Beispiele aus der Alltags- und Erfahrungswelt beider Geschlechter aufgezeigt?

Dabei ist zu beachten, dass die jeweiligen Bereiche oftmals in Kombination miteinander vertreten sind und daher nur in der theoretischen Darstellung trennscharf voneinander betrachtet werden können.

4. Gender als Querschnittsthema

Basierend auf der Annahme, dass sich Gender als Querschnittsthema durch alle Fachdisziplinen zieht, entstand in einem Brainstorming innerhalb der in Punkt 2 erwähnten Arbeitsgruppe folgendes Mindmap (Abbildung 2). Damit soll verdeutlicht werden, was die Theorien der Gender Studies zu Grunde legen; Geschlechterforschung ist immer interdisziplinär zu verstehen und dementsprechend anzuwenden. Das hier aufgezeigte Modell erhebt keinen Anspruch auf Voll-

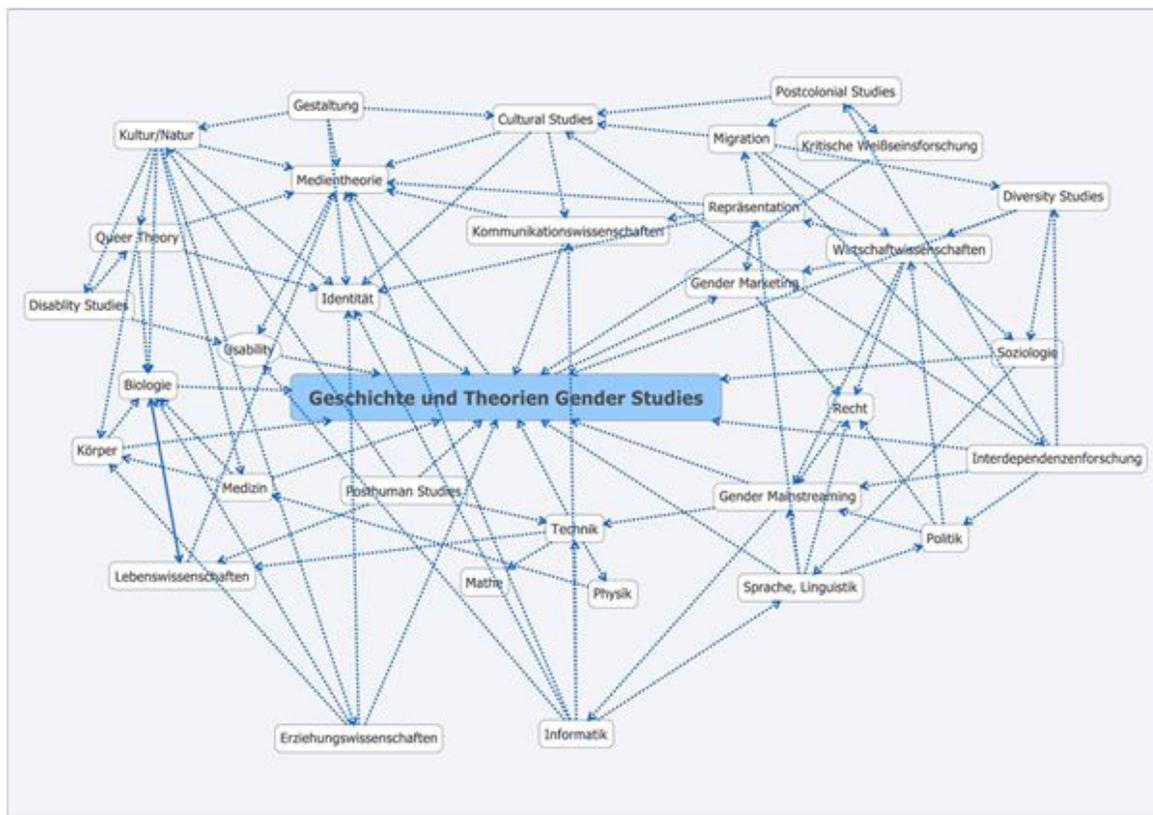


Abb. 2: Gender als Querschnittsthema

ständigkeit und kann beliebig um Disziplinen und Verflechtungen erweitert werden.

Auf Grundlage der Erfahrungen im Projekt besteht bei einem nicht geringen Anteil von Lehrenden aus unterschiedlichen Disziplinen eine prinzipielle Bereitschaft, ihre Lehre gendersensibel zu gestalten. Als oft genannter Hinderungsgrund kann das fehlende Erfahrungswissen festgehalten werden, gerade hierzu wird sich Unterstützung gewünscht. Vielen Lehrenden ist zudem bereits bewusst, dass die Methode „add women and stir“ Bunch, C. (1987): „Passionate Politics, Essays 1968-1986: Feminist Theory in Action“, St. Martin’s Press, in der Praxis nicht funktioniert. Deshalb sind sie dankbar für Unterstützung und einfach zu handhabende „Werkzeuge“.

Derzeit wird ein Grundstock von 30 Modulbausteinen erarbeitet, welche so aufgebaut sind, dass sie sich sowohl inhaltlich als auch didaktisch an den Grundsätzen einer gendersensiblen Lehre orientieren und jeweils entsprechende Fallbeispiele zur Verfügung stellen. Die Gender-Toolbox findet sich hier praktisch wieder. Alle Modulbausteine werden auf Basis eines einheitlichen Planungsschemas (Macke/Hanke/Viehmann, 2008) konzipiert, so dass sich die Lehrenden leicht damit zu recht finden können.

Das Seminarthema und dessen curriculare Verankerung verschaffen zunächst einen allgemeinen Überblick des Modulbausteines. Eine Beschreibung der fachlichen und überfachlichen Lernziele ermöglicht es den Lehrenden, die fachliche Einordnung in ihre Fachdisziplin vorzunehmen. Nach dem allgemeinen Überblick, gliedert sich das Planungsschema in die Beschreibung der drei inhaltlichen Phasen vom Einstieg in das Thema, über die Arbeitsphase zum Abschluss der Seminareinheit. Für jede Phase stehen sowohl eine inhaltliche Beschreibung als auch didaktische und methodische Kommentare und darüber hinaus die zur Durchführung der Seminareinheit benötigten Medien und Materialien zur Verfügung. Die Lehrenden erhalten mit diesem Planungsschema eine umfassende Handreichung zur Durchführung der Seminareinheit.

Zukünftig wird den Lehrenden der Zugriff auf die Modulbausteine über eine interaktive Plattform ermöglicht. Sie können sich so selbstständig in die Thematik einarbeiten. Durch die Bereitstellung einer Feedback- und Wiki-Funktion haben Lehrende die Möglichkeit, miteinander in Diskussion zu treten, Informationen auszutauschen und gleichzeitig an der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Toolbox mitzuwirken, indem sie ihre Erfahrungen einbringen können.

Die nachfolgend aufgeführten Modulbausteine wurden bereits aufbereitet und sollen im Wintersemester 2011/12 exemplarisch an verschiedenen Hochschulen des Verbundprojektes erprobt und evaluiert werden. Wahlweise können die Bausteine interdisziplinär oder fachspezifisch eingesetzt werden.

- Gender Media Studies
- Das Imaginäre der Medien
- Pferdeopern und Seifenopern
- Gender in den Produkten der Informatik
- Ideenwerkstatt Computerwissenschaft
- Barrierefreiheit im Internet
- Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz
- „Frau Meier bitte zum Diktat“- Von Rollenklischees in Unternehmen
- Geschichte des Körpers: Essentialismus vs. Konstruktivismus
- Queere Sexualitäten und Körper
- Feministische Biologie
- Gender in den Ingenieurwissenschaften

Weitere Modulbausteine sind momentan noch in der Entstehungsphase und werden mit Abschluss des Verbundprojektes zur Verfügung stehen.

5. Die Modulbausteine in Beispielen

Nach den Erklärungen zum theoretischen Aufbau der Gender-Toolbox soll anhand ausgewählter Beispiele der praktische Einsatz in der Lehre verdeutlicht werden. Am Anfang steht ein Modulbaustein, der sich für einen interdisziplinären Einsatz, zum Beispiel für das Studium Generale oder als Seminar zur Erlangung von Schlüsselqualifikationen eignet. Thematisch wird in dieser Lehr- und Lerneinheit das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz aufgegriffen. Im Anschluss daran werden Beispiele vorgestellt, die sich thematisch an die

Ingenieurwissenschaften anlehnen und für den Einsatz in dieser Disziplin konzipiert wurden.

5.1 Modulbaustein: Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

Im Modulbaustein zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz soll den Studierenden der Inhalt und die Reichweite dieses Gesetzes näher gebracht werden. Sie erhalten einen praxisorientierten Überblick und lernen die vielfältigen Auswirkungen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes auf die betriebliche Praxis kennen. Die Lernziele sind dabei in fachliche und überfachliche Ziele gegliedert. Zu den fachlichen Zielen gehört:

- Was Diskriminierung ist,
- Welche historischen Hintergründe bei der Entstehung des AGGs eine Rolle spielen,
- Was das AGG regelt und welche Rolle es für Unternehmen/Institutionen hat,
- Welche Kritik es am AGG gibt,
- Was es bei der praktischen Umsetzung zu beachten gibt.

Darüber hinaus gehören folgende Punkte zur überfachlichen Zielstellung:

- Entwicklung von Gender-Kompetenz
- Kennenlernen von Daten und Fakten zur Chancen(un)gleichheit.

Die Lehrenden erhalten eine Handreichung, die zum einen die komplette Planung einer Lehr- und Lerneinheit beinhaltet und zusätzlich einen schnellen Zugang zum Thema ermöglicht. Neben Vorschlägen zu Inhalten gibt die Planung Hinweise zum Einstieg in das Thema und zur Didaktik. Weiterhin werden Übungen, Materialien und weiterführende Literatur vorgeschlagen.

Im angeführten Beispiel erfolgt ein Einstieg in das Thema über ausgewählte Szenen aus dem Film „Machtspiele“ von Jürgen Schlichter. Dieser beinhaltet Jane Elliotts Experiment „Braunäugig/Blauäugig“, bei dem eine Gruppe Diskriminierungserfahrungen auf Grund ihrer Augenfarbe erlebt. Den Studierenden soll über

die Auseinandersetzung mit den Filmszenen bewusst gemacht werden, was Diskriminierung ist. Im Anschluss daran soll im Gespräch über den Film und über eigene Erfahrungen herausgearbeitet werden, welche Diskriminierungsarten, -merkmale, und -ebenen es gibt und wie sie funktionieren. Als Überleitung zum AGG wird thematisiert, wie man Diskriminierung entgegenwirken kann.

In Form eines Frontalvortrages sollen die Studierenden das AGG und seine Anwendung sowie die Bedeutung im unternehmerischen Alltag kennen lernen. Dabei sollen folgende Inhalte angesprochen werden:

1. Kurzer Abriss zur Entstehung des AGGs.
2. Anwendungsbereiche des AGGs.
3. Was regelt das AGG?
4. Welche Bedeutung hat das AGG?
5. Welche Kritik gibt es am AGG?
6. Und was heißt das jetzt für die Arbeit in Unternehmen und Institutionen?

Hierzu kann die Lehrperson unterstützend Fallbeispiele sowie Rollenspiele einsetzen, die ebenfalls zur Verfügung gestellt werden. Für die letzten beiden Punkte können zudem aktuelle Beiträge aus Presse und Medien herangezogen werden.

Als Abschluss dieser Lehr- und Lerneinheit eignet sich ein Fallbeispiel, dass die Studierenden selbstständig oder in Gruppenarbeit lösen können.

5.2 Modulbausteine: Gender in den Ingenieurwissenschaften

In den Ingenieurwissenschaften wurden aufgrund der Spezifik der Fachdisziplinen keine eigenständigen Seminarformate, sondern ergänzende Bestandteile bestehender Vorlesungen entwickelt. Das Seminar als Veranstaltungsformat wird hier selten genutzt. In der Regel bestehen die Fächer hier aus einer Vorlesung und vertiefenden Übungen. Hier wurden verschiedene Lehrveranstaltungen aus dem Grundlagenstudium ausgewählt und nach Absprache mit den Lehrenden

begleitet. In enger Kooperation wurden Lehrmaterialien entworfen, die sich an den Fächern der vorhin vorgestellten Toolbox orientieren und in die Skripte der Vorlesung integrieren lassen. Diese wurden den Lehrenden zur Verfügung gestellt, um sie in der Veranstaltung einzusetzen. Im Anschluss wurden die Materialien evaluiert, um eine kontinuierliche Verbesserung und Praxistauglichkeit zu gewährleisten.

Im Folgenden werden einige Zuarbeiten für Vorlesungen der Elektrotechnik, des Maschinenbaus und der Informatik herausgestellt, die bereits erfolgreich getestet wurden.

Elektrotechnik - Vorbilder und ihre Erfindungen

In der Elektrotechnik wird mit dem "Frequency Hopping" eine Erfindung vorgestellt, die sowohl die Stereotype auflöst und Vorbilder aufzeigt bzw. Menschen hinter Patenten sichtbar macht. Gleichzeitig werden mit diesem Beispiel gesellschaftliche, historische und praktische Bezüge zum theoretischen Lernstoff hergestellt.

Hedy Lamarr und George Antheil sind einerseits Schauspielerinnen und Avantgarde-Musiker und auf der anderen Seite machten sie eine so bahnbrechende Erfindung, welche dazumal die abhör- und störungssichere Funkfernsteuerung von Torpedos ermöglichte und heute noch die Grundlage der mobilen Telekommunikation bildet. Entstanden ist diese Idee mit Hilfe einer kleinen silbernen Streichholzschachtel als Modellbaukasten am Rande einer Dinerparty in Hollywood. Das Patent für diese Erfindung wurde 1942 zugelassen, jedoch erst 20 Jahre später kam die Funkfernsteuerung zum Einsatz. Noch heute bildet das Verfahren des "Frequency Hopping" eine Grundlage der mobilen Kommunikation.¹

Die Schauspielerin und der Musiker passen beide nicht in das stereotype Bild Hollywoods, aber auch nicht in das der Elektrotechnik. Mit diesem Beispiel erfahren die Studierenden, wie sowohl die Fachstereotype der Elektrotechnik als auch die Geschlechterstereotype von Frauen und Technik thematisiert und auch dekonstruiert werden können. Sie lernen technische Sachverhalte im gesellschaftlichen und historischen Kontext kennen.

¹ http://de.wikipedia.org/wiki/Hedy_Lamarr, Zugriff: 25.10.2011.

Maschinenbau - Verfahren und ihre Vorreiter

Auch im Maschinebau wurde das bereits in die Vorlesung integrierte Thema der "Wälzlager" um historische, also gesellschaftliche Bezüge und Menschen hinter dieser Entdeckung erweitert.

Schon im alten Ägypten kamen erste Verfahren zum Einsatz, auf deren Grundlage die Wälzlager entwickelt wurden. Um schwere Felsblöcke zu transportieren, wurden sie über Rundhölzer gerollt. Dadurch inspiriert wurden erste theoretische Modelle der heutigen Wälzlager entwickelt, nach denen Leonarda da Vinci Entwürfe zeichnete, die später nachgebaut werden konnten. Er gilt als geistiger Vater der heutigen Wälzlagertechnik. Erst 300 Jahre später wurden seine Ideen und Entwürfe aufgegriffen und beispielsweise in der Fahrzeugtechnik eingesetzt.²

Die Studierenden können anhand der historischen Einordnung der Wälzlager nachvollziehen, welche ursprünglichen Ideen hinter heute regelmäßig genutzten Maschinenbestandteilen stecken und welcher langer und mühsamer Prozess hinter oft sehr kleinen Erfindungen steht. Mit Leonardo da Vinci wird den Studierenden ein Vorbild im historischen Kontext aufgezeigt, an dem sie erkennen können, dass Künstler – in diesem Fall Maler – sich sehr ausgiebig mit technischen Problemen auseinandersetzen und sie zu lösen versuchen. So werden auch in diesem Beispiel Fachstereotype dekonstruiert.

Um den Studierenden auch ein weibliches Vorbild im Maschinenbau vorzustellen, lernten die Studierenden Ilse Knott-ter Meer kennen.

Die erste deutsche Diplom-Ingenieurin Ilse Knott-ter Meer schloss 1924 im Maschinenbau ihr Studium ab. Sie war als erstes weibliches Mitglied im VDI - Verein Deutscher Ingenieure eine Mitbegründerin des VDI-Ausschusses Frauen im Ingenieurberuf.³

Informatik - Grundlagen der Computerprogrammierung

Die Studierenden können sich in dem Beispiel der Informatik mit den geschichtlichen Hintergründen der Computerprogrammierung vertraut machen.

So hat bereits 1842 die dreifache Mutter Ada Lovelace gemeinsam mit dem Mathematik-Professor Charles Babbage eine neue analytische Rechenmaschine konstruiert und in Betrieb genommen. Die Arbeit daran lieferte die grundlegenden Konzepte der Computerprogrammierung, die in jeder Computersprache benötigt werden. Eine Ehrung dafür wurde ihr erst viele Jahre nach ihrem Tod zuteil, als eine Computersprache (ADA) nach ihr benannt wurde. (Wade, 1994)

Ada Lovelace wird hier nicht nur als Vorbild für Frauen in der Informatik vorgestellt, sondern nimmt auch insgesamt eine Vorreiterrolle von Frauen in der Wissenschaft ein.

6. Fazit/Ausblick

Zum Abschluss kann man sagen, dass in allen Fachdisziplinen die Beachtung von Genderaspekten relevant ist. Für die erfolgreiche Integration dieser sind inter- und transdisziplinäre Lehr- und Lernmethoden notwendig. Dies bietet gleichzeitig auch die Möglichkeit, den Zugang zum Thema fachspezifisch zu gestalten, um den Unterschieden der Wissensaneignung in den Fachdisziplinen Rechnung zu tragen. Unsere Erfahrung bei der Entwicklung und Erprobung der Gender-Module hat ebenfalls gezeigt, dass nicht alle universell anwendbar sind.

Deshalb bedarf es einer einfachen Handhabung der Gender-Toolbox, damit möglichst viele Lehrende sie nutzen. Eine Möglichkeit hierfür bietet eine interaktive Plattform mit Wiki-Funktion, auf der man sich selbständig ins Thema einarbeiten kann und durch das Einbringen eigener Erfahrungen und Kompetenzen an einer kontinuierlichen Weiterentwicklung mitwirken kann.

² <http://lrh10.fh-bielefeld.de/Projekte/Leonardo/default.htm>, Zugriff: 12.10.2011.

³ <http://www.uni-hannover.de/de/universitaet/organisation/alumni/geschichten/ilse-knott-ter-meer>, Zugriff: 15.02.2011.

Literatur

Bunch, C. (1987): „Passionate Politics, Essays 1968-1986: Feminist Theory in Action“, St. Martin’s Press, New York.

Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) (2010): „Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung – Theorie, Methoden, Empirie“, VS Verlag.

Curdes, B./Marx, S./Schleier, U./Wiesner, H. (Hrsg.) (2007): „Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte“, BIS-Verlag, Oldenburg.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2011): „Frauen in MINT-Fächern – Bilanzierung der Aktivitäten im hochschulischen Bereich“, in: Materialien der GWK, Heft 21, S. 34ff.

Jansen-Schulz, B./Dudeck, A. (Hrsg.) (2007): „Zukunft Bologna!? Gender und Nachhaltigkeit als Leitideen für eine neue Hochschulkultur“, Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M.

Macke, G./Hanke, U./Viehmann, P. (2008): „Hochschuldidaktik. Lehren, Vortragen, Prüfen“, Beltz-Verlag, Weinheim.

Süthoff, M./Winkelmann, K. (2006): „Mehr Weiblichkeit in der Wirtschaft fördert die Wettbewerbsfähigkeit“, in: Buhr, R. (Hrsg.): „Innovationen – Technikwelten, Frauenwelten“, Wostok Verlag, Berlin.

Wade, M. D. (1994): „Ada Byron Lovelace: The Lady and the Computer“, New York, Dillon.

Autorinnen

Anne Grökel M.A.
Wissenschaftliche Projektkoordinatorin im Projekt „GeniaL - Gender in der akademischen Lehre an Thüringer Hochschulen“
Technische Universität Ilmenau

Diplom-Betriebswirtin (FH) Susann Saarmann
Wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im Projekt „GeniaL - Gender in der akademischen Lehre an Thüringer Hochschulen“
Fachhochschule Schmalkalden

Interdisziplinär lehren und lernen

Eine komplexe Herausforderung in der Weiterbildung

Sigrid Matzick

Weiterbildung an Hochschulen ist interdisziplinär und praxisnah zu gestalten, wenn sie für die Bewältigung komplexer Herausforderungen und Wahrnehmung berufsübergreifender Querschnittsaufgaben qualifizieren möchte. Gesellschaftlicher Wandel führt zu neuen Aufgaben, veränderten Anforderungen, zu einem erhöhtem Bedarf an Kooperation, Koordination und Vernetzung. Insofern ist auch ein Wandel im beruflichen Selbstverständnis, eine Erweiterung der fachlichen Kompetenzen, aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen erforderlich. So ist im Gesundheits- und Sozialwesen seit mehreren Jahren ein hoher Bedarf an berufsübergreifender Qualifizierung festzustellen, die zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit und Perspektive befähigt (Bollinger/Gerlach/Pfadenhauer, 2005). Reformorientierte Ansätze zur Modernisierung des Gesundheitswesens, innovative Maßnahmen und Programme zur Gesundheitsversorgung, zur Gesundheitsförderung und Prävention setzen eine Qualifizierung der verschiedenen Gesundheitsberufe voraus, mit der die berufsspezifischen, fachlichen Kenntnisse erweitert und die notwendigen Voraussetzungen für die Ausübung von ganzheitlich orientierten, interdisziplinären und berufsübergreifenden Tätigkeiten vermittelt werden (Matzick, 2008).

Der Qualifizierungsbedarf angesichts der veränderten beruflichen Rahmenbedingungen im Gesundheits- und Sozialwesen und des berufsstrukturellen Wandels wird durch die hohe Nachfrage nach gesundheitswissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, die interdisziplinär organisiert sind, bestätigt. Das an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld bestehende interdisziplinäre Weiterbildungsangebot wird – wie umfassende Evaluationsergebnisse belegen – von Berufstätigen auch deswegen ausgewählt, weil es interdisziplinär konzipiert und durchgeführt wird.

In diesem Beitrag zum Thema „Interdisziplinär lehren und lernen“ wird zunächst erläutert, was allgemein unter Interdisziplinarität zu verstehen ist und welche Anforderungen damit verbunden sind, wie das Prinzip der Interdisziplinarität im Rahmen der Fakultät für Ge-

gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld umgesetzt und in der Weiterbildung für Gesundheitsberufe umgesetzt wird. Wie methodisch und didaktisch die Entwicklung und Bearbeitung einer aus interdisziplinärer Perspektive relevanten Frage- und Problemstellung gelingen kann, wird am Beispiel der Entwicklung innovativer Projektvorhaben verdeutlicht. Mit der eigenständigen Entwicklung eines praxisrelevanten Projektes lernen die Studierenden in der Weiterbildung, über den eigenen disziplinären und berufsspezifischen „Tellerrand“ zu schauen. Dabei werden die Studierenden, die über langjährige berufspraktische Erfahrungen verfügen, dazu angeleitet, interdisziplinäre Kooperation und Teamarbeit in projektförmigen Arbeitszusammenhängen einzuplanen und für die Umsetzung in der Praxis in und zwischen Organisationen zu gestalten.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen werden abschließend bestehende Voraussetzungen und Herausforderungen bei der Umsetzung von Interdisziplinarität in der Weiterbildung verdeutlicht.

1. Zum Verständnis von Interdisziplinarität

Wissenschaftspolitisch wird zur Verbesserung des Wissenschaftssystems und seiner Forschungsergebnisse verstärkt Interdisziplinarität und die Kooperation zwischen außeruniversitären Einrichtungen und Hochschulen gefordert (Röbbecke et al., 2004). Mit der Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen wird Erkenntnisgewinn, Horizonterweiterung und Problemlösung erwartet. Was aber genau unter Interdisziplinarität zu verstehen ist und wie sie umgesetzt werden kann, wird dabei sehr unterschiedlich aufgefasst.

Interdisziplinarität wird erwartet bzw. gefordert, wenn komplexe gesellschaftliche und forschungsbezogene Herausforderungen nicht durch einzelne Disziplinen angemessen beschrieben, analysiert und erklärt oder auch gelöst werden können. Insofern lässt sich Interdisziplinarität zunächst als eine Form der Interaktion verstehen, in der mehrere Disziplinen zur Bearbeitung

einer komplexen Frage- und Problemstellung einbezogen werden. Dass die Umsetzung von Interdisziplinarität eine komplexe Herausforderung darstellt, wird deutlich, wenn berücksichtigt wird, dass Disziplinen gekennzeichnet sind durch

1. „einen hinreichend homogenen Kommunikationszusammenhang von Forschern“,
2. „einen Korpus wissenschaftlichen Wissens, der in Lehrbüchern repräsentiert ist“,
3. „eine Mehrzahl je gegenwärtig problematischer Fragestellungen“,
4. „einen ‚set‘ von Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen“ und
5. „eine disziplinspezifische Karrierestruktur und institutionalisierte Sozialisationsprozesse, die der Selektion und ‚Indoktrination‘ des Nachwuchses dienen“ (Stichweh, 1994: 17).

Wissenschaftliche Disziplinen beziehen sich auf einen definierten Gegenstandsbereich und nutzen bestimmte Methoden zur Klärung damit verbundener Frage- und Problemstellungen (Voigt, 2010: 32). „Eine Forschungssituation ist disziplinär, wenn sich sowohl die in ihr formulierten Probleme als auch die in ihr verwendeten Methoden auf ein und denselben Bereich des theoretischen Wissens beziehen, und eine Forschungssituation ist interdisziplinär, wenn Problem und Methode der Forschung in verschiedenen Theorien formuliert bzw. begründet sind“ (Parthey, 2011: 13). Ob und wie dieser hohe Anspruch tatsächlich in der Forschung umgesetzt werden kann und welche Frage- und Problemstellungen überhaupt für eine interdisziplinäre Forschung geeignet sind, ist eine bisher noch ungeklärte Frage. Deutlich wird aber die mit Interdisziplinarität verbundene Erwartung, dass eine intensive Zusammenarbeit zwischen Disziplinen umgesetzt und eine Überschreitung der disziplinären Grenzen erreicht wird (Sukopp, 2010: 22f). Folglich hängt Interdisziplinarität davon ab, inwieweit es gelingt, dass unterschiedliche Disziplinen eine leitende Forschungsfrage gemeinsam bearbeiten und eine dafür erforderliche kooperative Zusammenarbeit trotz der bestehenden, historisch gewachsenen unterschiedlichen Denkweisen, Sprachmuster und Kommunikationsstile umsetzen. Dabei müssen „inkommensurable Standards, unterschiedliche Gepflogenheiten, verschiedene Praktiken – kurz:

inkompatible Wissenschaftskulturen“ überwunden werden (Fischer, 2011: 47).

Interdisziplinarität erfordert in diesem Sinne nicht nur eine additive, sondern eine integrative Zusammenarbeit in Forschung und Lehre, die eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundannahmen, Denksätzen, methodischen Vorgehensweisen verschiedener Disziplinen und deren Weiterentwicklung beinhaltet (vgl. Jungert, 2010: 10). Wesentliche Voraussetzungen für die Umsetzung sind demgemäß die Anerkennung anderer Disziplinen, die Bereitschaft zur fachübergreifenden Kooperation und Reflexion über eigene Fachgrenzen hinaus, aber auch eine wissenschaftliche Diskursfähigkeit bei den beteiligten Wissenschaftlern.

Zusätzlich oder an Stelle von Interdisziplinarität wird auch Multidisziplinarität als Begriff für eine kooperative, disziplinübergreifende Zusammenarbeit verwendet. Auf Multidisziplinarität wird häufig dann verwiesen, wenn Disziplinen zwar auf den gleichen Themenbereich oder Forschungsgegenstand bezogen sind, aber keine strukturierten Forschungs- und Arbeitszusammenhänge und keine gemeinsame forschungsleitende, disziplinübergreifende Fragestellung entwickelt haben. Die Disziplinen bleiben nebeneinander bestehen, bearbeiten jeweils ein Teilproblem und ergänzen sich gegenseitig durch ein additives Verständnis (Röbbcke et al., 2004: 21), also ohne eine fachübergreifende Zielsetzung und forschungsleitende Fragestellung zu bearbeiten und eine Synthese der disziplinären Ergebnisse und Methoden anzustreben (vgl. Jungert, 2010: 2). Auch wenn sich dabei die beteiligten Disziplinen auf das gleiche Thema konzentrieren, bearbeiten sie jedoch nur Teilbereiche einer Problemstellung.

Zunehmend wird in der wissenschaftstheoretischen Diskussion der Begriff der Transdisziplinarität verwendet. Transdisziplinarität wird häufig ähnlich wie Interdisziplinarität definiert, enthält aber einen deutlichen Bezug zur Lösung praktischer Probleme im außerwissenschaftlichen Bereich, die eine hohe gesellschaftliche Relevanz haben und deren Bearbeitung bzw. Bewältigung von öffentlichem Interesse ist (Sukopp, 2010; Hanschitz et al., 2009). Wesentlich hierfür sind institutionelle Kooperationen zwischen Hochschulen und Einrichtungen, die an einer nachhaltigen, systematischen Problembearbeitung und an innovativen Lösungen für die Praxis interessiert sind. In der Diskussion um das Verständnis und die Relevanz transdisziplinärer Forschung wird zudem angenommen, „For-

schungsfragen würden heute transdisziplinär generiert, also aus Problemen der Lebenswelt und im Kontext mit den Anwendern“ (Röbbecke et al., 2004: 19). Die weitergehende Annahme, dass Wissensproduktion und der Erkenntnisfortschritt von Wissenschaft nicht mehr ausschließlich oder primär durch eine disziplinäre Orientierung, sondern stärker durch die Ausrichtung an konkreten gesellschaftlichen Problemlagen erfolgt, wird zunehmend vertreten (Bogner/Kastenhofer/Torgersen, 2010).

Zusammenfassend zeigt diese kurze Betrachtung, dass eine einheitliche Definition von Interdisziplinarität nicht besteht, ihre Unterscheidung und das Verständnis von Transdisziplinarität und Multidisziplinarität aufgrund verschiedener Auffassungen, erheblicher Diskrepanzen, unterschiedlicher Verwendungskontexte und Bezugsebenen erschwert ist (vgl. Röbbecke et al., 2004: 13; Sukopp, 2010). Es ist davon auszugehen, dass die Aktivitäten in Forschung, Lehre und Weiterbildung nicht immer deutlich als inter-, multi- oder transdisziplinär voneinander zu entscheiden sind, sondern vielmehr auch Überschneidungen bestehen.

Festgehalten werden kann jedoch, dass Interdisziplinarität einen Bezug auf einen gemeinsamen Forschungsgegenstand und intensive Kooperationen zwischen disziplinär ausgebildeten Wissenschaftlern erfordert. Mit der Forderung nach und Unterstützung von Interdisziplinarität wird erwartet, dass komplexe Problemlagen theoretisch und methodisch umfassender bearbeitet werden und dadurch die Beschränktheit disziplinärer Erkenntnismöglichkeiten überwunden werden kann (Parthey, 2011). Diese Erwartung ist auch mit der Entstehung und Etablierung der Gesundheitswissenschaften verbunden.

2. Interdisziplinarität der Gesundheitswissenschaften

Aufgrund struktureller Entwicklungen, des veränderten Versorgungsbedarfs und des beruflichen Wandels im Gesundheitswesen sind an vielen Hochschulen zahlreiche gesundheitsbezogene Studienangebote in der Aus- und Weiterbildung entstanden.

Da in der Berufspraxis eine verstärkte Zusammenarbeit und Verzahnung der disziplinär ausgebildeten Gesundheitsberufe notwendig geworden ist und zunehmend interprofessionelle Handlungsfelder im Gesundheitswesen bspw. durch integrierte Versorgungskonzepte

entstanden sind, werden in Studiengängen der Gesundheitswissenschaften (Dierks/Koppelin, 2004; Matzick, 2009), aber auch der Pflege- und Therapiewissenschaften interdisziplinäre Lehr- und Lernformen integriert (Walkenhorst/Klemme, 2006).

An der Universität Bielefeld besteht seit 1994 die Fakultät für Gesundheitswissenschaften, die in Forschung und Lehre an dem Prinzip der Interdisziplinarität orientiert ist. Diese Orientierung ergibt sich aus der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Gesundheitswissenschaften: „Der Schwerpunkt der Gesundheitswissenschaften liegt in der salutogen ausgerichteten Analyse der körperlichen, seelischen und sozialen Bedingungen und Kontexte der Gesundheitsentwicklung, der Verbreitung von Gesundheits- und Krankheitszuständen in der Bevölkerung, der darauf aufbauenden Ableitung der Versorgungsbedarfe und der Analyse der Versorgungsstrukturen im medizinischen und psychosozialen Bereich“ (Hurrelmann/Laaser/Razum, 2006: 35).

Forschungsaktivitäten der Gesundheitswissenschaften konzentrieren sich einerseits auf Gesundheitsforschung, d.h. auf die „Analyse der körperlichen, seelischen und sozialen Bedingungen und Kontexte der Gesundheits-Krankheits-Balance“ und auf die „Feststellung des Gesundheits-/Krankheitsstatus der Bevölkerung und Ableitung des Versorgungsbedarfs“, und andererseits auf Gesundheitssystemforschung, also auf die „Analyse der Versorgungsbereiche Gesundheitsförderung, Prävention, Therapie/Kuration, Rehabilitation und Pflege und ihrer Verzahnung“ und auf die „Ableitung von Modellen der Steuerung und Finanzierung des Versorgungssystems, Beratung der Gesundheitspolitik“ (Hurrelmann/Laaser/Razum, 2006: 36). So wird bspw. der Soziologie in den Gesundheitswissenschaften die Aufgabe übertragen, die Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Gesundheit zu untersuchen und damit verbundene Frage- und Problemstellungen zu bearbeiten (vgl. Badura, 2011). Ökonomie als eine weitere Kerndisziplin der Gesundheitswissenschaften nutzt bestehende Konzepte, Ansätze und Untersuchungsmethoden der allgemeinen ökonomischen Theorie, um gesundheitsökonomische Themen und Fragestellungen im Kontext der Gesundheitswissenschaften zu bearbeiten (vgl. Greiner, 2011). Diese wie auch die anderen beteiligten Disziplinen folgen dabei einerseits dem medizinisch-naturwissenschaftlichen Paradigma und andererseits dem sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Paradigma.

Als eine wesentliche Voraussetzung für die interdisziplinäre Ausrichtung der Gesundheitswissenschaften gilt die gleichberechtigte Kooperation zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen Biologie/Ökologie, Demografie, Epidemiologie, Medizin, Ökonomie, Pädagogik/Psychologie, Pflegewissenschaft/Versorgungsforschung, Politologie und Soziologie (vgl. Homepage der Fakultät unter www.uni-bielefeld.de/gesundhw/). Um die Zusammenarbeit der verschiedenen beteiligten Disziplinen in Lehre, Forschung und Weiterbildung zu gestalten, sind dafür als erforderliche Infrastruktur folgende Arbeitsgruppen und -felder eingerichtet worden:

1. Gesundheitssysteme, Gesundheitspolitik und Gesundheitssoziologie,
2. Biomedizinische Grundlagen und Bevölkerungsmedizin,
3. Epidemiologie & International Public Health,
4. Prävention und Gesundheitsförderung,
5. Gesundheitsökonomie und Gesundheitsmanagement,
6. Versorgungsforschung und Pflegewissenschaft,
7. Umwelt und Gesundheit,
8. Demografie und Gesundheit.

Diese Formen der Organisation von Zusammenarbeit verdeutlichen, dass die Etablierung der Gesundheitswissenschaften als einer eigenständigen interdisziplinären Wissenschaft an Hochschulen begonnen hat, sie ist jedoch bei weitem nicht abgeschlossen und in Zukunft noch stärker durch eine integrative Theorieentwicklung und Forschungspraxis auszubauen (Schnabel/Wolters, 2011). Derzeit besteht mit diesen infrastrukturellen Voraussetzungen und den vorhandenen kooperativen Strukturen aber bereits eine wesentliche Grundlage, um gemeinsame Forschungsprojekte durchzuführen und Lehr- und Lernprozesse interdisziplinär zu gestalten.

3. Interdisziplinäre Lehr- und Lernorganisation in der Weiterbildung

Die weiterbildenden Fernstudienangebote sind wie die konsekutiven Studienangebote der Fakultät für Gesundheitswissenschaften an dem Prinzip der Interdisziplinarität orientiert. Für die curriculare Entwicklung, Organisation und Durchführung gesundheitswissenschaftlicher Weiterbildung erfolgt eine arbeitsteilige, fachlich begründete Zusammenarbeit der beteiligten medizinischen, naturwissenschaftlichen, sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Einzeldisziplinen der Gesundheitswissenschaften.

Die Durchführung der weiterbildenden Fernstudienangebote, die aus einem Wechsel von Fernstudien- und Präsenzphasen bestehen, wird von Wissenschaftler/innen der eigenen Fakultät und Hochschule wie auch von Wissenschaftler/innen anderer Hochschulen und Bildungseinrichtungen durchgeführt. Zusätzlich involviert sind ausgewiesene Expert/innen aus der Praxis, die ebenfalls aus unterschiedlichen Disziplinen kommen und ihre Lehrveranstaltungen an gesundheitswissenschaftlichen Frage- und Problemstellungen ausrichten, aber auch aktuelle Entwicklungen, Erfahrungen und Anforderungen aus der Praxis integrieren. Mittlerweile besteht ein umfangreiches Netzwerk mit Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis, die die (Weiter-) Entwicklung der Studientexte und Lernmaterialien wie auch die Durchführung der Lehrveranstaltungen übernehmen.

Interdisziplinäre Lernprozesse werden zusätzlich durch die berufsübergreifende Zusammensetzung der Studiengruppen gefördert. So ergibt sich bspw. bezogen auf die bisher insgesamt 271 zum weiterbildenden Masterstudiengang Health Administration zugelassenen Studienanfänger/innen der ersten fünf Jahrgänge folgende Zusammensetzung nach dem Erststudium:

Erststudium	Anzahl in %
Medizin/Pharmazie	20 %
Gesundheits-, Pflege-, Therapie-, Ernährungswissenschaften	28 %
Wirtschaftswissenschaften	18 %
Naturwissenschaften	7 %
Sozialwissenschaften	9 %
Pädagogik/Lehramt	4 %
Ingenieur-, technische Wissenschaften	3 %
Verwaltungswissenschaften	3 %
Sonstige	8 %

Tab. 1: Zusammensetzung der Studierenden (N = 271)

Quelle: eigene Berechnung

Die methodisch-didaktische Gestaltung der Lehre in den Präsenz- und Fernstudienphasen erfordert dabei eine abgestimmte Integration der Lehrinhalte, aber auch die Auswahl didaktisch geeigneter Lehr- und Lernformen, die die Kompetenzentwicklung der disziplinar ausgebildeten Gesundheitsberufe unterstützen.

In den Präsenzphasen werden klassische Lehr- und Lernformen wie Vorlesungen und Seminare durchgeführt, aber auch teilnehmerorientierte und aktivierende Lernprozesse durch Übungen, Bearbeitung von Fallbeispielen, Rollen- und Planspiele oder auch Kompetenztrainings gefördert. Methodisch-didaktisch unterstützt werden Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, Analyse- und Reflexionsfähigkeiten und insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur interdisziplinären und -professionellen Zusammenarbeit der Studierenden untereinander.

In den Lehrveranstaltungen wie auch in den Studientexten, die in den Fernstudienphasen bearbeitet werden, werden relevante Inhalte aus verschiedenen Disziplinen der biomedizinischen und der sozial-verhaltenswissenschaftlichen Denktradition vorgestellt und miteinander kombiniert, um aktuelle Problem- und Fragestellungen

und Fallbeispiele bearbeiten zu können. Betrachtet werden dabei die unterschiedlichen paradigmatischen Ansätze der Einzeldisziplinen mit ihren verschiedenen theoretischen und methodischen Ausrichtungen. Die dabei zu bearbeitenden Themen, Fallbeispiele und Übungsaufgaben sind so ausgewählt, dass bestehende disziplinäre Vorgehensweisen und neue Konzepte, Methoden und Strategien der Gesundheitswissenschaften reflektiert werden. Lehr- und Lernprozesse werden zusätzlich zu den anwesenden Lehrenden durch Studienkoordinator/innen mit gesundheitswissenschaftlicher Qualifikation moderiert und betreut. Der Vorteil dieser zusätzlichen Unterstützung durch Studienkoordinator/innen besteht darin, dass die gegenseitige Verständigung über disziplinäre Fachgrenzen erleichtert und kooperative Lernprozesse nachhaltig angeleitet werden können.

4. Interdisziplinarität aus Perspektive der Studierenden

Die Interdisziplinarität des Studiengangs ist auch bei 79 % der Teilnehmenden ein wesentlicher Grund für die Bewerbung auf einen Studienplatz gewesen, wie insgesamt die Evaluationsergebnisse der ersten drei Jahrgänge des Fernstudiengangs Master of Health Administration (MHA) ergeben haben. Der Vergleich mit anderen Gründen für die Teilnahme am Studium ergibt, dass insbesondere die Inhalte des Studiums, der Erwerb gesundheitswissenschaftlicher und interdisziplinärer Kenntnisse wie auch die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen ausschlaggebend für die Bewerbung auf einen Studienplatz gewesen sind. Inwieweit die damit verbundenen Erwartungen an das Studienangebot erreicht worden sind und wie vor allem die Interdisziplinarität der Weiterbildung eingeschätzt worden ist, verdeutlichen die Angaben zur Bewertung des Studiums. Diese sind in der Endevaluation anhand vorgegebener Antwortkategorien erhoben worden und stellen sich im Vergleich wie in Abb.1 dar.

In der Endevaluation wird zusätzlich danach gefragt, inwieweit die erworbenen wissenschaftlichen Kompetenzen in der Berufspraxis genutzt werden können. Die Antworten der ersten drei Studienjahrgänge zeigen, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit, das Denken in Zusammenhängen und Problemlösungs- und Analysefähigkeiten zur Anwendung gelangen. Die Annahme, dass Interdisziplinarität auch von berufspraktischer Bedeutung ist, wird damit bestätigt:

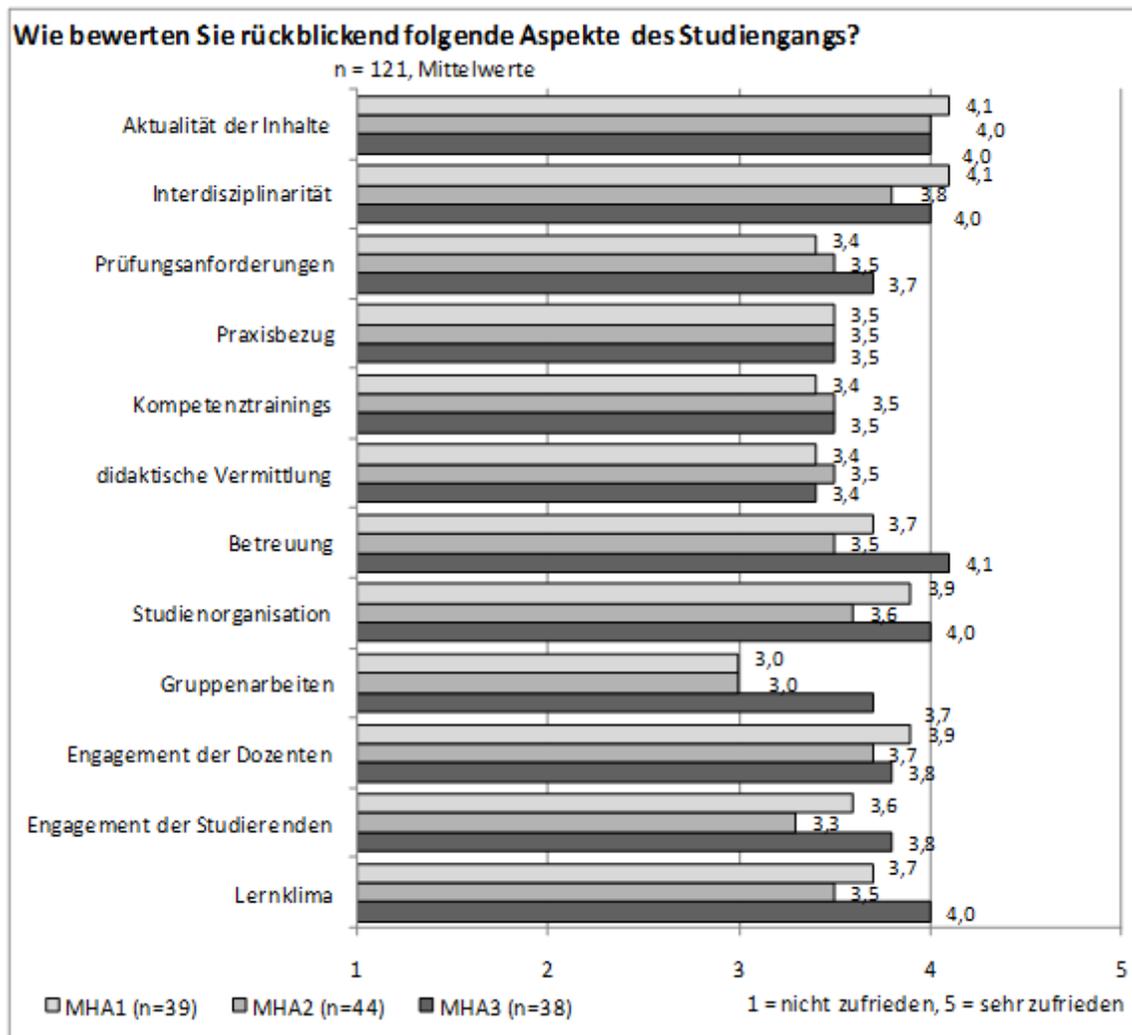


Abb. 1: Bewertung des Studiums

Quelle: Endevaluation der ersten 3 Jahrgänge; eigene Berechnung

Wie Fähigkeiten zur interdisziplinären Zusammenarbeit gefördert werden, wird im Folgenden am Beispiel von Projekten verdeutlicht.

5. Relevanz von Projekten für interdisziplinäre Lernprozesse

Eine besondere Vorgehensweise zur Förderung nachhaltiger Lernprozesse und der persönlichen wie beruflichen Weiterentwicklung stellt dabei das Projektlernen dar. Bereits die Entwicklung und Ausarbeitung von Projektvorhaben beinhaltet die selbstständige Erschließung von Wissen, die Selbststeuerung des Lernprozesses, die selbstständige Problemlösung und vor allem die Zusammenführung disziplinärer Inhalte und interdisziplinäre Vorgehensweisen. Mit der Entwicklung und Planung von Projekten werden zudem teilnehmeraktivierende, handlungsorientierte Lernprozesse gefördert, indem relevante Phasen wie Informieren, Planen, Entscheiden, Umsetzen und Auswerten durchlaufen

werden. Da Projekte darüber hinaus in und zwischen vielen Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens durchgeführt werden, bieten sie für Berufstätige vielfältige Möglichkeiten der Partizipation an Strukturentwicklungen und Reformprozessen.

Projekte werden primär für die Bewältigung neuartiger und komplexer Aufgabenstellungen durchgeführt. Sie beziehen sich auf aktuelle Probleme und einen relevanten Handlungsbedarf, der im Rahmen des Berufsalltags nicht routinemäßig bearbeitet werden kann. Für Einrichtungen ist es eine Chance, um neue, bereichsübergreifende Aufgaben in der Organisation systematisch jenseits der Linie bearbeiten und bewältigen zu können. Sie gelten als ein „Instrument des geplanten organisatorischen Wandels“ und benötigen dafür eine eigene Projektorganisation (Grossmann/Scala, 2006: 79). Als ein wichtiger Bestandteil oder auch ein Instrument der Organisationsentwicklung fördern Projekte Prozesse der Personal- und Strukturentwicklung, indem beste-

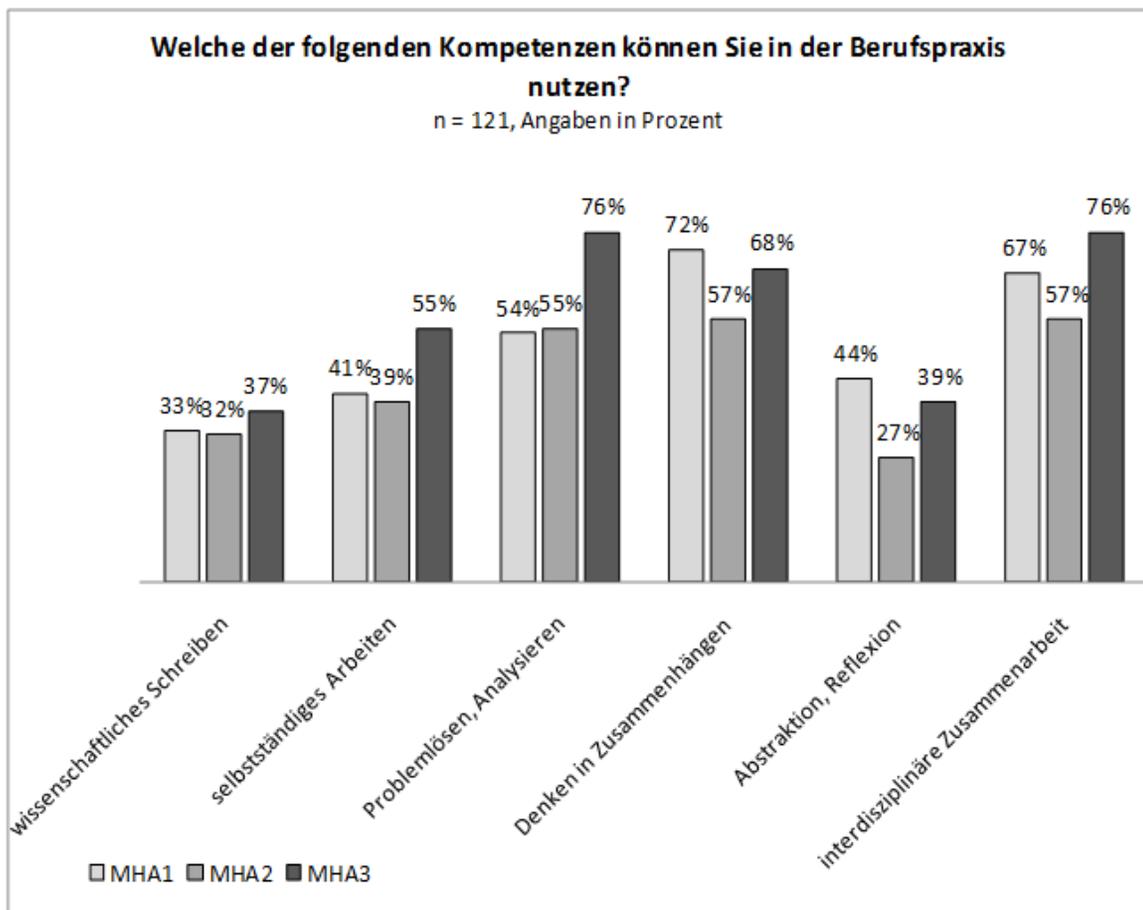


Abb. 2: Anwendung erlernter Kompetenzen

Quelle: Endevaluation der ersten 3 Jahrgänge; eigene Berechnung

hende Strukturen verändert, Prozesse und Abläufe neu gestaltet, Lernprozesse ermöglicht, auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse und interne Anforderungen reagiert wird (vgl. Grossmann/Scala, 2006: 53ff).

Die Entwicklung, Durchführung und das Management von Projekten sind mit komplexen Herausforderungen verbunden, da sie

- sich mit einer innovativen, einmaligen Aufgabenstellung beschäftigen,
- vielfältige Ressourcen und Fähigkeiten benötigen, weil die zu bearbeitende Aufgabenstellung komplex ist,
- eine fachübergreifende Zusammenarbeit mehrerer Beschäftigter und Abteilungen erfordern,
- über einen klar definierten Start- und Abschlussstermin verfügen

- ein klar formuliertes Ergebnis bei vorgegebenem Kostenrahmen und begrenztem personellen, finanziellen und zeitlichen Aufwand verfolgen und

- ein klares, systematisches Vorgehen, vorbereitet durch eine detaillierte Planungsphase, erfordern (Wolf et al., 2007: 9).

Im Rahmen des weiterbildenden Masterstudiengangs Health Administration werden die Studierenden dazu angeleitet, vor dem Hintergrund der erworbenen gesundheitswissenschaftlichen Kenntnisse und berufspraktischen Erfahrungen eigene Projektideen zu entwickeln, die auf die Bewältigung eines aktuellen Handlungsbedarfs abzielen. Die Themen der Projekte können sich dabei auf Maßnahmen zur (Weiter-) Entwicklung, Verbesserung oder auch auf gesundheitspolitisch relevante Innovationen in verschiedenen Schwerpunktbereichen beziehen, die bspw. auf eine Verzahnung von Angeboten der Prävention, Kuration, Rehabilitation oder Pflege, auf Management, Steuerung und Planung im Gesundheitswesen, auf Angebote zur Gesundheits-

förderung und Prävention, auf Strukturentwicklung im Sozialversicherungs- und Versorgungssystem oder auch auf Entwicklung zur Verbesserung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement ausgerichtet sind. Beispiele für gewählte Projektthemen verdeutlichen die Vielzahl und das weite Spektrum der bearbeiteten Problemstellungen, die einen aktuellen Bezug zu relevanten Entwicklungen und zum jeweiligen Handlungsbedarf in verschiedenen Bereichen und Einrichtungen des Gesundheitswesens aufweisen: z.B. Projektthemen wie „Bevor ich's vergesse! Früherkennung von kognitiven Defiziten“, „Personalentwicklung im Krankenhaus“, „Balanced Score Card in der Pflege – ein Beitrag zum strategischen Management“, „Sicherstellung der Gesundheitsversorgung im ländlichen Raum“, „Motivierende Gesprächsführung in der betrieblichen Suchtprävention“, „Wissenstransfer in der Medizin durch Kommunikation“, „Zukunftsmarkt E-Health: Die Sicherstellung der gesundheitlichen Versorgung“, „Preisgestaltung patentgeschützter Arzneimittel in der GKV“, „Sucht & Migration: Einführung einer Suchtberatung“, „Gesundheitsförderung in zukunftsorientierten Wirtschaftsunternehmen“, „Einführung eines Systems zur beruflichen Wiedereingliederung“.

6. Projektentwicklung als Studienleistung

Zur Vorbereitung auf die Studienleistung, die im Rahmen einer Modulprüfung zu erbringen ist, werden wesentliche Inhalte zu Projektentwicklung und -management in einem eigens entwickelten Studientext und in verschiedenen Lehrveranstaltungen vermittelt. Die Studierenden erarbeiten im Rahmen eines Kompetenztrainings eine eigene Projektidee, die in der Studiengruppe präsentiert und anschließend reflektiert und ggfs. weiterentwickelt wird. Indem sich die Studierenden im Prozess der Projektentwicklung in die Position von Entscheidungsträger/innen und Einrichtungen mit einer real existierenden Problematik hineinversetzen, verarbeiten sie grundlegende fachliche sowie methodische Kenntnisse in Verbindung mit anwendungs- und umsetzungsorientiertem Wissen. Dabei werden verschiedene disziplinäre Kenntnisse und Forschungsergebnisse berücksichtigt und für die Zielsetzung und Begründung des Projektvorhabens einbezogen. Erforderlich ist hier je nach Komplexität der Problemstellung und Projektziele eine Vorgehensweise, die vornehmlich interdisziplinär, aber auch multi- und transdisziplinär ausgerichtet sein kann.

Die Projekte werden dann im Rahmen einer Hausarbeit so ausgearbeitet, dass sie in der Praxis umgesetzt werden können. Für die Ausarbeitung eines Projektes wird folgende Gliederung empfohlen, an der sich die Studierenden orientieren:

Thema und Zielsetzung des Projektes

Ausgehend von einer Problemstellung und einem Handlungsbedarf werden das Thema und die Zielsetzung des Projektes begründet dargestellt, die einen Beitrag zur Klärung eines Problems oder Bearbeitung einer Fragestellung leisten sollen. Problem- und Fragestellung des Projektes betreffen einen gesundheitswissenschaftlich begründeten Änderungs- oder Handlungsbedarf, auf den sich das geplante Projekt bezieht. Dabei sind die übergeordneten und die speziellen Ziele differenziert darzustellen, wobei zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Zielen oder auch zwischen Grob- und Feinzielen unterschieden werden kann. Zu berücksichtigen ist bei der Entwicklung der Zielsetzungen auch, dass diese realisierbar sein müssen und innerhalb der Projektdurchführung prinzipiell umgesetzt werden können. Insofern sind die Projektziele so zu formulieren, dass ihre Umsetzung auch im Rahmen der Evaluation überprüft werden kann.

Um die Herausforderung an einem Projektbeispiel zu verdeutlichen, wird hier exemplarisch auf das Thema „Stressprävention für Lehrkräfte – ein Projekt zur Vermeidung von Burnout“ eingegangen.

Festzustellen ist, dass Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in den letzten Jahren zunehmend von Arbeitsbelastungen, Stress und Burnout betroffen sind und sich der Handlungsbedarf an einem hohen Krankenstand, hohen Fehlzeiten und einer zunehmenden Anzahl an Frühpensionierungen abzeichnet. Vor diesem Hintergrund wird ein Projekt an einer Schule mit folgenden Zielsetzungen geplant:

- Entwicklung präventiver Maßnahmen zur Verringerung der Arbeitsbelastungen/Stressreduzierung,
- Aufklärung/Information über Arbeitsbelastungen und Stress,
- Förderung der Belastbarkeit und Vermittlung von Bewältigungsstrategien,

- Senkung des Krankenstands/der Fehlzeiten,
- Vermeidung/Reduzierung von Unterrichtsausfall sowie
- Reduzierung/Vermeidung von Frühpensionierung.

Gesundheitspolitische Relevanz des Projektes

Das Thema des Projektes sollte unbedingt von gesundheitspolitischer Relevanz sein, damit es eine Chance auf Umsetzung in der Praxis hat. Die gesundheitspolitische Bedeutung des Projektes kann bspw. mit dem Verweis auf derzeitige Probleme im Gesundheitswesen, auf eine öffentliche Debatte, auf gesundheitspolitische Entscheidungen, auf ökonomische Entwicklungen oder auch auf Umstrukturierungen im Gesundheitswesen herausgestellt werden.

Wenn als Projektthema „Stressprävention für Lehrkräfte – ein Projekt zur Vermeidung von Burnout“ gewählt worden ist, könnte die gesundheitspolitische Relevanz des Vorhabens belegt werden mit Hinweisen auf:

- Bedarf an schulischer Gesundheitsförderung und Prävention,
- §20 SGB V Prävention arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren,
- gesundheitliche Beeinträchtigungen, psychische und psycho-somatische Erkrankungen führen zu Dienstunfähigkeit und Frühberentung und Ausfall von Lehrkräften,
- Vermeidung von Risikofaktoren, Stärkung von Gesundheitsressourcen und
- Forschungsbedarf bezüglich Stressprävention und Burnout.

Stand der Forschung und Entwicklung in der Praxis

Bezogen auf das Thema des Projektes ist der Stand der Forschung anhand von Untersuchungsergebnissen und der Stand der Entwicklung in der Praxis zu recherchieren und ergebnisbezogen zu beschreiben. Liegen

bereits Untersuchungsergebnisse, Projekterfahrungen oder Maßnahmen zu dem gewählten Projektthema vor und wie sind diese zu bewerten? Welche wissenschaftlichen Veröffentlichungen, politischen Rahmenbedingungen, statistischen Daten oder gesetzlichen Regelungen sind zu berücksichtigen?

Sofern keine hinreichenden Ergebnisse in Forschung und Praxis vorliegen, ist darauf hinzuweisen und zu erläutern, in welcher Hinsicht der bisherige Kenntnisstand unzureichend ist und ein besonderer Forschungsbedarf besteht. An dieser Stelle kann auch herausgearbeitet werden, inwieweit das Projekt einen Beitrag zur Aufklärung oder zur Erweiterung des Wissens und der Praxiserfahrung leistet.

Um den Stand der Forschung und den Entwicklungsstand in der Praxis bezogen auf das hier gewählte Projektthema beschreiben zu können, ist zu recherchieren, welche bisherigen Erkenntnisse bspw. aus den Bereichen der (Arbeits-) Psychologie, Organisationstheorie, Stresstheorien, Verhaltenstheorien, Arbeitsmedizin vorliegen. Darzustellen wären dann im Überblick:

- Theoretische Erkenntnisse zu Verständnis, Symptome, Diagnose, Therapie bei Arbeitsbelastungen, Stress und Burnout,
- Studien/empirische Untersuchungen zu Stress und Burnout,
- Daten zu Krankheitshäufigkeiten, Arbeitsbedingungen und -belastungen, zu psychischen Erkrankungen in der Erwerbsbevölkerung bzw. bei Lehrkräften sowie
- Angaben zur Durchführung bisheriger Projekte und Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und Prävention an Schulen, zu vorliegenden Erkenntnissen und Erfahrungen.

Durchführung

Die einzelnen Schritte der Durchführung des Projektes können anhand der geplanten Vorgehensweise, Maßnahmen, Interventionen, Kooperationsstrukturen, Koordinierung der Tätigkeiten verdeutlicht werden. Dabei ist zu klären, welche Anbindung des Projektes an bestehende Strukturen vorgesehen ist, wie die interne Projektorganisation und Arbeitsteilung gestaltet

werden soll. Ebenfalls auszuweisen ist, wer die Projektleitung übernimmt und welche Projektmitarbeiter für die Umsetzung geeignet sind. Zu klären ist auch, welche Berufe bzw. Qualifikationen und Kompetenzen zur Durchführung des Projektes erforderlich sind und welche Instrumente bzw. Methoden eingesetzt werden sollen. Dargestellt werden könnte die Durchführung in einem Projektstrukturplan, der alle Aktivitäten im Überblick enthält und beschreibt, was insgesamt durchgeführt werden soll.

Bei der Planung der Projektdurchführung ist auch zu reflektieren, inwieweit sich das entwickelte Projekt in der Praxis umsetzen lässt und welche Probleme zu erwarten sind. Geeignete Strategien zur Akzeptanzsicherung gegenüber den beteiligten Personen (Mitarbeiter/innen, Gesundheitsberufe, Patient/innen etc.) sind zu entwickeln.

Ausgehend von dem Projektbeispiel „Stressprävention für Lehrkräfte“ könnte die Durchführung – die hier nur grob skizziert werden kann – wie folgt geplant werden:

- Auftraggeber: LBV, Deutsche Beamtenkasse, Techniker Krankenkasse;
- Projektgruppe: Schulleitung, Schulsekretär/in, Psychologe/in, Physiotherapeut/in, Vertreter/in des Schulamtes bzw. Lehrerrat, Supervisor/in;
- Projektleitung: Gesundheitsmanager/in (bzw. -wissenschaftler/in);
- Projektphasen und Arbeitsschritte: Information und Aufklärung über Stressbelastungen und Angebote zur Stressbewältigung für Lehrkräfte, Vermittlung von Kompetenzen zur Stärkung der Belastbarkeit und Gesundheitsressourcen, Übungen zu Konfliktmanagement, Vermittlung von Entspannungstechniken (bspw. der Progressiven Muskelrelaxation nach Jacobsen), regelmäßige Supervision.

Finanz- und Zeitplanung

Zu klären ist, in welchem zeitlichen Rahmen die einzelnen Arbeitsschritte und das gesamte Projekt durchgeführt werden sollen und welche Kosten (Personal- und Sachkosten) dabei ggf. entstehen. Bei der Kalkulation ist zu erläutern, inwieweit infrastrukturelle

Voraussetzungen, bestehende Kompetenzen und Ressourcen genutzt werden können und welche zusätzlich erforderlich sind. Die Finanz- und Zeitplanung könnte im Überblick auch zusammen mit den vorgesehenen Tätigkeiten der Projektgruppe vermittelt werden als

- **Projektphasenplan:** Enthält grobe Zeitabschnitte/Arbeitsphasen/Meilensteine und beschreibt, welche Ergebnisse bis zu welchen Meilensteinen vorliegen müssen.
- **Projektlaufplan:** Enthält alle Vorgänge in einer sinnvollen Reihenfolge der Erledigung mit Anfangs- und Endzeitpunkten und beschreibt, wann was gemacht wird.

Das geplante Projekt, hier beispielhaft „Stressprävention für Lehrkräfte“, könnte für die Dauer von einem Jahr veranschlagt werden. Auszuweisen ist, wann die geplanten Tätigkeiten und Arbeitsschritte von wem durchgeführt werden und welche Personal- und Sachkosten dafür kalkuliert werden. Die Mitglieder der Projektgruppe werden je nach Stundenaufwand und Gehaltsstufe eingerechnet, die Veranstaltungen zur Information und die Übungen zur Entspannung und Stressentlastungen werden mit dem jeweils erforderlichen Personaleinsatz kostenmäßig veranschlagt und auch die Einbeziehung von externen Dozent/innen und Supervisor/innen wird kalkuliert.

Evaluation und erwartbare Ergebnisse

Qualitätssicherung und Evaluation spielen gerade im Rahmen von Projekten eine wichtige Rolle. Der/die Auftraggeber/in und die beteiligten Akteure fordern Transparenz über die durchgeführten Maßnahmen und häufig entscheidet der Nachweis von Effekten eines Projekts über eine Implementierung und Weiterfinanzierung. Folglich ist zu beschreiben, mit welchen Vorgehensweisen und Methoden die Zielerreichung überprüft werden kann und welche Ergebnisse nach Ablauf des Projektes bzw. welche Zwischenergebnisse zu erwarten sind. Dabei kann unterschieden werden zwischen den Ergebnissen, die das Projekt innerhalb einer Einrichtung oder Organisation erreicht, und den Ergebnissen, die das Projekt nach außen hin bewirkt; bspw. in der Kooperation mit anderen Einrichtungen, im Zusammenhang mit allgemein feststellbaren Entwicklungen in einzelnen Bereichen des Gesundheitswesens oder bezogen auf die Gestaltung von Strukturen im Gesundheitssystem. Zuletzt ist auch einzuschät-

zen, inwieweit das Projekt auf andere Einrichtungen oder Bereiche übertragbar ist und dort zu ähnlichen Entwicklungen anregen kann.

Im Rahmen der Evaluation könnten bezogen auf das Projektbeispiel folgende Vorgehensweisen und Methoden vorgesehen werden:

- Feststellung der Ergebnisse durch Befragung der Lehrkräfte,
- Überprüfung der Krankheits- und Fehlzeiten zu Beginn und am Ende des Projektes und/oder
- Inanspruchnahme der Entspannungsangebote und Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und Prävention.

Als erwartbare Ergebnisse könnten benannt werden:

- Entlastung der Lehrkräfte durch Stärkung von Gesundheitsressourcen,
- Identifikation von Stressoren im Schulalltag,
- Verbesserung des Schulklimas/der Zusammenarbeit der Lehrkräfte,
- Reduzierung Fehl- und Krankheitszeiten/ Frühpensionierung und/oder
- Transfer in andere Schulen bzw. Berufsfelder und Organisationen.

7. Herausforderungen durch Interdisziplinarität

Weiterbildung interdisziplinär zu gestalten ist eine anspruchsvolle Aufgabe, deren Bewältigung durch geeignete infrastrukturelle Voraussetzungen und kooperierende Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis gelingen kann. Die bisherigen Erfahrungen an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften verdeutlichen, dass interdisziplinär zusammengesetzte Studiengruppen und die Einbindung unterschiedlicher disziplinär ausgebildeter Lehrender wesentlich dazu beitragen, dass eine Auseinandersetzung mit disziplinären und interdisziplinären Frage- und Problemstellungen erfolgt. Ebenfalls relevant ist für die interdisziplinäre Zusammenarbeit in den Studiengruppen, dass didaktisch geeignete

Lehr- und Lernmethoden eingesetzt werden, die berufsübergreifend Handlungskompetenzen fördern und kooperative Lernprozesse anregen. Als geeignet dafür hat sich in den gesundheitswissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten die Entwicklung eigener Projektvorhaben erwiesen, die aufgrund der Komplexität der Aufgabenstellung das Denken in Zusammenhängen, die disziplinübergreifende Bearbeitung von Problemstellungen und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit bei der Umsetzung erfordert. Festgestellt werden kann, dass die Entwicklung von Projekten umfassende Lernprozesse fördert

- zur Wahrnehmung von Problemstellungen und Identifizierung von Handlungs- und Forschungsbedarf,
- in der Kommunikation und Kooperation zwischen verschiedenen Berufsgruppen,
- zur Auseinandersetzung mit (inter-) disziplinären Ergebnissen,
- zur Akzeptanz anderer theoretischer Zugänge, Fragestellungen und Methoden sowie
- zur Entwicklung von Problemlösungen für die Praxis.

Idealerweise beziehen sich die Studierenden mit ihrer Projektidee auf eine Problemsituation und einen Handlungsbedarf, der bei ihrem Beschäftigungsträger besteht und dringend eine Lösung erfordert, damit eine Unterstützung durch den Arbeitgeber und die Aussicht auf Umsetzung des Projektes in der Praxis erreicht werden kann. Für die Studierenden ergibt sich dadurch die Möglichkeit, die bisherige Tätigkeit im Unternehmen auf aktuelle Anforderungen auszurichten und sich neue Aufgaben zu erschließen. Die Lerninhalte und -formen sind damit nicht nur an dem Prinzip der Interdisziplinarität, sondern gleichzeitig an realen Problemstellungen und dem aktuellen Handlungsbedarf aus der beruflichen Praxis orientiert, so dass insgesamt auch eine multi- und transdisziplinäre Vorgehensweise gefördert wird.

Eine klare Unterscheidung zwischen Inter-, Multi- und Transdisziplinarität ist angesichts unterschiedlicher und widersprüchlicher Definitionsversuche, Bezugsebenen und Verwendungskontexte schwierig, wie vor dem Hintergrund von Literaturrecherchen und un-

ter Berücksichtigung der bisherigen Erfahrungen mit der Gestaltung gesundheitswissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme konstatiert werden kann. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die Wissensproduktion tatsächlich heute noch entlang klar definierter disziplinärer Grenzen organisiert ist, oder ob sich nicht vielmehr auch aufgrund zunehmender Anwendungsorientierung und gesellschaftlichem Wandel die universitäre Ordnung und auch Einheit der Disziplinen tendenziell auflösen bzw. entgrenzen (vgl. hierzu Braun-Thürmann, 2010).

Wenn in der Zusammenführung der einzelnen Disziplinen grundsätzlich ein Potenzial für Erkenntnisgewinn und -fortschritt gesehen wird, stellt sich die Frage, nach welchem organisierenden Prinzip die Interdisziplinarität der Gesundheitswissenschaften hergestellt und eingehalten werden kann. Und es ist in diesem Zusammenhang auch zu klären, wie der Bezug zu den Disziplinen aufrecht erhalten werden kann, um deren Erkenntnisgewinn in angemessener Weise für die Wissensvermittlung in der Weiterbildung berücksichtigen zu können. Eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen bleibt weiterhin eine Herausforderung.

Literatur

Badura, B. (2011): „Kooperation und Gesundheit – Zur Rolle der Soziologie in den Gesundheitswissenschaften“, in: Schott, T./Hornberg, C. (Hrsg.): „Die Gesellschaft und ihre Gesundheit“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-38.

Bogner, A./Kastenhofer, K./Torgersen, H. (Hrsg.) (2010): „Inter- und Transdisziplinarität im Wandel? Neue Perspektiven auf problemorientierte Forschung und Politikberatung“, Baden-Baden, Nomos Verlag.

Bollinger, H./Gerlach, A./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2006): „Gesundheitsberufe im Wandel. Soziologische Beobachtungen und Interpretationen“, Frankfurt, Mabuse Verlag.

Braun-Thürmann, H. (2010): „Wandel der Wissensproduktion“, in: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): „Handbuch Wissenschaftspolitik“, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-88.

Dierks, M.-L./Koppelin, F. (Hrsg.) (2004): „Public Health Ausbildungsprofile und Berufsperspektiven in Deutschland“, Freiburg, DKGW.

Fischer, K. (2011): „Interdisziplinarität im Spannungsfeld zwischen Forschung, Lehre und Anwendungsfeldern“, in: Fischer, K./Laitko, H./Parthey, H. (Hrsg.): „Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft“, Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2010, Berlin, Wissenschaftlicher Verlag, S. 37-58.

Greiner, W. (2011): „Gesundheitsökonomie: Über die rationale Allokation knapper Ressourcen im Versorgungsalltag“, in: Schott, T./Hornberg, C. (Hrsg.): „Die Gesellschaft und ihre Gesundheit“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329-343.

Grossmann, R./Scala, K. (2006): „Gesundheit durch Projekte fördern. Ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Projektmanagement“, Weinheim/München, Juventa Verlag.

Hanschitz, R./Schmidt, E. Schwarz, G. (2009): „Transdisziplinarität in Forschung und Praxis. Chancen und Risiken partizipativer Prozesse“, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hurrelmann, K./Laaser, U. (2006): „Entwicklung und Perspektiven der Gesundheitswissenschaften“, in: Hurrelmann, K./Laaser, U./ Razum, O.: „Handbuch Gesundheitswissenschaften“, Weinheim/München, Juventa Verlag, S. 17-45.
- Jungert, M. (2010): „Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität“, in: Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (Hrsg.): „Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme“, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1-12.
- Matzick, S. (Hrsg.) (2008): „Qualifizierung in den Gesundheitsberufen. Herausforderungen und Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung“, Weinheim/München, Juventa Verlag.
- Matzick, S. (2009): „Weiterbildung interdisziplinär und praxisnah gestalten: am Beispiel eines weiterbildenden Masterstudiengangs für Gesundheitsberufe“, in: DGWF Hochschule & Weiterbildung (Hrsg.): „Praxisorientierung“, Hamburg, S. 45-53.
- Parthey, H. (2011): „Institutionalisierung disziplinärer und interdisziplinärer Forschungssituationen“, in: Fischer, K./Laitko, H./Parthey, H. (Hrsg.): „Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft“, Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2010, Berlin, Wissenschaftlicher Verlag, S. 9-35.
- Röbbecke, M./Simon, D./Lengwiler, M./Kraetsch, C. (2004): „Inter-Disziplinieren. Erfolgsbedingungen von Forschungsk Kooperationen“, Berlin, edition sigma.
- Schnabel, P.-E./Wolters, P. (2011): „16 Jahre Fakultät für Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld“, in: Schott, T./Hornberg, C. (Hrsg.): „Die Gesellschaft und ihre Gesundheit“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-126.
- Schott, T./Hornberg, C. (Hrsg.): „Die Gesellschaft und ihre Gesundheit. 20 Jahre Public Health in Deutschland: Bilanz und Ausblick einer Wissenschaft“, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (1994): „Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen“, Frankfurt, Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft.
- Sukopp, T. (2010): „Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. Definitionen und Konzepte“, in: Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (Hrsg.): „Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme“, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 13-29.
- Walkenhorst, U./Klemme, B. (2006): „Interdisziplinäres Lernen und Arbeiten in den therapeutischen Berufen“, in: Walkenhorst, U./Klemme, B. (Hrsg.): „Interdisziplinäres Lernen und Arbeiten in der Ergo- und Physiotherapie“, Dortmund, Borgmann Media, S. 1-20.
- Wolf, C. et al. (2007): „Projektmanagement – Eine Einführung“, hrsg. von der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege BGW.

Autorin

Dr. Sigrid Matzick
Geschäftsführung Weiterbildung und Fernstudium
Fakultät für Gesundheitswissenschaften
Universität Bielefeld

Über Grenzen hinweg lernen

Das Projekt „iCom“ als Beispiel für interkulturelle Zusammenarbeit zwischen Universitäten Unternehmen und Schulen

Edith Hammer
Christina Böhm
Renate Motschnig-Pitrik
Nino Tomaschek

1. Einleitung

Nicht selten sehen sich Universitäten mit dem Vorwurf konfrontiert, ihre Forschung sei unzureichend auf die praktische Anwendung ausgerichtet oder das Lehrangebot nicht auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes zugeschnitten. Besonders im technischen Bereich der Informatik, der sich rasant entwickelt und wo die Aktualität von Wissen nur für kurze Zeit besteht, bevor es von neuen Erkenntnissen überholt wird, sind Universitäten und Unternehmen gleichermaßen gefordert, in einen Dialog zu treten. Aktuelle Forschungsergebnisse und technische Entwicklungen aus der Wissenschaft sollen schließlich möglichst schnell ihren Weg in die Praxis finden und für Unternehmen nutzbringend sein. Im besten Fall reflektiert bereits die Wahl von Forschungsthemen die organisationalen Wirklichkeiten und Herausforderungen der Praxis. Dafür braucht es einen intensiven, dauerhaften Austausch zwischen Forscher/innen und Praktiker/innen.

Dieser Beitrag bietet theoretische Reflexionen sowie erste Erkenntnisse zum Wissenstransfer zwischen Universitäten und Unternehmen aus dem grenzüberschreitenden Projekt „iCom“. Im ersten Abschnitt werden konkrete Erfahrungen der internationalen, interdisziplinären Zusammenarbeit geteilt. Ebenso wird auf die Rolle der Universitäten für die Stärkung der grenznahen Region eingegangen. Die Relevanz der Forschung zu sozialen Kompetenzen bestätigt sich durch den Austausch mit Praxispartner/innen, denen zunehmend klar wird: Empathie und die Bereitschaft zur offenen Kommunikation bestimmen maßgeblich den Erfolg von Projekten und sind folglich ein bedeutender wirtschaftlicher Einflussfaktor.

Im zweiten Teil des Beitrags wird näher auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen durch direkte sowie vorwiegend computer-basierte Kommunikation eingegangen. Möglichkeiten von „Blended Learning“, das verschiedene Formen des (technologievermittelten) Lernens integriert, werden im Hinblick auf den personenzentrierten Ansatz diskutiert. Als vorgeschlagene Metamethode für gelingende Kommunikation und fortschrittliche Lernprozesse wird der personenzentrierte Ansatz im iCom-Projekt empirisch befochten. Bei der Auseinandersetzung mit Kommunikation in Projektteams ist auch Diversität – im Sinne interkultureller oder interdisziplinärer Vielfalt – ein bedeutendes Thema, das ebenfalls einen zentralen Forschungsgegenstand dieses Projekts bildet.

2. iCom – Grenzüberschreitungen auf mehreren Ebenen

Anfang 2011 ging das dreijährige EFRE-Projekt „Konstruktive Internationale Kommunikation im Kontext der Informations- und Kommunikationstechnologie“ (iCom), das zwischen der Universität Wien und der Masaryk Universität Brunn durchgeführt wird, an den Start. Das Projekt fördert den Aufbau nachhaltiger Netzwerke zwischen Universitäten und Unternehmen – insbesondere kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMUs) – im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT). Das zentrale Ziel besteht in der Stärkung des Wirtschafts- und Bildungsstandortes der Region zwischen Wien und Brunn, was in erster Linie durch die Höherqualifizierung von Personen erreicht werden soll.

Die Förderung von Kompetenzen richtet sich sowohl an Personen, die in Unternehmen im ICT-Bereich tätig sind, als auch an wissenschaftliches Personal an Universitäten, insbesondere an den wissenschaftlichen

Nachwuchs, der durch das Projekt Zugang zu praxisrelevanten Forschungsthemen erhält.

2.1 Reichweite der kooperativen Vernetzung

Das iCom-Projekt ist in vielen Bereichen grenzüberschreitend: Es verbindet zwei Länder miteinander, engagiert internationale Lektor/innen, arbeitet über wissenschaftliche Disziplinen hinweg und öffnet die Universitäten hin zur Gesellschaft und Wirtschaft durch die gezielte Vernetzung mit Unternehmen und Schulen. Durch die weitreichende Zusammenarbeit in der Höherqualifizierung von IT-Fachkräften, Wissenschaftler/innen und Informatiklehrer/innen trägt das iCom-Projekt nachhaltig zur Stärkung des Wirtschaftsstandortes in der Region zwischen Wien und Südmähren bei.

Sowohl inhaltlich als auch strukturell überschreitet das Projekt Grenzen auf mehreren Ebenen:

Internationale Kooperation zwischen Universitäten: Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Universitäten fördert den wissenschaftlichen Austausch zwischen Doktoratsstudierenden und Professor/innen in der Region. Die Erfahrungen aus der internationalen Projekt-Zusammenarbeit sowie der grenzüberschreitenden Kommunikation fließen wiederum in die Forschung ein, die sich vorwiegend auf die Themen internationale Kommunikation, agile Methoden des Projektmanagements sowie personenzentriertes Lehren und Lernen konzentriert.

- a. *Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen:* Durch die engere Vernetzung von Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen sollen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) praxisrelevante Forschungsergebnisse erzielt und das Innovationspotential auf beiden Seiten gesteigert werden. Anwendungsorientierte Forschungsthemen zielen auf die Verbesserung der Zusammenarbeit in ICT-Projekten ab und kommen so direkt den regionalen Unternehmen zugute.
- b. *Vernetzung und Kooperation zwischen Unternehmen:* Im Rahmen des Projekts organisierte Veranstaltungen, zu denen Wirtschaftspartner/innen beider Universitäten eingeladen werden, um gemeinsam über aktuelle Themen zu reflektieren, regen die Vernetzung zwischen

Unternehmen – auch über nationale Grenzen hinweg – an. Lernen aus dem Austausch von Erfahrungen kommt an: Nach knapp einem Jahr zeigt sich jedoch, dass Unternehmen im Bereich von Software-Lösungen Anknüpfungspunkte finden und zunehmend vom Austausch konkreter Projektmanagement-Erfahrungen profitieren.

- c. *Interdisziplinäre Vernetzung und Einbindung verschiedener universitärer Einrichtungen:* Eine weitere Ebene der Vernetzung bezieht sich auf die interne Zusammenarbeit universitärer Fachbereiche. Konkrete Forschungsthemen des Projektes bewegen sich disziplinübergreifend zwischen den Bereichen Informatik und Wirtschaftsinformatik, Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Pädagogik. Zusätzlich sind an beiden Universitäten auch die Einrichtungen für Weiterbildung und Lifelong Learning in das Projekt eingebunden und stellen ein wichtiges Bindeglied in der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Unternehmen dar. Die Erforschung und Weiterentwicklung didaktischer Modelle sowie die Anwendung neuer, arbeitsintegrierter Lernkonzepte ist ein wesentliches Projektziel für den Bereich der universitären Weiterbildung.
- d. *Kooperationen zwischen Universitäten und Schulen:* Der Austausch zwischen Wissenschaftler/innen aus dem Bereich Informatik-Fachdidaktik und Informatiklehrer/innen aus der Sekundarstufe zielt auf die Verbesserung der Lern- und Lehrmethoden ab und soll Schüler/innen dazu motivieren, sich den Themen Informatik und Wirtschaftsinformatik anzunähern.

2.2 Grenzüberschreitende Aktivitäten

Um den Erfahrungs- und Wissensaustausch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft zu beleben, werden über den Zeitraum von drei Jahren in Österreich und Tschechien konkrete Maßnahmen umgesetzt:

Practice-Research-Workshops

Ausgehend von den zwei größten Universitäten des Territorialbereichs (Universität Wien und Masaryk Universität Brunn) werden acht „Practice-Research-Workshops“ rund um Wien und Brunn abgehalten. Die Veranstaltungen richten sich an Personen, die in österreichischen oder tschechischen Unternehmen im ICT-Bereich in verschiedensten Funktionen tätig sind. Wissenschaftler/innen, Doktorand/innen sowie Weiterbildungsexpert/innen beider Universitäten treffen in diesen Workshops mit IT-Professionals zusammen und tauschen sich über aktuelle, praxisrelevante Probleme aus. In diesem offenen Dialog teilen die Praktiker/innen ihre Erfahrungen mit, sie können voneinander lernen und gemeinsam mit Wissenschaftler/innen an Lösungen arbeiten. Fachkräfte aus dem ICT-Bereich werden in Workshops sowohl theoretisch als auch durch Reflexionsimpulse und praktische Übungen an den personenzentrierten Kommunikationsansatz und an neue Formen des agilen Projektmanagements herangeführt. Das Setting der Workshops schafft eine offene Kommunikationskultur, die es den Teilnehmer/innen ermöglicht, ihre Basiskompetenzen für gelingende Kommunikation in einer realen Situation zu verbessern.

Bilaterales Angebot im Doktoratsstudium

Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird ein bilaterales Angebot im Rahmen der Doktoratsstudien der Informatik und der Wirtschaftsinformatik entwickelt und umgesetzt, welches sich besonders an berufstätige Dissertant/innen richtet. Der Aufbau eines engen Netzwerkes mit Unternehmen im ICT-Bereich ermöglicht den Dissertant/innen den Zugang zu praxisrelevanten Forschungsgegenständen. Der Austausch mit wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen fördert den Transfer von akademischem Wissen sowie Kommunikations- und Methodenkompetenzen zu den Unternehmen. Durch die Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen, die sich an aktuellen Herausforderungen der Wirtschaft orientieren, soll das Innovationspotenzial, das auf beiden Seiten vorhanden ist, wiederum besser genutzt werden.

Lehrer/innen-„Encounter“-Gruppen

Ein dritter Aktivitäten-Schwerpunkt richtet sich an Informatik-Lehrer/innen in der Sekundarstufe, die – ähnlich wie die Unternehmenspartner/innen – zu sogenannten „Encounter-Groups“ eingeladen werden. Ge-

meinsam mit Doktoratsstudierenden und Wissenschaftler/innen können sich die Lehrer/innen in interaktiven Settings dem personenzentrierten Ansatz nähern, der als didaktisches Metamodell in Lehr- und Lernsituationen angewendet werden kann. Wie bedeutsam die Einbindung der Schulen in das iCom-Projekt ist, hat sich durch Gespräche mit Praxispartner/innen gezeigt, die ihre Erfahrungen über bestimmte Defizite in der Projektzusammenarbeit geteilt haben. Die im Schulsystem vorgegebenen, jedoch oftmals unreflektierten Formen des Lernens und der Kooperation beeinflussen später auch die Arbeitsweise im Berufsleben. Mitarbeiter/innen können sich von diesen Mustern, in denen Lernen meist direkt an einen Leistungsnachweis gekoppelt ist und in denen vorwiegend Einzelleistungen bewertet werden und nicht kollaborative, soziale Kompetenzen im Team, später nur schwer lösen, da diese über einen langen Zeitraum im Schulsystem praktiziert wurden.

2.3 Wissenstransfer und die Rolle der Weiterbildung

Durch die Entwicklung neuer Ideen und Erkenntnisse dienen Universitäten als Impulsgeber für Innovationen in der Gesellschaft und können einen wichtigen Beitrag zur Stärkung eines Wirtschaftsstandortes beitragen. Mit dem Begriff des „Wissenstransfers“ oder „Knowledge transfer“ wird eine Reihe an unterschiedlichen Aktivitäten benannt, die neben den traditionellen Aufgaben – Forschung und Lehre – an Universitäten zunehmend an Bedeutung gewinnen. Strukturen, Rahmenbedingungen, Formen und Intensität des Wissenstransfers zwischen Universitäten und Unternehmen (oder auch gesellschaftlichen Institutionen) divergieren stark (vgl. Rossi 2010). Die Effektivität des Wissenstransfers hängt von einer Reihe von Parametern ab. Bozeman (2000, zit. n. Rossi 2010: 157) nennt fünf Dimensionen, die den Erfolg des Wissenstransfers beeinflussen: „the transfer agent, the transfer media, the transfer object, the demand environment, and the transfer recipient“. Aus den von Rossi (2010) rezipierten Studien lässt sich ableiten, dass der Forschungsfokus häufig auf den handelnden Akteuren (Wissenschaftler/innen, Universitätsinstitute, Unternehmen) liegt, insbesondere auf dem Einfluss ihres Status/Renommées hinsichtlich der Intensität und des Erfolgs von Universitäts- und Unternehmenskooperationen. Auf der Seite der Unternehmen konnten als wesentliche Einflussgrößen für die Art und Intensität der Kooperationen mit Universitäten die Firmengröße sowie der Sektor, in dem das Unternehmen tätig ist, bestimmt werden

– wobei größere Unternehmen aufgrund höherer finanzieller Ressourcen eher mit Universitäten kooperieren (vgl. Rossi 2010). Bedenkt man die wirtschaftliche Bedeutung von KMUs – 99% aller Unternehmen in Europa sind KMUs und erzeugen damit mehr als die Hälfte der unternehmerischen Wertschöpfung in der EU (vgl. EU 2011) – so wird klar, wie wichtig es ist, Anreize zu schaffen, um diese oft hochgradig innovativen Unternehmen zur Zusammenarbeit mit Universitäten zu motivieren.

Lockett et. al. (2008) konnten in einer interview-basierten Studie eine Reihe hemmender Faktoren für den Wissenstransfer zwischen Universitäten und Unternehmen identifizieren: Zeitmangel, Zeiträume (Unternehmen erwarten zeitnahe Ergebnisse; Forschung an Universitäten ist meist ein jahrelanger Prozess), Mangel an Motivation, geringe interne Anerkennung von Wissenstransfer-Aktivitäten, Schutz von intellektuellem Eigentum. Als positive Entwicklungen im Bereich Wissenstransfer konnten vor allem die zunehmende Anzahl an fortgeschrittenen Studierenden verzeichnet werden, die in Projektarbeiten in Unternehmen involviert sind und so zum Wissenstransfer beitragen. Dies weist auf eine Veränderung in der Wahrnehmung des Wissenstransfers durch Studierende hin, die sich nicht mehr nur als Rezipienten dieses Prozesses sehen, sondern eine aktive Rolle im Wissenstransfer einnehmen und dadurch einen zusätzlichen Mehrwert erzeugen (vgl. ebd.).

Konkrete Forschungsergebnisse zum nachhaltigen Erfolg von Universitäts-Industrie-Kooperationen sind zwar aufgrund der schwierigen Messbarkeit der tatsächlichen Auswirkungen noch nicht in großem Umfang verfügbar, dennoch konnten die positiven Effekte auf beiden Seiten in einigen Studien belegt werden. Anhand zweier vergleichender Methoden wurden in einer schweizerischen Studie der ETH-Zürich konkrete vorteilhafte Auswirkungen von Wissens- und Technologietransfer-Aktivitäten empirisch nachgewiesen (vgl. Arvanities et. al. 2008). Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Innovationsgrad in Unternehmen, die im Bereich der Forschung mit Universitäten kooperieren, wesentlich erhöht hat (gemessen am Verkauf neuer sowie grundlegend modifizierter Produkte).

Mit der Vielzahl an Projektaktivitäten trägt das iCom-Projekt zum Wissenstransfer zwischen Universitäten und Unternehmen bei. Besonders im Bereich der Nachwuchsförderung leistet das Projekt einen wichtigen

Beitrag: Student/innen, die in engem Austausch mit der Praxis ihre Forschungsinteressen entwickeln und praxisrelevante Forschungsfragen wissenschaftlich bearbeiten, sind für ihre späteren Karrierewege optimal vorbereitet, da sie die beruflichen Anforderungen der Praxis kennen. Aktuelle Herausforderungen des Arbeitsmarktes werden durch den Praxisaustausch an die Universitäten herangetragen und dienen als Ausgangspunkte für neue wissenschaftliche Forschungsprojekte. Der Fokus auf kleine und mittelständische Betriebe zielt auf die Förderung der unternehmerischen Vielfalt in der Region ab. Aus der Perspektive der Universitäten sind die Strukturen dieser Unternehmen besonders interessant, da sich die Lern- und Managementprozesse von denen in großen, internationalen Firmen unterscheiden, die oftmals über eigene Abteilungen für Personalentwicklung verfügen, die strategisch Kompetenzentwicklungen von Mitarbeiter/innen planen. Aus der bisherigen Erfahrung aus dem iCom-Projekt zeigt sich, dass im Gegensatz dazu in KMUs Lernprozesse und Weiterbildungen weniger strukturiert stattfinden.

Der Bereich der universitären Weiterbildung gewinnt aus der Zusammenarbeit mit Wirtschaftspartner/innen wesentliche Erkenntnisse über Lernprozesse am Arbeitsplatz, die in die Planung von Programmen einfließen. Durch den Austausch mit der Praxis erhält die Universität wichtige Impulse für die Entwicklung praxisorientierter, wissenschaftlich fundierter Weiterbildungsprogramme, die sich an aktuellen Bedürfnissen der Wirtschaft orientieren. Die Einbindung von Praxispartner/innen in den curricularen Entwicklungsprozess postgradualer Programme und die Nutzung von praxisrelevanten Feedback-Schleifen, trägt einerseits zur Verbesserung der Qualität von Programmen bei. Auf der anderen Seite ist das Involvieren von Praxispartner/innen auch eine strategische Entscheidung, um ein starkes Commitment zu einem Weiterbildungsprogramm seitens der Wirtschaft (oder anderer relevanter Stakeholder) zu erzeugen. Die direkte Zusammenarbeit mit Unternehmen bietet für den Bereich Weiterbildung zusätzliche Möglichkeiten für die Entwicklung firmeninterner Corporate Programs.

3. Lernen im internationalen Kontext

Im Hinblick auf wissenschaftliche Weiterbildung in einem internationalen Kontext sind zwei Aspekte besonders hervorzuheben und werden deshalb im folgenden näher betrachtet: die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien und neuen didakti-

schen Modellen sowie der Einfluss von multikulturellen Aspekten und Diversität auf die Ausrichtung von Weiterbildungsmaßnahmen.

Die erhöhte Mobilität und geografische Verteilung von potentiellen Teilnehmer/innen an Weiterbildungsprogrammen verlangt nach adäquaten und flexiblen Lern-Lösungen. „Distance Learning“ beispielsweise beschreibt die Informationsübermittlung und Bereitstellung von Lernressourcen für Studierende, die nicht im konventionellen Sinn an der Lehrinstitution anwesend sind, mit der Unterstützung von unterschiedlichen Medien (von Mail bis web-basierter Multimedia) (Wang/Liu, 2003: 121). Es soll an dieser Stelle allerdings nicht genauer darauf eingegangen werden, wie das Verhältnis zwischen Präsenz- und Onlinephasen aufgliedert werden sollte oder ob direkte oder virtuelle Kommunikation ein besseres Ergebnis erzielen, da in der Forschung darüber Uneinigkeit herrscht und unterschiedliche Studien konträre Ergebnisse liefern. Diese unterschiedlichen Ergebnisse legen nahe, dass nicht danach gefragt werden sollte, welches Mittel in der Weiterbildung in welcher Form eingesetzt werden sollte, sondern vielmehr welche Grundvoraussetzungen für den Einsatz beider Kommunikationsformen gegeben sein müssen. Moderne Bildungskonzepte betrachten im Vergleich zu früheren die Rolle der Teilnehmer/innen anders: Alle Aktivitäten und Maßnahmen zielen darauf ab, Studierende zum lebenslangen Lernen zu motivieren und ihnen mit der Unterstützung neuer Technologien die Möglichkeit dazu zu geben (Bauerová/Sein-Echaluce, 2008). Eine solche Möglichkeit bietet das Konzept des „Blended Learnings“, welches im Folgenden genauer beleuchtet wird.

3.1 Internationale Kompetenzen

Betrachten wir allerdings zuerst, welche Komponenten und Kompetenzen im internationalen Kontext besonders essentiell sind. Durch den vereinfachten und schnellen Zugang zu Informationen sollten Weiterbildungen nicht auf einen reinen Wissenserwerb ausgerichtet sein, sondern vielmehr auf die geeignete Anwendung von Wissen in der Praxis. Hierbei spielt Kommunikation eine wesentliche Rolle, da unzureichende Kommunikation in der Praxis einen hohen Zeitverlust und somit auch monetären Verlust bedeutet (Motschnig/Nykl, 2009: 21). Kommunikation wiederum ist als wesentlicher Bestandteil in internationalen Unternehmen und Organisationen stark beeinflusst durch kulturelle und sprachliche Kompetenzen der

Akteure. Schon Hall (1959) beschrieb Ende der 50er-Jahre, dass Kommunikation und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind, da Kultur den Kommunikationsstil einer Person beeinflusst. Im Geschäfts- und Privatleben werden Missverständnisse und Konflikte oft durch fehlendes Wissen über die Verhaltensweisen anderer Personen und Kulturen verstärkt (Fujio, 2004: 331). Daher ist nicht nur der Erwerb von kommunikativen Fähigkeiten, sondern besonders von interkulturellen Fähigkeiten im internationalen Kontext notwendig. Laut Fischer (2003) ist interkulturelle Kompetenz „eine soziale Kompetenz oder Beziehungskompetenz, die sich in der Interaktion und Kommunikation ... realisiert“. Konkreter umfasst interkulturelle Kompetenz die „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die auf kognitiver, emotionaler und psychomotorischer Ebene den Umgang mit kultureller Vielfalt ermöglichen“ (Fischer, 2003). Das bedeutet auch, dass nicht nur das Wissen über eine andere Kultur, sondern vor allem ein tiefes Verständnis und die persönliche Beziehung zwischen den Gesprächspartner/innen eine essentielle Rolle spielt.

Multikulturelle Erziehung und Lehre von Diversität sollte ein fixer Bestandteil in der Bildung sein und trägt zu einem kritischen, sozialen, aber auch offenen, toleranteren Denken der Studierenden bei. Außerdem wird das Verständnis zwischen unterschiedlichen Kulturen und die Verbesserung von sozialer Interaktion gefördert (Hossain/Aydin, 2011: 117 & 122). Die Integration interkulturellen Lernens in die Lehrpläne kann nur dann erreicht werden, wenn zum einen die Wichtigkeit einer multikulturellen Bildungseinrichtung, zum anderen aber auch deren Anforderungen verstanden werden (Hossain/Aydin, 2011: 121). Es sollte darauf geachtet werden, dass Menschen ihr persönliches Potential und ihre persönlichen Ressourcen mit einer respektvollen Grundhaltung einsetzen können (Fischer, 2003). Außerdem ist im Rahmen von Schulungen und Weiterbildungen zu beachten, dass ein nachhaltiger Effekt nur dann erzielt wird, wenn die Inhalte und Haltungen auch in der Praxis eingebracht und umgesetzt werden (Fischer, 2003).

Wie können nun solche interkulturellen Kompetenzen erworben werden?

Einer der besten Wege, um ein multikulturelles Verständnis zu erlernen, besteht darin, seine eigenen Erfahrungen mit anderen zu teilen. Dadurch werden sich die Personen ihrer eigenen Kultur bewusster und

können diese besser mit anderen Kulturen vergleichen und analysieren (Hossain/Aydin, 2011: 117). Je mehr versucht wird, eine andere Kultur kennenzulernen und zu verstehen, umso besser können Verhaltensweisen interpretiert und eingeordnet werden (Bjerregaard et al., 2009: 210). Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen und Konzepten sowie Lehr- und Lernmethoden im interkulturellen Bereich. Eine hilfreiche Methode zum Aufbau interkultureller Kompetenzen stellt das Modell von Edward Kiel dar: Es beschreibt die Entwicklung interkultureller Kompetenzen in 6 Schritten: durch kulturelle Sensibilisierung, die Erlernung der Methode der Kulturanalyse, die Analyse der eigenen und der Zielkultur, die Entwicklung kultureller Regeln und die Überprüfung der Regeln an der Zielkultur. Dabei wird zuerst versucht, die eigene Kultur kennenzulernen und zu verstehen und interkulturelle Konfliktsituationen wie Stress, Unsicherheit und Ignoranz zu erfahren und zu erleben, basierend auf Selbst- und Fremdrelexion (Kiel, 2001: 16). Das Erlernen interkultureller Kompetenzen kann allerdings nicht allein durch eine bestimmte Methode erreicht werden, sondern basiert vor allem auf persönlichen Haltungen und Einstellungen. Diese Einstellungen betreffen zum einen die Fähigkeit zur Selbstreflexion, aber auch den Aufbau von sozialen, kommunikativen und interaktiven Kompetenzen (Fischer, 2003). Eine Möglichkeit dazu bietet Blended Learning in Verbindung mit personenzentriertem Lernen.

3.2 Blended Learning und personenzentriertes Lernen

Blended Learning ist ein Lernkonzept, bei dem die Lehre sowie die Lernszenarien und Vermittlungskanäle sowohl online als auch präsent durchgeführt wird (Derntl, 2005: 12). Das Konzept umfasst alle gängigen Lehrkonzepte wie E-Learning, Distance Learning, Mobile- und Online-Learning sowie web-basiertes Lernen. Vorteile dieses Konzeptes sind zum einen, dass bedeutungsvolles und nachhaltiges Lernen ermöglicht und unterstützt wird, aber auch die kost- und ressourcensparende Umsetzung. Allerdings sind die Lerndesigns sehr kontextabhängig und Generalisierungen können herausfordernd sein (Harris et al., 2009: 155).

Unterstützt werden kann dieses Lernkonzept mit der Kommunikation und Interaktion über neue Medien (Eteokleous, 2011: 225). In einer Studie analysierte Eteokleous (2011) die Auswirkungen eines Blended Learning Modells, welches soziale und virtuelle Ele-

mente verknüpft und durch Web 2.0 eine multikulturelle Bildung unterstützt. Die Studie zeigte, dass die Studierenden nach der Erfahrung unbefangener und offener gegenüber Diversität waren. Aufgrund der interaktiven Eigenschaften sowie der Offenheit und Interoperabilität eignen sich Web 2.0 Technologien gut, um virtuelle Arbeitsgruppen zwischen Studierenden und multikulturelle Kompetenzen mit geringstem Kosteneinsatz effektiv aufzubauen (Hossain/Aydin, 2011: 116). Die verwendete Technologie ist dabei nicht ausschlaggebend für die erfolgreiche Umsetzung eines Blended Learning Modells, sondern vielmehr der einfache Zugang zu Ressourcen, der Inhalt der Unterrichtsmaterialien sowie die Integration und Akzeptanz des ausgewählten Instruments durch Studierenden, Lehrenden und Organisation. Außerdem müssen individuelle Faktoren wie Motivation, Erwartungen, unterschiedliche Lernstile und kulturelle Charakteristika in Betracht gezogen werden (Harris et al., 2009: 161).

Die Forschung im Bereich E-Learning konzentriert sich oftmals auf die Beschreibung von den E-Learning-Systemen und weniger auf die Integration der Technologie, um den Lernprozess zu verbessern. Lernen sollte allerdings nicht nur aus einer technologischen Perspektive unterstützt werden, sondern auch aus einer sozial-psychologischen Perspektive (Derntl/Motschnig-Pitrik, 2005: 112). Das Konzept des „Person-Centered E-Learning (PCeL)“, das von Professor Renate Motschnig an der Universität Wien entwickelt wurde, bezieht auch diese Aspekte mit ein. Person-Centered E-Learning baut auf Carl Rogers' personenzentriertem Ansatz (Person-Centered Approach) auf und zielt darauf ab, die Vorteile des personenzentrierten Ansatzes mit den Möglichkeiten von E-Learning zu verbinden (Derntl, 2005: 29). Personenzentriertes E-Learning charakterisiert sich vor allem durch seinen partizipatorischen Ansatz, das Bestreben ein vertrauensvolles Klima herzustellen und die Studierenden bestmöglich in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Weiters werden selbst-initiiertes Lernen und die „Grundhaltungen der Echtheit, Authentizität oder Transparenz, des Respekts oder der Akzeptanz, und des tiefen Verstehens“ gefördert (Motschnig-Pitrik, 2004: 227). Hierbei ist die Rolle des Lehrenden und dessen Kompetenzen eine Wesentliche. Hunt (1998: 276) beschreibt, dass qualitätsvolles Lernen davon abhängig ist, ob der Tutor die notwendigen Kompetenzen, das notwendige Wissen sowie ein tieferes Verständnis besitzt. Weiters sollten die Studierenden aktiv in den Lernprozess miteinbezogen werden, regelmäßig angemessenes Feedback

erhalten und die Möglichkeit haben, die Kursinhalte ihrerseits zu reflektieren und somit zur Verbesserung des Kurses beizutragen. Außerdem sollten die Lehrinhalte explizit und klar sein und die Lernumgebung so gestaltet sein, dass der Zugriff zu allen notwendigen Ressourcen sichergestellt ist.

Die grundlegende Hypothese von personenzentriertem Lernen ist es, dass durch die Verlagerung von Informationen auf eine Lernplattform – ein umfassendes Tool und Software zur Organisation – Face-to-Face Lernphasen intensiver gestaltet werden können (Derntl, 2005: 15).

„Je mehr an reinem Transfer von Information, an Administration und Organisation, an Vor- und Nachbereitungen über die Lernplattform ablaufen kann, umso mehr Raum bleibt in den Präsenzphasen für echte, interpersonelle Kommunikation und Problemlösung, also für soziales und persönliches Lernen, wo jede(r) eingeladen ist, sich an den ablaufenden Prozessen zu beteiligen“ (Motschnig-Pitrik, 2004: 219).

Technologien können demnach die Lernenden so signifikant unterstützen, dass es ihr oder ihm ermöglicht wird, effektiv zu lernen (Derntl/Motschnig-Pitrik, 2005: 112). Außerdem wurde in empirischen Studien festgestellt, dass ein projektbasiertes Blended Learning System zur Erhöhung der Motivation von Studierenden beiträgt, wenn der Facilitator (Instruktor) als sehr offene, respektvolle und verständnisvolle Person erfahren wurden (Derntl/Motschnig-Pitrik, 2005: 128). Personenzentriertes Lernen kann demnach als ganzheitlicher Ansatz verstanden werden:

„Es integriert neue Wissensquellen, Fertigkeiten, Erfahrungen und Einsichten in das momentane Repertoire von Wissen und Verhaltensweisen des/der Lehrenden so, dass er oder sie sich in Richtung einer erweiterten Konstellation von Bedeutung, Repertoire und eigener Kapazität zur Weitergabe und Entwicklung bewegt“ (Motschnig-Pitrik, 2004: 226-227).

Der Ansatz einiger Universitäten, unter anderem der Universität Wien, in der Forschung stärker auf neue Lernkonzepte und technologien zu fokussieren, untermauert die Bedeutung von Konzepten wie Blended Learning Modellen in der Ausbildung (Derntl/Motschnig-Pitrik, 2005: 112). Der Aufbau interkultureller

Kompetenzen sollte demnach auch als kontinuierlicher Prozess im Rahmen des Lifelong Learnings gesehen werden und liegt im Verantwortungsbereich von Weiterbildungseinrichtungen, welche für Offenheit und Integration von Wissen durch Theorie und Praxis (Hosain/Aydin, 2011: 122) stehen. Weiterbildungseinrichtungen können als Plattform für interkulturelles Lernen genutzt werden und leisten dadurch einen wertvollen Beitrag für unsere globale Gesellschaft.

4. Resümee

Die Erfahrungen aus dem iCom-Projekt decken sich mit den Ergebnissen mehrerer Studien zum Wissenstransfer, in denen die handelnden Personen als wesentliche Einflussgröße auf das Entstehen und den Erfolg von Kooperationsprojekten genannt wurden. Die umfangreiche Zusammenarbeit zwischen der Universität Wien und der Masaryk Universität, Unternehmen und Schulen über Grenzen hinweg konnte vor allem durch bereits bestehende, persönliche Kontakte zwischen einzelnen Personen aufgebaut werden. Der Wirkungskreis des Projekts, d.h. die Anzahl der eingebundenen IT-Fachkräfte und Lehrer/innen, wurde strategisch Schritt für Schritt ausgeweitet. Innerhalb eines knappen Jahres hat sich ein Kreis von stark involvierten Praxispartner/innen gebildet, die ein hohes Commitment dem Projekt gegenüber zeigen und auch weiterführende Aktivitäten anstoßen. Ausgehend von diesem Kern wurde dann eine größere Zielgruppe angesprochen und Interessensvertretungen der Wirtschaft wurden in das Projekt eingebunden.

Das große Interesse, das die in das Projekt eingebundenen Fachkräfte aus der Praxis am Austausch mit Wissenschaftler/innen und an konkreten Projektthemen haben, weist darauf hin, dass auch kleine und mittelständische Unternehmen einen Mehrwert in der Anbindung an Universitäten sehen. Aufgrund der großen Bedeutung von KMUs für die regionale Wirtschaft und insbesondere strukturschwache Gebiete sollten Universitäten diese bei der Suche nach Kooperationspartnern noch stärker berücksichtigen. Für den Weiterbildungsbereich ergibt sich durch die Zusammenarbeit mit der regionalen Wirtschaft und KMUs die Möglichkeit, Bildungsprozesse in Unternehmen zu untersuchen und innovative Konzepte des arbeitsintegrierenden Lernens zu entwickeln und anzuwenden. Der zunehmende Einsatz von Social Media und E-Learning in der Weiterbildung sowie die Vermittlung interkultureller Kompetenzen erfordert eine Anpassung von

Lehr- und Lernformen, die sich an den technischen Möglichkeiten neuer Kommunikationsmedien orientieren. Die Integration von gemeinsamen Kontaktphasen und virtuellen Lernumgebungen erfordert ein durchdachtes didaktisches Gesamtkonzept, an dessen Weiterentwicklung im iCom-Projekt auf der Basis des personenzentrierten Ansatzes gearbeitet wird.

Literatur

Arvanitis, S./Sydow, N./Woerter, M. (2008): „Do specific forms of university-industry knowledge transfer have different impacts on the performance of private enterprises? An empirical analysis based on Swiss firm data”, in: *Journal of Technology Transfer*, Jg. 33, S. 504-533.

Bauerová, D./Sein-Echaluze, M. L. (2008): „Are We Ready For the ‘Paradigm 2.0’ in Education?”, in: Luca, J./Weippl, E. R. (Hrsg.): „Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications”, Vienna, EDMEDIA, S. 4025-4031.

Bjerregaard, T./Lauring, J./Klitmøller, A. (2009): „A critical analysis of intercultural communication research in cross-cultural management. Introducing newer developments in anthropology”, in: *Critical perspectives on international business*, Jg. 5, H. 3, S. 207-228.

Bozeman, B. (2000): „Technology transfer and public policy: a review of research and theory”, in: *Research Policy*, Jg. 29, S. 627-655.

Derntl, M. (2005): „Patterns for Person-Centered e-Learning”, Dissertation, Universität Wien, Wien, Wirtschaftsinformatik.

Derntl, M./Motschnig-Pitrik, R. (2005): „The role of structure, patterns, and people in blended learning”, in: *Internet and Higher Education*, Jg. 8, S. 111-130.

Eteokleous, N. (2011): „Developing youth’s cultural and social skills through a social-virtual curriculum”, in: *Multicultural Education & Technology Journal*, Jg. 5, H. 3, S. 221-238.

EU (2011): „Small and medium-sized enterprises (SMEs). Fact and figures about the EU’s Small and Medium Enterprise (SME)”, URL: <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis>, Zugriff: 03.10.2011.

- Fischer, V. (2003): „Interkulturelle Kompetenz‘ in der fachwissenschaftlichen Diskussion. Fachtagung Interkulturelle Kompetenz“, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, dvv international, Erfurt, URL: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=545&clang=0, Zugriff: 13.09.2011.
- Fujio, M. (2004): „Silence during intercultural communication: a case study“, in: Corporate Communication: An International Journal, Jg. 9, H. 4, S. 331-339.
- Hall, E. T. (1959): „The Silent Language“, Doubleday, Garden City, NY.
- Harris, P./Connolly, J./Feeney, L. (2009): „Blended learning: overview and recommendations for successful implementation“, in: Industrial and Commercial Training, Jg. 41, H. 3, S. 155-163.
- Hossain, M. M./Aydin, H. (2011): „A Web 2.0-based collaborative model for multicultural education“, in: Multicultural Education & Technology Journal, Jg. 5, H. 2, S. 116-128.
- Hunt, C. (1998): „Distance learning: short-term gain, long-term commitment. A case study“, in: International Journal of Educational Management 12 (6), S. 270-276.
- Kiel, E. (2001): „Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens“, Institut für Friedenspädagogik e.V. Tübingen, URL: <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/4434>, Zugriff: 22.01.2005.
- Lockett, N./Kerr, R./Robinson, S. (2008): „Multiple Perspectives on the Challenges for Knowledge Transfer in Higher Education Institutions and Industry“, in: International Small Business Journal, Jg. 6, H. 6, S. 661-681.
- Motschnig, R./Nykl, L. (2009): „Konstruktive Kommunikation: Sich verstehen und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion“, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Motschnig-Pitrik, R. (2004): „Blended Learning in einer großen Informatik-Lehrveranstaltung: Personenzentriert oder Handlungsorientiert?“, in: Mayer, H. O./Treichel, D. (Hrsg.): „Handlungsorientiertes Lernen und eLearning“, München/Wien, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 219-245.
- Rossi, F. (2010): „The governance of university-industry knowledge transfer“, in: European Journal of Innovation Management. Jg. 13, H. 2, S. 155-171.
- Wang, C./Liu, Z. (2003): „Distance education: basic resource guide“, in: Collection Building, Jg. 22, H. 3, S. 120-130.

Autor/innen

Mag. Edith Hammer
Organisatorische Leiterin im iCom-Projekt, stellv.
Leiterin des Postgraduate Center der Universität Wien

Mag. (FH) Christina Böhm
Project Manager im iCom-Projekt, Doktorandin an
der Fakultät für Informatik, Universität Wien

Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr. Renate Motschnig-Pitrik-
Wissenschaftliche Leiterin im iCom-Projekt, Leiterin
des Fachdidaktik- und Lernforschungszentrums Infor-
matik, Universität Wien

Priv.-Doz. Mag. Dr. Nino Tomaschek, MAS
Leiter des Postgraduate Center der Universität Wien

Das iCom-Projekt (Reg.-Nr. M00171) wird durch
den Europäischen Fonds für Regional Entwicklung
(EFRE) finanziell gefördert. Die Arbeit an diesem
Artikel wurde teilweise aus EFRE-Fördermitteln fi-
nanziert.

Bildungsgrenzen überwinden - Durchlässigkeit leben!

Strategien zur akademischen Aus- und Weiterbildung beruflich Qualifizierter

Annette Strauß
Eva Friedrich

1. Einleitung

Die Fachhochschule Brandenburg in der Stadt Brandenburg a. d. Havel wurde 1992 gegründet und ist eine von acht Hochschulen im Land Brandenburg. Mit rd. 3.000 Studierenden in drei Fachbereichen (Medien und Informatik, Technik und Wirtschaft) und 18 Studiengängen ist sie in einer ländlichen, von Abwanderung und Alterung gekennzeichneten Region angesiedelt. Der demografische Wandel und seine Folgen sind hier bereits seit längerem Realität und spielen in der politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Diskussion der Region eine wesentliche Rolle.

Vor diesem Hintergrund entwickelt die Fachhochschule seit einigen Jahren unterschiedliche Konzepte zur Erschließung neuer Zielgruppen. Sie hat sich dabei zwei Ziele gesetzt: zur Sicherung des regionalen Fachkräftebedarfs beizutragen und die akademische Weiterqualifizierung der Mitarbeiter regionaler Unternehmen voranzutreiben.

Durch die Umsetzung solcher Konzepte sammelte die Hochschule einige Erfahrungen mit Studierenden ohne traditionellen Bildungsweg. Im Folgenden werden zwei Beispiele für die akademische Aus- und Weiterbildung beruflich Qualifizierter vorgestellt und die Ergebnisse und Erfahrungen mit dieser Zielgruppe beschrieben.

2. Rahmenbedingungen

Wesentliche Rahmenfaktoren für die Arbeit der Fachhochschule Brandenburg sind ein Bevölkerungsrückgang im Land Brandenburg, der durch geburtenschwache Jahrgänge („Nachwendeknick“) und ungünstige Wanderungsbewegungen hervorgerufen wird, sowie eine geringe Bildungsbeteiligung in der Region, die sich auch in einer unterdurchschnittlichen Studierneigung zeigt. Dem gegenüber steht ein ungedeckter

Bedarf an Fachkräften mit einem Berufs- oder Hochschulabschluss.

So wird ein Rückgang der Bevölkerung bis 2030 gegenüber dem Jahr 2008 von rd. 12% prognostiziert; dieser Rückgang entspricht etwa der jetzigen Bevölkerungszahl der Region Uckermark-Barnim. Ausgegangen wird von einem jährlichen durchschnittlichen Bevölkerungsrückgang von 13.400 Personen, beschleunigt ab 2020 durch die geringeren Geburtenzahlen in den vorangegangenen Generationen und steigenden Sterbezahlen (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2010: 11).

Bis 2030 wird gegenüber den „alten Bundesländern“ ein Wanderungsverlust von 50.000 Personen angenommen, der nicht durch positive Wanderungen in Richtung der „neuen Bundesländer“ ausgeglichen werden kann. Positive Wanderungsbewegungen aus dem Land Berlin in den „Speckgürtel“ werden auf die Region Brandenburg a. d. Havel vermutlich nur geringe Auswirkungen haben (ebd.: 9ff.).

Diese Entwicklungen haben Auswirkungen auf die Zahl der Schulabgänger. Für das Jahr 2020 wird ein Rückgang der Schulabgänger mit Hochschulreife um rd. 50% gegenüber dem Jahr 2005 erwartet (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007: 55*ff.). Hinzu kommt, dass sich die Bruttostudierquote in Brandenburg gegenüber den Vorjahren zwar erhöht hat, aber immer noch unterhalb des Bundesdurchschnitts liegt (Heine/Quast/Beuße, 2010: 33ff.).

Demgegenüber werden in der Region Berlin-Brandenburg schon 2015 rd. 273.000 Arbeitsplätze aufgrund fehlender Qualifikationen nicht besetzt werden, für das Jahr 2020 soll diese Zahl auf rd. 362.000 Arbeitsplätze steigen. Zwar wird im Bereich der Arbeitskräfte mit Hochschulabschluss das Arbeitskräfteangebot nur

leicht sinken, jedoch wird von einer steigenden Nachfrage nach solchen Arbeitskräften ausgegangen. Dieser höhere Bedarf an Fachkräften wird insbesondere in den MINT-Berufen auftreten (Pfeiffer/Gramke/Heinzmann/Fischer, 2010: 17f.).

3. Den akademischen Raum erweitern: Von der Verzahnung berufsqualifizierender und hochschulischer Bildung

3.1 Hintergrund

Seit etwa 2005 intensiviert die Fachhochschule Brandenburg ihre Überlegungen zur Gewinnung neuer Zielgruppen. Im Zuge dessen wurden auch bestehende Kooperationen im Hinblick auf weitere Potentiale näher untersucht.

Gleichzeitig traten Vertreter der Bundeswehrfachschule Berlin an die Hochschule heran mit der Zielsetzung, für ihre Absolvent/innen mit der Fachhochschulreife Wirtschaft eine Anschlussqualifikation mit Anrechnungsmöglichkeiten für den betriebswirtschaftlichen Studiengang der Hochschule zu entwickeln. Absolvent/innen dieser Anschlussqualifizierung sollte aber auch ein Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Dieser Überlegung lag die Erfahrung zugrunde, dass Absolvent/innen der Bundeswehrfachschule zwar oft ein Studium aufnehmen, dieses aber vielfach aus unterschiedlichsten Gründen ohne Abschluss beenden mit der Folge, keinen berufsqualifizierenden Abschluss vorweisen zu können, sondern lediglich die fachgebundene Hochschulreife.

Ausgehend von diesen Überlegungen gründeten Mitglieder der Fachhochschule Brandenburg eine eigene Fachschule für Wirtschaft und Technik in privater Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins („Verein für Bildungsperspektiven – VfBP e.V.“). Sie hat die Aufgabe, Ausbildungsgänge zur beruflichen Qualifizierung von Fachkräften und zur Heranführung potentieller Quereinsteiger an ein Studium anzubieten. Die Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfBP e. V. wurde durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) als Ersatzschule staatlich anerkannt und unterliegt seiner Kontrolle sowie der der Schulaufsicht des Landes Brandenburg.

Damit wurde die Grenze zwischen schulischer und akademischer Bildung überschritten und durch das ent-

wickelte Anerkennungsmodell wurden zwei Bildungssysteme miteinander verzahnt.

Für die Fachhochschule Brandenburg ergibt sich mit diesem Modell die Möglichkeit, eine neue Zielgruppe gezielt zu akquirieren, damit ihre Studierendenzahl zu erhöhen und gleichzeitig die Abbrecherzahl in den ersten Studiensemestern durch Quereinsteiger auszugleichen. Schließlich können die potentiellen Studierenden gezielt auf die Anforderungen des Studiums vorbereitet werden.

3.2 Die berufsqualifizierenden Ausbildungsgänge der Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfBP e. V.

Die Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfPB e.V. bietet seit 2007 berufsqualifizierende Abschlüsse in den Bereichen Betriebswirtschaftslehre („Staatlich geprüfter Betriebswirt“) und seit 2010 Technik („Staatlich geprüfter Techniker, Fachrichtung Elektrotechnik“) in Vollzeitmodellen an. Die Hauptzielgruppe der Fachschule sind ehemalige Zeitsoldaten der Bundeswehr, die nach ihrer Dienstzeit Unterstützung bei ihrem Übergang in das zivile Leben erhalten. Die Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfBP e.V. kooperiert eng mit der Bundeswehrfachschule in Berlin, die das erste Jahr der insgesamt zweijährigen Ausbildung durchführt und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die fachgebundene Hochschulreife ermöglicht. Das zweite Jahr der Ausbildung wird an der Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfBP e.V. mit Dozent/innen der Fachbereiche Wirtschaft bzw. Technik der Fachhochschule Brandenburg absolviert. Nach der bestandenen Abschlussprüfung können sich die Absolvent/innen der Fachschule in die jeweils dritten Semester der Studiengänge „BWL – Allgemeines Management“ (B. Sc.), „Mechatronik, Automatisierungstechnik“ (B. Eng.) bzw. „IT-Elektronik“ (B. Eng.) der Fachhochschule Brandenburg immatrikulieren oder aber sich dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen. Damit werden dieser Zielgruppe innerhalb von drei bzw. dreieinhalb Jahren nach der Hochschulreife zwei berufsqualifizierende Abschlüsse geboten, mit denen sie – je nach Motivation und Befähigung – auf dem Arbeitsmarkt bestehen können.

3.3 Die Anrechnung der Ausbildungsgänge auf die Studiengänge der Fachhochschule Brandenburg

Die Inhalte und der Umfang der Ausbildungsgänge „Staatlich geprüfter Betriebswirt“ und „Staatlich geprüfter Techniker“ werden vom MBS des Landes Brandenburg vorgeschrieben.¹ Die Fachschulverordnung beschreibt im Fall der Technikerausbildung neun, im Fall der Betriebswirteausbildung elf Ausbildungsfächer in berufsübergreifenden und berufsbezogenen Lernbereichen. Beide Ausbildungsgänge haben einen Gesamtumfang von 2.520 Stunden, die auf die beiden Kooperationspartner aufgeteilt werden. Dabei konzentriert sich die Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfBP e. V. besonders auf die Fächer der berufsbezogenen Lernbereiche.

Die Lehrpläne der Ausbildungsgänge wurden so angepasst (im Falle der Bundeswehrfachschule Berlin) und gestaltet (im Falle der Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfBP e.V.), dass sie sowohl in Inhalt und Umfang als auch in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen den in den Modulbeschreibungen der Studiengänge festgelegten Anforderungen entsprechen. Da in den Ausbildungsgängen nicht alle Anforderungen der Studiengänge für die ersten beiden Semester erfüllt werden können, werden Zusatzmodule in die Ausbildung integriert, die zwingend erfolgreich zu absolvieren sind (z. B. Laborpraktika, Mathematik, Konstruktion und Fertigung, Statistik, Wirtschaftsenglisch, Soft Skills). Diese entsprechen in ihrer Ausgestaltung denen der jeweiligen Studiengänge. Auf Grundlage der Gegenüberstellung von Ausbildungs- und Studieninhalten, zu leistenden Stundenumfänge und zu erwerbenden Kompetenzen konnten beide Ausbildungsgänge von den jeweiligen Prüfungsausschüssen der Fachbereiche pauschal auf die Studiengänge angerechnet werden. Gleichzeitig wurden differenzierte Regelungen zur Notenübernahme für die einzelnen Fächer und Module getroffen.

Im Fall des Ausbildungsgangs „Staatlich geprüfter Betriebswirt“ werden bis zu 90 von 180 ECTS angerechnet und somit die durch die Vorgaben der KMK festgelegten Möglichkeiten voll ausgeschöpft (KMK, 2002:

2). Aus der Ausbildung zum „Staatlich geprüften Techniker“, Fachrichtung Elektrotechnik können bis zu 57 ECTS angerechnet werden. Damit wurde den Absolventen beider Ausbildungsgänge die Möglichkeit gegeben, die Dauer eines anschließenden Studiums deutlich (auf zwei bzw. zweieinhalb Jahre) zu verkürzen.

Der gesamte Konzeptions- und Anrechnungsprozess wurde in enger Zusammenarbeit der Partner Hochschule, Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfBP e.V. und Bundeswehrfachschule Berlin erarbeitet und kommunikativ begleitet.

3.4 Ergebnisse und Erfahrungen

Bis zum Schuljahresende 2010/2011 haben 83 Teilnehmende die Ausbildung im Bereich der Betriebswirtschaft begonnen.² 70 Teilnehmende konnten die Abschlussprüfung zum/zur „Staatlich geprüften Betriebswirt/in“ erfolgreich abschließen, wobei nur vier der verbleibenden 13 Teilnehmenden die Prüfung endgültig nicht bestanden haben und die restlichen neun die Ausbildung vorzeitig abbrachen (andere Ausbildungsgänge, Stellenangebote, gesundheitliche Gründe). 37 Absolvent/innen (rd. 53%) haben sich am Fachbereich Wirtschaft immatrikuliert, mehrheitlich in den Studiengang „BWL – Allgemeines Management“ unter Nutzung der pauschalen Anerkennung, aber auch in den Fernstudiengang Betriebswirtschaftslehre oder das Studium der Wirtschaftsinformatik (in beiden Fällen unter Nutzung individueller Anerkennungsmöglichkeiten). Bisher haben drei Studierende ihr Studium abgebrochen, elf das Studium erfolgreich abgeschlossen und weitere vier befinden sich in der Abschlussphase.

Die Verzahnung der berufsqualifizierenden Fachschulausbildung mit dem akademischen Studium bringt einige inhaltliche, administrative, organisatorische und kommunikative Herausforderungen mit sich. Vorgaben für die Ausbildungslehrpläne werden regelmäßig geändert und müssen angepasst werden, sowohl innerhalb der Ausbildung der Partner Bundeswehrfachschule Berlin und Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfBP e. V. als auch hinsichtlich der Anpassung der Ausbildung an die Vorgaben der Studiengänge. Administrative und formale Rahmenbedingungen wer-

¹ Verordnung über die Bildungsgänge der Fachschule Wirtschaft und Technik (Fachschulverordnung Wirtschaft und Technik) vom 23. Juni 2005, GVBl. II/05, Nr. 18, S. 314.

² Die Ausbildung zum/zur „Staatlich geprüften Techniker/in“ hat im Schuljahr 2011/2012 erstmalig mit 14 Teilnehmenden begonnen, so dass noch keine Abschlussergebnisse vorliegen.

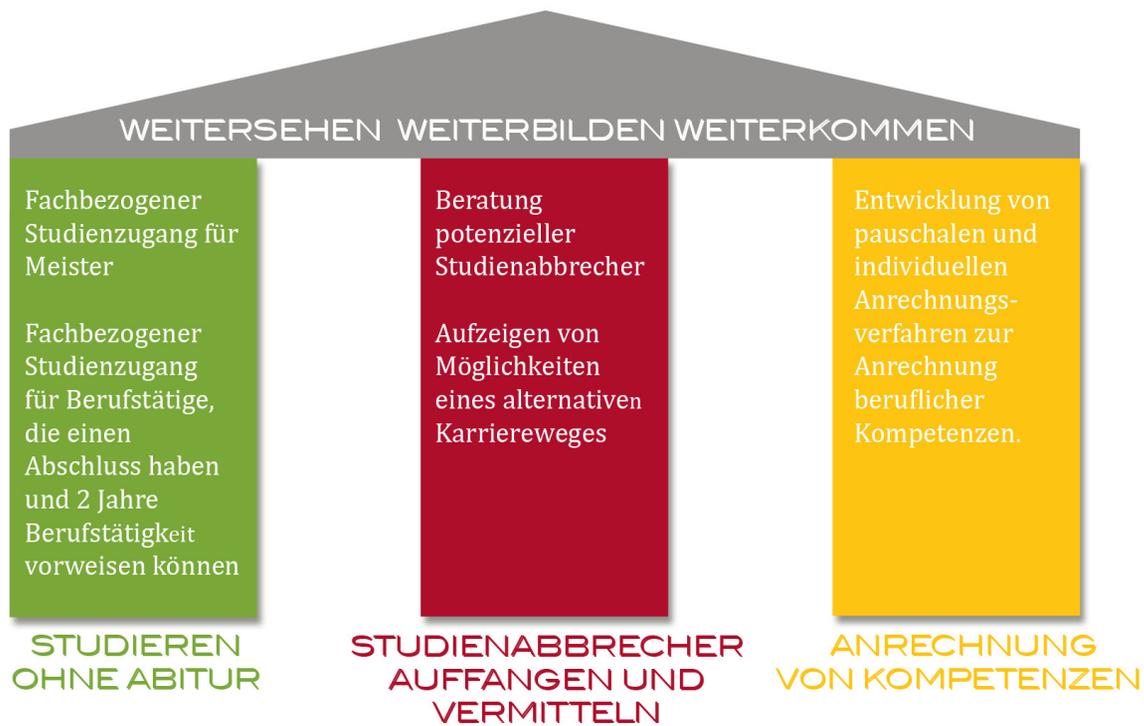


Abb. 1: Aufgabenbereiche des Projektes „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen“

Quelle: eigene Darstellung

den neu festgesetzt und müssen umgesetzt werden, Raum- und Dozenteneinsatzpläne müssen regelmäßig abgestimmt werden usw. Hierzu steht der Fachschule für Wirtschaft und Technik des VfBP e. V. neben der Schulleiterin auch eine Projektmitarbeiterin zur Verfügung. Innerhalb der Bundeswehrfachschule Berlin und der Fachbereiche der Hochschule gibt es Ansprechpartner/innen, die die Umsetzung des Konzeptes unterstützen. Die Einbeziehung aller Partner und Interessen erfordert intensive Netzwerkarbeit mit entsprechenden kommunikativen Prozessen.

Gleichzeitig sind für die berufsqualifizierende Ausbildung neue didaktische Herangehensweisen für die Dozent/innen in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts und die Vermittlung der Lehrinhalte notwendig. Es zeigt sich, dass diese Erfahrungen positive Effekte auf die Lehre im Studium haben können. Damit verbunden müssen die Teilnehmenden schrittweise an die Anforderungen des Studiums herangeführt werden. Die Hauptzielgruppe der ehemaligen Zeitsoldaten der Bundeswehr ist durch Spezifika charakterisiert (mehrerheitlich männlich, Durchschnittsalter ≥ 30 Jahre, Familien, Prägung durch Bundeswehrsystem), die besondere Ansprüche an Dozent/innen und Betreuung stellen.

Schließlich ist zur Sicherung der Qualität der Ausbildung ein kontinuierlicher Prozess der Kontrolle,

Anpassung und Weiterentwicklung der Ausbildung wichtig. Dieser wird begleitend auf Grundlage der Erfahrungen der Dozent/innen innerhalb der Ausbildung und der Lehrenden im Studium umgesetzt. Die Teilnehmenden werden in diesen Prozess einbezogen. Schulaufsicht und MBSJ des Landes Brandenburg überwachen die Ausbildung.

4. Das Projekt „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen“ als Instrument zur Verbesserung der Durchlässigkeit an der Fachhochschule Brandenburg

4.1 Hintergründe

Anfang 2010 startete das Projekt „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen“ an der Fachhochschule Brandenburg (FHB) 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 wird finanziert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Landes Brandenburg. Kooperationen bestehen unter anderem mit der Agentur für Wissenschaftliche Weiterbildung und Wissen-

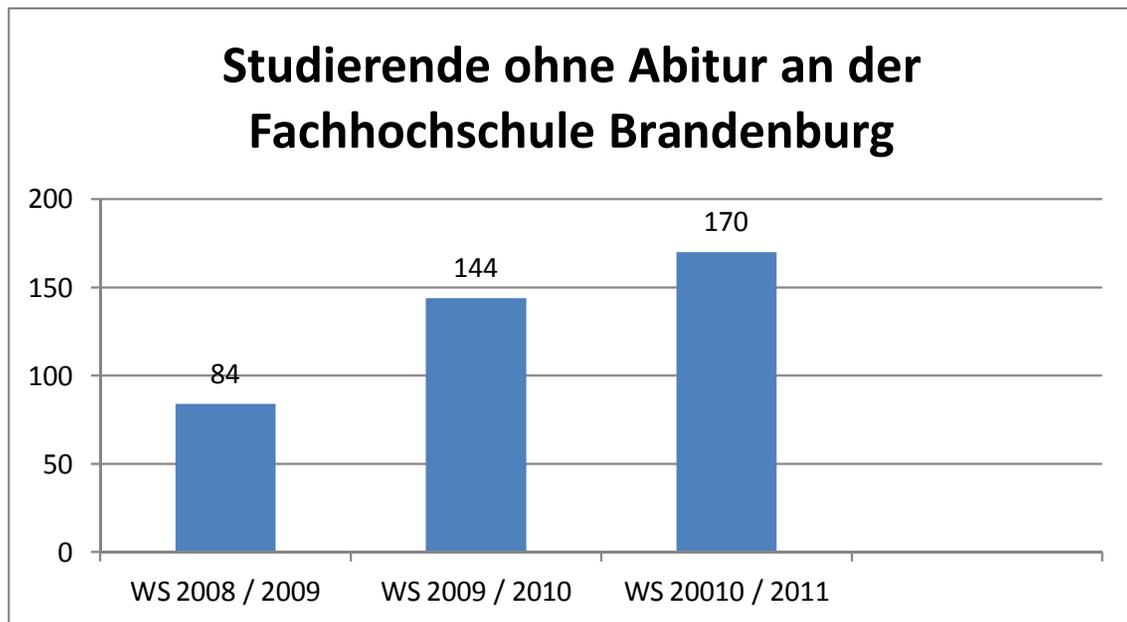


Abb. 2: Beruflich Qualifizierte Studierende an der FHB

Quelle: eigene Darstellung

stransfer (AWW e.V.), der Gemeinnützigen Bildungsgesellschaft Pritzwalk GmbH (GBG), der IHK Potsdam und dem Ausbildungsverbund Teltow.³

Primäres Ziel dieser INNOPUNKT-Initiative ist es, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Brandenburg zu verbessern. Insgesamt sechs Projekte im Land Brandenburg beschäftigen sich mit der Thematik; das Projekt der FH Brandenburg ist das größte der Projekte.

Die Kommunikation der Studienaufnahme auch ohne formalen Hochschulzugang, die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium und die Beratung von Studienabbrecher/innen unter Berücksichtigung ihrer erworbenen Kompetenzen sind Themenfelder des Projekts.

Abbildung 1 verdeutlicht die drei Aufgabenbereiche der Projektarbeit.

4.2 Zulassung Beruflich Qualifizierter - Studieren ohne Abitur in Brandenburg

Das brandenburgische Hochschulgesetz ist im Vergleich zu den Gesetzen der meisten anderen Bundesländer sehr weit gefasst und gewährt einer Hochschule

ein relativ hohes Maß an Autonomie bei den Zulassungsmodalitäten. Die Hochschulzulassung beruflich qualifizierter Bewerber/innen ohne Abitur ist bei Erfüllung der Zugangsvoraussetzungen unkompliziert. Geregelt sind Hochschulzugang und -zulassung in den §§ 8 bis 12 des Brandenburgischen Hochschulgesetzes.

Konkret eröffnet die im Jahr 2008 vollzogene Novelle des Gesetzes Meistern und vergleichbar Qualifizierten einen direkten Hochschulzugang (BbgHG § 8). Ihr Abschluss ist der Hochschulreife nunmehr gleichgestellt, allerdings mit der Einschränkung, dass dieser „in einem für das beabsichtigte Studium geeigneten Beruf“ (BbgHG § 8) erbracht wurde.

Einen fachgebundenen Hochschulzugang erhält auch, wer eine für das Studium geeignete Berufsausbildung und eine darauf aufbauende zweijährige Berufserfahrung nachweisen kann. Für diese Gruppe gibt es nur noch dann eine Eignungsprüfung, wenn die Hochschule dies ausdrücklich wünscht und dazu eine Satzung erlässt.

Von den rund 3.000 Studierenden im WS 2010/11 verfügten 170 über eine berufliche Eingangsqualifikation (ohne „klassische“ Hochschulzugangsberechtigung), damit liegt der Anteil an der gesamten Stu-

³ Mehr Informationen zum Projekt auch unter www.weiterkommen-in-brandenburg.de

dierendenschaft der Fachhochschule Brandenburg mit 5,7 % deutlich höher als der Bundesdurchschnitt (1%) (vgl. Orr/Schnitzer/Frackmann, 2008: 42). Im WS 2010/2011 lag der Anteil der Erstsemesterstudierenden ohne formale Hochschulzugangsberechtigung an der Fachhochschule Brandenburg bei 7,9 %.

Die Hauptaufgabe des Projektes „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen“ in diesem Bereich besteht in der Kommunikation der Möglichkeit der Studienaufnahme ohne formalen Hochschulzugang. Interne Kommunikation erfolgt mit dem Ziel, Vorbehalte der Lehrenden gegenüber Studierenden ohne Abitur abzubauen, externe Kommunikation soll den Anteil der Studierenden ohne formale Hochschulzugangsberechtigung erhöhen. Weiterhin werden bestehende Brückenkurse in Zusammenarbeit mit der AWW e.V. weiterentwickelt und an die Zielgruppe kommuniziert.

4.3 Anrechnungsverfahren

4.3.1 Vorbemerkung

Ein weiterer Bereich des Projektes beschäftigt sich mit der Entwicklung von Anrechnungsverfahren, die zu einer pauschalen Anrechnung von Ausbildungsabschlüssen der IHK auf entsprechende Studiengänge führt.

Die Grundlage für Anrechnungen außerhochschulischer erworbener Qualifikationen liegt im Brandenburgischen Hochschulgesetz. Dort heißt es in § 22 (6): „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten sind bis zu 50 Prozent auf ein Hochschulstudium anzurechnen, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll.“

Der innovative Ansatz des Projektes liegt dabei in der Anrechnung von Inhalten der Berufsausbildung und nicht – wie bisher meist praktiziert – der Aufstiegsfortbildungen. Hintergrund dieser Überlegung war, dass bereits heute ca. ein Drittel der Studierenden an der FHB über eine abgeschlossene Ausbildung verfügen und dies einen Hinweis darauf gibt, dass eine Affinität zum Hochschulstudium nach Abschluss einer Ausbildung besteht.

Für die Fachhochschule Brandenburg ist besonders die Präferenz der Absolvent/innen kaufmännischer und technischer Berufe interessant (vgl. auch Freitag, 2009: 13), da dies zwei der drei Fachbereiche berührt. Detail-

lierte Erkenntnisse über die Studierneigung von Auszubildenden in Brandenburg werden aus einer Befragung von Auszubildenden an zahlreichen Oberstufenzentren in Brandenburg erwartet, die im Mai abgeschlossen wurde und derzeit ausgewertet wird. Ersten Erkenntnissen zufolge ist die Studierneigung insbesondere in den kaufmännischen Berufen wie Industriekauffrau/-mann, Bürokauffrau/-mann und Bankkauffrau/-mann gegeben, dicht gefolgt von einigen technischen Berufen wie Mechatroniker/in und Elektroniker/in.

Hier wird im Projekt angesetzt. Ausbildungsinhalte werden mit Studieninhalten verglichen, Anrechnungsmodalitäten gestaltet und Studierende unter Anerkennung außerhochschulischer Leistungen zum Studium zugelassen. Im Folgenden werden die pauschale und individuelle Anrechnung an der FHB beschrieben, mit deren Hilfe die Äquivalenzvergleiche an der Hochschule etabliert werden.

4.3.2 Pauschale Anrechnung

Pauschale Anrechnung bedeutet, dass Personen mit bestimmten formalen Abschlüssen bestimmte Studienmodule angerechnet werden. Sie erhalten die Creditpoints für diese Studienmodule, da sie die geforderten Lernergebnisse bereits im Rahmen der beruflichen Bildung erzielt haben. Voraussetzung für eine Anrechnung ist, dass Qualifikationen vorliegen, die nach Inhalt und Niveau den Studienmodulen gleichwertig sind.

Die pauschale Anrechnung ist der systematische Vergleich der Lernergebnisse. Hierbei werden für jedes Studienmodul gesondert die Voraussetzungen für die Anrechnung überprüft und über die Anrechnung entschieden. Noten werden, soweit die Notensysteme vergleichbar sind, übernommen und in die Berechnung der Gesamtnote der jeweiligen Studiengänge einbezogen. Über den Antrag zur pauschalen Anrechnung eines beruflichen Bildungsabschlusses auf einen Studiengang entscheidet der Prüfungsausschuss des jeweiligen Fachbereichs.

Im Projekt wurde zunächst eine einheitliche Systematik zum Lernergebnisvergleich entwickelt und im Fachbereich Wirtschaft etabliert. Verglichen werden die Inhalte, der zeitliche Umfang und das Niveau. Für Kompetenzen, die nach Art und Inhalt gleichwertig sind, kann dann eine pauschale Anrechnung festgestellt werden.

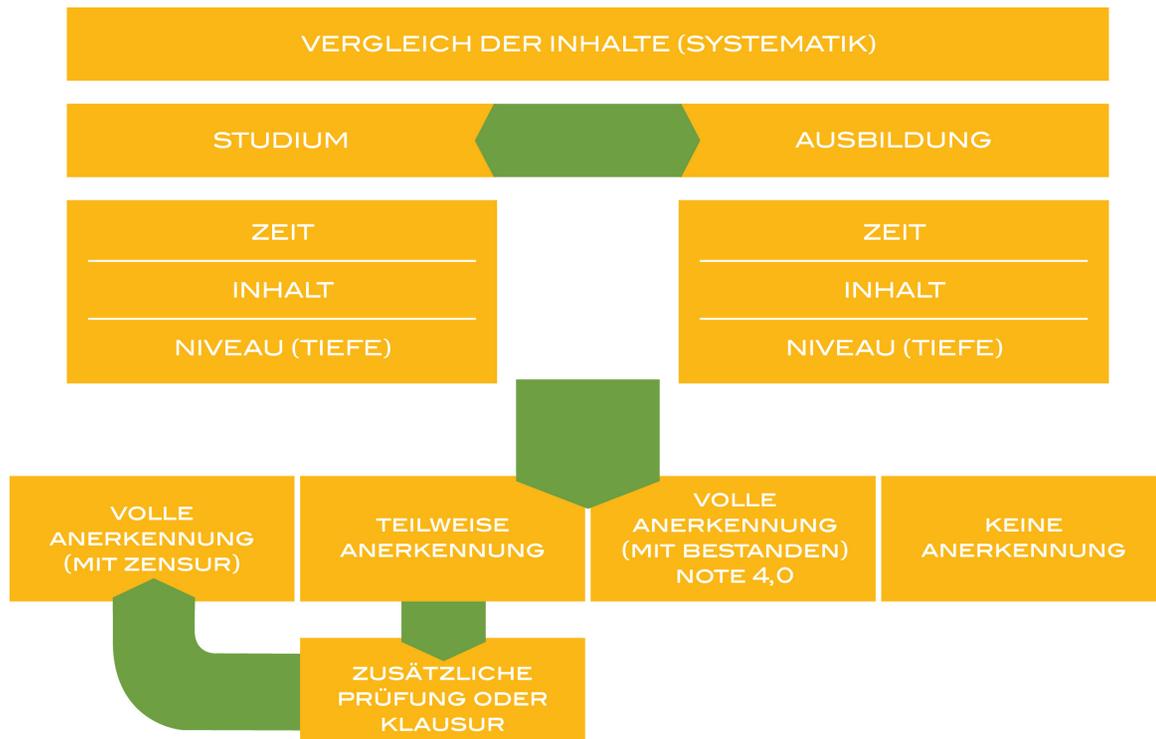


Abb. 3: Prozesskette der pauschalen Anrechnung

Quelle: eigene Darstellung

Für die Durchführung der Anrechnungsverfahren wurde ein vierstufiges Prüfungsverfahren entwickelt, das sich sukzessive der Anrechenbarkeit bestimmter Ausbildungsinhalte annähert.

Herausforderungen ergaben sich durch die in der Ausbildung vorgenommene Strukturierung der Lernfelder, die i.d.R. nicht der Struktur der Module der Studiengänge entspricht. Die unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten machen es notwendig, zunächst eine inhaltliche Zuordnung der einzelnen Lernziele der Lernfelder in den jeweiligen Ausbildungsgängen auf die Lernziele der Module in den jeweiligen Studiengängen vorzunehmen. Hier werden virtuelle Module gebildet. Als virtuelles Modul bezeichnet man die Bündelung der in unterschiedlichen Gliederungspunkten der Ausbildung befindlichen Inhalte, die in ein bestimmtes Modul des Studienganges passen. Die virtuellen Module ermöglichen den Vergleich der jeweiligen modulrelevanten Lernziele der Ausbildung mit den Modulen des Studiums. Dies bildet die erste Stufe des Anrechnungsverfahrens.

In den nächsten zwei Stufen wird dann die Übereinstimmung der Inhalte beider Bildungsgänge geprüft. Erst wenn eine mehr als 75%-ige Übereinstimmung der Inhalte feststeht, erfolgt eine Niveauprüfung durch die oder den Modulverantwortliche/n und gegebenenfalls eine Anrechnung.

Die pauschale Anrechnung folgt damit folgenden Schritten:

Teil A	Verteilung der Ausbildungsinhalte laut Rahmenlehrplan auf die Module des Referenzstudienganges und Bildung von virtuellen Modulen .
Teil B	Gegenüberstellung der von den Inhalten der Aus- bzw. Weiterbildung tangierten Modulen
Teil C	Zusammenfassender Modulvergleich der relevanten Module
Teil D	Niveau-Tiefenprüfung der relevanten Module

Die Ausbildung zur/zum Industriekaufrau/-mann war Bestandteil des ersten pauschalen Anrechnungsverfahrens. Die Anrechenbarkeit wurde auf den Bachelorstudiengang „BWL – Allgemeines Management (B.sc.)“ geprüft. Ergebnis war die Anerkennung von zwei Modulen, wobei das Modul BWL II (Operations & Marketing) voll mit der Note aus dem Ausbildungszeugnis anerkannt wurde und die Anerkennung des Moduls Externes Rechnungswesen eine Zusatzleistung in Form einer ergänzenden Prüfung voraussetzt.

Der Prüfungsausschuss bestätigte diese Einschätzung und die pauschale Anerkennung ist seit dem Wintersemester 2010/2011 möglich. Mittlerweile sind auch Teile aus der Ausbildung des Bürokaufmann/-frau angerechnet. Weitere Berufe, wie die/der IT Systemkauffrau/-mann, der/die Mikrosystemtechniker/in und der/die Mechatroniker/in, werden geprüft.

Abbildung 3 zeigt noch einmal schematisch den Ablauf der pauschalen Anrechnungsprüfung.

Der Grundstein für die pauschale Anrechnung von Ausbildungsinhalten ist gelegt und als positiver Teilschritt zu bewerten. Ob die Anerkennung von nur zwei Fächern einen positiven Einfluss auf die Studienortentscheidung haben wird, ist jedoch fraglich. Dies soll durch eine Evaluation in den folgenden Jahren ermittelt werden.

Als Herausforderung muss – anlog zu der Anrechnung der Fachschule für Wirtschaft und Technik – die ständige Kontrolle der Curricula der beruflichen und hochschulischen Bildung gesehen werden. Ändert sich eines der Curricula, muss zwangsläufig das Anrechnungsverfahren an die evtl. veränderten Inhalte und das veränderte Niveau angepasst werden. Weiterhin spielt der Zeitrahmen eine Rolle. Ändert sich das Curriculum des Ausbildungsberufes, wird dies erst mit Zeitverzögerung an der Hochschule wirksam. Diese Rahmenbedingungen sind zu beachten und daher wird zurzeit ein Prozessablauf für den Personenkreis an der Hochschule erarbeitet, die diese Anrechnungsverfahren in Zukunft betreuen werden. Auch dies macht die pauschale Anrechnung in der Erarbeitung und Überwachung aufwändig. Ist die Etablierung jedoch erst einmal erfolgt, besteht eine Sicherheit bei Studierenden und Studierendensekretariat und die Anrechnung erfolgt problemlos.

4.3.3 Individuelle Anrechnung

Die Entwicklung einer Systematik sowie eines einheitlichen Verfahrens zur Anrechnung individuell erlangter Kompetenzen ist für das zweite Halbjahr 2011 geplant.

Das Projekt „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen“ orientiert sich bei der Entwicklung eines individuellen Anrechnungsverfahrens am Verfahren

zur Portfolioerstellung der Hochschule Harz⁴ und den Erfahrungen der ANKOM-Initiative (vgl. Berger/Buhr/Freitag et al., o.J.: 9ff.). Hierbei wird für jedes anzurechnende Modul ein Portfolio durch den Anrechnungsinteressierten erstellt.

Der Weg zur individuellen Anrechnung führt über die Anfertigung eines Portfolios und über ein Testverfahren (Assessment-Center), mit welchem überprüft wird, ob und in welchem Maße der/die Anrechnungsinteressierte die entsprechenden Kompetenzen besitzt.

Das Portfolio ist eine Sammlung von authentischen Nachweisen und Zertifikaten, die belegen, dass der/die Anrechnungsinteressierte Lernergebnisse (bzw. Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) besitzt, welche in einem ausgesuchten Modul vermittelt werden. Sie müssen Rückschluss darauf zulassen, auf welchem Niveau sich erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen befinden. Zunächst soll die Anrechnungsinteressentin bzw. der Anrechnungsinteressent beraten und zum Ausfüllen des Portfolios befähigt werden. Nachdem der/die Interessent/in das Portfolio erstellt hat, kann ein Antrag auf Anrechnung der individuell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen gestellt und gemeinsam mit dem Portfolio zur Begutachtung beim Prüfungsausschuss des Studienganges einreicht werden.

Dieses Verfahren wird im Fachbereich Wirtschaft auf Empfehlung des Prüfungsausschusses erprobt. Nach der Dokumentation einiger Beispiele soll die Vorgehensweise im Prüfungsausschuss weiter diskutiert und verfeinert werden. Die Entwicklung und Etablierung eines einheitlichen Verfahrens ist aufwändig, aber letztlich notwendig, um Transparenz nach innen und außen herzustellen.

Die Herausforderungen im Bereich der Anrechnung sind vielfältig, hierzu zählen zum Beispiel die Modulkataloge der Hochschulseite, die nur begrenzt kompetenzorientiert (outcomeorientiert) aufgebaut sind. Bestandteil sind oft nur die Lehrinhalte, die gelehrt werden, nicht die Kompetenzen, die erlangt werden sollen. Dies macht insbesondere die Niveaueinschätzung schwierig. Zusätzlich gibt es viele Vorbehalte der Hochschulmitglieder gegenüber den Qualifikationen aus der beruflichen Bildung.

⁴ Weitere Informationen unter http://www.hs-harz.de/blk_anrechnung.html

5. Schlussbetrachtung

Die hier vorgestellten Projekte an der Fachhochschule Brandenburg ermöglichen es der Hochschule, Erfahrungen mit Studierenden ohne traditionelle Bildungsverläufe zu sammeln und diese neue Zielgruppe für sich zu erschließen. Die Detailarbeit in den Projekten macht deutlich, dass der damit verbundene Aufwand hoch ist. Dem stehen jedoch Vorteile gegenüber wie z. B. die Zunahme der Zahlen von Studierenden mit nicht traditionellem Hochschulabschluss in verschiedenen Studienformaten, die Bereicherung der didaktischen Expertise der Lehrenden, die ständige Kontrolle und Anpassung der Qualitätssicherungssysteme für die Arbeit mit dieser Zielgruppe und weitere positive Synergieeffekte zwischen den einzelnen Projekten und den Fachbereichen.

Die Frage, ob solche oder ähnliche Wege für eine Hochschule sinnvoll sind, kann nur in Abhängigkeit von ihrer Standortsituation beantwortet werden. Für die Fachhochschule Brandenburg sind beide Projekte aufgrund der damit verbundenen Erfahrungen und Kompetenzen wichtige Bausteine auf dem Weg zu einer offenen Hochschule.

Literatur

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2010): „Bevölkerungsprognose für das Land Brandenburg. 2009 bis 2030“, Potsdam, URL: http://www.demografie.brandenburg.de/media/lbm1.a.4856.de/bev_prog-nose2010.pdf, Zugriff: 28.10.2011.

Berger, M./Buhr, R./Freitag, W. et al. (o. J.): „Verfahren und Methoden der individuellen Anrechnung“, in: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.): „ANKOM-Arbeitsmaterialien Nr. 3“, Hannover, URL: <http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM-Materialie-3.pdf>, Zugriff 02.11.2011.

Dohmen, D. (2010): „FiBS-Studienanfängerprognose 2010-2020: Bundesländer und Hochschulpakt im Fokus“, in: FiBS-Forum Nr. 48, Berlin, URL: <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/45008/1/639469620.pdf>, Zugriff 02.11.2011.

Freitag, W. (2009): „Hochschulzugang öffnen – Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf“, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.), Hannover, URL: http://www.his.de/publikation/archiv/X_Pub/index_html?reihe_nr=X1093, Zugriff 01.09.2011.

Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg (Brandenburgisches Hochschulgesetz- BbgHG) vom 18. Dezember 2008, GVBl.I/08, Nr. 17, S. 318, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Oktober 2010, GVBl.I/10, Nr. 35.

Heine, C./Quast, H./Beuße, M. (2010): „Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung“, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.): Forum Hochschule 3, Hannover, URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201003.pdf, Zugriff 02.11.2011.

Heine, C./Schulz, A./Sommer, D. (2011): „Bildungsvorausberechnung für den Hochschulbereich des Landes Brandenburg. Studienanfänger, Studierende und Hochschulabsolventen 2000-2025“, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.), Hannover, URL: http://www.mwfk.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/HIS_neu.pdf, Zugriff 20.08.2011.

Nickel, S./Leusing, B. (2009): „Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse“, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (Hrsg.): Arbeitspapier Nr. 123, Gütersloh, URL: http://www.che.de/downloads/CHE_API123_Studieren_ohne_Abitur.pdf, Zugriff 20.08.2011.

o. V. (2002): „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002“, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf, Zugriff 09.09.2011.

o. V. (2010): „Demografische Trendwende schlägt auf den Ausbildungsmarkt durch. DIHK veröffentlicht aktuelle Umfrageergebnisse“, Pressemeldung der DIHK vom 08.04.2010, URL: <http://www.dihk.de/presse/meldungen/meldung012404>, Zugriff 15.08.2011.

o. V. (2007): „OECD 2007. Deutschland rutscht ab“, in: ZEIT-ONLINE, URL: <http://www.zeit.de/online/2007/38/oecd-bildungsbericht>, Zugriff 01.09.2011.

Orr, D./Schnitzer, K./Frackmann, E. (2008): „Social and Economic Conditions of Student Life in Europe“, WBV Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Pfeiffer, I./Gramke, K./Heinzelmann, S./Fischer, D. (2010): „Gemeinsame Fachkräftestudie Berlin-Brandenburg. Prognosen – Empfehlungen. Ein Überblick“, Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales des Landes Berlin (Hrsg.), Potsdam, Berlin, URL: http://www.masf.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/gemeinsameFachkraefte-studie_internetversion.pdf, Zugriff 24.08.2011.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2007): „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020“, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 182, Bonn, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_05_01-Vorausberechnung-Schueler-Absolventen-05-2020.pdf, Zugriff 02.11.2011.

Verordnung über die Bildungsgänge der Fachschule Wirtschaft und Technik (Fachschulverordnung Wirtschaft und Technik) vom 23. Juni 2005, GVBl. II/05, Nr. 18, S. 314.

Autorinnen

Dr. Annette Strauß
Geschäftsführerin des Vereins für Bildungsperspektiven – VfBP e.V. und der Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer – AWW e.V. an der FH Brandenburg

Eva Friedrich (M. Sc.)
Projekt „Weitersehen – Weiterbildung – Weiterkommen“ an der FH Brandenburg

Grenzöffnungen für neue Zielgruppen

Kerstin Steimle

In Deutschland ist wie in allen EU-Ländern in den kommenden Jahren mit einem steigenden Fachkräftebedarf zu rechnen. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft wird dabei insbesondere mit einer steigenden Akademikernachfrage gerechnet. Die durch eine sinkende Geburtenrate gekennzeichnete demografische Entwicklung verstärkt diesen Effekt (vgl. Weishaupt u.a., 2010: 5 sowie Orr/Riechers, 2010: 2).

Trotz steigender Studierendenzahlen und einer Studienanfängerquote von mittlerweile 37,3% für Inländer (vgl. Weishaupt u.a., 2010: 7) wird dieser Bedarf allein durch grundständige Studienangebote nicht zu decken sein. Besonders dramatisch zeigt sich die Situation in Heilbronn-Franken. Laut des Fachkräftemonitors der baden-württembergischen Industrie- und Handelskammern wird bereits ab dem Jahr 2012 ein starker Fachkräftemangel in der Region Heilbronn-Franken erwartet. Die Rürup-Untersuchung bestätigt die Ergebnisse der Prognos-Studie „Zukunft Heilbronn-Franken“ (vgl. Prognos, 2010) aus dem Jahre 2010 und zeigt, dass die Region Heilbronn-Franken durch die starke Exportorientierung und die sehr dynamische industrielle Basis besonders stark vom Fachkräftemangel bedroht sein wird (vgl. IHK Heilbronn Franken, 2011). Betroffen sind hier sowohl der Bereich der nicht-akademisch hoch qualifizierten Berufsgruppen, wie z.B. Meister und Techniker, als auch Akademiker, hier insbesondere Ingenieure. Dies zeigt deutlich, dass die Hochschulen ihr Angebot im Bereich der Weiterbildung ausbauen und sich neuen Zielgruppen öffnen müssen.

Neue Zielgruppe – die beruflich Qualifizierten¹

Die Kultusministerkonferenz schuf mit ihrem Beschluss vom 06.03.2009 die rechtlichen Vorausset-

zungen für die Anerkennung berufspraktischer Erfahrungen und bewirkte die entsprechenden gesetzlichen Änderungen in den Landeshochschulgesetzen². Die Gesetzesänderung erhöhte zwar den Anteil beruflich qualifizierter Studienbewerber³, in den Einschreibestatistiken selbst lässt sich ein deutlicher Zuwachs bisher jedoch nicht erkennen. So liegt die Quote beruflich Qualifizierter im Vergleich zu „Normal-Studierenden“ in Deutschland bei ca. 1,1% (an der Hochschule Heilbronn WS 2010/11 < 1%) (vgl. Weishaupt u.a., 2010: 291). Andere europäische Länder wie Schweden, Großbritannien und Spanien bringen seit Jahren sehr erfolgreich auch ältere Personen und bildungsfernere Gesellschaftsschichten an die Hochschulen. In Großbritannien sind dies bereits 15% der Gesamtheit der Studierenden (Nickel/Leusing, 2009: 24). Begründet wird diese Offenheit des Hochschulsystems unter anderem mit besonders flexiblen Studienbedingungen, einer starken Praxisorientierung durch „work based learning“ und dem Einsatz von Fernstudienmaterialien und -methoden (vgl. Nickel/Leusing, 2009: 25ff).

Es wird deshalb angenommen, dass insbesondere die folgenden Maßnahmen geeignet sind, den Anteil der an der Hochschule Heilbronn noch unterrepräsentierten Gruppe der beruflich Qualifizierten zu steigern:

- Flexible Studienbedingungen (hinsichtlich Studiendauer und Studienzeiten),
- Kontaktstudium in Form von Einzelmodulen, die in ein späteres Studium integriert werden können,
- individuelle Betreuung und Beratung (Mentoring),

¹ Unter beruflich Qualifizierten versteht man nach §59 LHG Baden-Württemberg Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (dies wären z.B. Abitur, Fachhochschulreife) wie z.B. Meister.

² Vgl. „Gesetz zur Verbesserung des Hochschulzugangs beruflich Qualifizierter und der Hochschulzulassung“; siehe auch §59 LHG Baden-Württemberg sowie die Berufstätigen Hochschulzugangsverordnung – BerufszHVO Baden-Württemberg vom 24. Juni 2010.

³ So hat sich die Anzahl der Studieninteressenten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung nach der Gesetzesänderung in Baden-Württemberg immerhin von ca. 220 auf 450 verdoppelt. (Interne Information aus dem MWK in Baden-Württemberg).

- Studium in Einklang mit Beruf und Familie im Sinne einer sog. Work-Life-Learning-Balance (vgl. Lerch, 2010: 176f),
- Einbeziehung berufspraktischer Fähigkeiten und Kenntnisse durch „work based learning“ (vgl. Roodhouse, 2010: 21ff).

Ein neues Studiengangmodell

Auf Grundlage der oben dargestellten gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Anforderungen und den daraus abgeleiteten Maßnahmen wird an der Hochschule Heilbronn in enger Kooperation mit Unternehmen aus der Industrie und dem Dienstleistungsbereich ein neues berufsbegleitendes Programmentwicklungskonzept für akademisch-basierte Weiterbildung entwickelt, dessen Erprobung im Jahr 2012 im Rahmen eines Pilotstudiengangs im Bereich Maschinenbau starten wird. Basis des Konzepts ist die Idee, den Wissenstransfer ins Unternehmen bereits während des Studiums durch sogenannte On-the-Job-Module im Sinne des „work based learning“ (vgl. Roodhouse, 2010: 21ff)⁴ zu generieren. Durch die Bearbeitung von Projekten zu aktuellen Problemstellungen im Unternehmen sollen Lerninhalte gefestigt und Wissen direkt in die Organisation transferiert werden. Durch die kritische Reflexion betrieblicher Prozesse können die Studierenden wissenschaftliche Erkenntnisse direkt in das Unternehmen einbringen. Dazu werden die Studierenden sowohl von Unternehmensseite als auch von Hochschulseite mentoriell unterstützt und gefördert. Das Besondere des „work based learning“ ist also die Diskussion und Reflexion der im betrieblichen Alltag im Rahmen der On-the-Job-Module gewonnenen Erfahrungen, wobei sowohl der informelle Austausch zwischen den Studierenden als auch die begleitete Reflexion im Rahmen von Veranstaltungen der Hochschule gefördert werden, z.B. indem die Studierenden ihre Ergebnisse aus den On-the-Job-Projekten jeweils am Ende des Semesters vor Kommilitonen und Firmenvertretern zur Diskussion stellen. Gleichzeitig werden die umfangreichen betrieblichen Erfahrungen optimal für die akademische Weiterbildung genutzt. Der praktische Erfahrungshintergrund dient in den einzelnen Fachmodulen als Bezugspunkt zur Einordnung der Lerninhalte.

⁴ Weitere Informationen unter http://www.hs-harz.de/blk_anrechnung.html

⁵ Vgl. z.B. Hermanns (1979), der bereits 1979 ein Projekt zur Sozialkompetenz von Ingenieuren beschreibt und in diesem Zusammenhang auch von Handlungskompetenzen spricht.

Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an die Ausgestaltung des Curriculums und den Studiengangsaufbau:

- Vermittlung von Kompetenzen statt reinem Faktenwissen.
- Offene Themenstellungen für die Praxisprojekte.
- Flexible Studienstrukturen.
- Intensive Betreuung (Mentoring) insbesondere während der On-the-Job-Module.
- Enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Die Vermittlung von Kompetenzen statt reinem Faktenwissen ist seit langer Zeit Thema in der Hochschuldidaktik⁵ und rückt durch die Verabschiedung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen immer mehr in den Mittelpunkt (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011: 20f). Ein erfolgreicher Erwerb von Kompetenzen zeigt sich dabei erst über die praktische Umsetzung bzw. den Transfer des Gelernten im Unternehmen. Durch die in die Studienstruktur integrierten Projekte soll es den Studierenden ermöglicht werden, bereits während des Studiums ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Die Themenstellungen für die Praxisprojekte sind dabei so offen zu gestalten, dass tatsächliche Problemstellungen aus dem Unternehmen bearbeitet werden können. Nur so kann gewährleistet werden, dass wirkliches „work based learning“ stattfindet.

Durch die Schaffung von flexiblen Studienstrukturen, insbesondere durch die Modularisierung und der damit verbundenen Möglichkeit, z.B. das Studium zu verkürzen oder zu verlängern, kann auf familiäre und berufliche Veränderungen besser eingegangen werden.

Um den Ansprüchen und der Heterogenität der neuen Zielgruppen gerecht zu werden, gehört zum „Heilbronner Modell“ ein intensives Mentoring der Studierenden. Dies ermöglicht es, frühzeitig individuelle Probleme zu erkennen und gezielte Fördermaßnahmen zu ergreifen. Dies gilt insbesondere in den On-the-Job-

Modulen: Durch gezielte Beratungsgespräche werden mögliche Projektaufgaben ermittelt und den Studierenden methodische Hilfestellungen gegeben.

Angesichts des wachsenden Bedarfs an Akademikern bei gleichzeitig knappen öffentlichen Kassen sieht sich die Hochschule in der Pflicht, ihrem Bildungsauftrag durch die proaktive Förderung des Konzeptes des „Le-

Um die Idee des „Heilbronner Modells“ konzeptionell weiterzuentwickeln und den Bildungsbedarf zu erheben, wird ein vierstufiges Vorgehen im Sinne einer strategischen Umweltanalyse gewählt (vgl. Deeg/Steimle, 2008: 7f)⁶ (siehe Abbildung 1). Durch das Scanning werden zunächst alle Anspruchsgruppen der akademischen Weiterbildung identifiziert (vgl. Köster, 2010: 76) und mit Hilfe einer Stakeholder-Matrix in primäre

und sekundäre Anspruchsgruppen aufgeteilt (vgl. Welge/Al-Laham, 2003: 169ff). In einem zweiten Schritt werden die Ziele und Argumente dieser so identifizierten relevanten Interessengruppen erfasst. Dies geschieht anhand von qualitativen Telefoninterviews und durch die Einbeziehung nicht-reaktiver Verfahren wie der Sichtung von Forschungsberichten und -ergebnissen. Das Forecasting zielt darauf ab, eine Prognose hinsichtlich der Praxistauglichkeit der zu entwickelnden Studiengänge zu treffen. Dazu wird ein Innovationszirkel gegründet, der sich aus Vertreterinnen und



Abb. 1: Vierstufiges Vorgehen im Sinne einer strategischen Umweltanalyse

benslangen Lernens“ nachzukommen. In diesem Zusammenhang müssen neue Zielgruppen erschlossen und die Wirtschaft mit in die Verantwortung genommen werden.

Deshalb setzt die Hochschule Heilbronn auf eine enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, um damit schneller auf Veränderungen und neue Anforderungen in der Region reagieren zu können als bisher.

Ein neues Programmentwicklungskonzept für berufsbegleitende Studiengänge soll die Hochschule Heilbronn in die Lage versetzen, dieses Ziel zu erreichen. Das aus dem strategischen Management von Unternehmen bewährte Instrumentarium wird auf die Programmentwicklung übertragen, wodurch ein Rahmen entsteht, innerhalb dessen eine kontinuierliche Anpassung an die Erfordernisse von Wirtschaft, Gesellschaft und Individuum möglich ist.

Vertretern regionaler Unternehmen zusammensetzt und die Konzeption und Umsetzung dauerhaft begleiten soll. Mit dem Instrument einer moderierten Fokussgruppendifkussion werden:

- die Bedürfnisse, Erwartungen und Anforderungen der Unternehmen ermittelt,
- Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Mitarbeiter/innen dieser Betriebe präzisiert,
- ein Zukunftsbild für die geplanten Studiengänge entwickelt.

Im vierten Schritt werden durch die Kombination der Ergebnisse aus den verschiedenen Untersuchungen die Validität der Daten überprüft und auf Basis der so gewonnen Erkenntnisse die Idee des Heilbronner Modells und der Programmentwicklungsrahmen de-

⁶ Deeg/Steimle übertragen hierbei das Instrument einer stakeholderorientierten Umweltanalyse nach Bea/Haas (2005: 107) auf die Hochschule.

tailliert ausgearbeitet. Letzterer soll als Blaupause für verschiedene Studienangebote dienen und es der Hochschule erlauben, schneller als bisher auf Veränderungen zu reagieren und bedarfsgerechte Angebote zu schaffen. Dieses Vorgehen verschafft ein möglichst umfassendes Bild der aktuellen Situation und erlaubt genauere Prognosen hinsichtlich der weiteren Bedarfe an akademisch-basierter berufsbegleitender Weiterbildung.

Durch eine dauerhafte Einbeziehung der Unternehmen in die Weiterentwicklung des berufsbegleitenden Weiterbildungskonzepts soll zudem eine kontinuierliche Überprüfung der Zielgruppentauglichkeit ermöglicht werden. Auch hier wird ein Instrument aus dem Bereich des strategischen Managements herangezogen, das im Rahmen von EFQM bereits in vielen Unternehmen erfolgreich zum Einsatz kommt. Zur bedarfsorientierten Entwicklung des Weiterbildungsangebots und zu dessen kontinuierlicher Anpassung an die Erfordernisse der Umwelt wird ein stakeholderorientiertes Verfahren im Sinne der RADAR-Logik (vgl. Zink, 2004: 74)⁷ gewählt, das auf Konzept-, Programm-, Modul- und Veranstaltungsebene implementiert werden soll.

Beispielhaft sei dieser kontinuierliche Verbesserungsprozess am Kriterium der Zielgruppentauglichkeit beschrieben.

- **Results:** Das neue Angebot richtet sich an die in der Hochschule unterrepräsentierte Gruppe der beruflich Qualifizierten. Als Zielgröße wird deshalb festgelegt, dass mehr als 50% der Teilnehmer dieser Zielgruppe entstammen sollen.
- **Approach:** Wie kann ich dieses Ziel erreichen? Anpassung des Angebots an die spezifischen Bedürfnisse dieser Zielgruppe – Befragung potenzieller Teilnehmer. Gezielte Ansprache der gewünschten Zielgruppe.
- **Deployment:** Umsetzung der Anpassungsmaßnahmen, z.B. gezielte Vorstellung des Programms in Techniker- und Meisterkursen.
- **Assessment und Review:** Entfallen mehr als 50% der Teilnehmer auf die Gruppe der beruflich Qualifizierten? Falls nicht, was sind die Gründe dafür? Welche Maßnahmen sind dazu angetan, diese Ursachen zu beheben? Wie muss ein Programm gestaltet sein, um die Zielgröße zu erreichen bzw. in einem nächsten Schritt die Zielgröße noch zu verbessern (z.B. 60% der Teilnehmer gehören der neuen Zielgruppe an).

Dieses Vorgehen ermöglicht eine dauerhafte kontinuierliche Anpassung des Studiengangs an aktuelle gesellschaftliche und wirtschaftliche Notwendigkeiten

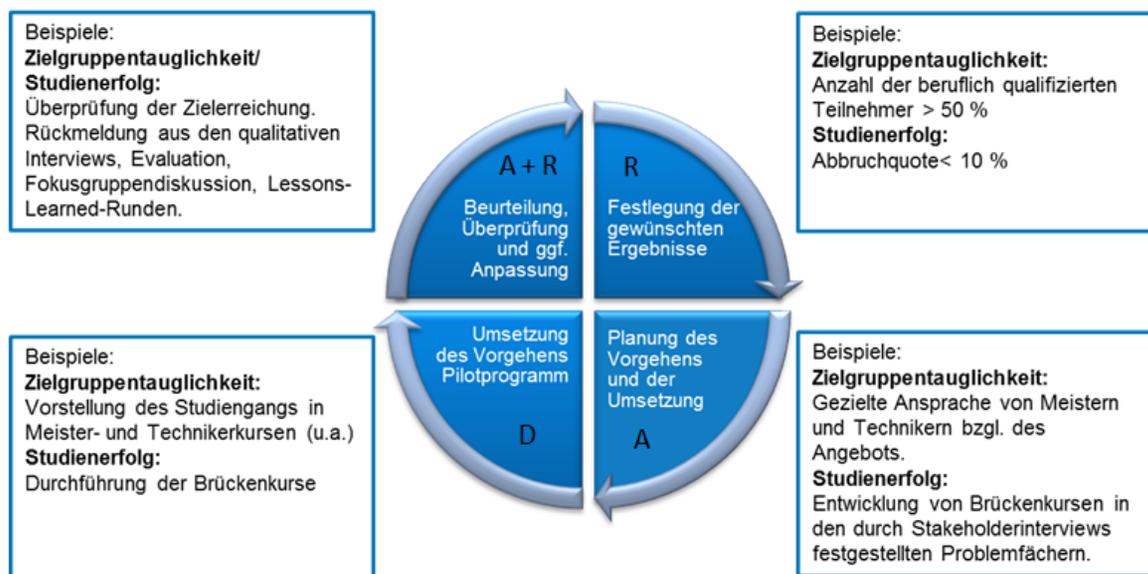


Abb. 2: Kontinuierlicher Verbesserungsprozess

⁷ RADAR steht hier für R = Results; A = Approach; D = Deployment, A+R = Assessment + Review.

und ermöglicht es der Hochschule, schnell und ziel führend auf Veränderungen zu reagieren.

Grenzöffnung für neue Zielgruppen bedeutet nicht nur, die finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen zu schaffen, um ‚Lebenslanges Lernen‘ als ganzheitliches Konzept auch in bildungsfernere gesellschaftliche Schichten zu tragen. Vielmehr wird mit der Konzeption dieses Programmentwicklungsrahmens der Anspruch an eine Bildungsinstitution verwirklicht, auf die Bedürfnisse aller relevanten Anspruchsgruppen ohne größere zeitliche Verzögerungen einzugehen und damit neben den neuen Zielgruppen auch Unternehmen und Verbände mit in die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote einzubeziehen.

Der zu erarbeitende und zu verfeinernde Programmentwicklungsrahmen wird in den nächsten Jahren zum einen daraufhin zu überprüfen sein, ob sich das Instrumentarium, das der strategischen Unternehmensentwicklung entlehnt ist, erfolgreich auf die Programmentwicklung von akademisch-basierten Weiterbildungsmaßnahmen an einer Hochschule übertragen lässt. Zum anderen ermöglicht es dieser Rahmen, durch die systematische Interaktion mit den relevanten Anspruchsgruppen Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob das Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘ in den Unternehmen angekommen ist: Räumen die Unternehmen den Mitarbeiter/innen und deren kontinuierlicher Weiterqualifizierung die Bedeutung ein, die ihnen gebührt, zumal Menschen letztendlich die Basis von Innovation und somit von nachhaltiger Wettbewerbsfähigkeit sind?

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): „Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22. März 2011“, URL: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le_gh3psgo.html, Zugriff: 13.01.2012.

Bea, F. X./Haas, J. (2005): „Strategisches Management“, 4., neu bearb. Aufl., Stuttgart, UTB.

Deeg, J./Steimle, K. (2008): „From outside and within: Balanced strategies for diverse demands in postgraduate education“, Kopenhagen, Conference Paper, 30th EAIR Forum.

Hermanns, H./Tkocz, C./Winkler, H. (1979): „Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren“, in: Gorzka, G. (Hrsg.): „Werkstattberichte“, Band 1, Kassel, Wissenschaftliches Zentrum I für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel.

IHK Heilbronn Franken (2011): „Starker Fachkräftemangel in Heilbronn-Franken ab 2012“, URL: <http://heilbronn.ihk.de/index.aspx?nmi0=Aktuelles&tabID=0&msgID=790>, Zugriff: 13.01.2012.

Köster, K. (2010): „International Project Management“, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC, Sage Publishing.

Lerch, S. (2010): „Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjekt-wissenschaftlicher Sicht“, Bielefeld, Bertelsmann.

Nickel, S./Leusing, B. (2009): „Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier des Centrums für Hochschulentwicklung gGmbH“, Arbeitspapier Nr. 123, Gütersloh, 09/2009.

Orr, D./Riechers, M. (2010): „Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern. Forschungsbericht des Hochschul Information Systems HIS“, Hannover, 11/2010.

Prognos (2010): „Endbericht: Zukunft Heilbronn-Franken. Bilanz 2010 – Aufbruch 2020“, Projekt-Nr. 27036.

Roodhouse, S. (2010): „Defining and Theorizing University Work-Based Learning”, in: Mumford, J./Roodhouse, S. (Hrsg.): „Understanding Work-Based Learning”, Burlington USA, Gower Publishing.

Weishaupt, H. u. a. (2010): „Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel“, Forschungsbericht der Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bielefeld, 2010.

Welge, M. K./Al-Laham, A. (2003): „Strategisches Management“, 4., akt. Aufl., Wiesbaden: Gabler.

Zink, K. J. (2004): „TQM als integratives Managementkonzept. Das EFQM Excellence Modell und seine Umsetzung“, 2., vollständig überarb. und erw. Aufl., München/Wien, Hanser.

Autorin

Kerstin Steimle

Hochschule Heilbronn

Heilbronner Institut für Lebenslanges Lernen (HILL)

Universitätslehrgang Palliative Care

Die Weiterbildungsmöglichkeit mit akademischen Abschluss für Hospiz und Palliative Care

Peter Braun

Der organisatorische Rahmen

Seit 2006 gibt es in Salzburg bzw. in Österreich im Bereich Palliative Care eine wissenschaftliche Weiterbildung, den Universitätslehrgang Palliative Care. Dieser Lehrgang soll sowohl theoretisches Wissen als auch Kenntnisse für die praktische Arbeit, Führung, Beratung und wissenschaftliche Forschung in Palliative Care-Einrichtungen vermitteln.

Träger dieses kooperativen Angebots sind drei Einrichtungen:

- eine Fachinstitution: der Dachverband Hospiz Österreich,
- eine Einrichtung der Weiterbildung: St. Virgil Salzburg und
- die Paracelsus Medizinische Privatuniversität Salzburg.

Die Paracelsus Medizinische Privatuniversität Salzburg ist die erste medizinische Universität Österreichs unter privater Trägerschaft; die Akkreditierung durch den Österreichischen Akkreditierungsrat bzw. das Wissenschaftsministerium erfolgte im November 2002.

St. Virgil Salzburg ist eine international tätige Einrichtung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, die auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung engagiert ist. Neben dem Lehrgang Palliative Care werden die Universitätslehrgänge „Migrationsmanagement“ und „Spirituelle Theologie im interreligiösen Prozess“ in Kooperation mit der Universität Salzburg angeboten (in Planung sind „Integrative Frühpädagogik“ und „Lebensbeginn“).

Initiator des Lehrgangs war Hospiz Österreich, der Dachverband der Palliativ- und Hospizeinrichtungen. Der Dachverband unterstützt seine

Mitgliedsorganisationen bei der Umsetzung der Hospiz- und Palliatividee in den Bereichen Aus-, Fort- und Weiterbildung, Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsentwicklung, Wissenschaft und Forschung, Interessensvertretung auf Bundesebene, bei der Vernetzung mit wichtigen Partnern in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft etc. und der Koordinierung der Länderinteressen.

Diese drei Einrichtungen realisieren in der Kooperation unterschiedliche Funktionen und Expertisen:

Die Universität ist u. a. verantwortlich für die wissenschaftliche Leitung, die Qualitätssicherung für Lehre und Forschung und die Akademische Graduierung.

St. Virgil Salzburg ist Veranstaltungsort, u. a. verantwortlich für die organisatorisch-didaktische Realisierung, die Betreuung der Studierenden und der Referent/innen und die Lehrgangsabrechnung.

Der Dachverband Hospiz Österreich ist u. a. verantwortlich für die Qualitätssicherung für Palliativ-Standards und Praxisbezug, die Auswahlkriterien für Dozent/innen und Studierende.

Aufnahmebedingungen:

1. Abgeschlossenes Universitäts- oder Fachhochschulstudium der Medizin, Theologie, Psychologie, Sozialpädagogik, Sozialarbeit und andere einschlägige Studiengänge oder Gesundheits- und Krankenpflergediplom, Ausbildungsabschluss von therapeutischen Berufen (Psycho-, Physio-, Logo-, Ergotherapie),
2. eine zweijährige Berufstätigkeit im Sozial- oder Gesundheitswesen und
3. gegenwärtig in einer praktischen Tätigkeit stehend, die die Umsetzung der Hospiz-/Palliativgrundsätze ermöglicht.

Da es sich um aufeinander aufbauende Studienstufen handelt, sind jeweils die vorangegangenen Stufen (Stufe I und Stufe II) für die Aufnahme in Studienstufe III erforderlich und Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Absolvierung.

Aufnahmeverfahren:

1. Auf Basis der vollständigen Unterlagen erfolgt die Einladung zu Einführungstag und Aufnahmegespräch. Dabei werden Informationen zu den Studienanforderungen gegeben und konkrete Aufgaben gestellt, die in Gruppen bearbeitet und durch zwei Gutachter/innen aus der Reihe des Lehrkörpers beobachtet und bewertet werden.
2. Es erfolgt ein Einzel-Aufnahmegespräch mit dem/der Bewerber/in (durch ein Mitglied der Lehrgangsführung gemeinsam mit einem Dozenten bzw. einer Dozentin aus der Reihe des Lehrkörpers). Dabei soll der/die Bewerber/in möglichst perspektivenreich die eigene Person, die Berufsauffassung und die Bewerbungsmotive vermitteln.
3. Es erfolgt eine Reihung der Bewerber/innen nach Kriterien der persönlichen Eignung, der fachlichen Voraussetzungen und entsprechender individueller Ressourcen.

Dauer und Umfang des Universitätslehrgangs:

- Das Studium wird mit insgesamt 6+1 Semestern berufsbegleitend (6 Semester beim Abschluss „Akademische/r Experte/in in Palliative Care“ und 7 Semester beim Masterabschluss) angeboten.
- Er umfasst insgesamt 525 Unterrichtseinheiten in Präsenzveranstaltungen.
- (Stufe I: 150 UE, Stufe II: 150 UE, Stufe III: 225 UE).
- Die Stufe I – die sog. Basisstufe - wird disloziert in den Bundesländern von unterschiedlichen Veranstaltern angeboten.

- Ab Stufe II, Inskription genannt, erfolgt die Inskription an der Paracelsus Medizinischen Privatuniversität.
- Nach jeder Stufe ist ein Abschluss vorgesehen.
- Studienabschlüsse:
Master of Science (Palliative Care) mit 92,5 ECTS
Akademische/r Experte/in in Palliative Care mit 70,5 ECTS

Struktur, Ziele und Inhalte

Der Studiengang ist nach einer Empfehlung des Euro-Parates in drei Stufen aufgebaut:

Studienstufe I – Interdisziplinärer Basislehrgang Palliative Care

Die Stufe I dient der Vermittlung und Erarbeitung eines Grundverständnisses sowie der Prinzipien und Standards von Palliative Care als multiprofessionellem Fachbereich durch entsprechende Kombination von Fachwissen und Methoden sozialer Kompetenz. Dazu gehört die Einführung in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens. Die Studierenden entwickeln und erarbeiten gemeinsam das Grundverständnis für interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Der Basislehrgang dauert zwei Semester und wird in einer geschlossenen interdisziplinären Lehrgangsgruppe in aufeinander aufbauenden Seminaren (4 x 4 Tage und 1 x 2 Tage) realisiert.

Inhalte: Palliativmedizin und Palliativpflege, Psychosoziale Dimension, Ethik und Spiritualität, Palliative Sozialarbeit und Recht, Teamarbeit etc.

Für einen positiven Abschluss muss eine Projektarbeit geschrieben werden; dabei hat der Praxisbezug eine zentrale Bedeutung.

Die Stufe I wird an 9 Standorten in Österreich und drei Standorten in Deutschland angeboten.

An den Basislehrgängen haben in Österreich seit 1998 insgesamt 2103 Personen teilgenommen.

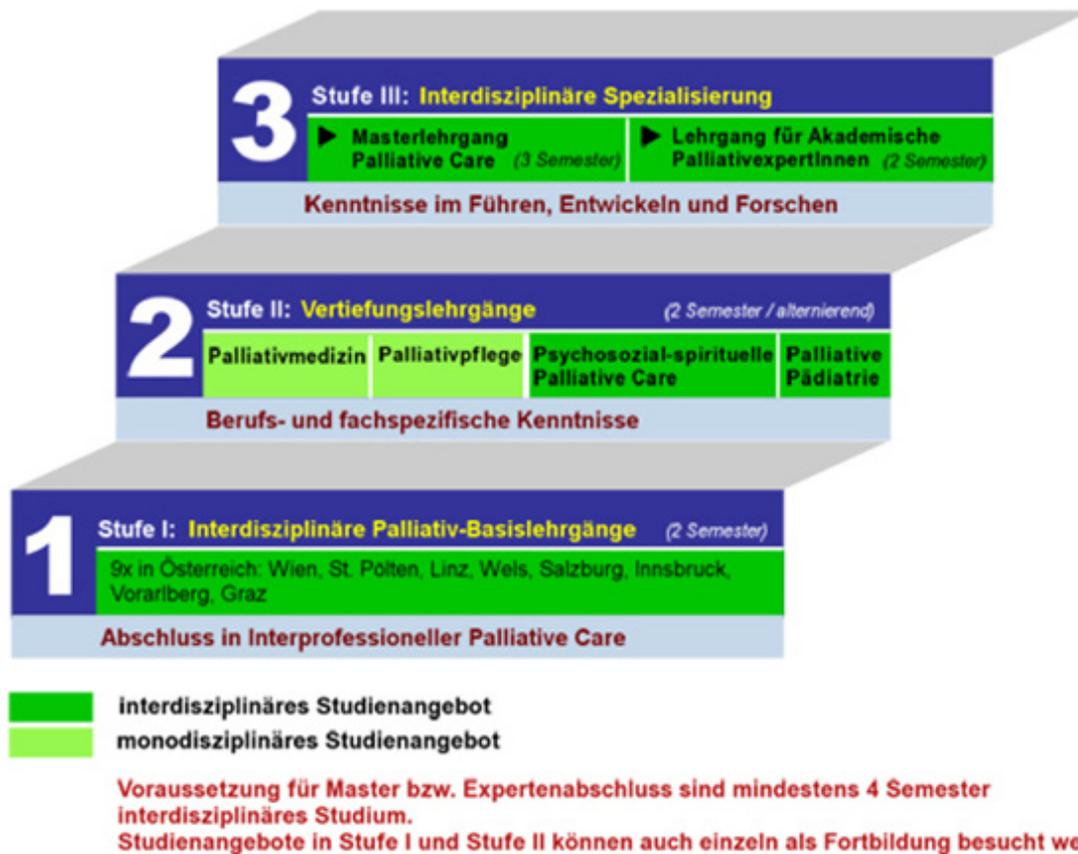


Abb. 1: Dreistufiger Aufbau des Studiengangs

Studienstufe II – Fachspezifischer Vertiefungslehrgang Palliativmedizin, Palliativpflege, Psycho-sozial-spirituelle Palliative Care und Palliative Care in der Pädiatrie

Auch die Stufe II umfasst zwei Semester in geschlossenen mono- oder multiprofessionellen Lehrgangsguppen, getrennt nach Professionen, in aufeinander aufbauenden Seminaren.

Die Stufe II dient – getrennt nach den Fachbereichen Palliativmedizin, Palliativpflege, Psychosoziale Palliative Care oder Palliative Care in der Pädiatrie – der Vermittlung und Vertiefung spezifischen Fachwissens und organisationaler Kompetenzen, um das eigene Berufsverständnis und die fachspezifische Rolle in multiprofessionellen Teams zu vertiefen. Die Studierenden sollen die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens anhand der Aufarbeitung von wissenschaftlichen Veröffentlichungen in fachspezifischen Fallarbeiten vertiefen.

Inhalte: Palliative Schmerztherapie/Symptomkontrolle, Kommunikation, Ethik und Recht, Strukturen und Organisationsformen, spezielle palliativmedizinische

pflegerische Bedürfnisse, psychosoziale Dimension, Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Angehörigen, Teamarbeit, Ehrenamtlichkeit.

Diese Stufe wird mit einer Projektarbeit, z. B. einem Casereport, abgeschlossen, der im Rahmen eines Colloquiums präsentiert wird.

Bislang haben 87 Personen den Vertiefungslehrgang Palliativmedizin, 122 Personen den Lehrgang Palliativpflege, 52 Personen den Lehrgang Psychosozial-spirituelle Palliative Care und 118 Personen den Lehrgang Palliative Pädiatrie abgeschlossen.

Studienstufe III – Multiprofessioneller Aufbaulehrgang Palliativ Care

Die Studienstufe III dient – aufbauend auf Stufe I und II – der Ausbildung von Personen in leitenden, beratenden und entscheidungstragenden Positionen des Gesundheits- und Sozialwesens zur innovativen Weiterentwicklung der Palliative Care. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von Führungs-, Entscheidungs- und Innovationskompetenz für Personen in Management, Beratung, Weiterbildung oder Forschung.

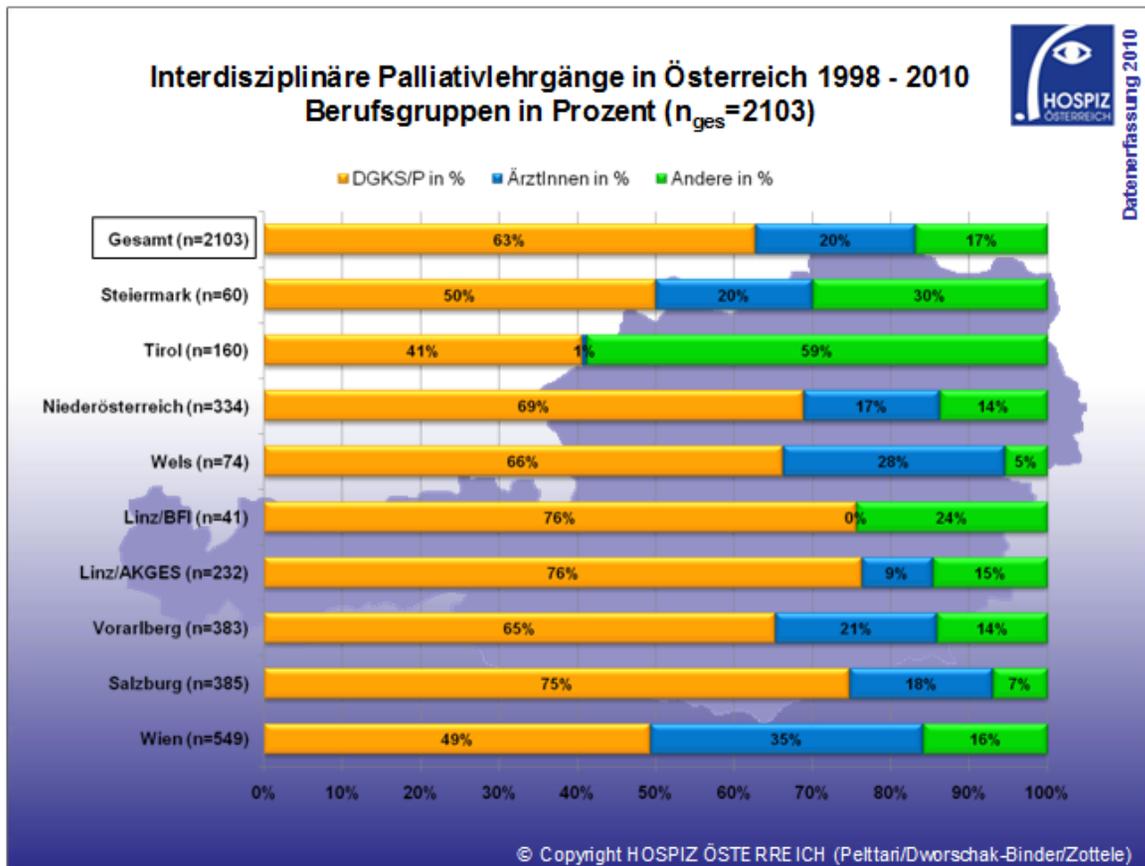


Abb. 2: Interdisziplinäre Palliativlehrgänge in Österreich 1998-2010

Die Stufe III dauert in einer geschlossenen multiprofessionellen Lehrgangsguppe zwei (Abschluss: Akademische/r Palliativexperte/in) bzw. drei Semester (beim Masterabschluss).

Wesentliche Inhalte sind: Multiprofessionelle Reflexion und wissenschaftliche Konzepte in Palliative Care, Rechtliche Grundlagen, Organisationsformen und Betriebswirtschaftslehre, Ökonomie und Sozialpolitik, operatives und strategisches Management, Personalführung und -entwicklung in multiprofessionellen Teams, Ressourcen- und Selbstmanagement, Wissensmanagement, Public Relations und Sozialmarketing; die Fertigstellung der Expert/innenarbeit / Master Thesis und die kommissionelle Abschlussprüfung schließen das Studium ab.

Bislang haben 70 Personen mit Akademische/r Palliativexperte/in und 42 mit Master of Palliative Care, MSc. (Pal. Care) das Studium abgeschlossen.

Grenzüberschreitungen und Innovationen

Dieses wissenschaftliche Weiterbildungsangebot ist in vielfacher Hinsicht grenzüberschreitend und innovativ:

1. Dieser berufsbegleitende Universitätslehrgang ist ein interdisziplinäres Projekt: Erkenntnisse vor allem aus den Fachwissenschaften Medizin, Pflege, Psychologie, Psychotherapie, Kommunikation, Soziale Arbeit, Ethik, Theologie, Organisationssoziologie werden für die wissenschaftliche und praktische Bearbeitung der Herausforderung Palliative Care aufbereitet, um Lebensqualität bis zuletzt für schwerkranke und sterbende Menschen und die Begleitung der Angehörigen zu sichern.
2. Dieser Universitätslehrgang ist ein multiprofessionelles Projekt: Dem Grundverständnis von Palliative Care, wie es die WHO formuliert hat, entsprechend wurde dieser Lehrgang konsequent als multiprofessionelles Konzept entwickelt, bei dem Ärzt/innen, Pflegefachkräfte, Sozialarbeiter/innen, Psycholog/innen,

Seelsorger/innen und Vertreter/innen anderer psychosozialer Berufe gemeinsam – geleitet von einem multiprofessionellen Team – lernen und lehren. Die Attribute „multiprofessionell“ und „interdisziplinär“ betonen die durchgängige Handlungslogik von Palliative Care. Sie verweisen auf das Zusammenwirken von unterschiedlichen Professionen in unterschiedlichen strukturellen Kontexten. Sie verstehen sich als Alternative zu Konzepten einer monoprofessionellen Fachausbildung.

3. Dieser Universitätslehrgang ist ein Projekt in kooperativer Trägerschaft: Für die Realisierung dieses Weiterbildungsangebots haben sich drei Träger gänzlich unterschiedlicher Provenienz zusammengeschlossen, ein Fachverband – der Dachverband Hospiz Österreich, eine Universität – die Paracelsus Medizinische Privatuniversität in Salzburg und St. Virgil Salzburg – eine Einrichtung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Diese Einrichtungen bringen von Beginn an unterschiedliche fachwissenschaftliche, fachlich-praktische, didaktische und organisatorisch-institutionelle sowie andere Expertisen ein, die die Qualität des Angebots sichern und zur regelmäßigen Weiterentwicklung beitragen.
4. Dieser Universitätslehrgang ist ein transnationales Projekt: Die Stufe I des Lehrgangs ist disloziert und wird im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen von unterschiedlichen Partnern in sieben österreichischen und drei deutschen Bundesländern angeboten. Teilnehmer/innen kommen darüber hinaus auch aus anderen europäischen Ländern wie z. B. Italien, Schweiz, Ukraine und Slowakei.
5. Dieser Universitätslehrgang ist ein Projekt mit didaktischer Vielfalt und räumlichen Überschreitungen: Die wissenschaftliche Weiterbildung findet in einem Wechsel von Studium in Präsenzphasen, in Praktika und im Selbststudium statt. Unterstützt wird das individuelle und gemeinsame Lernen durch eine elektronische Lern- und Kommunikationsplattform; in den nächsten Jahren werden einzelne Lerneinheiten über Online-Angebote realisiert. Bei den diversen Präsenzphasen mit vielfältigen Formen der Arbeit in Klein- und Großgruppen, aber auch

bei den Casereports und Projektarbeiten, die die Studierenden zu erstellen haben, ist die Bedeutung der Lehrgangsguppe als Lerngruppe mit multiprofessionellem Hintergrund hervorzuheben.

6. Lassen Sie mich abschließen mit einer strukturellen „Grenzüberschreitung“:

Die Leitung des Universitätslehrgangs wird von drei Vertreter/innen der drei Trägereinrichtungen wahrgenommen, zurzeit sind dies der Kanzler der Paracelsus Medizinische Privatuniversität, die Geschäftsführerin des Dachverbands Hospiz Österreich und der Direktor von St. Virgil Salzburg.

In ihrem Auftrag sind eine wissenschaftliche Leitung (fünf Universitätsprofessoren mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten) und eine Mitarbeiterin in der pädagogisch-organisatorischen Leitung tätig. Alle Lehrgänge in den drei Stufen haben eine eigene Lehrgangsleitung.

Autor

Dipl.-Päd. Peter Braun
Direktor von St. Virgil Salzburg, Mitglied der Leitung des Universitätslehrgangs Palliative Care

Internationale wissenschaftliche Weiterbildung auf Basis EQR und Berufswertigkeit

Das Beispiel der Logistikbranche

Hella Abidi
Matthias Klumpp

1. Forschungsinteresse

Die positive Konjunktorentwicklung hat auch die Logistikbranche erreicht. Die Verladewirtschaft sowie die Dienstleister aus Industrie und Handel bestätigen, dass der Güterstrom national und insbesondere international

zung mit 157,7 Punkten verknüpft. Auch die Konjunkturentwicklung für die nächsten zwölf Monate wird

von den Experten als positiv eingeschätzt (Kooths, 2011). Gründe hierfür sind die verbesserten Geschäftsentwicklungen, die zahlreichen Auftragsengänge so-

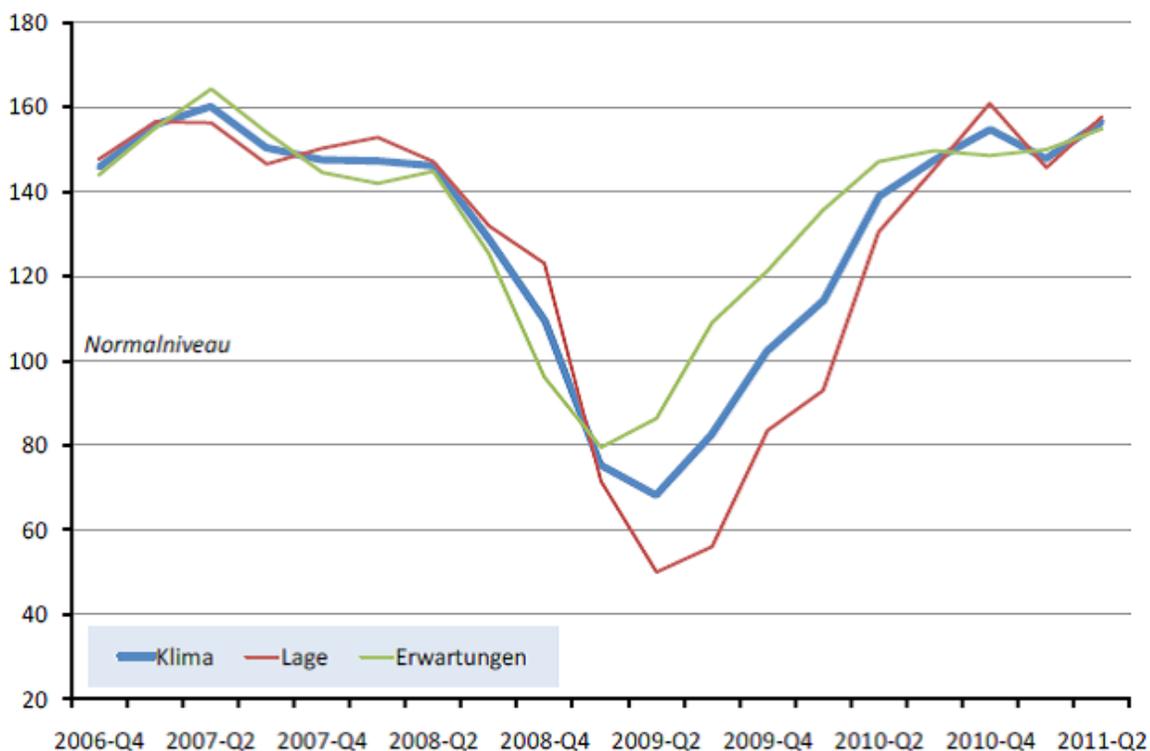


Abb. 1: BVL Gesamtindikator für die Logistikbranche 2. Quartal 2011

Quelle: BVL (2011)

überproportional wächst (BVL, 2011).

Abbildung 1 zeigt die Einschätzung der Logistikdienstleister sowie von Industrie und Handel im zweiten Quartal 2011 auf. Der Klimaindex stellt mit einem Niveau von 156,3 Punkten den zweithöchsten Stand seit dem vierten Quartal 2006 dar und ist eng mit dem Ergebnis der positiven und verbesserten Lageeinschät-

wie die hohe Kapazitätsauslastung. Jedoch wird der Einflussfaktor Fach- und Führungskräftemangel in der Logistik von den Unternehmen sowie von Logistikexpert/innen mit großer Sorge betrachtet (Rösch, 2011). Des Weiteren ist zu beobachten, dass Unternehmen neue Trends wie Internationalisierung und Wissenorientierung auch in der Logistik nachfragen. Es ist zu erwähnen, dass der internationale Personalmarkt im

Bereich der Logistik in der Regel eine komplexe und anspruchsvolle Mischung aus verschiedenen Kompetenzbereichen fordert. Dies sind beispielsweise Fachkompetenzen in einem Logistikumfeld, Schlüsselkompetenzen wie Rhetorik, Kommunikation, Sprachen, Verhandlungsführung und interkulturelle Kompetenzen sowie personenbezogene Kompetenzen wie Selbst- und Zeitmanagement, Stressresistenz oder Loyalität (Bockelmann et al., 2010; Baumgarten/Hildebrand, 2008). Diese Situation ist ein Anlass, eine umfangreiche Qualifizierung bzw. internationale wissenschaftliche Weiterbildung im Logistikbereich zu entwickeln und zu intensivieren, indem ein Konzept im Bereich eines europäischen Industrie-Qualifikationsrahmens für die Logistikbranche vorangetrieben wird.

Ein europäischer Industrie-Qualifikationsrahmen Logistik erfordert eine gestufte Einordnung verschiedener Kompetenzbeschreibungen und nachgelagert auch Bildungsabschlüsse in acht Kompetenzstufen. Als Orientierungskonzept auf dem Weg zur Konzipierung eines europäischen Industrie-Qualifikationsrahmens für die Logistikbranche kann unter anderem das Messkonzept der Berufswertigkeit dienen. Dieses integriert auch die geforderte Ermittlung informell erworbener Kompetenzen (Klumpff/Schaumann, 2007). Auf dieser Grundlage können beispielsweise einheitlich Werte des Berufswertigkeitsindex als Zugangsvoraussetzung (vergleichbar TOEFL o.ä.) für Qualifikationsmaßnahmen eingesetzt werden.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung in der Logistik

Auf dem europäischen Markt erzielte die Logistikbranche im Jahr 2009 vor der Wirtschaftskrise einen Umsatz von 880 Milliarden Euro (Korschinsky, 2010; European Commission, 2008). Die Logistikbranche ist in Deutschland ein bedeutender Wachstumsmarkt und erwirtschaftete im Jahr 2009 einen Umsatz von 200 Mrd. Euro und belegte Platz zwei nach der Automobilbranche. Somit werden 8,5% des Bruttoinlandpro-

duktes durch den Logistiksektor erzielt (Klaus/Hartmann/Kille, 2010). In Deutschland ist der Umsatz im Zeitraum von 1995 bis 2007 um 54% gestiegen, der im Logistiksektor erwirtschaftet wurde. Die wertmäßige Steigerung des Marktvolumens ist auf die Preissteigerung des Kraftstoffes, die Einführung der Sicherheitszuschläge nach dem Terroranschlag vom 09.11.2001 sowie die Einführung der Autobahngebühren, der LKW-Maut, zurückzuführen (Klaus/Hartmann/Kille, 2010). Der Logistiksektor beschäftigt 2,65 Mio. Mitarbeiter. Demzufolge stellt dies 8,27% aller Beschäftigten in Deutschland dar (Klaus/Hartmann/Kille, 2010). Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der Beschäftigten auf die einzelnen Bereiche im Logistiksektor auf. Auffällig ist der starke Rückgang des Personals im gewerblichen Bereich mit -5,1% sowie der Personalabbau im Bereich Transport und Verkehr.

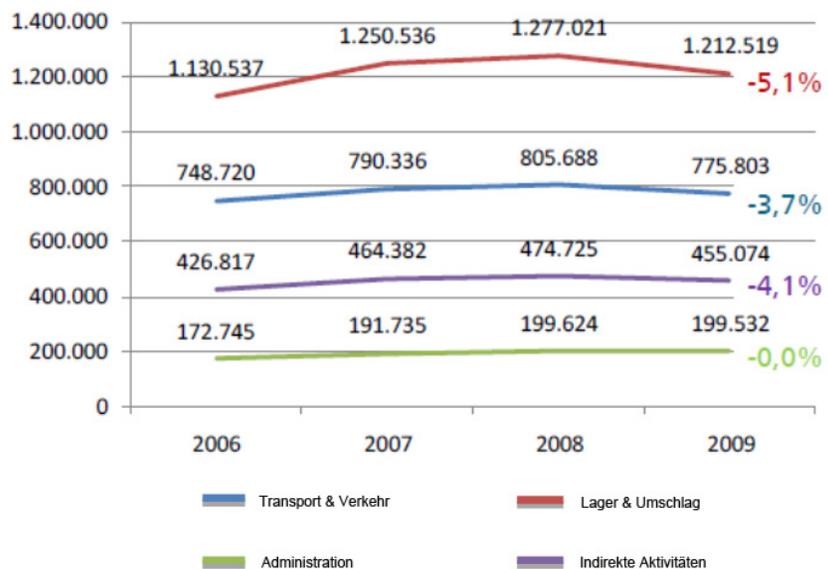


Abb. 2: Verteilung der Mitarbeiter im Logistiksektor

Quelle: Klaus/Hartmann/Kille (2010)

resultiert aus der Wirtschaftskrise von 2009, die den Logistiksektor stark beeinflusst hat.

Der Logistiksektor ist ein bedeutender Wirtschaftsfaktor und dies ist in der Struktur des Logistikbildungsmarktes sowie Weiterbildungsmarktes zu erkennen, denn diese hat die Aufgabe, die notwendige Anzahl an qualifizierten Mitarbeiter/innen bereitzustellen sowie „[...] diese entsprechend der Verteilung auf die verschiedenen Berufsgruppen und -ebenen inhaltlich unterschiedlich auszubilden“ (Roth, 2010). Im gewerblichen Bereich fehlen derzeit 35.000 Mitarbeiter/innen; des Weiteren fehlen jährlich 14.000 Führungskräfte (Hildebrand/Roth, 2008). Zurzeit bilden 43 Universi-

	Standort M		Standort C	
	Implizites Wissen in %	Explizites Wissen in %	Implizites Wissen in %	Explizites Wissen in %
Beladung von Wechselbrücken (Auslastung, Beschädigungsprävention, Fehlmengen, Teilverladungen, Wie sind die Zustellreihenfolgen?)	33,75	66,25	65,00	35,00
Beladung von Glieder-/Sattelzug	33,75	66,25	65,00	35,00
* Auslastung	30,00	70,00	70,00	30,00
* Sicherheitsvorgaben	37,50	62,50	62,50	37,50
* Gefahrgutvorgaben	37,50	62,50	45,00	30,00
* Doppelstockverladung	21,25	78,75	72,50	27,50
Nachlieferungen erstellen (Welche Spezifikationen gibt es, die maßgeblich sind für das Senden der Daten oder Berechnung...?)	45,00	55,00	30,00	20,00
Kommissionieren (Das Packschema, die Bezeichnung?)	23,75	76,25	90,00	10,00
Lieferscheine ausdrucken	45,00	55,00	77,50	22,50
Pick b. Voice	30,00	45,00	20,00	30,00
Fehlende Barcodes ausdrucken und die Einheit mit dem Barcode versehen	60,00	40,00	47,50	27,50
Verladung und Kommissionieren von empfindlichem Gut, bspw. Sackware, Farbeimer. (Das Verladeverfahren, das Stauen und Stapeln)	37,50	62,50	62,50	25,00
Verladeaufträge erstellen (Bestimmte Reisen., bestimmte Relationen? Per Fax oder Email zu versenden?)	27,50	72,50	27,50	22,50
Bedienung der Scangeräte	46,25	53,75	60,00	40,00
Bedienung und Führen von Stapler	22,50	77,50	53,75	46,25
Bedienung und Führen von Hubwagen, elektrische Ameise und weiteren Flurförderzeugen	25,00	75,00	52,50	47,50
Schadenerkennung und Veranlassung zur Beseitigung der Schäden	57,50	42,50	66,25	33,75
Die Ladung/Güter sowie Spannketten sind verkehrssicher zu verstauen und befestigen	50,00	50,00	66,25	33,75
Kontrolle der Ladungssicherung zu führen	41,25	58,75	66,25	33,75
Palettieren von Waren (Bestimmte Vorgaben vom Kunden, bestimmte Folien?)	38,75	61,25	80,00	20,00
Palettenaufbau und Palettensicherung	36,25	63,75	70,00	30,00
Auftragsabwicklung über ein lagergesteuertes System	33,75	66,25	60,00	40,00
Zusammenstellen von Waren nach Lieferschein in verschiedenen Lagerbereichen	40,00	60,00	72,50	27,50
Wareneingangs- und -ausgangskontrolle (nach Artikelnr., nach Produktnr. oder -name?)	46,25	53,75	80,00	20,00
Einlagerung/Auslagerung	52,50	47,50	76,25	23,75
Haltbarkeitsüberwachung	47,50	27,50	60,00	40,00
Durchführung der Inventur	52,50	47,50	77,50	22,50

Tab. 1: Explizites und implizites Wissen im gewerblichen Bereich

Quelle: Eigene Darstellung

täten, 71 Fachhochschulen und 14 Berufsakademien Akademiker/innen für den Logistiksektor aus (Roth/Klaus, 2008; Hildebrand/Roth, 2008). Darüber hinaus existiert eine Vielfalt von Weiterbildungsangeboten für Mitarbeiter/innen des kaufmännischen oder auch

gewerblichen Bereichs im Logistiksektor (Berufswelt Logistik, 2011). Die zahlreichen Fortbildungsmöglichkeiten in der Beruflichen Weiterbildung bauen auf die 16 Ausbildungsberufe des Logistiksektors auf. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass ein Teil dieser

Ausbildungsberufe in den letzten Jahren überarbeitet und neu implementiert wurde (Roth/Klaus, 2008). Die Ausbildung sowie Weiterbildung der Mitarbeiter/innen in der Logistik ist als ein bedeutender Faktor für das weitere Wachstum des Logistiksektors verantwortlich, denn Weiterbildung und spezifische Logistikausbildungen sichern die Qualität sowie Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter/innen und werden so den hohen Anforderungen der Dienstleistungsbranche gerecht. Eine Studie, die im März 2011 in zwei großen Speditionen durchgeführt wurde, unterstreicht die Bedeutung der kontinuierlichen Mitarbeiteraus- und -weiterbildung im Logistiksektor. Insgesamt wurden 20 Mitarbeiter/innen befragt: Im kaufmännischen Bereich wurden Mitarbeiter/innen aus zwei verschiedenen Unternehmen und im gewerblichen Bereich wurden die Mitarbeiter/innen aus einem Unternehmen an zwei Standorten befragt. Im kaufmännischen Bereich wurde der Vertrieb als Sektor und im gewerblichen Bereich die Verladung von Gütern in einem Warenumsatz ausgewählt. Der Fragebogen bestand aus Fragen bezüglich der einzelnen Hauptprozesse von den beiden Sektoren. Die Befragten sollten bewerten, welche Prozesse dem expliziten Wissen und welche Prozesse dem impliziten Wissen zuzuordnen sind. Beide Bereiche ergaben zusammen 100%. Die Verteilung der Einschätzung musste demnach in Prozent erfolgen. Tabelle 1 zeigt die einzelnen Prozesse sowie den Mittelwert des impliziten und expliziten Wissens eines Teilbereiches im gewerblichen Bereich der beiden Standorte auf. Es

ist zu erkennen, dass Unterschiede innerhalb eines Unternehmens vorhanden sind. Denn am Standort M existieren ein implizites Wissen von ca. 40% und ein explizites Wissen von ca. 60% im Gegensatz zu der Niederlassung am Standort C, wo das implizite Wissen mit ca. 60% und das explizite Wissen mit ca. 40% angegeben wurde. Primär ist dabei die Berufserfahrung und Weiterbildung der einzelnen Mitarbeiter/innen Ursache dieses Ergebnisses. Die Kunden- sowie Güterstruktur, die von Standort zu Standort unterschiedlich ist, kann als sekundäre Ursache eingeschätzt werden. Bei einer detaillierten Recherche war festzustellen, dass am Standort M kontinuierlich Mitarbeiterschulungen für die reibungslose Abwicklung des operativen Geschäfts wie Ladungssicherung, Gefahrgutverladung, Materialflusssteuerung im Warenumsatz und weitere interne Weiterbildungen durchgeführt wurden. Ein hohes implizites Wissen in Unternehmen ist kritisch zu betrachten und kann als ein Risiko für die Wertschöpfung betrachtet werden. Einflussfaktoren wie beispielsweise der demografische Wandel, mangelnde ergonomische Funktionen am Logistik-Arbeitsplatz und die Agilität einer Logistikkette kann mit Weiterbildungsmaßnahmen entgegengewirkt werden. Wissenschaftliche Weiterbildungen im gewerblichen Bereich sorgen für ein zielorientiertes betriebswirtschaftliches Handeln, gekennzeichnet u.a. durch ein Bewusstsein für das Kostenmanagement und ein Logistikcontrolling, sowie für das Qualitätsmanagement und der Bewältigung von Aufgaben in der Logistikkette, bspw. mit

Verteilung des expliziten und impliziten Wissens n=4 (Unternehmen A)		
Kaufmännische Angestellte	implizites Wissen	explizites Wissen
Maximum (höchster Wert)	100	100
Mittelwert	65	35
Minimum (geringster Wert)	0	0

Verteilung des expliziten und impliziten Wissens n=4 (Unternehmen B)		
Kaufmännische Angestellte	implizites Wissen	explizites Wissen
Maximum (höchster Wert)	95	95
Mittelwert	37	63
Minimum (geringster Wert)	5	5

Tab. 2: Verteilung des expliziten und impliziten Wissens im kaufmännischen Bereich

Quelle: Eigene Darstellung

Hilfe der Prozessoptimierung und -steuerung und der Erstellung von Logistikkonzepten. Weiterhin sind die geschulten Mitarbeiter/innen befähigt, Logistikprozesse zu koordinieren, und zwar unter Berücksichtigung der Bestimmungen des Arbeits-, Gesundheits- und Umweltschutzes.

In Tabelle 2 werden die Ergebnisse aus dem kaufmännischen Bereich dargestellt. Die Werte zeigen, dass Maximum und Minimum um 5% variieren. Der Mittelwert aus den Befragungen der beiden Unternehmen zeigt deutliche Gegensätze: Unternehmen A schätzt die einzelnen Prozesse des Vertriebs als implizites Wissen mit 65% ein, wohingegen Unternehmen B dieses mit 37% bewertet. Das explizite Wissen wird bei Unternehmen A mit 35% und bei Unternehmen B mit 63% bewertet. Ursache hierfür ist die Unternehmens- und Abteilungsstruktur. Während die Tätigkeiten des Vertriebs im Unternehmen A gebündelt von einer Abteilung abgewickelt werden, verteilt das Unternehmen B diese auf verschiedene Abteilungen und Mitarbeiter/innen. Ziel beider Unternehmen muss es jedoch sein, das explizite Wissen stärker auszubauen. Dies kann beispielsweise durch eine wissenschaftliche Weiterbildung der einzelnen Mitarbeiter/innen erreicht werden.

3. Messkonzept Berufswertigkeit

Als Orientierungskonzept auf dem Weg zu einem solchen Zusatztitel dient das Konzept der Berufswertigkeit, welches aus der Sicht der Unternehmenspraxis („employability“-Gedanke) Kompetenzanforderungen an Personen empirisch ermittelt und als Berufswertigkeitsindex einen personenbezogenen objektivierten Vergleich verschiedener Bildungsbereiche auf der Basis dieser Anforderungen der Berufspraxis erlauben kann. Ausgewiesen wird dabei die personen-individuelle Anforderungserfüllung dieser Erwartungskriterien der Berufspraxis. Dadurch wird ein neuartiger Diskurs

ermöglicht, der über die bilateralen Diskussionslinien z.B. in der Anrechnung beruflicher Qualifikationen für ein Hochschulstudium hinausgeht.

Erste Erhebungen legen nahe, dass eine Niveaugleichheit beruflicher Weiterbildungsabschlüsse und hochschulischer Abschlüsse nicht auszuschließen ist (Diar et al., 2008). Eine zusätzliche Dimension beleuchtet die 2009 durchgeführte Nachfolgestudie (Klumpp et al., 2011): Neben der Bewertung des mit formalen Abschlüssen verbundenen Kompetenzerwerbs ermöglicht das Messkonzept der Berufswertigkeit auch die Ermittlung informell erworbener Kompetenzen. Auf dieser Grundlage könnten beispielsweise einheitlich Werte des Berufswertigkeitsindex als Zugangsvoraussetzung (vergleichbar TOEFL o.ä.) definiert werden, welche dann konzeptimmanent ebenso die informell, z.B. durch berufliche Erfahrung erworbenen Kompetenzen berücksichtigen. Der Vergleich dieser Personengruppen ermöglicht eine Aussage zum Umfang informellen Lernens nach dem Bildungsabschluss. Damit verfolgen die Konzeption und die Studien zur Berufswertigkeit die Zielsetzung eines Niveaueingleichs und einer Niveaueinordnung einzelner Personen und Personengruppen mit unterschiedlichen formalen Bildungsabschlüssen (beruflich, akademisch) und ebenso die Ermittlung der Effekte informellen Lernens ohne formale Zertifizierung. Der Berufswertigkeitsindex (BWI) umfasst insgesamt 36 Qualifikationsanforderungen (nachfolgende Auflistung). Hierbei handelt es sich um Anforderungen, die aus Sicht der betrieblichen Praxis besondere Relevanz für Führungstätigkeiten besitzen. Die Befragten werden aufgefordert, ihre Qualifikationen in Bezug auf die Erfüllung dieser Anforderungen auf einer Schulnotenskala (von 1=sehr gut bis 5=mangelhaft) zu bewerten.

Bei dem Berufswertigkeitsindex handelt es sich somit um einen summierten, ungewichteten Index der

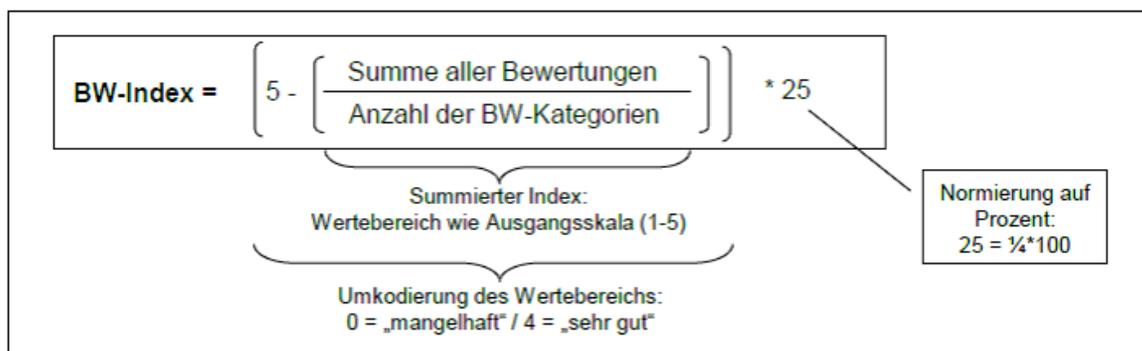


Abb. 3: Berechnungsformel des Berufswertigkeitsindex

Quelle: Klumpp (2010)

Einzelbewertungen dieser Anforderungskriterien. Der Wertebereich dieses Index reicht von 0 (Bewertung aller Kriterien mit „mangelhaft“) bis 100 (Bewertung aller Kriterien mit „sehr gut“) Prozent. Die nachfolgende Berechnungsformel stellt die Art und Weise der BWI-Berechnung dar, welche zuerst eine Umcodierung umfasst, indem der erreichte durchschnittliche Punktwert von dem Wert fünf subtrahiert wird. Damit ist der höchste erreichbare Wert der Zahlenwert 4 und der geringste der Zahlenwert 0. Durch die Multiplikation mit dem Wert 4 wird ein auf 100 (Prozent) normierter Index erreicht.

Die nachfolgende Übersicht gibt eine Auflistung aller 36 Kriterien der Anforderungserfüllung wieder, welche als Berufswertigkeitskonzept zusammengefasst werden.

Anforderungskriterien Berufswertigkeit:

- Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse
- Wahrnehmung von Aufgaben der Betriebsführung und Betriebsorganisation
- Strategische Ausrichtung des gesamten Unternehmens bestimmen/steuern
- Konzeptionelles Arbeiten im unmittelbaren Arbeitsumfeld
- Planung und Steuerung von Beschaffungs- und Logistikaktivitäten
- Personalbedarfs- und Personaleinsatzplanung/ Personalentwicklung
- Team-, Mitarbeiter- und Menschenführung
- Verständnis für die Lösung komplexer technischer Probleme
- Förderung des verantwortlichen Handelns
- Tätigkeitsbezogene rechtliche Grundkenntnisse
- Identifikation mit dem Unternehmen
- Analytisches problemorientiertes Arbeiten
- Verhandlungsführung
- Erstellung von Kalkulationen und Angeboten
- Planung, Durchführung und Dokumentation von Aufträgen und Projekten
- Qualitätsmanagement (Optimierung von Prozessen sowie der Produkt- bzw. Servicequalität)
- Konzeptionelle bzw. strategische Umsetzung branchenspezifischer Kenntnisse und Erfahrungen
- Fähigkeiten in Mathematik, Rechnen, Statistik
- Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift

- Fremdsprachenkenntnisse
- Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechniken im persönlichen Arbeitsumfeld
- Angemessene kommunikative Verdeutlichung des eigenen Standpunkts
- Kundenorientierung
- Internationalität und interkulturelle Kompetenz
- Kommunikation und Rhetorik
- Selbstständigkeit und Eigeninitiative
- Arbeitstugenden
- Leistungsfähigkeit
- Stressresistenz
- Loyalität
- Flexibilität und Anpassungsbereitschaft
- Risikobereitschaft
- Charismatische Ausstrahlung
- Organisation der eigenen Arbeits- und Lebenszeit
- Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bzw. zur Aufrechterhaltung des eigenen Kompetenzprofils
- Kreativität

Die Erhebung basiert auf Einschätzungen zur eigenen Person. Das eingesetzte Instrument der Selbsteinschätzung wurde auf seine Eignung für den Einsatz im Rahmen der wissenschaftlichen Studie Berufswertigkeit konkret durch eine Gegenüberstellung der beiden Quellen zur Kompetenzermittlung (Selbst- und Fremdeinschätzung) überprüft. Die Fremdeinschätzungen wurden dazu in Verbindung mit der Führungskräftebefragung erhoben, indem Personen, die sich bereits selbst hinsichtlich des BWI eingeschätzt hatten, sich zusätzlich durch Kollegen oder Vorgesetzte beurteilen ließen. Als zentrales Ergebnis lag der Mittelwert der Selbsteinschätzungen unter dem der Fremdeinschätzungen – sowohl für die akademischen als auch für die beruflichen Weiterbildungsabschlüsse.

Um den direkten Vergleich zwischen beruflichen und akademischen Abschlüssen in einer Branche möglichst akkurat durchführen zu können, wurde bei der Auswahl der Teilnehmer/innen darauf geachtet, dass entsprechend ‚nur‘ der berufliche Weiterbildungsabschluss oder der akademische Abschluss vorlag. Teilnehmer/innen mit beiden in Kombination wurden von der Befragung ausgeschlossen, was zu einer weiteren Reduktion der potentiellen Teilnehmer/innen führte.

Die Erhebungsergebnisse stützen die These, dass eine Gleichwertigkeit beruflicher Weiterbildungsabschlüsse und Hochschulabschlüsse vorliegt. Im Detail zeigt die Studie aus 2009 sogar einen messbaren Vorsprung der langjährigen Mitarbeiter/innen gegenüber jüngeren Absolvent/innen, also den Effekt informellen Lernens quantitativ auf. Dies unterstützt die Generalthese des lebenslangen Lernens sowie der Unabhängigkeit des Europäischen Qualifikationsrahmens von formalen Lernzertifizierungen.

4. Weiterbildung auf Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens

Die Umsetzung des europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens dient als Spezifikation und Anschlussfähigkeit aller Bildungsbereiche an die Bologna-Reform. Ziel hierbei ist es, die Transparenz zu steigern, die Mobilität zu erhöhen und die Bildungsqualität zu verbessern und optimieren. Der Europäische Qualifikationsrahmen (im folgenden EQR genannt) wurde im Jahre 2003 von dem europäischen Parlament und der europäischen Kommission verabschiedet. Der

EQR soll die nationalen Qualifikationssysteme mit den europäischen Qualifikationssystemen vergleichbar und verständlich machen. Ziel ist es, die grenzüberschreitende Mobilität und Erwerbsfähigkeit zu fördern. Das zentrale Element des EQR ist dabei die Untergliederung von Lernergebnissen in acht Niveaustufen, vom Grundniveau eins bis zum fortgeschrittenen Niveau acht. (AKDQR, 2011; AKDQR, 2010; Europäische Kommission, 2011; Hanf/Reuling, 2001; Herdegen, 2009; Klumpp/Keuschen/Krol, 2011; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005; Sloane, 2008; von der Hijden, 2008). Eine Fortführung der Grundgedanken des EQR liegt in der Entwicklung von logistikspezifischen Qualifikationsrahmen (Hopbach, 2010; Klumpp/Peisert/Keuschen, 2010). Ein Entwurf für eine Deskriptorenbeschreibung eines logistikspezifischen Qualifikationsrahmens ist in der nachfolgenden Tabelle visualisiert. Dieser erfordert zuerst eine gestufte Einordnung verschiedener Kompetenzbeschreibungen und nachgelagert auch der Bildungsabschlüsse in acht Kompetenzstufen. Tabelle 3 gliedert zunächst die Tätigkeitsbeschreibungen in diese acht Niveaustufen, wobei sie die Schwierigkeitsgrade der Arbeitstätigkeiten aufzeigt. Je höher das Niveau, desto umfangreicher die

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
er/sie ist in der Lage, nach Anleitung und konkreter Vorgabe einfache Tätigkeiten der Logistik wie Transport-, Umschlags- und Lagertätigkeiten auszuführen	er/sie ist in der Lage, nach Anleitung und konkreter Vorgabe einfache Tätigkeiten der Logistik wie kaufmännische Disposition und Abfertigung (Dokumentenerstellung) auszuführen	er/sie ist in der Lage, nach Anleitung/Einweisung komplexere Tätigkeiten der Logistik wie Lagerplanung, Transport- und Angebotskalkulation durchzuführen	er/sie ist in der Lage, nach Einweisung in verwandte Gebiete Transferaufgaben wie beispielsweise die Neuplanung einer Transportkette oder die Transportabfertigung für ein neues Eingangs- oder Ausgangsland durchzuführen
Level 5	Level 6	Level 7	Level 8
er/sie ist in der Lage, Aufgaben mit hoher Komplexität selbstständig wahrzunehmen wie z.B. die Leitung einer Abteilung, die Ausarbeitung und Vorstellung eines Logistikkonzeptes oder eine logistische Risikoanalyse	er/sie ist in der Lage, selbständig Expertenaufgaben zu bearbeiten wie bspw. eine Standortleitung, eine komplexen Konzeptaufgabe wie eine CO ₂ -Ermittlung, eine Projektleitung in der Kontraktlogistik oder der internationalen Logistik	er/sie ist in der Lage, umfassende und komplexe Konzept- und Leitungsaufgaben der Logistik wahrzunehmen wie z.B. eine Unternehmensleitung oder Tätigkeiten der Neugründung/ Projektierung in der Logistik (Standortaufbau)	er/sie ist in der Lage, Aufgaben im Bereich der Forschung zur Logistik wahrzunehmen und selbstständig z.B. methodisch fundierte Studien und Forschungsarbeiten zur Logistik zu konzipieren und durchzuführen

Tab. 3: Beispiel Deskriptoren für einen Industrie-Qualifikationsrahmen Logistik

Quelle: Klumpp (2009)

Ausbildung bzw. die Qualifizierung der Mitarbeiter/innen.

5. Ausblick

Logistik ist durch einen permanenten Wandel gekennzeichnet und dynamisch (Klumpp, 2009). Dementsprechend ist die wissenschaftliche Weiterbildung in korrespondierender Weise zu konzipieren, um die Globalisierung und den dynamischen Wandel in der Logistik effektiv zu bewältigen. Dies wird durch den vorgestellten Industrie-Qualifikationsrahmen Logistik auf der Basis der Ergebnisse der Berufswertigkeits-Studien unterstützt und eine zielführende inhaltliche Diskussion über alle Bildungsbereiche (beruflich, hochschulisch, informell in Unternehmen) hinweg ermöglicht. Dies birgt ein großes Potential, das Gesamtqualifikations-Niveau und damit die Wettbewerbsfähigkeit der gesamten Branche zu steigern – dahingehend müssen sich fortan auch gerade die Bildungspartner wie Hochschulen und Träger der Beruflichen Bildung als Wertschöpfungspartner einer Zukunftsbranche verstehen, um ihren notwendigen Beitrag adäquat leisten zu können.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK-DQR) (2010): „Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010“, URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1323248009368>, Zugriff: 29.04.2011.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK-DQR) (2011): „Sachstand der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens“, URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1301481667484>, Zugriff: 07.03.2011.

Baumgarten, H./Hildebrand, W.-C. (2008): „Studium Logistik Akademische Ausbildung und Führungskräftenachwuchs in der Zukunftsbranche Logistik“, Berlin.

Berufswelt Logistik (2011): „Aufstiegsfortbildungen nach der Lehre“, URL: www.berufswelt-logistik.de/?aufstiegsweiterbildung, Zugriff: 12.10.2011.

Bockelmann, K./Bieber, D./Conrads, G./Grewer, H.-G./Hilbert, A./Müller, R./Backs, U. (2010): „Untersuchung und Empfehlungen des BIBB für ein systematisches Weiterbildungsangebot“, Bonn.

BVL (2011): „Logistik Indikator“, Berlin, URL: www.bvl.de/Service/Logistik-Indikator/1-Quartal-2011/Logistik-Indikator-1-Quartal-2011.

Diart, M./Klumpp, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008): „Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen“, BiH, Reihe B, Heft 66, Paderborn.

European Commission (2008): „Statistical coverage and economic analysis of the logistics sector in the EU (SEALS)“, Basel/Rotterdam/Nürnberg/Denzlingen, URL: ec.europa.eu/transport/strategies/studies/doc/2008_12_logistics.pdf, Zugriff: 13.10.2011.

Hanf, G./Reuling, J. (2001): „Qualifikationsrahmen – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen?“, 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.
- Hildebrand, W.-C./Roth, A. (2008): „Führungskräfte für die Logistik : akademische Ausbildung in Deutschland“, in: Das Beste der Logistik, Berlin, S. 69-79.
- Hopbach, A. (2010): „Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen im Bologna-Prozess und in Deutschland“, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2010): „Studienreform nach Leuven – Ergebnisse und Perspektiven nach 2010“, Beiträge zur Hochschulpolitik, 03/2010, Bonn, S. 48-58
- Klaus, P./Hartmann, E./Kille, C. (2010): „Die Top 100 der Logistik 2010/2011“.
- Klumpp, M. (2009): „Logistiktrends und Logistikausbildung 2020“, ild Schriftenreihe Logistikforschung, Band 6, Essen.
- Klumpp, M. (2010): „Logistiktrends 2010“, ild Schriftenreihe Logistikforschung, Band 11, Essen.
- Klumpp, M./Keuschen, T./Krol, B. (2011): „Bologna und EQF: Was wird sich in der Praxis der Anerkennung von Vorqualifikationen im Studium ändern?“, in: Helmstädter, H. G./Tippe, U. (Hrsg.): „Management von Fernstudium und Weiterbildung nach Bologna“, Tagungsband 2010, Brandenburg, S. 159-180.
- 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. (Hrsg.) (2010): „Pioneering Solutions in Supply Chain Management – A Comprehensive Insight into Current Management Approaches“, Berlin, S. 279-292.
- 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.
- Kooths, S. (2011): „BVL/IfW Logistik-Indikator – Ergebnisse 2006-Q4 bis 2011-Q1“, Berlin 2011.
- Korschinsky, C. (2010): „Transport und Logistik Dezember 2010“, URL: http://www.ikb.de/fileadmin/content/60_Branchen_und_Maerkte/30_Branchenanalysen/2010_12_Branchenanalyse_Transport_und_Logistik_Dezember.pdf, Zugriff: 12.10.2011.
- Rösch, F. (2011): „Konjunktur verleiht Flügel“, in: BIP Business Logistik, 2.Jahrgang, 01/2011, S. 42-45.
- Roth, A. (2010): „Der Logistikbildungsmarkt 2020 – bedarfsgerechte Bildungsangebote für die Logistikwirtschaft der Zukunft“, Aachen.
- Roth, A./Klaus, P. (2008): „Bildungsmarkt Logistik: Ausbildung, Weiterbildung Studium für Logistik und Supply Chain Management in Deutschland; Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien, Aus- und Weiterbildungseinrichtungen“, Hamburg.
- Sloane, P. F. E. (2008): „Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) – Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien“, Bielefeld.
- 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.) (2009): „Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“, Münster/New York/München/Berlin, S. 44-47.

Autor/innen

Dipl.-Kffr. Hella Abidi
Wissenschaftliche Mitarbeiter am ild Institut für Logistik- & Dienstleistungsmanagement
FOM Hochschule für Oekonomie & Management
Essen

Prof. Dr. Matthias Klumpp
Professor für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Logistik- & Dienstleistungsmanagement
Direktor ild Institut für Logistik- & Dienstleistungsmanagement
FOM Hochschule für Oekonomie & Management
Essen

Master ohne Erststudium

Eine neue motivierte Zielgruppe wird erschlossen

Nina Basedahl
Gernot Graeßner

I. Master ohne Erststudium – eine Grundsatzdebatte

1. Beruflich erfolgreich ohne Studium?

Karriere, so könnte man meinen, ist auch ohne Studium möglich: Abitur, kaufmännische Berufsausbildung, Aufstieg im Unternehmen bis hin zum Abteilungsleiter – so könnte eine erfolgreiche Karriere ohne Studium aussehen. Dennoch bleibt dieser Zielgruppe der Aufstieg in die oberste Führungsetage häufig verwehrt, weil sie kein Studium mitbringt. Ein Bachelor-Studium wäre für diese hoch qualifizierte Zielgruppe nicht mehr angemessen. Auch für ‚positive Studienabbrecher‘, die ein Studium zwar begonnen haben, aufgrund eines ‚guten Angebotes‘ dann aber in den Beruf gewechselt sind, gibt es an den Hochschulen kein passendes Angebot. Das heißt, diese Zielgruppe findet selten an die Hochschule zurück. Mit Blick auf die Zielsetzung des Lebenslangen Lernens können wir als Tätige im Hochschulwesen aber gerade dies nicht wollen.

Wir müssen für möglichst alle Zielgruppen, auch für die bereits beruflich erfolgreichen, passende Angebote schaffen, ohne dabei die Qualität der hochschulischen Bildung aus dem Auge zu verlieren. Der Master-Abschluss darf nicht verwässert werden. Öffnung bei gleichzeitiger Qualitätssicherung heißt das Ziel.

2. Hochschulabschluss bleibt Zugangsvoraussetzung für Master-Studium

Die KMK (2010) hat in den sog. „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ unter Punkt 2.1 festgelegt: „Der Hochschulabschluss ist in der Regel die Zugangsvoraussetzung für einen Master-Studiengang.“ Für konsekutive Master-Studiengänge gilt dies uneingeschränkt.

Für weiterbildende Master-Studiengänge können die Landeshochschulgesetze vorsehen, „dass in definierten

Ausnahmefällen (...) an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung treten kann“ (vgl. ebd.). Die Gesetzgeber in den Bundesländern haben von dieser Möglichkeit schon regen Gebrauch gemacht. Über die Hälfte der Länder haben bereits Regelungen in den Landeshochschulgesetzen getroffen, die jedoch sehr heterogen sind (vgl. Basedahl/Graeßner, 2011). Rheinland-Pfalz zum Beispiel schreibt neben der Eignungsprüfung mindestens drei Jahre Berufserfahrung vor (Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz § 35 Abs. 1). In Hamburg wird die Berufserfahrung nicht als Voraussetzung festgelegt. Hier heißt es, dass zu einem Studium in einem weiterbildenden Master-Studiengang auch berechtigt ist, „wer eine Eingangsprüfung bestanden hat, in der eine fachliche Qualifikation nachgewiesen wird, die der eines abgeschlossenen grundständigen Studiums gleichwertig ist“ (Hamburgisches Hochschulgesetz § 39 Abs. 3).

3. Der vielschichtige Begriff der Gleichwertigkeit

Ist es überhaupt möglich, eine solche Gleichwertigkeit festzustellen? Kann eine fachliche Qualifikation einem Studium gleichwertig sein?

Zugespitzt würde dies heißen, dass eine fachliche Qualifikation ein grundständiges Studium mit 180 Credit Points vollständig ersetzt. Zu Recht wird dies kontrovers diskutiert. Kritiker sagen daher, dass es besser sei, die Anrechnungsmöglichkeiten im Bachelor-Studium stärker auszuschöpfen (vgl. Hanft, 2011). Dies ist auch eine Möglichkeit, die weiterentwickelt ist, die aber das Problem noch nicht löst, weil sie für die Zielgruppe keine Alternative zum herkömmlichen Weg aufzeigt.

Es ist vielmehr verstärkt auf den Begriff der „Gleichwertigkeit“ zu schauen. „Gleichwertig“ heißt nicht „gleichartig“. Berufliche Erfahrung kann nicht mit einem Studium „gleichartig“ sein. Es sind zwei un-

terschiedliche Wege. Aber diese können durchaus „gleichwertig“ sein, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Entscheidend ist vielmehr, dass das Master-Niveau, welches von der HRK (2005) in dem „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ definiert ist, am Ende erreicht wird, und zwar auch von denen, die den Zugang ohne Erststudium erlangt haben.

Bewerberinnen und Bewerber ohne Erststudium müssen daher sehr gut auf das Master-Studium vorbereitet werden.

II. Die Europäische Fernhochschule Hamburg – ein Praxisbeispiel

1. Enge Voraussetzungen für ein Master-Studium ohne ersten Studienabschluss

Die Europäische Fernhochschule Hamburg möchte Studierenden ohne Erststudium zunächst einen Zugang zu den Fernstudiengängen „Business Coaching und Change Management“ und „General Management“ (MBA) ermöglichen. D.h. diese Interessenten befinden sich, wenn sie aufgenommen werden, regulär in demselben Studiengang wie Studierende, die bereits ein Erststudium vorweisen können. Ihre Berufserfahrung wird zu einem weit überwiegenen Teil die fehlende akademische Vorbildung ersetzen. Nicht umsonst fordert die Europäische Fernhochschule Hamburg daher eine einschlägige Berufserfahrung von mindestens zehn Jahren, davon sechs Jahre Führungserfahrung (deren Notwendigkeit sich aus dem Charakter der Studiengänge ergibt).

Das Ergebnis intensiver interner Beratungen war, dass nur eine sehr lange und verantwortungsvolle Führungserfahrung Teile eines grundständigen Studiums zwar nicht ersetzen, aber kompensieren kann. Wer Budgets verantwortet und Personal führt, hat zwar keine theoretischen BWL-Kenntnisse, aber doch viele Erfahrungen, die ein Master-Studium erleichtern. Was ihm allerdings noch fehlt, um in einem Master-Studiengang erfolgreich zu sein, wird in einem stark wissenschaftsorientierten Vorbereitungskurs vermittelt. Dieser beinhaltet drei Module, nämlich „Wissenschaftliches Arbeiten und Quantitative Methoden“, „Organisation und Führung“ sowie „Grundlagen der Wirtschaftstheorie und -politik“ und schließt mit einer Eingangsprüfung ab. Diese besteht aus einer Klausur, einer Hausarbeit und einer mündlichen Prüfung. Das Absolvieren solcher Elemente stellt für die Teilnehmenden zugleich eine

didaktische Vorbereitung auf vermutlich ungewohnte akademische Prüfungselemente im angestrebten Master-Studium dar. Sie haben also neben ihrer Prüfungsfunktion zugleich eine orientierende Aufgabe bezogen auf das Studium.

2. Punkteschema schafft Transparenz

Eine Besonderheit des hier vorgestellten Modells besteht darin, dass analog zu den Regelungen der FH Koblenz ein Punkteschema zur Prüfung der Zulassungsvoraussetzungen zu dem Vorbereitungskurs inklusive Eingangsprüfung entwickelt wurde.

Vorgesehen ist folgende Unterteilung:

- Zulassungsvoraussetzungen, die erfüllt sein müssen: bspw. eine abgeschlossene Berufsausbildung, Englischkenntnisse, Berufserfahrung, Arbeitszeugnisse.
- Zulassungsvoraussetzungen, die mit Punkten bewertet werden: mehrjährige Umsatz- und Budgetverantwortung, Personalverantwortung, Internationale Erfahrung (jeweils 5 Punkte; d.h. insgesamt 15 Punkte, von denen 10 erbracht sein müssen). Auch die Motivation – zu belegen in einem Motivationsschreiben – wird mit Punkten bewertet, ebenso die Fort- und Weiterbildungsaktivitäten.
- Zugelassen wird, wer von 45 maximal möglichen Punkten mindestens 30 erreicht.

Maximal 12 Monate hat der Bewerber Zeit, die vorgeschriebenen Leistungen zu erbringen: Diese umfassen Studienleistungen (Prüfungsaufgaben, Präsenzseminare) und Prüfungsleistungen (die eigentliche Eingangsprüfung: Klausur, Hausarbeit und mündliche Prüfung). Eine Verlängerung ist einmalig um 6 Monate möglich.

Das Verfahren ist in einer Eingangsprüfungsordnung geregelt. Darüber hinaus wurden die Zulassungsvoraussetzungen in den jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen angepasst.

3. Die Feinarbeit: Inhalte des Vorbereitungskurses

Eine besondere Herausforderung bestand in der Entwicklung der Inhalte für den Vorbereitungskurs. Sol-

len diese Inhalte eher an die Berufserfahrungen der Zielgruppe anknüpfen, die ja durchaus sehr heterogen sein können, oder an die Inhalte des künftigen Master-Studienganges?

Hier ist die Europäische Fernhochschule Hamburg von den Kompetenzen ausgegangen, die erwartet werden. Dies sind für die Studiengänge „Business Coaching und Change Management“ sowie „General Management“ (MBA) vor allem:

- Ökonomisches Grundwissen,
- wissenschaftliches Arbeiten
- und Denk- und Urteilsfähigkeit.

Danach wurden die Module für den Vorbereitungskurs ausgewählt und in einem Studienplan, der Anlage der Studien- und Prüfungsordnung ist, geregelt. Für andere Studiengänge wären die Inhalte ggf. andere.

4. Die Erforschung der Zielgruppe: Neue Impulse für Fernstudium und lebenslanges Lernen

Die Europäische Fernhochschule Hamburg erprobt die Aufnahme von Bewerberinnen und Bewerbern ohne Erststudium zunächst im Rahmen von zwei Master-Studiengängen, d.h. diese werden für die neue Zielgruppe geöffnet.

Entscheidend ist für die Europäische Fernhochschule Hamburg, nur sehr qualifizierte Personen aufzunehmen, die durch eine lange Berufserfahrung mit Führungskompetenz gezeigt haben, dass sie in komplexen Zusammenhängen denken können. Dennoch bereitet die Europäische Fernhochschule Hamburg die Zielgruppe im Rahmen des Vorbereitungskurses auf die neuen Herausforderungen vor und überprüft das Qualifikationsniveau in der Eingangsprüfung.

Ganz bewusst geht die Europäische Fernhochschule Hamburg über die Vorgaben des Gesetzes hinaus. Denn eines gilt es vor allem zu vermeiden: Dass das Bachelor-Studium grundsätzlich zur Disposition gestellt wird oder durch den Nachweis von Berufserfahrung leicht umgangen werden kann.

Vielmehr wurde ein passgenaues Angebot für eine eng umgrenzte Zielgruppe schaffen, die mit einer zuneh-

menden Akademisierung der Gesellschaft in einigen Jahren in dieser Form möglicherweise gar nicht mehr existiert.

Da es bisher nur wenige Hochschulen gibt, die einen entsprechenden Zugang ermöglichen, ist über die Zielgruppe wenig bekannt. Die FH Ludwigshafen, die ein Master-Studium ohne vorherigen Studienabschluss für die drei Fernstudiengänge „Unternehmensführung“, „Betriebswirtschaftslehre“ und „Logistik“ (alle MBA) anbietet und die FH Koblenz, die diese Möglichkeit für den MBA-Fernstudiengang anbietet, berichten von einer kleinen Zielgruppe, die aber sehr ambitioniert und ehrgeizig ist. Die FH Trier hat im Informatikbereich mit den Teilnehmenden ebenfalls sehr gute Erfahrungen gemacht. Insbesondere wurden keine großen Unterschiede zwischen Teilnehmenden mit und ohne Hochschulstudium verzeichnet (vgl. Oechsle 2011).

Als private Hochschule musste die Europäische Fernhochschule Hamburg die Änderung der Zulassungsvoraussetzungen der Akkreditierungsagentur anzeigen. In einem Schreiben vom 04.10.2011 bescheinigt die Akkreditierungsagentur: „Die Öffnung des Zugangs zu den Studiengängen ‚Business Coaching und Change Management‘ (M.A.) und ‚General Management‘ (MBA) ohne grundständigen Studienabschluss entspricht § 39 Abs. 3 ‚Berechtigung zum Studium in Master-Studiengängen‘ des Hamburgischen Hochschulgesetzes (HmbHG) vom 18.07.2001 i.d.F. v. 16.11.2010.“ Zudem betont die Agentur weiter, dass die Eingangsprüfungsordnung und der Studienplan „vom Konzept her sinnvoll und die Module geeignet“ seien, „um die fachliche Qualifikation des Bewerbers zusätzlich zu dessen bereits vorhandenen Kompetenzen so zu schulen, dass sie der Qualifikation eines abgeschlossenen grundständigen Studiums gleichwertig sind.“ (ebd.)

Die Europäische Fernhochschule Hamburg plant, im Januar 2012 die ersten Bewerber/innen in den Vorbereitungskurs aufzunehmen. Die Zielgruppe und ihre Bedarfe sollen analysiert und erforscht werden – immer mit Blick darauf, auch für das Fernstudium insgesamt neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Allgemein gültige Lösungen wird es nicht geben. Es bleibt eine Herausforderung, wenn sich Hochschulen bewusst an eine hoch qualifizierte Zielgruppe wenden, die aber noch keine oder eine sehr begrenzte akademische Erfahrung mitbringt. Dabei geht es auch um die Frage, wo Durchlässigkeit an ihre Grenzen stößt und

welche Standards Hochschulen setzen können bzw. müssen, um eine Öffnung zu ermöglichen, ohne dabei beliebig zu werden.

Literatur

Akkreditierungsagentur (2011): „Ergänzung der bestehenden Akkreditierungen der Studiengänge ‚Business Coaching und Change Management‘ (M.A.) und ‚General Management‘ (MBA) der Europäischen Fernhochschule Hamburg um die Zulassung von Bewerbern ohne abgeschlossenes grundständiges Studium nach bestandener Eingangsprüfung“, Schreiben der Akkreditierungsagentur vom 04.10.2011.

Basedahl, Nina/Gernot Graebner: „Master ohne Erststudium – eine neue motivierte Zielgruppe wird erschlossen“, in: DGWF Hochschule & Weiterbildung, 1/2011, Schwerpunktthema: „Übergänge zwischen Schule, Beruf und Hochschule“, S. 40 ff.

Hanft, Anke, Universität Oldenburg: „Akademische Ausbildung im Wandel – Zum Master ohne Bachelor?“, ANKOM-Abschlussstagung, Berlin 24.-25.05.2011.

Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) vom 18. Juli 2001. Erlassen als Artikel 1 des Gesetzes vom 18. 7. 2001 (HmbGVBl. 2001, S. 171). Zuletzt geändert durch Artikel 19 des Gesetzes vom 26. Januar 2010 (HmbGVBl. S. 23, 107)

Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz (HochSchG) in der Fassung vom 21. Juni 2003. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 10.09.2008 (GVBl. S. 205).

HRK (2005): „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen)“.

KMK (2010): „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010)“.

Oechsle, Rainer, Fachhochschule Trier: „Erfahrungen mit Studierenden ohne ersten Hochschulabschluss im Fernstudium Informatik der FH Trier“, ANKOM-Abschlussstagung, Berlin 24.-25.05.2011.

Autor/innen

Dr. Nina Basedahl
Europäische Fernhochschule Hamburg
Projektmanagerin neue Studiengänge

Prof. Dr. Gernot Graebner
Europäische Fernhochschule Hamburg
Studienleiter: Business Coaching und Change Management (M.A.)

Erste Erkenntnisse aus der modellhaften Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge

Boris Goldberg
Markus Scholz

A. Rahmenbedingungen berufsbegleitender Studiengänge an bayerischen Hochschulen

Die Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge an bayerischen Hochschulen ist ein Kernelement der konsequenten Umsetzung des Zieles einer Verbesserung der Durchlässigkeit des bayerischen Hochschulsystems. Ausgangspunkt für die Einrichtung dieses Studiengangsformates war der Bedarf nach geeigneten Studienangeboten für beruflich qualifizierte Studierende infolge der Änderung des Hochschulzugangsrechts im Jahr 2009.¹

1. Umsetzung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte

Infolge des entsprechenden Beschlusses der Kultusministerkonferenz im März 2009 war auch in Bayern der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte neu geregelt worden. Seitdem erhalten:

- Meisterinnen und Meister, Absolventinnen und Absolventen von gleichgestellten beruflichen Fortbildungsprüfungen sowie Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen und Fachakademien den allgemeinen Hochschulzugang. Einzige weitere Voraussetzung ist die Absolvierung eines Beratungsgesprächs an der Hochschule.
- Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung von mindestens zwei Jahren

Dauer und mindestens drei Jahren Berufserfahrung erhalten den fachgebundenen Hochschulzugang. Zusätzlich muss hier entweder eine Zugangsprüfung oder ein einjähriges Probestudium absolviert werden, hinzu kommt ebenfalls das Beratungsgespräch an der Hochschule.

Auch wenn durch diese Maßnahmen bereits ein deutlicher Anstieg der Studierendenzahlen beruflich Qualifizierter erreicht werden konnte, bleibt für die Zielgruppe dennoch ein grundsätzliches Hindernis für die Aufnahme eines Studiums bestehen. Im Normalfall handelt es sich um berufstätige Menschen, häufig auch mit festen familiären und/oder finanziellen Verpflichtungen, sodass die Option, für ein Studium die Berufstätigkeit aufzugeben, als weitgehend unattraktiv betrachtet wird.² Die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums eröffnet an dieser Stelle wenig neue Perspektiven, weil trotz des reduzierten Workloads keine Vereinbarkeit mit einer Berufstätigkeit gegeben ist. Um einer größeren Anzahl studieninteressierter Berufstätiger und damit beruflich Qualifizierter ein Studium zu ermöglichen, wurde deshalb ein konsequent auf die Vereinbarkeit mit einer vollen Berufstätigkeit ausgerichtetes Studienkonzept benötigt. In dieser Situation entschied sich der Freistaat Bayern, ähnlich wie bereits vorher das Land Niedersachsen, die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine weitflächigere Einführung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge zu schaffen.

¹ Gesetz zur Änderung des Bayerischen Hochschulgesetzes, des Bayerischen Hochschulpersonalgesetzes, des Bayerischen Hochschulzulassungsgesetzes und anderer Gesetze vom 7. Juli 2009, BayGVBl 12/2009, S. 256.

² Vgl. hierzu z.B. die Befragung der Forschungsstelle Bildung der IHK für München und Oberbayern: „Wollen Meister und Fachkräfte studieren?“, IHK Forschungsstelle Bildung: „Wollen Meister und Fachkräfte studieren? Ergebnisbericht der Umfrage zum neuen Hochschulzugangsrecht“, Ingolstadt, 2009.

2. Regelung berufsbegleitender Studiengänge im bayerischen Hochschulrecht

Das bayerische Hochschulrecht stand auch vor den nachfolgend beschriebenen Änderungen der Einführung berufsbegleitender Studiengänge als Studienformat nicht prinzipiell entgegen. Vielmehr waren die begrenzenden Faktoren eher in den Begleitumständen zu sehen: Die Einrichtung derartiger Studienangebote erfordert ein erheblich höheres Maß an organisatorischem Aufwand, die Angebote müssen außerhalb der üblichen Unterrichtszeiten an Hochschulen an Abenden, Wochenenden und in Blockseminaren sowie mit erheblichen Anteilen virtueller Lehre realisiert werden. Hinzu kommt ein deutlich gesteigerter Betreuungsaufwand für die beruflich Qualifizierten sowie die Notwendigkeit einer auf die Bedürfnisse der Zielgruppe angepassten Didaktik. Eine besondere Herausforderung bestand darin, diese zusätzlichen Aufgaben vor dem Hintergrund der hohen Zahlen grundständig Studierender aufgrund von geburtenstarken Jahrgängen, doppeltem Abiturjahrgang und dem Wegfall der Wehrpflicht so zu realisieren, dass keine negativen Rückkopplungseffekte auf die grundständige Lehre auftreten. Aus den Mitteln der grundständigen Lehre waren diese Anforderungen somit nicht zu erfüllen. In der Folge wurden die entsprechenden Änderungen im bayerischen Hochschulrecht vorgenommen:

- Den Hochschulen wurde die Möglichkeit eingeräumt, die Lehrtätigkeit in berufsbegleitenden Studiengängen ins Nebenamt zu übertragen.
- Für Zusatzkosten, die aus der berufsbegleitenden Organisationsform und dem erhöhten Betreuungsaufwand entstehen, können Studiengebühren erhoben werden. Diese sind auf 2.000,- € pro Semester (bzw. 3.000,- € in ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen mit besonderer Kostenintensität) begrenzt.³

Den Hochschulen wurde dadurch die Möglichkeit eingeräumt, den besonderen Anforderungen der Studiengänge Rechnung zu tragen, zugleich sind die Studie-

renden in diesen Studiengängen allen anderen grundständig Studierenden gleichgestellt, da die Gebühren nur für die in Anspruch genommenen Zusatzleistungen anfallen.

Diese Neuregelung des Bayerischen Hochschulgesetzes und der darauf basierenden Hochschulgebührenverordnung sowie des Hochschulpersonalgesetzes trat am 1. März 2011 in Kraft.

3. Sozialverträgliche Ausgestaltung

Da es sich bei berufsbegleitenden Studiengängen prinzipiell um grundständige Studiengänge handelt, wurden auch die Anforderungen an eine sozialverträgliche Ausgestaltung der Angebote umgesetzt. Auch wenn die Zielgruppe der Studiengänge typischerweise über ein regelmäßiges Einkommen verfügt, ist doch davon auszugehen, dass in einzelnen Fällen weder die Gebühren entrichtet werden können, noch die Alternativen eines Voll- oder Teilzeitstudiums infrage kommen. Für diese Fälle wurde in das Bayerische Hochschulgesetz eine Härtefallregelung aufgenommen, nach der die Hochschulen je nach Lage des Einzelfalls die Studiengebühren ermäßigen oder gänzlich erlassen müssen.

Ergänzend wurde zum Wintersemester 2011/12 in Zusammenarbeit mit der KfW ein Darlehen zur Finanzierung der Studiengebühren aufgelegt. Das Bayerische Gebührendarlehen für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge ermöglicht die zinsgünstige Finanzierung der anfallenden Gebühren und wird durch die KfW direkt an die Hochschulen ausgezahlt. Nach Beendigung des Studiums können die Studierenden das Darlehen in moderaten Raten zurückzahlen.

B. Erfahrungen nach Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge

Die Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge war und ist für die staatlichen bayerischen Hochschulen in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung. Zunächst handelt es sich um ein völlig neues Studienmodell, zu welchem den Hochschulen keine Erfahrungen vorliegen. Dabei bedurfte es im Vergleich zum Vollzeitstudium einer komplett anderen, eher dem

³ Gesetz zur Änderung des Bayerischen Hochschulgesetzes, des Bayerischen Hochschulpersonalgesetzes und des Bayerischen Hochschulzulassungsgesetzes vom 23. Februar 2011, BayGVBl 4/2011, S. 102 und Verordnung zur Änderung der Hochschulgebührenverordnung vom 25. Februar 2011, BayGVBl 5/2011, S. 119.

weiterbildenden Studium entsprechenden Organisationsstruktur. Schließlich richtet sich das Studium an eine Zielgruppe, die mit Hochschulen bislang keine oder nur wenige Berührungen hatte. Ein Teil der Zielgruppe besuchte nie die schulische Oberstufe, zumindest aber liegt die schulische Lernphase mehrere Jahre zurück. Eine Hochschule, die ein solches Studienmodell anbietet, geht also trotz der Möglichkeit einer Gebührenfinanzierung ein nicht unerhebliches Risiko ein, nicht zuletzt angesichts einer Studiendauer von bis zu elf Semestern. Alle diese Faktoren legen nahe, dass die Etablierung des neuen Studienmodells unter normalen Bedingungen einen erheblichen Zeitraum in Anspruch genommen hätte.

Um den Prozess zur Etablierung der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge zu beschleunigen, wurde durch das Bayerische Wissenschaftsministerium noch vor Inkrafttreten der Gesetzesänderung eine Reihe von unterstützenden Maßnahmen ergriffen. Zum einen wurde im Frühjahr 2010 im Ministerium eine Projektgruppe eingerichtet, deren Aufgabe darin besteht, sämtliche Angebote des akademischen lebenslangen Lernens weiterzuentwickeln und die Hochschulen hierbei zu unterstützen und zu beraten. Zugleich kam der Projektgruppe die Aufgabe zu, den Prozess der Implementierung eines Förderprogramms zur modellhaften Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge zu begleiten. Dieses ebenfalls im Frühjahr 2010 aus-geschriebene Förderprogramm hatte zum Ziel, die ersten berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge pilothaft schon zum Wintersemester 2010/2011 zu starten, noch bevor durch die Gesetzesänderung die Erhebung von Gebühren ermöglicht wurde. Diese Herangehensweise hatte in zweierlei Hinsicht einen positiven Effekt: Für die Hochschulen war die Aussicht auf finanzielle Förderung der Anreiz, zügig entsprechend umsetzbare Konzepte zu entwickeln. Gleichzeitig war die „Gebührenbefreiung“ des ersten Semesters auch eine Entscheidungshilfe für die Studierenden, trotz der kurzen Vorlaufphase das Studium noch zum Wintersemester 2010/11 aufzunehmen.

1. Die Modellstudiengänge

Als Ergebnis eines Auswahlverfahrens, in dem insbesondere Nachfragesituation, Planungsstand und Realisierungs-

sierungsaussichten der Studiengänge beurteilt wurden, wurden vier Studiengänge als Pilotprojekte zur Förderung ausgewählt:

- B. A. Wertschöpfungsmanagement (Hochschule für angewandte Wissenschaften – Fachhochschule Ansbach),
- B. A. Versicherungswirtschaft (Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg),
- B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen (Hochschule für angewandte Wissenschaften – Fachhochschule Landshut),
- B. A. Betriebswirtschaft (Georg-Simon-Ohm-Hochschule für angewandte Wissenschaften – Fachhochschule Nürnberg).

In diese Studiengänge haben sich in der jeweils ersten Kohorte insgesamt 81 Studierende immatrikuliert. Zum Wintersemester 2011/12 konnten alle vier Hochschulen den Studiengang mit einer zweiten Kohorte fortsetzen. Mit insgesamt 103 Studierenden in der zweiten Kohorte – das entspricht einer durchschnittlichen Steigerungsquote von 27% – haben die Hochschulen die Anfängerzahlen entweder stabil gehalten oder zum Teil deutlich gesteigert. Die Abbruchquote nach dem ersten Studienjahr betrug in der ersten Kohorte 21%.

Zusätzlich zu den Modellstudiengängen startete im Sommersemester 2011 der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Pflegepädagogik an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Deggendorf. Dort nahmen 42 Personen das Studium auf. Weitere sieben berufsbegleitende Bachelorstudiengänge starteten an den bayerischen Hochschulen zum Wintersemester 2011/12.⁴

2. Die Begleitevaluierung

Bereits vor dem Start der ersten Modellstudiengänge einigten sich das Wissenschaftsministerium und die Hochschulen der Modellstudiengänge darauf, das persönliche und berufliche Umfeld der Zielgruppe, deren Erwartungen und Erfolge mithilfe einer für alle Studiengänge einheitlichen Begleitevaluierung zu analysieren.

⁴ Die Anzahl der immatrikulierten Studierenden in der zweiten Kohorte des Studiengangs Pflegepädagogik sowie in der ersten Kohorte der zum Wintersemester 2011/12 gestarteten Studiengänge stand bis Redaktionsschluss noch nicht fest.

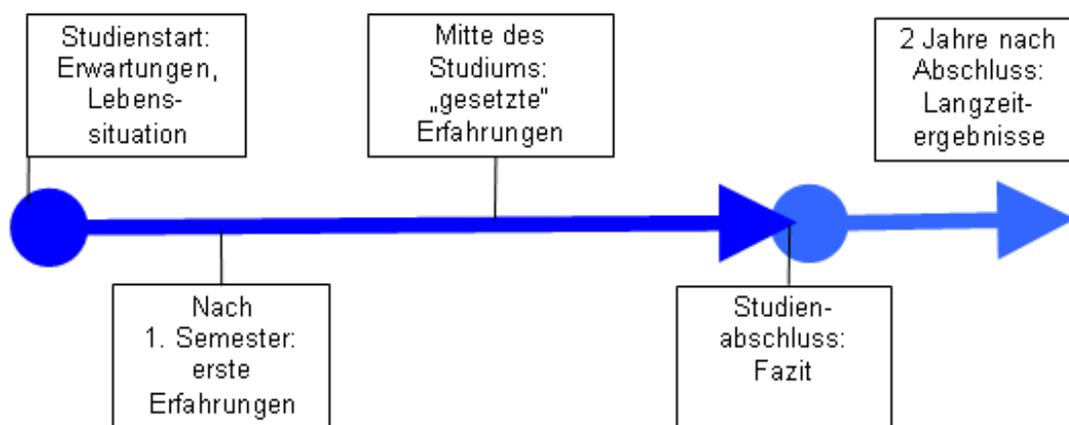


Abb. 1: Befragungskonzept

Gleichzeitig sollten die Ergebnisse der Evaluation gemeinsam diskutiert und auf dieser Basis die Studienkonzepte der berufsbegleitenden Bachelors kontinuierlich auf die Bedürfnisse der Zielgruppe hin verbessert werden.

Im Dialog mit den beteiligten Hochschulen wurde durch die Projektgruppe im Wissenschaftsministerium ein Langzeit-Evaluierungskonzept entwickelt, das mehrere Befragungen der Studierenden vorsieht (vgl. Abb. 1). Die erste Befragung findet zu Beginn des Studiums statt und bildet die Erwartungen an das Studium und die derzeitige Lebenssituation ab. Die zweite Befragung nach einem Semester soll erste Ergebnisse zu den gemachten Studierenerfahrungen wiedergeben. Eine dritte Befragung zur Studienmitte und eine weitere am Ende des Studiums sollen Aufschlüsse zur Vereinbarkeit mit Familie und Beruf, der Studienbelastung sowie zum Studienerfolg geben. Eine letzte Befragung ist etwa ein bis zwei Jahre nach Studienabschluss vorgesehen; aus dieser sollen sich berufliche Entwicklungen in Folge des Studiums ablesen lassen.

Bislang hat die Projektgruppe die beiden ersten Befragungsbögen gemeinsam mit den beteiligten Hochschulen erarbeitet. Befragt wurden die Studierenden der vier Modellstudiengänge und des im Sommersemester 2011 gestarteten B. A. Pflegepädagogik. Angesichts der überschaubaren Zielgruppe wurden die Befragun-

gen während der Präsenzveranstaltungen mithilfe von Fragebögen in Papierform durchgeführt, um eine möglichst große Rücklaufquote zu erreichen. Tab. 1 zeigt die Beteiligung an den durchgeführten Befragungen – in beiden betrug die Rücklaufquote jeweils 81%.

Die Auswertung der Befragungen übernimmt das Wissenschaftsministerium für alle beteiligten Hochschulen zentral, jede Hochschule erhält ihre individuellen Ergebnisse zugesandt. Zusätzlich werden die Gesamtergebnisse in einer Erfahrungsrunde gemeinsam erörtert und gleichzeitig die Erfahrungen der Hochschulen mit den Zielgruppen und dem Studienformat diskutiert (Best Practice). Der Erfahrungsaustausch wird von den Hochschulen intensiv genutzt und richtet sich zwischenzeitlich an alle bayerischen Hochschulen, die berufsbegleitende Bachelorstudiengänge anbieten oder planen.

3. Ergebnisse der ersten Befragung

Der erste Befragungsbogen enthält Fragen zu folgenden Themenbereichen:

- Person und Umfeld,
- Qualifikation und berufliche Tätigkeit,
- Finanzielle Situation,
- Motivation,
- Erwartungshaltung.

	Befragung 1	Befragung 2
Studierende absolut	123	96
Beteiligung absolut	100	78
Rücklaufquote	81 %	81 %

Tab. 1: Beteiligung und Rücklaufquote der ersten Befragungen

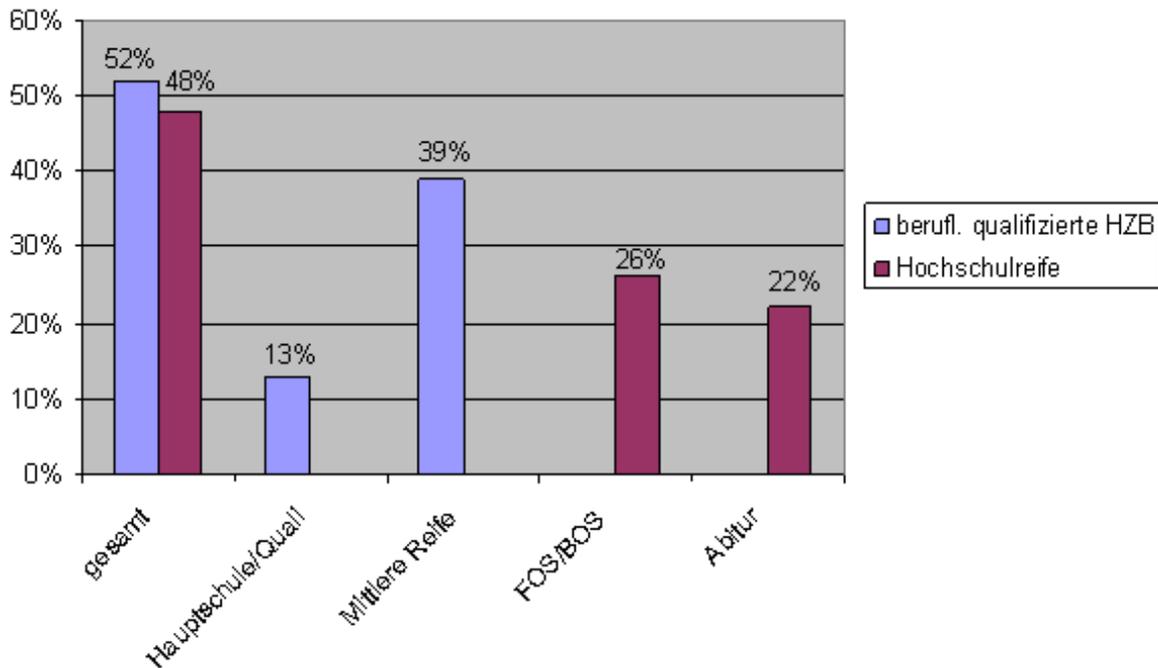


Abb. 2: Schulabschluss der Studierenden

Die Ergebnisse der ersten Befragung werden im vorliegenden Bericht nur auszugsweise wiedergegeben.

Die Studierenden sind im Durchschnitt 32,4 Jahre alt. Auffällig ist dabei die große Altersspanne – sie reicht von 21 bis 53 Jahren. 56% der Studierenden sind männlich und 44% weiblich.

Eine fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife bringen 48% der Befragten mit. Die anderen 52% haben einen beruflich qualifizierten Hochschulzugang (vgl. Abb. 2).

Hier zeigt sich, dass berufsbegleitende Studiengänge vor dem Hintergrund der Durchlässigkeit in besonderem Maß auch die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten erreichen, denen der Beschluss der Kultusministerkonferenz zu einem deutlich erweiterten Hochschulzugang verhalf. Hinzu kommt, dass insgesamt 97% der Studierenden über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen – zusätzlich zu den genuin beruflich Qualifizierten haben also auch nahezu alle Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung nach dem Schulabschluss eine Berufsausbildung absolviert und befinden sich damit in einer vergleichbaren Lebenssituation. Die Berufserfahrung der Teilnehmer liegt im Durchschnitt bei 12 Jahren. Auch hier spiegelt sich die starke Spreizung der Altersstruktur – die Berufserfahrung reicht von einem Jahr bis zu 38 Jahren.

Im Unternehmen haben 55% der Männer und 25% der

Frauen eine leitende Funktion, im Durchschnitt sind es 42%. Tendenziell sind die in leitender Funktion tätigen Studierenden eher in kleinen und mittleren Unternehmen beschäftigt. 43% der Studierenden arbeiten in einem Unternehmen mit weniger als 250 Mitarbeitern (kmU), 49% in Unternehmen mit mehr als 250 Mitarbeitern (gU). 8% der Studierenden haben zur Größe des Unternehmens keine Angabe gemacht (vgl. Abb. 3).

Die Befragung zeigt, dass ein Großteil der Studierenden vom Arbeitgeber weder finanziell noch ideell beim Studium unterstützt wird. Nur knapp ein Viertel der Probanden gab beispielsweise an, dass der Arbeitgeber das Studium ganz oder teilweise finanziell unterstützt. Die Zahlen zeigen außerdem, dass die Chancen auf finanzielle Unterstützung bei Männern etwa doppelt so hoch sind wie bei Frauen (30,4% zu 15,9%) (vgl. Abb. 4).

Am stärksten werden die Studierenden gefördert, die in Unternehmen mit systematischer Personalentwicklung tätig sind. Dort erhalten immerhin 36,7% der Probanden für das Studium eine finanzielle Unterstützung vom Arbeitgeber.

Für den Großteil der Studierenden war die berufliche Weiterentwicklung maßgeblicher Grund für die Studienaufnahme (96%), gefolgt von einem besseren Verdienst (84%) und der Qualifikation auf eine Führungsposition (73%). Nur 27% der Befragten gaben an, sich beruflich umorientieren zu wollen (vgl. Abb. 5).

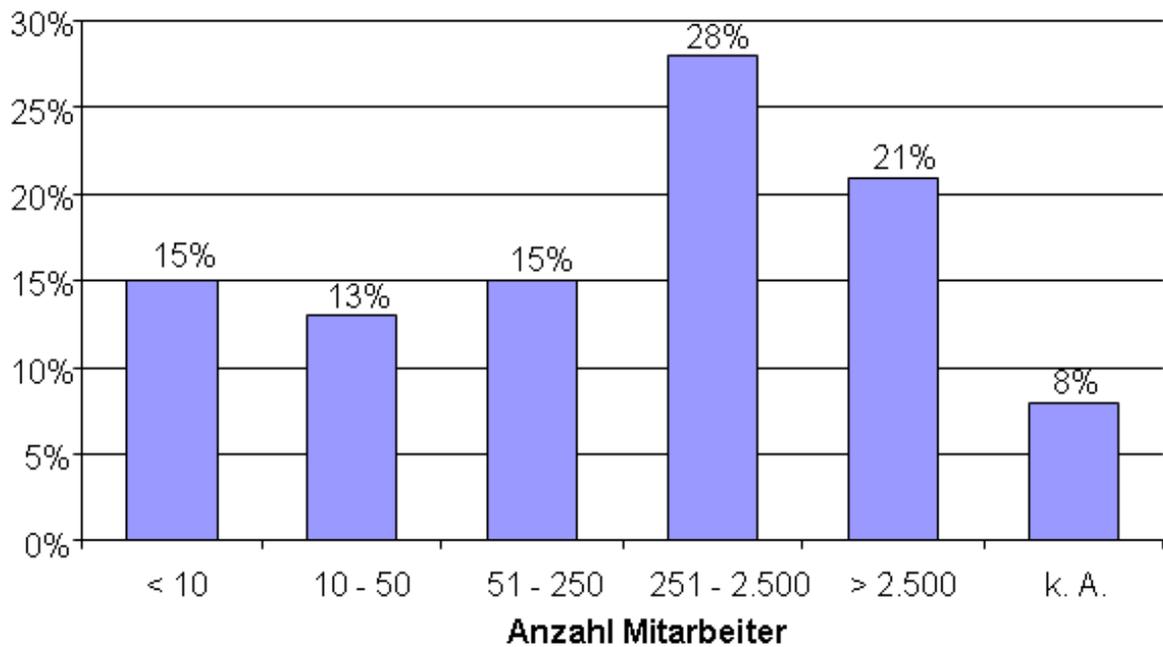


Abb. 3: Unternehmensgröße

4. Ergebnisse der zweiten Befragung

Der zweite Befragungsbogen enthält Fragen zu folgenden Themenbereichen:

- Persönliche Angaben,
- Vorkenntnisse, Studieneinstieg,
- Studierbarkeit und Studienkonzept,
- Studienbedingungen.

Die Ergebnisse der zweiten Befragung werden ebenfalls nur auszugsweise wiedergegeben.

Der zweite Fragebogen enthält im Vergleich zum ersten einige Wiederholungsfragen. Auffällig ist, dass sich die Geschlechterverteilung verändert. Bei der zweiten Befragung waren 49% der Studierenden Männer und 51% Frauen.

Dies deutet darauf hin, dass prozentual mehr Männer als Frauen das Studium abbrechen. Im Übrigen weisen die Angaben bei den Wiederholungsfragen kaum

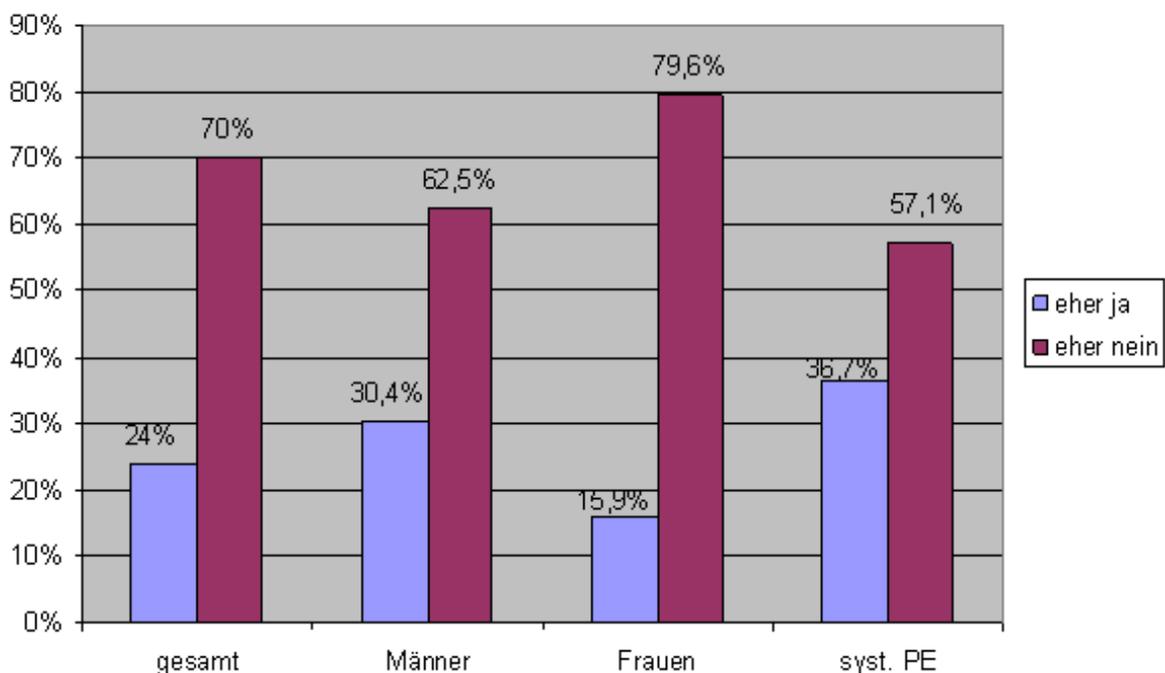


Abb. 4: Finanzielle Unterstützung des Studiums durch den Arbeitgeber

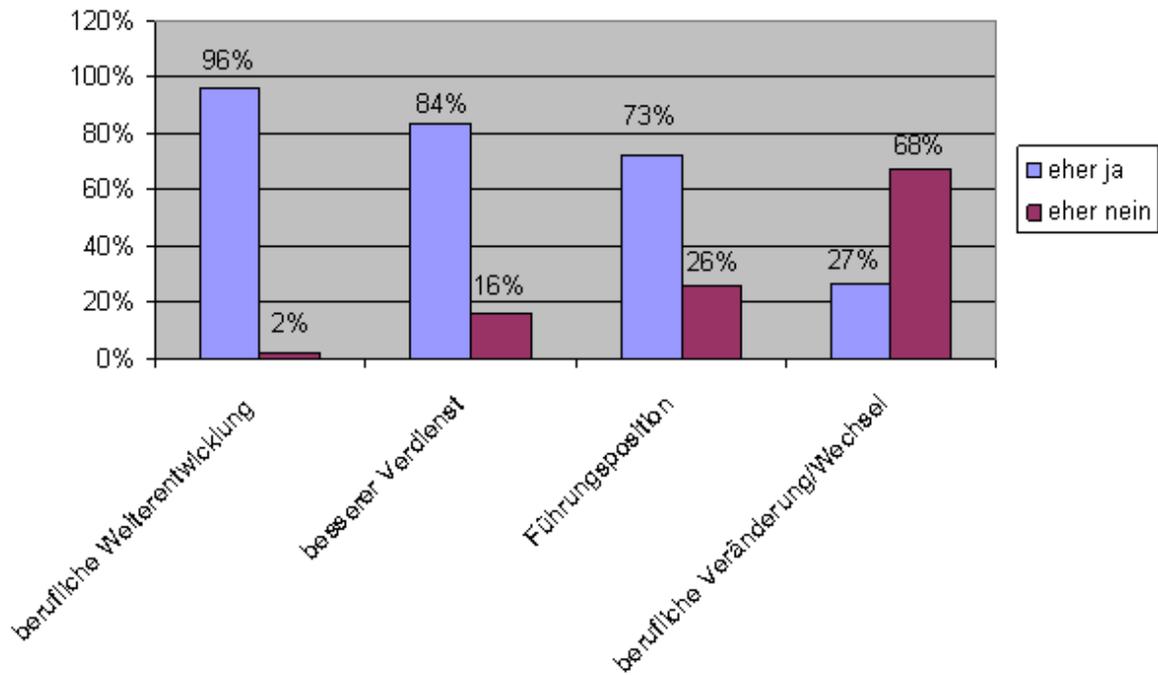


Abb. 5: Studienmotive

Abweichungen auf. Insbesondere hatte die Schulausbildung auf das Abbruchverhalten keinen erkennbaren Einfluss.

Den Probanden wurde die Frage gestellt, ob ihnen der Studieneinstieg leicht gefallen sei. Knapp die Hälfte der Befragten (45%) verneinten diese Frage und gaben an, dass überwiegend die berufliche Belastung (80%) und Wissensdefizite (43%), ferner die familiäre Belastung (17%) Gründe hierfür gewesen seien (vgl. Abb. 6). Häufig genannte Wissensdefizite waren dabei

Mathematik und Englisch.

Weiterhin wurde gefragt, wie viel Zeit die Studierenden im Wochendurchschnitt investieren. Mehr als die Hälfte (56%) gab an, zwischen 8 und 15 Stunden pro Woche auf das Studium zu verwenden. Rund 23% der Studierenden investieren weniger Zeit, 18% dagegen bis zu 23 Stunden pro Woche. Mehr als 23 Stunden investiert dagegen niemand. Die weit überwiegende Mehrheit (81%) hält diesen Zeiteinsatz für eher ausreichend, 15% dagegen für weniger ausreichend. Rund

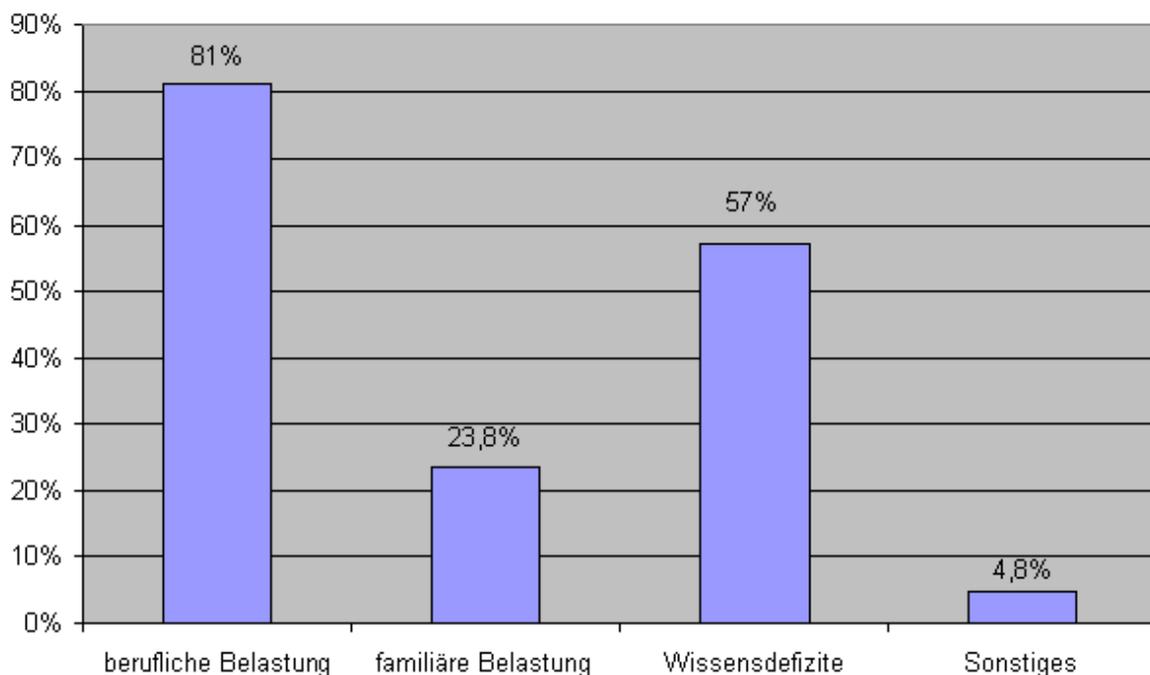


Abb. 6: Ursachen für Probleme beim Studieneinstieg

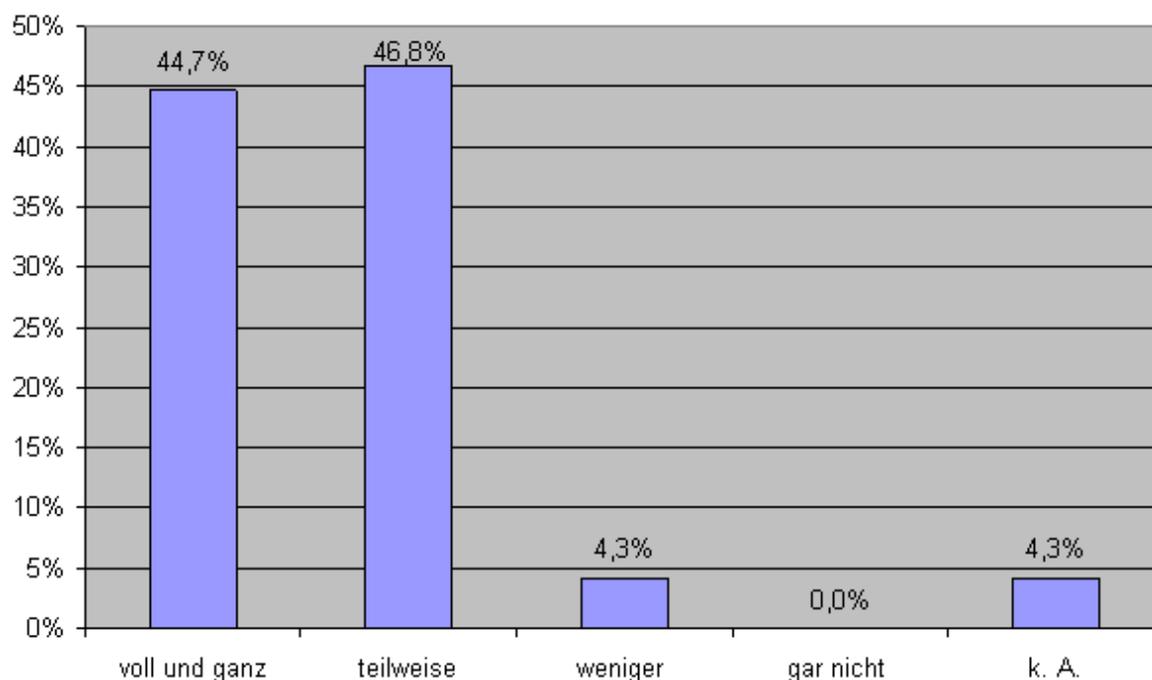


Abb. 7: Einfluss der Studiengruppe auf den Lernerfolg

70% der Befragten gaben an, diesen Zeiteinsatz tendenziell auch aufrechterhalten zu können, während dies 21% eher verneinen.

81% der Probanden erklärten, dass das Studium eher gut mit dem Beruf vereinbar sei, 18% verneinten dies. Auch die Vereinbarkeit mit der Familie sehen zwei Drittel der Befragten eher positiv, während ein Drittel das Studium als weniger gut mit der Familie vereinbar hält.

Die Befragten gaben schließlich an, dass die Studiengruppe für sie sehr wichtig sei. So empfinden rund 90% der Studierenden, dass die Gruppe einen eher positiven Einfluss auf den eigenen Lernerfolg habe (vgl. Abb. 7) und rund 87% sehen die Gruppe als positiv für die eigene Motivation an.

Aus den neben den quantitativen Daten gesammelten Wortrückmeldungen lässt sich ableiten, dass die Studierenden in den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen klare und verlässliche Vorgaben und Rahmenbedingungen brauchen. Dies betrifft überwiegend die Zahlungsmodalitäten und das Anrechnungsverfahren, sowie die Terminierung der Präsenzphasen. Aufgrund ihrer Berufstätigkeit wünschen sich viele einen festen, für ein Jahr festgelegten Terminplan.

Die Teilnehmer wünschen sich außerdem einen effektiven und effizienten Studienablauf. Die Studieninhalte müssen dozentenübergreifend so abgestimmt sein, dass

sich keine Stoffüberschneidungen ergeben. Außerdem wird auf eine gute und schnelle Betreuung im Bereich der virtuellen Lehre Wert gelegt.

Schließlich ist auch die Studienumgebung für die Studiengangsteilnehmer wichtig. Der Studienort muss zum einen gut erreichbar sein, sollte aber zum anderen angesichts der starken Belastung durch Beruf und Studium auch einen gewissen Komfort bieten (Räume mit Tageslicht und Frischluftzufuhr, bequeme Arbeitsplätze, usw.).

C. Schlussfolgerungen

- Für die Umsetzung von Durchlässigkeit in der Praxis ist nicht nur die Vorqualifikation, sondern auch die Lebenssituation ein zentrales Kriterium. Dies zeigt sich besonders an der Nachfrage durch Berufstätige mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung, die bisher als potentielle Zielgruppe der Hochschulen kaum gesondert beachtet wurden, weil sie ja über eine klassische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Dabei ist ihnen durch ihre Berufstätigkeit der Zugang zu Vollzeitstudiengängen ebenso verwehrt wie den genuin beruflich Qualifizierten.
- Die Vorbereitung auf das Studium ist von zentraler Bedeutung gerade für den Studieneinstieg.

- Ein System geeigneter Vorbereitungskurse, ergänzt durch eine entsprechende fachliche Beratung und fortlaufende persönliche Betreuung, die auch wechselnden Lebensumständen Rechnung tragen kann, ist ein Schlüssel für den Studienerfolg.
- Erforderlich sind eine sorgfältige Balance von Präsenz- und Fernstudienangeboten sowie die Unterstützung von Kontakten innerhalb der Studiengruppe durch die Hochschule. Gerade die Aussagen zur Bedeutung der Studiengruppe bieten hier einen guten Anhaltspunkt dafür, wie höheren Ausfallzahlen entgegengesteuert werden kann.
 - Im Hinblick auf die Kooperation mit der Unternehmensseite besteht großes Entwicklungspotential. Das Thema berufsbegleitender Bachelorstudiengänge wird von den Unternehmen bislang noch nicht in nennenswertem Maße als PE-Instrument wahrgenommen. In dieser Situation ist nicht zuletzt der Dialog mit den Verbänden der Wirtschaft (Kammern, Arbeitgeberverbänden) gefragt, um eine größere Bereitschaft der Unternehmen zum Engagement in dem Bereich und insbesondere zur zeitlichen wie finanziellen Unterstützung weiterbildungsinteressierter Mitarbeiter zu erreichen.
 - Die berufliche Qualifikation der Studierenden stellt neue Herausforderungen an die Hochschullehrenden und die Wissensvermittlung. Der Praxisbezug wird in weit stärkerem Maße eingefordert, dies hat Auswirkungen auf die Didaktik: Im Vergleich zur grundständigen Lehre steht die Ableitung von allgemeinen Erkenntnissen aus der Praxis im Vordergrund.
 - Aus genderspezifischer Perspektive lassen sich hinsichtlich der Aussagen zu Studienmotivation und Lebenssituation gewisse Unterschiede feststellen: Tendenziell sind männliche Studierende bereits in erheblich stärkerem Maße in Führungspositionen aufgestiegen, das Studium dient also eher der Konsolidierung der Position und weiteren Karriereaussichten. Frauen dagegen scheinen das Studium dagegen in stärkerem Maß als Mittel zu sehen, einen Karrieresprung überhaupt vollziehen zu können.
 - Der berufsbegleitende Bachelor stellt damit ungeachtet der rechtlichen Voraussetzungen de facto dieselben Anforderungen an die Hochschulen wie die Weiterbildung – Kriterien wie Beratung und Betreuung, Unterstützung und Organisationsform des Studiums sind in gleicher bzw. eher noch stärkerer Weise gefordert. Um die speziellen Bedürfnisse der beruflich Qualifizierten zu befriedigen, wäre ein intensiver Erfahrungsaustausch mit Akteuren der beruflichen Aus- und Weiterbildung hilfreich. Hieraus ergeben sich ganz neue Ansätze für Profilbildung und Exzellenz der Hochschulen.
- Wie mehrfach erwähnt handelt es sich bei diesen Auswertungen um einen ersten Zwischenstand. Insbesondere muss die Zahlenbasis noch vergrößert werden, um wirklich tragfähige Erkenntnisse zu gewinnen. In allen Bereichen ist dies auch die Voraussetzung, um weitergehende Korrelationsanalysen anzustellen, wie sie am Beispiel der geschlechterspezifischen Aspekte bereits kurz angesprochen wurden.
- Schließlich – und dabei handelt es sich um eine außerhalb der Befragungen liegende Erkenntnis – geben alle beteiligten Hochschulen an, dass sie in erheblichem Maße von der Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch und Dialog profitieren. Aufgrund dieser positiven Erfahrungen wird der im Bereich der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge eingerichtete kooperative Prozess fortgesetzt und mit Unterstützung der Projektgruppe im Wissenschaftsministerium auch auf andere Innovationsbereiche innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgeweitet.

Autoren

Boris Goldberg
 Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst
 Leiter des Modellprojekts „Akademische Weiterbildung stärken“

Markus Scholz
 Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst
 Stellvertretender Leiter des Modellprojekts „Akademische Weiterbildung stärken“

Portfoliostudium: Öffnung der Hörsäle für eine Weiterbildung „à la carte“

Andreas Fischer

Weiterbildungsprogramme fassen in der Regel Individuen zu Kursgruppen zusammen, richten sich auf deren Bedürfnisse aus und sind in ihrer inhaltlichen, zeitlichen und örtlichen Nutzungsmöglichkeit wenig flexibel. In der zunehmend ausdifferenzierten Arbeitswelt verlangen spezielle Weiterbildungsbedürfnisse jedoch individuelle Lösungen, sowohl was den Lerninhalt als auch die zeitliche Verfügbarkeit betrifft. Aufbauend auf mehrjährigen Erfahrungen mit dem individuellen Weiterbildungsstudium in Rechtswissenschaften plant die Universität Bern eine weitergehende Öffnung der Hörsäle und Seminarräume für ein Weiterbildungsangebot, das auf individuellen Studienplänen beruht und die bestehenden Ressourcen an Lehrveranstaltungen nutzt. Der vorliegende Werkstattbericht beschreibt das geplante Modell, beleuchtet Chancen und Risiken und zeigt auf, wie für die Implementierung auf die Vorbehalte der Fakultäten und des Lehrkörpers reagiert wird.

Individuelles Weiterbildungsstudium an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät

Seit 1996 bietet die Rechtswissenschaftliche Fakultät der Universität Bern ein individuelles Studium an, bei dem sich die Weiterbildungsstudierenden aus dem gesamten Veranstaltungsangebot das für sie Bedarfsgerechte zusammenstellen und ein Weiterbildungsdiplom (Diploma of Advanced Studies DAS, mindestens 30 ECTS-Punkte) oder einen LL.M. (Legum Magister, mindestens 60 ECTS-Punkte) erlangen können. Die Weiterbildungsstudierenden belegen gemäß ihrem individuellen Studienplan Vorlesungen, Seminare und andere Veranstaltungen des regulären Lehrbetriebs der ganzen Fakultät, unterziehen sich zusammen mit den Studierenden den entsprechenden Leistungskontrollen und verfassen eine Abschlussarbeit. Dabei werden sie von einem Dozenten oder einer Dozentin betreut. Sie bezahlen für diese Leistungen nicht die ordentlichen Studiengebühren, sondern ein höheres Kursgeld, das sich an den Ansätzen für die Weiterbildung orientiert. Zurzeit beträgt dieses Fr. 5.000 für den DAS, Fr. 6.000

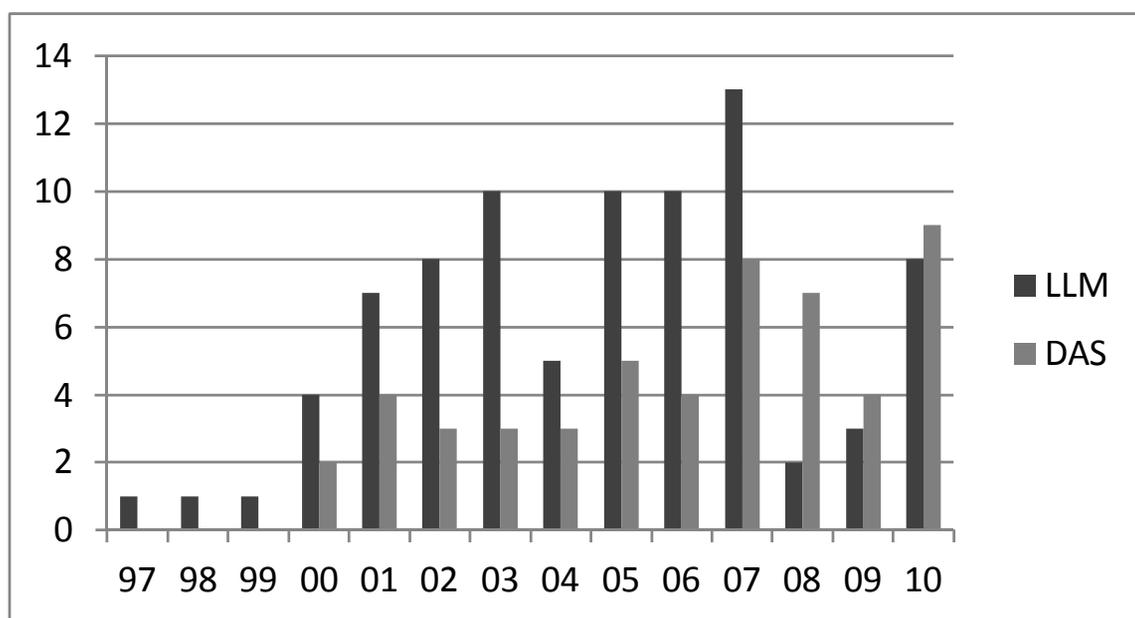


Abb. 1: Abschlüsse 1997-2010, Studiengänge Rechtswissenschaft

für den LL.M. Zulassungsbedingungen sind ein abgeschlossenes Hochschulstudium für den DAS bzw. ein abgeschlossenes Studium der Rechtswissenschaften für den LL.M.

Dieses Angebot hat sich bewährt und in den 15 Jahren seit Einführung gut etabliert. Zwischen 1997 und 2010 haben 135 Personen die Studiengänge erfolgreich abgeschlossen (vgl. Abbildung 1).

bei Personen mit Hochschulabschluss in Wirtschafts-, Sozial- und Geisteswissenschaften besonders beliebt ist (vgl. Abbildung 3). Einige wenige wurden über die Ausnahmeregelung „sur dossier“ aufgenommen (SUDO).

Die Verteilung der Studierenden nach beruflichem Hintergrund differiert je nach Studienformat. Während beim DAS die Hälfte der Studierenden aus der öffentlichen Verwaltung stammen, gefolgt von Beschäftigten

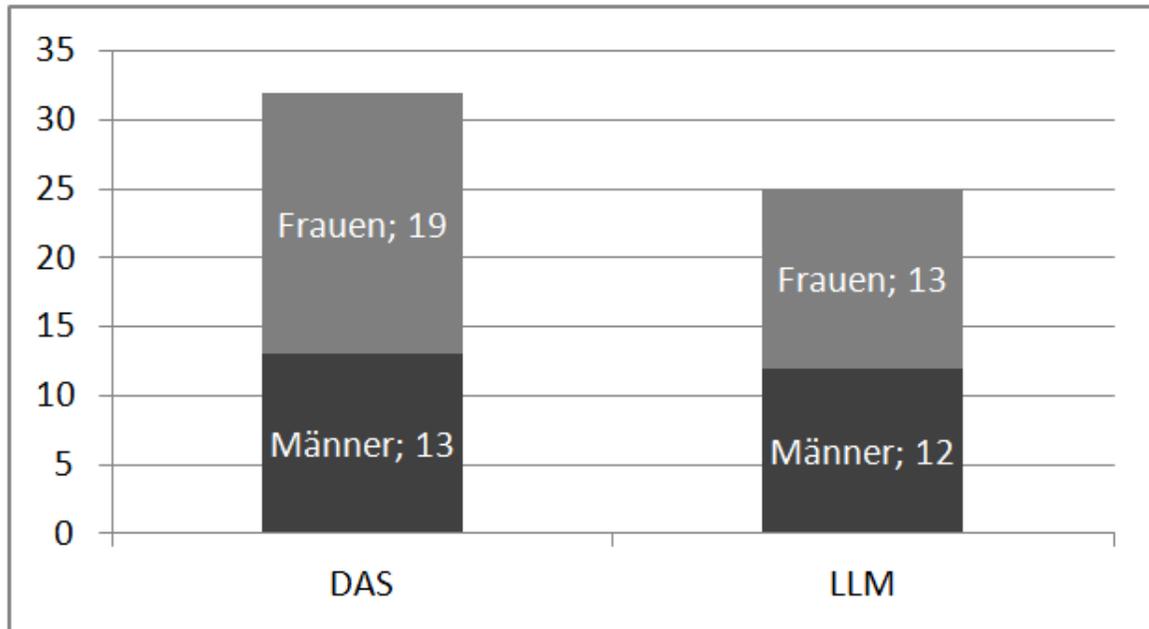


Abb. 2: eingeschriebene Studierende 2011, Studiengänge Rechtswissenschaft

Studienabbrüche sind selten zu verzeichnen. 2011 sind 57 Personen in den Studiengängen eingeschrieben, etwas mehr Frauen als Männer (vgl. Abbildung 2).

Die Studierenden verfügen 2011 im LL.M. gemäß Zulassungsbedingungen alle über einen Universitätsabschluss in Rechtswissenschaften, während der DAS

im Bildungswesen, sind im LL.M. die verschiedenen Berufsfelder gleichmäßiger verteilt und es treten auch die typischen juristischen Tätigkeitsfelder, Gerichte (GER) sowie Kanzleien (KAN-SEL), auf (vgl. Abbildung 4).

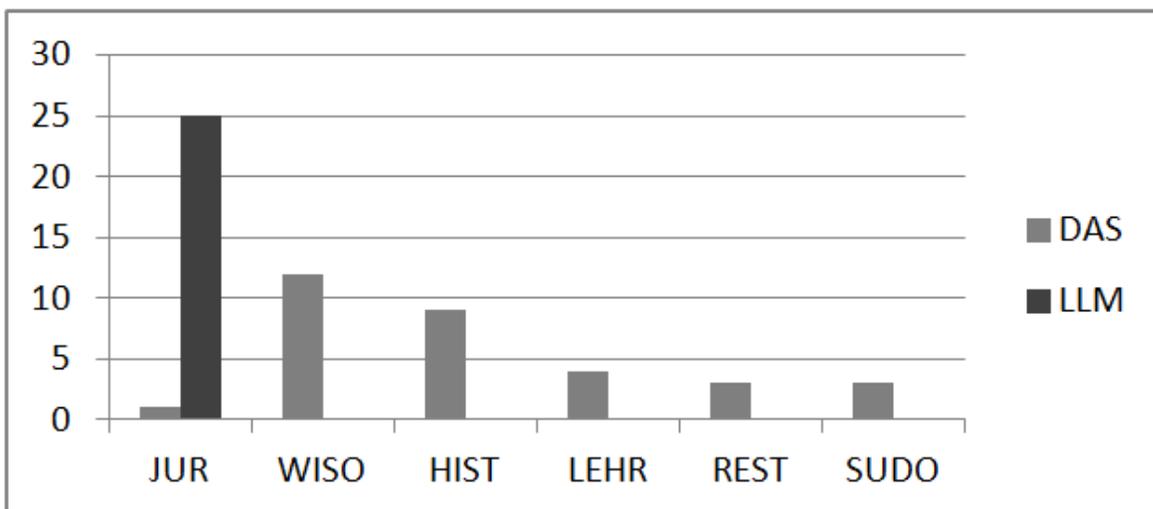


Abb. 3: fachliche Herkunft der Studierenden 2011, Studiengänge Rechtswissenschaft

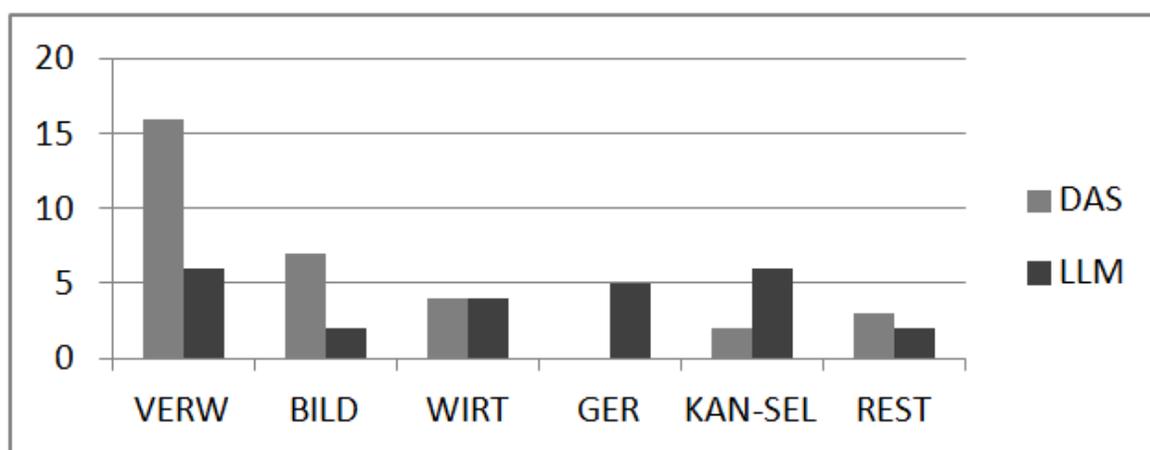


Abb. 4: Arbeitsplatz der Studierenden 2011, Studiengänge Rechtswissenschaft

Der hohe Anteil an Personen aus der öffentlichen Verwaltung ist auf den Standort Bern als Bundes- und Kantonshauptstadt sowie auf die Reputation des Departements für öffentliches Recht zurückzuführen. Die Verteilung der Studierenden nach fachlicher Herkunft und beruflicher Tätigkeit zeigt deutlich, dass die beiden Studiengänge DAS und LL.M. einer unterschiedlichen Ausrichtung der Weiterbildung dienen. Der LL.M. dient in erster Linie der Spezialisierung und Vertiefung in einer rechtswissenschaftlichen Teildisziplin, aufbauend auf einem rechtswissenschaftlichen Studium. Der DAS zielt hingegen sehr häufig auf eine Ergänzung und Erweiterung im Hinblick auf die berufliche Tätigkeit ab, so ganz deutlich bei den Personen, die in der öffentlichen Verwaltung beschäftigt sind und beispielsweise im Verwaltungsrecht zusätzliches Wissen erwerben (vgl. dazu auch die Abb. 6)

Idee Portfoliostudium an der Universität Bern

Dieses Modell eines individualisierten Weiterbildungsstudiums soll unter der Bezeichnung „Portfoliostudium“ oder „Individuelles Weiterbildungsstudium“ nun für die Formate Zertifikat (Certificate of Advanced Studies CAS, mindestens 10 ECTS-Punkte) und Weiterbildungsdiplom (DAS, mindestens 30 ECTS-Punkte) auf die gesamte Universität Bern ausgedehnt werden. Der Begriff „Portfolio“ wird im Bildungswesen für die Sammlung von Nachweisen über Bildungsleistungen oder Kompetenzen verwendet im Kontext einer Individualisierung und verstärkten Selbstorganisation des Lernens. Inneruniversitäre Konsultationen haben allerdings ergeben, dass mit dem Begriff „Portfoliostudium“ in erster Linie betriebswirtschaftliche Inhalte assoziiert werden. Aus diesem Grund hat sich die Weiterbildungskommission im September 2011 auf die Bezeichnung

„Individuelles Weiterbildungsstudium“ festgelegt.

Die Grundidee des Portfoliostudiums lautet: Weiterbildungsstudierende stellen sich, unterstützt durch fachkundige Beratung, ihren Studienplan aus allen dafür vorgesehenen Lehrveranstaltungen der Universität selbst zusammen, lassen ihn genehmigen und absolvieren ihn im definierten Zeitraum. Ein Schwerpunkt muss allerdings ersichtlich sein, es können nicht plan- und zusammenhanglos Veranstaltungen herausgepickt werden. Der Studienplan soll ein abgerundetes Ganzes ergeben und auf die beruflichen Bedürfnisse des Studierenden eingehen.

Die Ressourcen der Universität werden damit einer weiteren Zielgruppe geöffnet: berufstätigen Personen mit Hochschulabschluss, die sich punktgenau weiterqualifizieren möchten und unter den ausgeschriebenen Weiterbildungsangeboten nichts passendes gefunden haben. Die Ausdehnung über die rechtswissenschaftliche Fakultät hinaus erweitert die Angebotspalette beträchtlich. In einem begrenzten Umfang soll auch ein fakultätsübergreifender Veranstaltungsbesuch möglich sein.

Resonanz der Idee innerhalb der Universität

Wie eine erste Konsultation bei der Weiterbildungskommission gezeigt hat, ist die Bandbreite der Reaktionen sehr breit und reicht von Begeisterung über Skepsis bis zu einer möglichen Ablehnung. Verbreitet bestanden Befürchtungen bezüglich eines Autonomieverlusts der Fakultäten bei einer zentralen Lösung. Insgesamt aber lag bei einer Fülle von wertvollen Hinweisen der Tenor auf Weiterführung der Konzeptarbeiten.

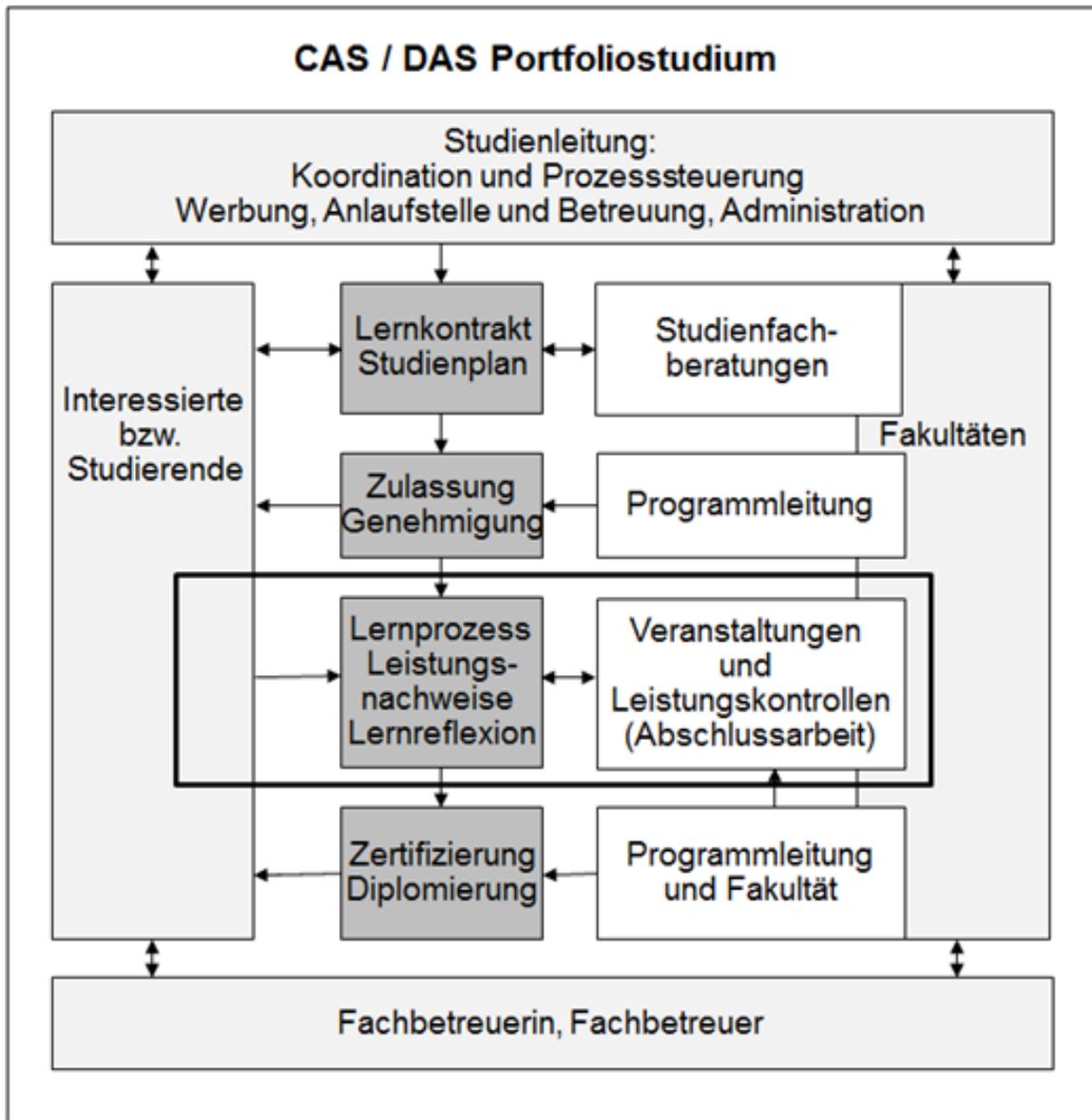


Abb. 5: Elemente des Portfoliostudiums

Chancen und Risiken

Die Rückmeldungen machen deutlich, dass sich die an sich bestechende Idee eines individuellen Weiterbildungsstudiums in der Umsetzung als äußerst anspruchsvoll erweist. Einerseits ist dieses neue Angebot eine sinnvolle Ergänzung zu den bestehenden Weiterbildungen, kommt dem Bedürfnis nach individuellen Lösungen entgegen, kann die Leistungen der Universität besser sichtbar machen und die Weiterbildungsattraktivität der Universität Bern noch steigern. Berufserfahrene Studierende können den Unterricht bereichern und intergenerationales Lernen ermöglichen. Nicht zuletzt können zusätzliche Studierende gewonnen und zusätzliche Mittel erworben werden.

Andererseits ist festzuhalten, dass die Zusammenstel-

lung von einzelnen Veranstaltungen zu einem sinnvollen, studierbaren Studienplan eine große Herausforderung für die Beratung und Genehmigung darstellt, da oft Veranstaltungen auf bestimmten Voraussetzungen aufbauen sowie nicht immer in hoher zeitlicher Kadenz angeboten werden. Die didaktischen Ansprüche der Weiterbildungsstudierenden können eine Bedrohung für die Dozierenden darstellen. Nicht bei allen Fakultäten ist das Angebot für diese Art von Studium geeignet und in einzelnen Fächern bestehen Kapazitätsengpässe oder ein Numerus Clausus. Auch kann befürchtet werden, dass sich das Portfoliostudium als eine Konkurrenz zu den bestehenden (grundständigen) Studien oder Weiterbildungsangeboten erweist. Es gibt außerdem eine Fülle von curricularen, organisatorischen und administrativen Detailfragen zu klären und zu regeln. Dabei sind auch flankierende Maßnahmen wie Lern-

oder Begleitgruppen für die Studierenden einzuplanen. Nicht von der Hand zu weisen ist das Argument der Kosten: Individualisierung ist – vor allem aufgrund des Betreuungsaufwands – nicht gratis zu haben.

Insgesamt bedeutet ein solches Konzept aber auch ein Zusammenrücken von universitärer Aus- und Weiterbildung, die in der Schweiz bisher recht strikt auseinander gehalten werden.

Eignung

Ein wichtiger Aspekt ist bei der Umsetzung auch die Frage, für welchen Typus von Weiterbildung sich das Portfoliostudium vor allem eignet: für die Spezialisierung/Vertiefung, die Ergänzung/Erweiterung oder die Neuorientierung (vgl. Abbildung 6)?

Grundlagen, Fachnähe	Typus von Weiterbildung		
	Spezialisierung Vertiefung	Ergänzung Erweiterung	Neuorientierung
Starke Basis Herkunftsfach	+++	+++	
Schwache Basis Nachbarfach		++	++
Keine Basis fachfremd		+	+

Abb. 6: Eignung des Portfoliostudiums nach Weiterbildungstyp

Wie die Erfahrungen der Rechtswissenschaftlichen Fakultät zeigen, ist der Typus Spezialisierung/Vertiefung am einfachsten zu realisieren, da die Studierenden über solide Grundlagen im entsprechenden Fachgebiet verfügen (z. B. Rechtswissenschaften für die Spezialisierung als LL.M.) und mit der entsprechenden Wissenskulturs bereits vertraut sind. Sehr anspruchsvoll, einen studierbaren Studienplan zusammenzustellen und die Studierenden zu begleiten, ist es dort, wo keine gemeinsame Basis, also nur fachfremde Grundlagen vorhanden sind (z. B. Ingenieur für Ergänzung in Verwaltungswissenschaft).

Grundsätzlich kommen die Stärken des Portfoliostudiums dort zum Tragen, wo es mangels ausreichender Nachfrage (noch) keine „konventionellen“ Weiterbildungsangebote gibt. Das wird vor allem dort der Fall sein, wo (noch) nicht von einer Professionalisierung gesprochen werden kann. Je nach Nachfrage im Port-

foliostudium können jedoch Bedarfe für die Entwicklung konventioneller Weiterbildungsangebote entdeckt werden.

Bildungspolitische Einordnung

Die Idee Portfoliostudium lässt sich hochschulpolitisch in den Zusammenhang der EUA-Charta „on Lifelong Learning“ (vgl. EUA, 2008) einordnen, wo es unter dem Stichwort „widening participation“ zentral darum geht, den Zugang zur Universität zu erleichtern bzw. die Zielgruppen zu erweitern. Es ist hier vor allem der Punkt 3, auf den das Portfoliostudium recht genau antwortet:

„3. Adapting study programmes to ensure that they are designed to widen participation and attract returning adult learners.

- Flexible and transparent learning paths need to be in place for all learners to access and succeed in higher education in all its different forms. It is an essential responsibility of universities to ensure that this educational offer is always of high quality.
- European universities acknowledge the diversity of individual learner needs and therefore their responsibility to adapt programmes and ensure the development of appropriate learning outcomes in a learner-centred perspective. They also pledge to play their part in promoting widening participation and continuing education“.

Das offene Konzept erlaubt es, individuellen Bedürfnissen entgegen zu kommen, die durch die auf Kursgruppen hin gestalteten konventionellen Weiterbildungsangebote nicht abgedeckt werden können. Dies erschließt neue Zielgruppen, kann aber wiederum auch helfen, die konventionellen Angebote etwas vom „Individualisierungsdruck“ zu entlasten, der nicht nur didaktisch sondern auch organisatorisch und finanziell an Grenzen stößt.

Stand der Einführung und Umsetzung

Für die Ausgestaltung der Einführung und Umsetzung werden die vorgebrachten Bedenken und Anregungen berücksichtigt. So soll davon abgesehen werden, die Fakultäten zur Einführung zu zwingen und es wird auf

die ursprüngliche Idee einer zentralen Steuerung beim Zentrum für universitäre Weiterbildung mit zentraler Werbung und Anlaufstelle zugunsten einer dezentralen Regelung und Organisation verzichtet. Damit wird die Autonomie der Fakultäten nicht angetastet, vielmehr soll versucht werden, fakultätsspezifisch adäquate Lösungen zu finden ohne auf den Anspruch zu verzichten, das Angebot möglichst viele Fakultäten umfassend anzulegen.

Die Einführung stützt sich auf folgende Eckpunkte:

- **Formate** Certificate of Advanced Studies CAS, 15 ECTS-Punkte, und Diploma of Advanced Studies DAS, 30 ECTS-Punkte;
- **Zulassungsvoraussetzung** Hochschulabschluss;
- **Trägerschaft** bei Fakultäten: sie entscheiden über die Einführung, Formate, Abschlussbezeichnungen, Organisation und Reichweite;
- **Studienreglemente** orientieren sich an einem Musterreglement;
- **Gesamtuniversitäre Vorgaben:** Zulassung, ECTS-Punkte, Leistungskontrollen, Dauer, Lernkontrakt, Betreuung, Evaluation, Studiengebühren, Registrierung;
- **Implementierung** unterstützt durch Leitfaden und Beratung.

Dem Zentrum für universitäre Weiterbildung fällt dabei die Aufgabe zu, die Fakultäten vom Sinn des Portfoliostudiums zu überzeugen, Musterreglement und Leitfaden zu verfassen, die Fakultäten bei der Einführung und je nach Wunsch bei der Realisierung zu unterstützen sowie für die Dachwerbung und als zentrale Anlaufstelle zur Verfügung zu stehen.

Die Weiterbildungskommission hat sich im September grundsätzlich positiv zum überarbeiteten Vorschlag gestellt und wird im November nach Rücksprache mit den Fakultäten definitiv über das weitere Vorgehen beschließen. Bei einer Zustimmung zum Vorschlag würde es anschließend darum gehen, die Fakultäten von der Idee zu überzeugen und mit ihnen die Einführung zu planen und zu organisieren.

Zum Schluss

Dieser Werkstattbericht hatte erstens zum Ziel, eine noch wenig verbreitete Angebotsform der universitären Weiterbildung – das Portfoliostudium – vorzustellen. Skizziert wurde ein Konzept, das einen formalen Weiterbildungsabschluss erlaubt und gleichzeitig auf einem stark individualisierten Studienplan beruht. Damit ist eine sehr weitgehende Bedürfnisorientierung möglich, die allerdings auch hohe Ansprüche an die Begleitung und Organisation stellt. Von Vorteil ist, dass an der Universität Bern bereits Erfahrungen – wenn auch in einem fakultär eingeschränkten Umfang – vorliegen. Damit gibt es ausreichend Argumente dafür, dass ein solches Konzept funktionieren kann. Zweitens konnte gezeigt werden, wie sich eine Idee im Prozess der Konkretisierung, des Überzeugens und des Implementierens an bestehenden und oft wenig verrückbaren Vorstellungen reibt und damit auch abschleift. Der Weg durch die Institutionen, insbesondere die Fakultäten, führt im Hinblick auf die Machbarkeit zu Kompromissen. In diesem Fall führt er weg von der Idee eines gesamtuniversitären, zentral gesteuerten Angebots, das insbesondere auch für das Zentrum für universitäre Weiterbildung profildbildend gewesen wäre, zu einer stark dezentralen Lösung. Zu hoffen bleibt, dass sich all diese Veränderungen schließlich zugunsten der Studierenden auswirken. Ob die realisierte Lösung dann die richtige ist, wird sich letztlich im Erfolg am Markt sowie im guten Funktionieren in der internen Umsetzung zeigen.

Literatur

European University Association (EUA) (2008): „European Universities‘ Charter on Lifelong Learning“, Brüssel.

Autor

Dr. Andreas Fischer
Universität Bern
Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung

Berufsbegleitende Weiterbildung als Professionsentwicklung

Qualitative Evaluation zur Wirksamkeit des interdisziplinären Masterstudiengangs „Integrated Practice in Dentistry“

Simone Ulbricht
Michael Dick

Einleitung: Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Wirkung

Mit dem Postulat des lebenslangen Lernens entfalten sich für die Erwachsenenbildung neue Tätigkeitsfelder. Mit ihrer wachsenden strategischen Bedeutung sind aber auch höhere Ansprüche an ihre Wirksamkeit sowie deren Nachweis verbunden. So hat insbesondere Kirkpatrick (1996) die Ebene der Wirkung von Trainings und Bildungsveranstaltungen außerhalb des Lernkontextes in den Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung eingeführt. Mit Ausnahme der betrieblichen Bildung (Arnold/Müller, 2002) hat bis dato die Frage nach der Entfaltung gelernter Inhalte im beruflichen oder lebensweltlichen Kontext in der erwerbspädagogischen Didaktik kaum eine Rolle gespielt (Reischmann, 2005). In jüngerer Zeit intensiviert sich die Forschung auch in diesem Bereich (Schaper et al.,

2002; Kauffeld, 2006, 2010). Interessanterweise stellen aber nicht unbedingt die Unternehmen, sondern stärker noch die Professionen, besonders die Medizin, die Frage nach der Wirksamkeit von Weiterbildung (Coelho, 2001; UEMS, 2001; Dick, 2008).

Gerade in der zahnärztlichen Fortbildung etabliert sich neben dem klassischen und primär kognitiv geprägten „CME“ (Continuing Medical Education) der neuartige und reflexive Ansatz des „CPD“ (Continuing Professional Development). CPD ist die systematische Bewahrung, Verbesserung und Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten sowie die Entwicklung persönlicher Eigenschaften, die nötig sind, um beruflichen Aufgaben und Pflichten über das gesamte Arbeitsleben hinweg gerecht zu werden und um berufliche Standards zu erfüllen und zu verbessern (Starke/Wade, 2005; Walther/Dick, 2007). Die angewendeten interaktiven Lernme-

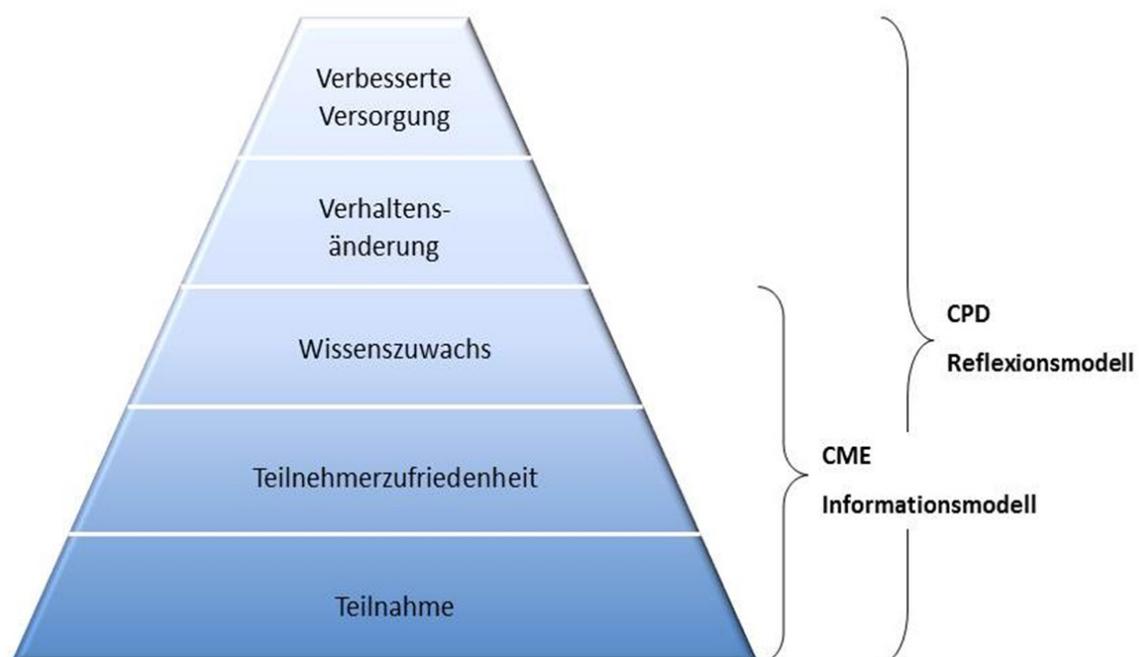


Abb. 1: Vergleich der Fortbildungsstrategien CME und CPD (vgl. Dick, 2008: S. 161)

thoden (Hospitation, Qualitätszirkel, interkollegiale Beratung u.a.) haben nicht nur den Anspruch, Fachkompetenz zu fördern, sondern auch die Persönlichkeit zu stärken und die berufliche Autonomie zu sichern. Auf diese Weise soll das Konzept auch einen Beitrag zur Professionsentwicklung leisten. Es lehnt sich an die von Kirkpatrick (1996) formulierten Wirkungsebenen an (Abb. 1).

Das Feld: Der berufsbegleitende Masterstudiengang „Integrated Practice in Dentistry“

Ein Beispiel für die Umsetzung der Prinzipien von CPD ist der postgraduale Masterstudiengang „Integrated Practice in Dentistry“. Er existiert seit dem Jahr 2004 als Kooperationsprojekt zwischen der Akademie für Zahnärztliche Fortbildung in Karlsruhe und der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg (Dick et al., 2007). Der Studiengang ist ein akademisches Weiterbildungsangebot für Zahnärzt/innen. Zahnmedizin und Erziehungs- bzw. Sozialwissenschaften bilden einen interdisziplinären Reflexions- und Handlungsraum zur fortschreitenden Professionsentwicklung. Ziel der Ausbildung ist der/die „Generalist/in“, welche/r das gesamte Fachgebiet beherrscht, einen hohen Anspruch an die eigene Professionalität besitzt und nicht unbedingt eine Spezialisierung sucht, wie es in anderen zahnmedizinischen Masterabschlüssen der Fall ist. Im Mittelpunkt des zweijährigen berufsbegleitenden Studiums steht die Verschränkung von wissenschaftlichem und erfahrungsbasiertem Wissen. Dabei kommt der evidenzbasierten Medizin (EbM; Sackett et al., 1996) eine besondere Bedeutung zu. Die EbM ist aus der Versorgungsforschung hervorgegangen und steht für den gewissenhaften, ausdrücklichen und vernünftigen Gebrauch der gegenwärtig besten externen und wissenschaftlichen Evidenz für Entscheidungen in der medizinischen Versorgung. Auf die Praxis übertragen bedeutet dies die Integration individueller klinischer Expertise mit dem bestverfügbaren externen Wissen aus systematischer Forschung. Evidenz sichern bedeutet nicht nur wissenschaftlich (= statistisch) abgesicherte Zusammenhänge zu kennen, sondern auch Methoden und Instrumente anzuwenden, die die Rationalität im Umgang mit klinischer Erfahrung erhöhen – also vor allem deren intersubjektiven Austausch und kritische Bewertung ermöglichen (Brodbeck, 2008).

Das Masterstudium verknüpft fachspezifische mit sozialwissenschaftlich geprägten Modulen, deren Ansätze

für die zahnmedizinischen Absolvent/innen Neuland sind, etwa Grundlagen der Professionstheorie und Professionsentwicklung, Wissens- und Qualitätsmanagement, Führung und Kommunikation oder sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden. Dies eröffnet den Teilnehmenden neue, zunächst fremd erscheinende Themengebiete und Entwicklungsansätze, welche jedoch Relevanz für den zahnmedizinischen Kontext erlangen. So konzipieren die Teilnehmer/innen etwa Projekte zur Qualitätsförderung, die sie in der eigenen Praxis umsetzen und evaluieren, analysieren die Darstellungen und Diskurse ihrer Profession in den Medien oder führen im Sinne kollegialer Beratung wechselseitige Visitationen in ihren Praxen durch. In ihren – bislang über 90 – Masterarbeiten forschen sie eigenständig und meist empirisch zu diversen Spannungsfeldern der Professionspraxis (z. B. Kaiser, 2006; Wiest/Preuß, 2007; Uhrig, 2008; Schilling, 2009; Martin, 2010; Ulbricht, 2010; Reiß, 2011; Spranz, 2011).

Erwartungen an den Studiengang

Bei der Konzeption des Studiengangs im Jahr 2004 stand die Integration von fachspezifischem Wissen mit dem praktischen Wissen über das klinische Handeln und Bewerten im Vordergrund. Dabei sollten die sozialen und organisatorischen Bedingungen der zahnärztlichen Arbeit und deren Eigensinn besonders berücksichtigt werden. Der Aufbau einer neuen Reflexionsfähigkeit bei den einzelnen Teilnehmer/innen durch den besonderen Lernansatz des CPD stellte einen weiteren Schwerpunkt des Masterstudiums dar. Ebenso war eine qualitätsorientierte Organisation der zahnärztlichen Praxis von Bedeutung. Das Konzept betont die Orientierung an der Gruppe mit wechselseitigem Vertrauen, dem Respekt vor den Kollegen/innen, den gemeinsamen Werten sowie der gemeinsamen Sozialisation. Die Wissenstransformation soll insbesondere durch datenbasierte Reflexion, Recherche und Dialog erfolgen. So durchlaufen Fachwissen und Erfahrung einen kritischen Prüfungsprozess, bevor sie Anwendung in der Praxis finden. In der Studienordnung werden diese Ziele wie folgt formuliert:

- eine systematische Ausbildung in Theorien, Methoden und Praxis der Professions- und Wissensentwicklung sowie der Qualitätsförderung;
- Wissen als Hauptressource der Informationsgesellschaft kultivieren, reflektieren und zum Zwecke der Professionsentwicklung in das ei-

gene Handlungsfeld integrieren; Wissensentwicklung, Methodenstandards und Qualitätsförderung bilden dabei eine Einheit;

- die Studieninhalte sollen in praxisorientierte Projekte integriert werden

Inzwischen sind sechs Jahrgänge seit 2004 abgeschlossen und die Frage nach Wirksamkeit des Ansatzes kann gestellt werden: Konnten die eingangs formulierten Ziele des Masterstudiums und der Anspruch des CPD erreicht werden? Um dieses zu beantworten, gilt es festzustellen, inwiefern die Teilnehmer/innen, die Praxisteams und auch die Patienten aus dem Studiengang profitiert haben. Folglich muss bei der Evaluation der spezielle Kontext der Teilnehmer/innen berücksichtigt werden. Dabei stellt sich zwangsläufig die grundlegende Frage, wie sich generell die Wirksamkeit eines Studiengangs empirisch belegen lässt.

Qualitative Evaluation zur Wirksamkeit – die empirische Studie

Stand der Wirksamkeitsforschung

Der zukünftige berufliche Erfolg jedes Einzelnen resultiert aus der Möglichkeit des Transfers von Informationen und Erkenntnissen in den Berufsalltag (Solga, 2005). Ob es aber tatsächlich zu einer Veränderung von Routinen kommt, ist meistens unklar und unzureichend erforscht. Es existieren Ansätze und Inventare, welche die Bedingungen des Lernens oder Prädiktoren des Transfers erfassen (Kauffeld et al., 2008; Schaper, 2006). Die tatsächlichen Auswirkungen auf das Umfeld finden dabei kaum Berücksichtigung, da die Messung von transferiertem Wissen sehr aufwendig ist. Daher besteht eine besondere Herausforderung darin, Lernergebnisse im Arbeitsalltag zu veranschaulichen, die gelegentlich stattfinden und oftmals im Verborgenen liegen.

Methodisches Design

Methodisch ist es schwierig, den Effekt von Fort- und Weiterbildung auf die berufliche Performanz zu isolieren, da ein einheitliches Außenkriterium fehlt, welches das Zielverhalten angemessen beschreibt, und zahlreiche unkontrollierbare Variablen in der natürlichen Umgebung eine Rolle spielen. Es sollte erforscht werden, woran die Teilnehmer in ihrem Alltag merken, dass sie bzw. was sie durch den Studiengang gelernt haben. Da-

her wurden Forschungsmethoden benötigt, die das subjektive Erleben und die darauf bezogenen Theorien der Akteure in den Mittelpunkt stellen. Nur diese können zeigen, wie ein absolviertes Weiterbildungsangebot im beruflichen Alltag wirksam wird. So wurde die Wirksamkeit des Masterstudiengangs entlang der Ziele des CPD qualitativ evaluiert. Mit Hilfe episodischer Interviews (Flick, 1996; Hopf, 2008) wurde ein Zugang zu personengebundenen und informellen Lernerfahrungen – im Sinne der Einbettung in den Alltag – geschaffen. Die Erzählung diente als Zugang zur Erfahrung in die berufliche Praxis und ließ den Befragten weitgehende Strukturierungsmöglichkeit. Die subjektiven Theorien zu den Zusammenhängen zwischen Studium und beruflichem Handeln konnte individuell expliziert werden, ohne dass die Absolventen vorformulierte Annahmen oder Aussagen bestätigen oder ablehnen mussten. Von Interesse waren die Bedingungen für die Weiterentwicklung der Praxisroutinen im Arbeitsalltag und damit verbundene Verhaltensänderungen.

In den Jahrgängen von 2004 bis 2008 haben insgesamt 46 Zahnärzte und 14 Zahnärztinnen ihren „Master of Arts“ erworben. Auf diese ersten drei Matrikel bezog sich die Stichprobe der vorliegenden Studie, denn zum Zeitpunkt des Interviews sollte ihr Abschluss mindestens 18 Monate zurückliegen, so dass die ehemaligen Studentinnen und Studenten die nötige Distanz für das Bewusstwerden von Veränderungen in ihrem Praxisalltag besaßen (Derboven et al., 1999). Bei der Auswahl der Interviewpartner galten die Grundsätze des theoretischen Samplings, so dass auf eine möglichst heterogene Verteilung mit typischen Vertretern geachtet wurde. Vierzehn ehemalige Studenten aus den drei genannten Matrikeln, also etwa jede/r vierte Absolvent/in, wurden befragt (w = 5, m = 9; Alter 37-62; 8 in Einzel-, 6 in Gemeinschaftspraxis). Da die Analyse der durchgeführten Interviews in einigen Episoden thematische sowie entwicklungsbezogene Überschneidungen und Wiederholungen aufzeigte, konnte nach vierzehn Interviews eine „theoretische Sättigung“ (Strauss, 1998) im Datenmaterial konstatiert und die Datenaufnahme abgeschlossen werden.

Die Datenanalyse kombinierte interpretative Schritte der Narrationsanalyse nach Schütze (1983, 1984; Wiedemann, 1986) und Ansätze der Grounded Theory (Corbin, 2006; Glaser/Strauss, 1967; Strübing, 2008). Sie beinhaltete die Transkription der erhobenen Interviews, eine Segmentierung und formale Analyse aller Interviews, eine thematische Verdichtung auf der Ein-

zelfallebene bei acht repräsentativen Interviews und eine Ableitung von allgemeinen Kategorien, welche in einem Quervergleich die Lernergebnisse sowie erworbenen Kompetenzen aller Interviewten darstellten. Um die Gültigkeit der in der vorliegenden Studie erarbeiteten Kategorienstrukturen zu überprüfen, fand eine Validierung der Interviewergebnisse durch alle vierzehn Interviewpartner statt. Hierzu wurden die qualitativ ermittelten Kategorien in das quantitative Format eines Fragebogens übertragen. Die zentrale Fragestellung war, wie gut die entsprechenden Kategorien und Kernkategorien die individuelle Weiterentwicklung auf Grund des Masterstudiums abbilden. Die Befragten waren gebeten, dies in Schulnoten anzugeben, die Durchschnittsnote spiegelt diese thematische Passung, aber wohl auch den Bedeutungsgrad der Lernerfahrung für

die eigene Entwicklung wider. Auf diese Weise konnten die strukturellen Muster der Interviewergebnisse und der aufgestellten Theorien kontrolliert und in ihrer Tendenz bestätigt werden (Ulbricht, 2010).

Ergebnisse

Die Studie zeigt an zahlreichen konkreten Beispielen durch alle Interviews hindurch, dass das Studium multidimensionale Lernprozesse ermöglicht. Zur Darstellung der individuellen Entwicklungen wurden Strukturmodelle aus den Interviews extrahiert, welche die Auslöser und die Konsequenzen der Weiterentwicklung für jeden Absolventen beinhalteten und mit Interviewzitataten belegt wurden (Abb. 2).

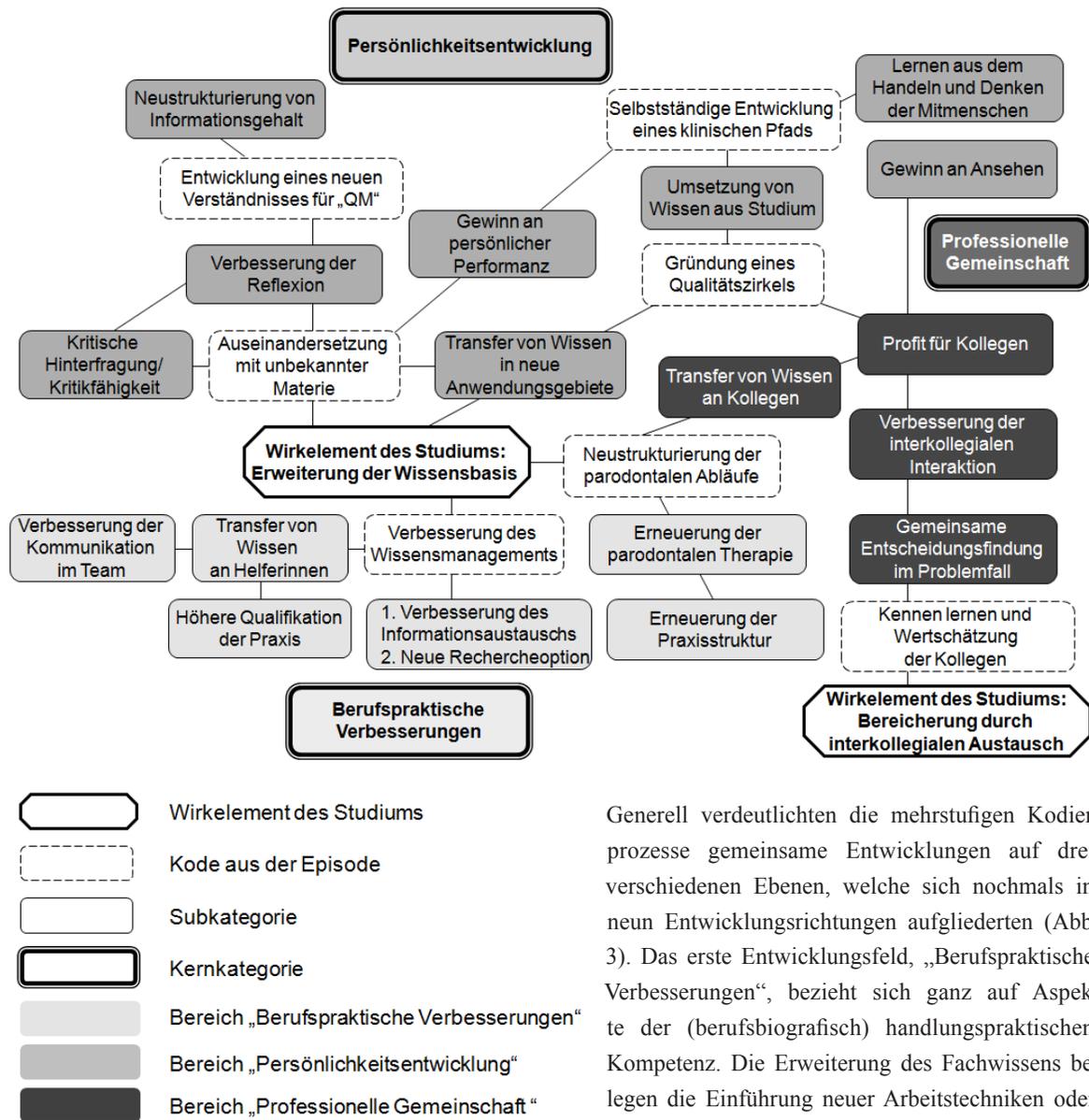


Abb. 2: Exemplarische Darstellung der Lern- und Entwicklungsstrukturen eines Interviewpartners mit entsprechender Legende)

die Erweiterung von Therapieoptionen. Zudem finden individuelle Veränderungen in der Praxisorganisation (Teambesprechung, klinische Pfade, Erneuerung von Praxisstrukturen) statt. Des Weiteren bemerken einige Zahnärzte eine neuartige Arzt-Patienten-Interaktion, die in einer veränderten Behandlung deutlich wird. Diese Kernkategorie zeigt auf, dass der Masterstudiengang den Zahnärzt/innen die Möglichkeit zur Selbstentfaltung gibt, da die Interessen eines jeden berücksichtigt werden und ein allgemeiner Blick auf die Zahnmedizin gewährleistet wird.

Somit bleibt die Autonomie der Zahnärzt/innen gewahrt. Die zweite Kernkategorie, „Persönlichkeitsentwicklung“, umfasst die Differenziertheit des Reflexionsvermögens, Selbstvertrauen, Mut und Willen zu persönlicher Performanz und ein umfassendes strukturiertes Denken im Sinne von analytischer Kompetenz. Dabei stärken das selbstgesteuerte Lernen und die Auswertung eigener Erfahrungen das berufliche Selbstbewusstsein. Das dritte Entwicklungsfeld, „Professionelle Gemeinschaft“, erscheint im Sinne der Professionsentwicklung besonders entscheidend. Es beinhaltet die

Haltung des/der Professionellen zur Profession und zu seinen/ihrer interkollegialen Beziehungen.

Hier können Strukturen identifiziert werden, die als Beleg dafür stehen, dass der Masterstudiengang unter den Kolleg/innen vertrauenskonstitutiv wirkt. Durch seine offene und vertraute Atmosphäre fördert das Studium den sozialen Zusammenhalt in einer gruppendynamischen Gemeinschaft. Im Problemfall helfen die Kolleg/innen einander. Durch den offenen kollegialen Erfahrungsaustausch entsteht ein professioneller Gemeinschaftsgedanke, welcher der eigenen beruflichen Tätigkeit eine andere Bedeutung verleiht.

Die Ergebnisse belegen, dass die Anforderungen von CPD durch den evaluierten Studiengang erfüllt werden. Die zahlreichen Episoden und ihre davon abgeleiteten Kategorien belegen, dass alle Entwicklungs- und Lernprozesse in drei Dimensionen zusammenlaufen. Genau diese drei Entwicklungsfelder spiegeln sich auch in der Zielvorstellung von CPD wider. Ein Zusammenhang zwischen Lernerfahrung, CPD und Masterstudium wird deutlich.

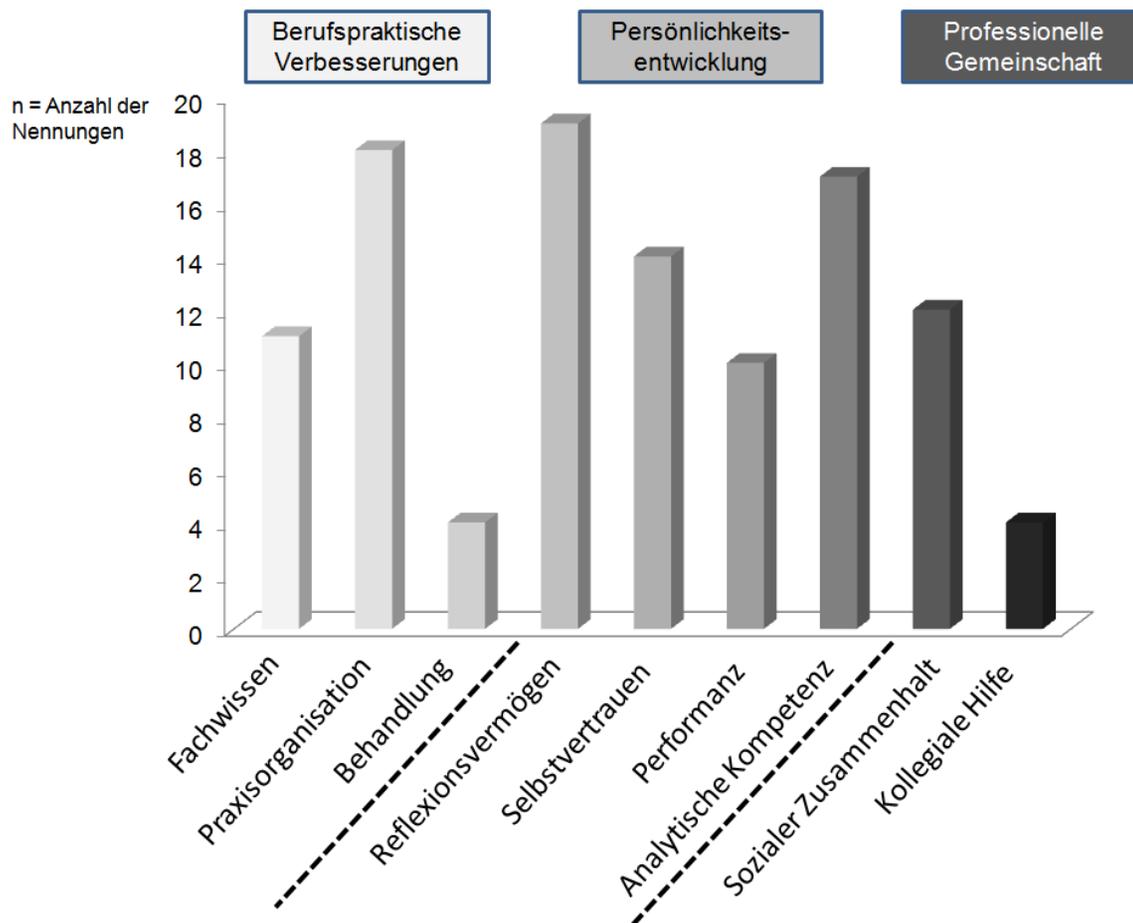


Abb. 3: Darstellung der Verteilung aller Entwicklungsrichtungen mit n = Anzahl der episodischen Beispiele aus den Interviews

Um die Gültigkeit der ermittelten Kategorien zu überprüfen, durften alle Teilnehmer/innen der Studie (n = 14) die abgeleiteten Entwicklungsrichtungen mit einer Schulnote zwischen eins (sehr gut / trifft vollkommen zu) und sechs (ungenügend / trifft keinesfalls zu) bewerten. Die abschließende Validierung der erarbeiteten Kategorien mittels Fragebogen (n = 14) mit einer Rücklaufquote von 100% zeigte, dass diese eine hohe Bedeutung für die Absolvent/innen besitzen und ihre Weiterentwicklung nachvollziehbar repräsentieren. Das Ergebnis der Validierung ist in Abbildung 4 dargestellt.

Diskussion

Die hier angewandte Methodik kann den Lerntransfer eines strukturierten postgradualen Weiterbildungsprogramms evaluieren und sich gleichzeitig auf die alltäglichen Anforderungen der Teilnehmer/innen beziehen. Es gelingt, die wachsenden Kompetenzen der Zahnärzt/innen detailliert, schlüssig und in allen Dimensionen der beruflichen und privaten Entwicklung zu rekonstru-

zur Detaillierung dieser impliziten Lerndimensionen unzureichend gewesen.

Anhand der bereits beschriebenen Ergebnisse sollte nun die Wirksamkeit des Studiengangs entsprechend der Fortbildungsstrategie von CPD (Abb. 1) überprüft werden. Dass die erste Wirksamkeitsebene (Teilnahme/Teilnehmerzufriedenheit) funktional erfüllt wird, zeigt sich daran, dass alle interviewten Zahnärzt/innen bereitwillig, voller Motivation und Interesse an der postgradualen Weiterbildung teilgenommen haben¹. Zudem wird an multiplen Interviewstellen deutlich, dass die Teilnehmer/innen mit ihrem Studium zufrieden waren und dass dieses eine neue Sicht auf den Beruf vermittelt und somit eine Berufszufriedenheit ausgelöst hat. Auch die folgende Ebene des Lernens im Sinne von Wissenszuwachs und neuen Kenntnissen und Fähigkeiten kann durch den Studiengang erfolgreich abgedeckt werden. Dies beweisen die zahlreichen berufspraktischen Entwicklungen. Vor allem die Erweiterungen der Fachkompetenz in den unterschiedlichsten Disziplinen

Entwicklungsfeld	Entwicklungsrichtung	Mittelwerte der vergebenen Noten	Anzahl der Bewertungen mit „sehr gut“ oder „gut“ (n=14)
Berufspraktische Verbesserungen	Fachwissen	1,71	12
	Praxisorganisation	1,71	12
	Behandlung	2,07	10
Persönlichkeitsentwicklung	Reflexionsvermögen	1,86	12
	Selbstvertrauen	1,71	11
	Performanz	1,71	11
	Analytische Kompetenz	1,64	12
Professionelle Gemeinschaft	Sozialer Zusammenhalt	1,78	12
	Kollegiale Hilfe	2,07	10

Abb. 4: Validierung der erarbeiteten Kategorien durch die Interviewteilnehmer (n = 14) entsprechend der Schulnotenskala

ieren. Außerdem kamen verborgene Lerndimensionen (Persönlichkeit, professionelles Umfeld) explizit zum Vorschein, die auf die Nachhaltigkeit des CPD-Lernansatzes verweisen. Demnach kann dieses Vorgehen als eine innovative Annäherung an die Lernforschung zu Erwachsenen gesehen werden, welches mehrere Ebenen des Lernens mit einer hohen Validität integriert. Ein quantitatives Vorgehen wäre zur Explikation wie

der Zahnmedizin sind eindeutig in dieser Evaluationsstufe verortet. Dass es sich dabei aber nicht nur um passives Wissen und passive Lernformen handelt, zeigt der Übergang zur höheren Wirksamkeitsebene. Das Erlernete findet aktive Anwendung am Arbeitsplatz, so dass ein Wissenstransfer stattfindet. Die Studie konnte aufdecken, dass durch das Studium bei den Masterabsolventen eine Verhaltensänderung evoziert wurde. Vor allem die Bereiche „Persönlichkeitsentwicklung“ und

¹ Hier könnten ergänzend die Veranstaltungsevaluationen herbeigezogen werden.

„Professionelle Gemeinschaft“ sowie die Veränderungen in der Praxisorganisation belegen diesen Entwicklungsschritt, der auf das Ablegen von festgefahrenen Routinen und eigenen Verhaltensmustern zurückzuführen ist. Das oberste Ziel von CPD ist es jedoch, eine qualitativ hochwertige Patientenversorgung sicherzustellen. Auch hierzu lassen sich Ansätze in den Interviews finden. So tragen Veränderungen in der Praxisorganisation (Teambesprechung, effiziente Praxisabläufe durch klinischen Pfad, neues Wissensmanagement oder Qualitätsbewusstsein), Fachkompetenz und Verbesserung der Behandlung (evidenzbasierte Medizin, breites Behandlungsspektrum oder umfassende Patientenaufklärung) sowie die höhere Integration im Umfeld (Interaktion mit Kollegen, Team und Patienten oder der Abbau zwischenmenschlicher Barrieren) zu einer besseren Versorgungsstruktur zum Wohle des Patienten bei.

Die Nachhaltigkeit in der Konzeption des Studienganges entsteht nun dadurch, dass alle drei zentralen Kernkategorien gleichermaßen entwickelt sind und sich gegenseitig stützen. Die Validierung der Ergebnisse zeigt, dass die Entwicklungsrichtungen und die daraus resultierenden Entwicklungsfelder von den Absolvent/innen als ebenbürtig eingestuft werden. Es findet sich einerseits eine Professionalisierung auf der Mikroebene über die Kernkategorie „Berufspraktische Verbesserungen“, während andererseits die Kernkategorie „Professionelle Gemeinschaft“ auf eine fortschreitende Professionalisierung auf der Meso- und Makroebene verweist. Auch die neue Fähigkeit zur selbstkritischen Reflexion im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung ist ein wichtiger Aspekt der Professionsfähigkeit (Mai, 2008). Auf Grund dieser drei unterschiedlichen Bereiche ist erkennbar, dass das Studium mit seiner CPD-Ausrichtung eine nachhaltige Entwicklung auslöst, die der Professionalisierung des/der Einzelnen im Berufsleben und auch der Profession der Zahnmedizin insgesamt zu Gute kommt.

Eine Limitation der Studie ist, dass es sich um Selbstaussagen handelt, die nicht durch Außenkriterien (z.B. Patientenbefragung) belegt werden. Zudem liegen bislang keine Vergleichserhebungen aus anderen Programmen bzw. Studiengängen vor. Ein weiterer Kritikpunkt entsteht durch den verglichen mit Fragebogenerhebungen größeren Aufwand bei der Datenerhebung, Datenverarbeitung und Auswertung.

Daher sind weitere Forschungsprojekte notwendig, die beispielsweise weitere Masterstudiengänge qua-

litativ evaluieren oder eine vergleichende Forschung zwischen Studiengängen aus unterschiedlichen Professionen und mit verschiedenen Lernansätzen anstreben. Von Vorteil wäre dabei die Entwicklung einer Heuristik, die es ermöglicht, Weiterbildungsangebote mit einem vertretbaren Aufwand vergleichend zu evaluieren, ohne dabei auf das quantitative Format eines Fragebogens zurückgreifen zu müssen. Dabei könnte die Anwendung von computergestützten Werkzeugen zur qualitativen Datenanalyse (MAXQDA, ATLAS.ti, GABEK, u.a.) hilfreich sein. Diese Formalisierung im Vorgehen würde auch eine formative Evaluation und Weiterentwicklung einzelner Programme vereinfachen. Dieser Ansatz sollte eine hohe Reliabilität und Validität besitzen sowie eine Sicherheit im Verfahren der qualitativen Evaluation geben. Ein weiterer interessanter Punkt wäre die Ableitung eines neuen Inventars zur nachhaltigen Wirksamkeitsmessung, welches aus den in der vorliegenden Studie erarbeiteten Kategorien abgeleitet werden könnte.

Literatur

- Arnold, R./Müller, H. J. (Hrsg.) (2002): „Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung“, 2. Aufl., Baltmannsweiler, Schneider-Verlag, Hohengehren.
- Brodbeck, F. (2008): „Evidenzbasiertes (Veränderungs-) Management. Einführung und Überblick“, in: Organisationsentwicklung (1), S. 4-9.
- Coelho, E. G. (2001): „Proceedings: CME/CPD“, Conference on continuing medical education/Continuous professional development/Permanent Working Group of European Junior Doctors, PWG Secretariat, Lisboa.
- Corbin, J. (2006): „Grounded Theory“, in: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): „Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung“, UTB, Stuttgart, S. 70-75.
- Derboven, W./Dick, M./Wehner, T. (1999): „Erfahrungsorientierte Partizipation und Wissensentwicklung. Die Anwendung von Zirkeln im Rahmen von Wissensmanagementprojekten“, Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit Nr. 18, Hamburg.
- Dick, M. (2008): „Reflexive professionelle Entwicklung im Jugendstrafrecht: theoretische Herleitung und praktische Bedeutung eines neuen Fortbildungskonzepts“, in: DVJJ e. V. (Hrsg.): „Fördern – Fordern – Fallenlassen. Aktuelle Entwicklungen im Umgang mit Jugenddelinquenz“, Dokumentation des 27. Deutscher Jugendgerichtstages vom 15. – 18.09.07 in Freiburg, Forum Verlag, Bad Godesberg, S. 145-173.
- Dick, M./Schwagierek, R./Walther, W. (2007): „Wissen aus Erfahrung: Der Masterstudiengang ‚Integrated Practice in Dentistry‘ als Kooperation zwischen Bildungswissenschaft und Zahnmedizin“, in: Klaus, J./Vogt, H. (Hrsg.): „Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung“, Dokumentation der DGWF-Jahrestagung vom 13. bis 15.09.2006 in Karlsruhe, DGWF e. V, Hamburg, S. 33-50.
- Flick, U. (1996): „Das episodische Interview – Konzeption einer Methode“, in: ders. (Hrsg.): „Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels“, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 147-165.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): „The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research“, Aldine, New York, NY.
- Hopf, C. (2008): „Qualitative Interviews – Ein Überblick“, in: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): „Qualitative Sozialforschung – Ein Handbuch“, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, S. 349-360.
- Kaiser, C. (2006): „Die Rolle erfahrungsbasierten Wissens für die evidenzbasierte Zahnheilkunde - Evidenzgewinn in modernen Fortbildungskonzepten aus der Sicht Beteiligter“, Masterarbeit im Studiengang Integrated Practice in Dentistry, Magdeburg/Karlsruhe.
- Kauffeld, S. (2006): „Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation“, in: Dieckmann, H./Dittrich, K. H./Lehmann, B. (Hrsg.): „Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen“, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 151-166.
- Kauffeld, S./Bates, R./Holton III, E. F./Müller, A. (2008): „Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version“, Zeitschrift für Personalpsychologie, 7 (2), S. 50-69.
- Kauffeld, S. (2010): „Nachhaltige Weiterbildung: betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern“, Springer, Berlin.
- Kirkpatrick, D. L. (1996): „Evaluating training programs: the four levels“, CA, Berrett-Koehler, San Francisco.
- Mai, M. (2008): „Der Beitrag von Professionen zur politischen Steuerung und Governance“, Sozialer Fortschritt, 57 (1), S. 14-18.
- Martin, H. H. (2010): „Die Rolle der Professionalität beim Scheitern von Berufsausübungsgemeinschaften. Eine narrative Studie bei Heilkundlern“, Masterarbeit im Studiengang Integrated Practice in Dentistry, Magdeburg/Karlsruhe.
- Reischmann, J. (2005): „The day after tomorrow. Didaktische Überlegungen zur andragogischen Wertschöpfungskette“, Report, 28 (3), S. 54-62.

- Reiß, W. (2011): „Wie erleben Zahnärzte die Situation einer gerichtlichen Auseinandersetzung mit Patienten?“, Masterarbeit im Studiengang Integrated Practice in Dentistry, Magdeburg/Karlsruhe.
- Sackett, D. L./Rosenberg, W./Gray, J. A./Haynes, R. B./Richardson, W. S. (1996): „Evidence-based medicine: what it is and what it isn't“, *British Medical Journal*, 312, S. 71-72.
- Schaper, N./Friebe, J./Wilmsmeier, A./Hochholdinger, S. (2006): „Ein Instrument zur Erfassung unternehmensbezogener Lernkulturen – das Lernkulturinventar (LKI)“, in: Rapp, R./Sedlmeier, P./Zunker-Rapp, G. (Hrsg.): „Perspectives on cognition. Festschrift for Manfred Wetzler“, Pabst, Lengerich, S. 175-198.
- Schilling, T. (2009): „Zerwürfnisse: Zum Berufsbild der Zahnärztlichen Fachangestellten, empirische Befunde und Strategien für die Praxis. Masterarbeit im Studiengang Integrated Practice in Dentistry, Magdeburg/Karlsruhe.“
- Schütze, F. (1983): „Biografieforschung und narratives Interview“, *Neue Praxis*, 13, S.283-293.
- Schütze, F. (1984): „Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“, in Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): „Biographie und soziale Wirklichkeit“, *Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Metzler, Stuttgart, S. 78-117.
- Solga, M. (2005): „Management des Lerntransfers“, in: Ryschka, J., Solga, M., Mattenklott, A. (Hrsg.): „Praxishandbuch Personalentwicklung – Instrumente, Konzepte, Beispiele“, Gabler, Wiesbaden.
- Spranz, K. (2011): „Diagnose ‚Burnout-Syndrom‘ und die beruflichen Konsequenzen für den niedergelassenen Zahnarzt – eine empirische Studie“, Masterarbeit im Studiengang Integrated Practice in Dentistry, Magdeburg/Karlsruhe.
- Starke, I./Wade, W. (2005): „Continuing Professional Development – Supporting the Delivery of Quality Healthcare“, *Annals Academy of Medicine Singapore*, 34 (11), S. 714-719.
- Strauss, A. L. (1998): „Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung“, Fink, München.
- Strübing, J.(2008): „Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung“, VS, Wiesbaden.
- UEMS – European Union of Medical Specialists (2001): „Basel declaration – UEMS policy on continuing professional development“, URL: <http://www.uems.net/> [Publications], Zugriff: 13.03.2007.
- Uhrig, W. (2008): „Das Anforderungsprofil von Richtern in Baden-Württemberg an das zahnärztliche Sachverständigengutachten im Arzthaftungsprozess“, Masterarbeit im Studiengang Integrated Practice in Dentistry, Magdeburg/Karlsruhe.
- Ulbricht, S. (2010): „Die Wirksamkeit des Masterstudiengangs ‚Integrated Practice in Dentistry‘ – empirische Rekonstruktion von Lernerfahrungen entlang der Ziele von CPD“, Masterarbeit im Studiengang Integrated Practice in Dentistry, Magdeburg/Karlsruhe.
- Walther, W./Dick, M. (2007): „Continuing Professional Development (CPD) – Strategie für lebenslanges Lernen“, *ZM – Zahnärztliche Mitteilungen*, 97 (16), S. 74-78.
- Wiedemann, P. M. (1986): „Erzählte Wirklichkeit – Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews“, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Wiest, B./Preuß, S. (2007): „Der Einfluss des sozialen, kulturellen und ökonomischen Umfeldes auf die Tätigkeit des Zahnarztes in der Praxis“, Masterarbeit im Studiengang Integrated Practice in Dentistry, Magdeburg/Karlsruhe.

Autor/innen

Dr. Simone Ulbricht, M.A.
Akademie für zahnärztliche Fortbildung, Karlsruhe

Prof. Dr. habil. Michael Dick
Hochschule für Angewandte Psychologie, Olten (CH)

Durchlässig von beiden Seiten

Die Möglichkeit der umgekehrten Anrechnung. Anrechnungspotenziale von Studienabbrechern auf die berufliche Bildung

Katharina Maertsch

Der demografische Wandel und der prognostizierte Fachkräftemangel lassen bildungspolitisch das Thema der Durchlässigkeit der Bildungssysteme in den Vordergrund rücken. Es geht hierbei gemeinhin um die Erleichterung des Hochschulzugangs, die Erschließung neuer Zielgruppen – es geht um Aufstieg durch (Weiter-) Bildung. Dabei ist eines der Themen die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Doch was ist mit den an der Universität – aus welchen Gründen auch immer – „Gescheiterten“? Ist das universitär erworbene, wenn auch nicht formalisierte Wissen für eine anschließende Berufsausbildung wertlos? Wir glauben „Nein“.

Daher ist eines der Ziele im Projekt „Offene Hochschule – Lifelong Learning“ an der TU Braunschweig die „umgekehrte Anrechnung“. Es geht darum, Anrechnungspotenziale von hochschulisch erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen von Studienabbrecher/innen auf berufliche Bildungswege auszuloten, Modelle zu entwickeln, die den Übergang erleichtern, und diese zu implementieren.

Das Projekt an der TU Braunschweig ist eines von vier Partnerprojekten im Rahmen des Modellvorhabens „Offene Hochschule Niedersachsen“. Ziel des Modellvorhabens ist die Förderung der Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung durch die Entwicklung neuer Studienmodelle für Berufstätige, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen und die Einbindung der Erwachsenenweiterbildung. Übergänge sollen erleichtert, Dopplungen in Bildungsbiografien möglichst vermieden werden. Weitere Standorte, die bis Ende 2012 gefördert werden, sind – neben der TU Braunschweig – die Leibniz Universität Hannover/Hochschule Hannover, die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und die Leuphana Universität Lüneburg.

Im Braunschweiger Projekt wurde der Punkt „Anrechnung von beruflichen Kompetenzen“ um die Anrech-

nung in die umgekehrte Richtung erweitert und als eigener Themenschwerpunkt definiert. Alle Themen des Projekts werden in Kooperation mit dem Fach Wirtschaftsinformatik speziell für den IT-Bereich bearbeitet.

Im Folgenden wird die „umgekehrte Anrechnung“ näher beleuchtet und erste Ergebnisse zu Anrechnungspotenzialen von Studienabbrechern im IT-Bereich dargestellt.

Das Thema „umgekehrte Anrechnung“ – Problemstellung

Der Fachkräftemangel wird vor allem im MINT-Bereich in den nächsten Jahren zu Buche schlagen und strukturell bedingt zunehmen. Aktuell gibt es bundesweit in der Wirtschaft 38.000 offene Stellen für IT-Expert/innen, wovon 16.000 in der IKT-Branche angesiedelt sind (Kempf, 2011: 3). Dies bedeutet einen Zuwachs im Vergleich zum Vorjahr von 36 Prozent (28.000 offene Stellen insgesamt). Auch in Niedersachsen waren Anfang 2011 mehr offene Stellen als Bewerber/innen zu verzeichnen, wobei eine regionale Betrachtung zeigt, dass der Bedarf an Fachkräften in der IuK-Branche vor allem in Hannover, Braunschweig und Wolfsburg am größten ist (Kramer, 2011: 40). Bundesweit ist zu beobachten, dass auch IT-Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben. Hier wird von Unternehmen vor allem die zu geringe Anzahl geeigneter Bewerber/innen bemängelt (Kramer, 2011: 100).

Dass die Gruppe der Studienabbrecher/innen in diesem Zusammenhang eine zu beachtende Größe ist, die Potenziale bietet und daher nicht außer Acht gelassen werden sollte, zeigen u.a. Studien der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. Die Studienabbruchquote liegt in Deutschland derzeit bei 21 Prozent (Heublein u.a., 2009: 5). Dabei sind im MINT-Bereich die Quoten überdurchschnittlich hoch mit 25 Prozent bei den Ingenieurwissenschaften und 28 Prozent in der

Fächergruppe „Mathematik, Naturwissenschaften“¹ (Heublein u.a., 2009: 7). Im Anschluss an den Studienabbruch stehen unterschiedliche Tätigkeiten: Ein Drittel der Studienabbrecher/innen beginnt eine Berufsausbildung, ein weiteres Drittel geht direkt in eine befristete oder unbefristete Berufstätigkeit. Weitere Bereiche sind u.a. die Selbstständigkeit, Praktika und Fort-/Weiterbildungen und nur ein geringer Anteil wechselt in die Arbeitslosigkeit (Heublein/Spangenberg/Sommer, 2003: 123). Ein Großteil derer, die direkt in ein Angestelltenverhältnis aufgenommen wurden, hatte jedoch vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen (Becker/Grebe/Bleikertz, 2010: 39, siehe auch Lewin u.a., 1995: 34-35). Die hier dargestellten aufgenommenen Tätigkeiten beziehen sich auf fächerübergreifende Auswertungen. Es sind aber auch Fächerunterschiede zu beobachten. So lag bei der Studienabbrecherbefragung 1993/94 der Anteil derer, die eine Berufsausbildung begonnen haben, beispielsweise im Fach Informatik bei 41 Prozent, in der Mathematik sogar bei 52 Prozent (Lewin u.a., 1995: 33). Da bisher keine anderslautenden Folgeergebnisse zum fachspezifischen Verbleib vorliegen, ist von einem gleichbleibenden Trend auszugehen.

Da bei Studierenden im MINT-Bereich eine hohe Fachaffinität vorhanden ist, ist auch zu beobachten, dass nach dem Abbruch des Studiums häufig eine Tätigkeit im MINT-Bereich aufgenommen wird (Becker/Grebe/Bleikertz, 2010: 20).

Es ist also festzustellen, dass die Studienabbrecher/innen nicht nur insgesamt eine recht große Gruppe darstellen, sondern dass gleichfalls die Studienabgänger/innen, die im Anschluss eine Berufsausbildung beginnen, eine Gruppe bilden, die es im Hinblick auf eine Erleichterung ihres Weges hin zu einer beruflichen Qualifikation zu untersuchen lohnt.

Doch auch die Gruppe der direkten Berufseinsteiger/innen könnte langfristig von einer derartigen Erleichterung profitieren: Ein relativ hoher Anteil von befristeten und unsicheren Arbeitsverhältnissen im MINT-Bereich lässt vermuten, dass nach einem schnellen Berufseinstieg direkt nach dem Abbruch Schwierigkeiten beim Arbeitgeberwechsel aufgrund der fehlenden formalen Qualifikation auftreten können (Becker/Grebe/Bleikertz, 2010: 20).

Je nach Studiendauer und -aufbau haben die Studienabbrecher/innen bereits diverse (Teil-)Kompetenzen in ihrem Studium erworben, welche u.a. davon abhängen, wie intensiv sie studiert und aus welchen Gründen sie das Studium aufgegeben haben.

Es wird daher von der Hypothese ausgegangen, dass ein Teil der Studienabbrecher bereits formale Kompetenzen erworben hat, die auch für eine anschließende Berufsausbildung genutzt werden könnten. Kompetenzen werden an dieser Stelle durch abgelegte und bestandene Prüfungsleistungen repräsentiert.

Entlang dieser Hypothese ist es vor dem beschriebenen Hintergrund sinnvoll, diese vorhandenen Potenziale von Studienabbrecher/innen zu nutzen, indem z.B. Wege geschaffen werden, einen berufsqualifizierenden Bildungsabschluss in verkürzter Zeit zu erwerben. Ein Baustein hierfür könnte eine Anrechnung von an der Hochschule erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten sein.

Die Fragestellung, die diesem Beitrag zugrunde liegt, ist daher: Sind Anrechnungspotenziale bei den Studienabbrechern der Wirtschaftsinformatik auf die Ausbildungen zum Fachinformatiker vorhanden und ist eine pauschale Anrechnung von Studienmodulen denkbar?

Ziel ist es – zunächst fernab von gesetzlichen Rahmenbedingungen – zu prüfen, ob Potenziale und Ansatzpunkte in Form von inhaltlichen Überschneidungen vorhanden sind, um zu sehen, ob eine Anrechnung grundsätzlich möglich wäre und die Durchlässigkeit auf diese Weise letztendlich in beide Richtungen gefördert werden könnte. In diesem Sinne sollen Inhaltsüberschneidungen der Ausbildung und des Studiums mit den bisher erbrachten Prüfungen der Studienabbruchsgruppe des Faches in Verbindung gebracht werden.

In einem ersten Schritt werden daher im Abschnitt „Studienabbrecher/innen der Wirtschaftsinformatik“ die Studienabbrecher/innen des Faches im Hinblick auf ihre bisher bestandenen Prüfungsleistungen untersucht, um zu schauen, ob und in welchem Umfang sie bereits Prüfungen abgelegt haben und so überhaupt potenziell anrechenbare Kompetenzen bei der Zielgruppe vorhanden sind.

¹ In dieser Gruppe sind u.a. die Bereiche Mathematik, Informatik, Physik/Geowissenschaften und Chemie enthalten, die sogar eine Abbruchsquote von über 30 Prozent aufweisen (Heublein u.a., 2009: 7/8).

In einem zweiten Schritt werden im Abschnitt „Lernergebnisvergleich“ der Studiengang Bachelor Wirtschaftsinformatik und die Ausbildung zum Fachinformatiker bzw. zur Fachinformatikerin (Fachrichtung Anwendungsentwicklung) in Bezug auf Ihre Lerninhalte verglichen: So werden Module des Studiengangs identifiziert, die für eine Anrechnung in Frage kommen, und der Grad der Übereinstimmung der Lernergebnisse festgestellt. Zudem wird darauf aufbauend überprüft, welche der relevanten Prüfungsleistungen bereits von Abbrecher/innen des Bachelorstudiengangs Wirtschaftsinformatik erfolgreich abgeschlossen wurden, um zu erfahren, in welchen Fächern in welchem Umfang bereits ausbildungsrelevante Kompetenzen bei der Zielgruppe vorhanden sind. Auf diese Weise sollen die Anrechnungspotenziale identifiziert werden. Abschließend werden Herausforderungen für die Umsetzung aufgezeigt sowie Vorteile für die verschiedenen beteiligten Akteure genannt, die aus der umgekehrten Anrechnung resultieren würden.

Studienabbrecher/innen der Wirtschaftsinformatik

Im Folgenden werden die Studienabbrecher/innen des Faches Wirtschaftsinformatik im Hinblick auf die bei ihrer Exmatrikulation bereits bestandenen Prüfungsleistungen betrachtet. Da die Studienabbruchquote definiert ist als der Anteil der Studienanfänger/innen, der das Studium endgültig ohne Abschluss verlässt, ist eine präzise Berechnung der Studienabbruchquote für eine einzelne Hochschule aufgrund des intensiven Hochschulwechselverhaltens von Studierenden nicht möglich (Lewin u.a., 1994: 22). Was jedoch für eine Hochschule angegeben werden kann, ist der Anteil der Abbrecher/innen an den Exmatrikulierten. Grundlage für diese Untersuchung sind die Exmatrikulationsdaten und Prüfungsdaten der Abgänger/innen aus den Jahren 2008 bis 2011 (WS 2008/09 bis WS 2010/11). Dieser Zeitraum wurde gewählt, da seit dem WS 2008/09 die Prüfungsdaten einheitlich digital erfasst sowie gespeichert werden und somit vergleichbare Daten darstellen. Die beim Immatrikulationsamt der TU Braunschweig dokumentierten Exmatrikuliertendaten beruhen zum einen auf freiwilligen Angaben auf dem Exmatrikulationsformular, zum anderen auf der Dokumentation der Mitarbeiter/innen bei (Zwangs-) Exmatrikulation von Seiten der TU. Auf dem Exmatrikulationsformular

werden die Gründe Abbruch bzw. Unterbrechung des Studiums gemeinsam abgefragt.² Es werden alle Exmatrikulierten des Faches Wirtschaftsinformatik mit den Abschlüssen Diplom, Bachelor und Master betrachtet.

Die Stichprobe umfasst mit 189 Personen alle Studierenden, die sich im Untersuchungszeitraum exmatrikuliert haben. Diese können aufgeteilt werden in die Exmatrikulierten, die die Universität mit bzw. ohne Abschluss verlassen haben. Die Gruppe derer, die sich ohne Abschluss exmatrikuliert hat, umfasst 112 Personen und lässt sich weiter aufteilen: Zum einen in die „Hochschulwechsler“, bei denen der Verbleib im Hochschulsystem deutlich ist, und zum anderen in die „sonstigen Exmatrikulierten ohne Abschluss“, die einen Anteil von knapp 53 Prozent an den Gesamtexmatrikulierten ausmachen. Diese Gruppe lässt sich erneut splitten. Zum einen sind in ihr diejenigen enthalten, die angegeben haben, ihr Studium endgültig abgebrochen (bzw. unterbrochen) zu haben. Bei diesen kann davon ausgegangen werden, dass sie das Hochschulsystem endgültig (oder zumindest vorübergehend) verlassen haben und daher z.B. für eine anschließende Berufsausbildung in Frage kämen. Diese Gruppe stellt in der Wirtschaftsinformatik etwa 26,5 Prozent aller Exmatrikulierten dar und wird im Folgenden als Gruppe der „realen Abbrecher“ beschrieben. Noch einmal genauso groß ist der Anteil derer, für den der Verbleib nicht explizit bestimmt werden kann. Diese Gruppe stellt sozusagen eine Blackbox dar. In ihr sind vor allem die Nichtrückmelder, aber auch z.B. diejenigen, die „sonstige Gründe“ angekreuzt haben, enthalten. Bei dieser Gruppe kann der Verbleib nicht bestimmt werden, vor allem bei den Nichtrückmeldern ist unklar, ob sie sich an der TU oder einen anderen Hochschule wieder einschreiben oder eine Abkehr vom Hochschulsystem stattgefunden hat. Diese Gruppe wird daher als „mögliche Abbrecher“ bezeichnet.

Für die anschließenden Untersuchungen in Bezug auf die bestandenen Prüfungsleistungen ist die Gruppe der realen Abbrecher von besonderem Interesse, als Vergleichsgruppen werden die möglichen Abbrecher und die Hochschulwechsler jedoch hinzugezogen. Abbildung 1 zeigt die vorgenommenen Gruppierungen mit ihrem Anteil an den Gesamtexmatrikulierten im Überblick.

² Kurzzeitig wurden diese Punkte innerhalb des Untersuchungszeitraums jedoch voneinander getrennt. Aufgrund der Vergleichbarkeit wurden sie für diese Untersuchung zusammengefasst.

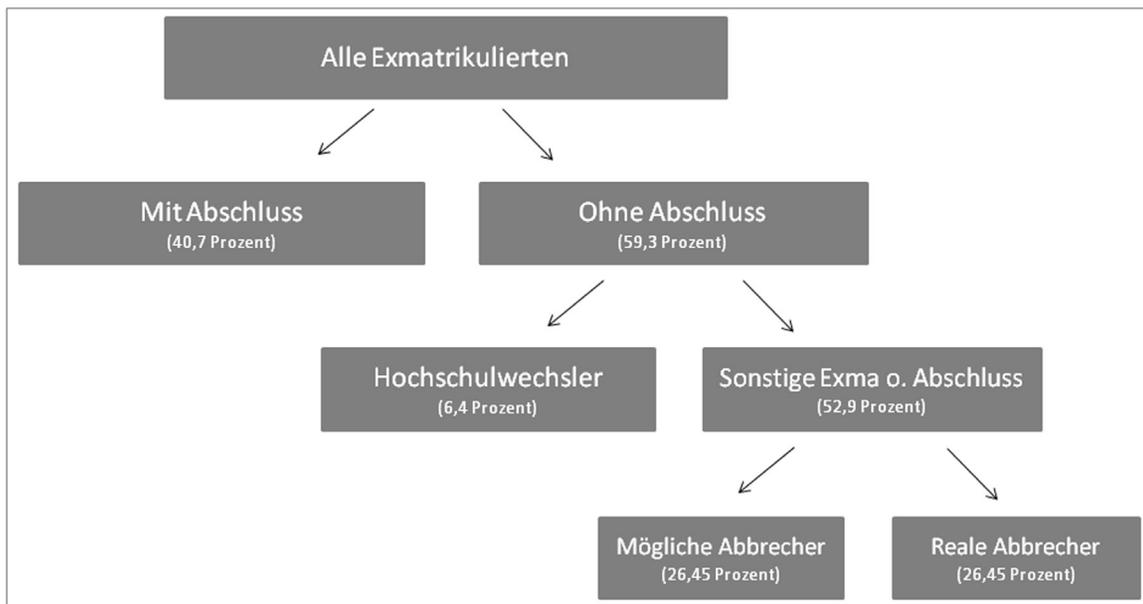


Abb. 1: Exmatrikuliertengruppen (Prozentuiert auf alle Exmatrikulierten)

Bei der Betrachtung der Exmatrikuliertengruppen in Bezug auf bereits bestandene Prüfungsleistungen kann man zunächst festhalten, dass 35 von 50 Personen (70 Prozent) in der Gruppe der realen Abbrecher/innen mindestens eine Prüfungsleistung bestanden haben, 15 Personen haben die Universität ganz ohne bestandene Leistung verlassen. In der Gruppe der möglichen Abbrecher sind es mit 13 von 50 Personen hingegen nur 26 Prozent, die mit mindestens einer bestanden Leistung von der Universität gehen, was zeigt, dass diese Gruppe an dieser Stelle weniger Potenzial bietet. Die realen Abbrecher bieten mehr Potenzial und liegen anteilig sehr nah an den Hochschulwechsler/innen, bei denen 75 Prozent mindestens eine Prüfungsleistung bestanden haben.

Schaut man sich daraufhin die Quantität der Prüfungsleistungen an, so weisen die realen Abbrecher/innen eine Range von 40 aus mit einem Minimum von 0 und einem Maximum von 40 Leistungen. Das lässt darauf schließen, dass eine Gruppe der Studienabbrecher/innen in ihrem Studium bereits recht weit fortgeschritten war und hier ein relativ hohes Anrechnungspotenzial vorhanden ist. Dies bestätigen auch die Werte des Me-

dians und des 3. Quartils, die bei 4,5 bzw. 14,3 Prüfungsleistungen liegen. Im Vergleich mit den anderen beiden Gruppen lässt sich wieder erkennen, dass die realen Abbrecher/innen relativ nah an der Gruppe der Hochschulwechsler/innen liegen, in der der Median bei 7 und das 3. Quartil bei 17,8 Prüfungsleistungen liegen, während die möglichen Abbrecher/innen einen Median von 0 aufweisen. Das 3. Quartil liegt in dieser Gruppe sogar nur bei 1,25 bestanden Leistungen. Hier bestätigt sich, dass diese Gruppe kaum Anrechnungspotenzial aufweist.

Es bleibt festzuhalten, dass bei den realen Abbrecher/innen eine gewisse Anzahl von bestandenen Leistungen zu beobachten ist – die Hälfte der Gruppe hat mindestens 4,5 Prüfungsleistungen bestanden, so dass grundsätzlich ein Anrechnungspotenzial vorhanden ist. Ob das jedoch auch inhaltlich der Fall ist sowie auch auf anrechnungsrelevante Studienmodule zutrifft und so ein konkretes Anrechnungspotenzial bei Studienabbrecher/innen auf eine Fachinformatiker-Ausbildung vorhanden ist, wird im nächsten Kapitel untersucht.

	Min.	Max.	1.Quartil	Median	3.Quartil
Reale Abbrecher/innen	0	40	0	4,5	14,3
Mögliche Abbrecher/innen	0	63	0	0	1,25
Hochschulwechsler/innen	0	23	0,25	7	17,8
Gesamt (Ohne Abschluss)	0	63	0	1	12

Tab. 1: Anzahl erbrachter Leistungen Fach Wirtschaftsinformatik

Lernergebnisvergleich

Um die Anrechnungspotenziale auf die Ausbildung auf inhaltlicher Basis ausloten zu können, wurde innerhalb des Projektes ein Äquivalenzvergleich in Kooperation mit dem Oldenburger Partnerprojekt durchgeführt. Dafür wurde innerhalb des Verfahrens von einem unabhängigen Gutachter sowohl ein Lernergebnisvergleich als auch ein Niveauvergleich mit Hilfe von im Oldenburger Projekt entwickelten Messinstrumenten, der Learning Outcome-Matrix und dem Module Level Indicator (MLI), vorgenommen (näheres zum Oldenburger Anrechnungsverfahren siehe: Müskens, 2010).

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse des Vergleichs der Lernergebnisse des Bachelorstudiengangs Wirtschaftsinformatik mit dem der Fachinformatiker/innen mit Fachrichtung Anwendungsentwicklung herangezogen und vorgestellt werden. Zu den Ergebnissen des Niveauvergleichs kann pauschal gesagt werden, dass hier nichts gegen eine Anrechnung der Studienmodule spricht.

In der Ausbildung zum Fachinformatiker werden folgende elf Lernfelder unterschieden, die zum einen in der Berufsschule und zum anderen im Betrieb vermittelt und durch die IHK in einem ganzheitlichen System abgeprüft werden (siehe BMBF, 2000):

1. Der Betrieb und sein Umfeld;
2. Geschäftsprozesse und betriebliche Organisation;
3. Informationsquellen und Arbeitsmethoden;
4. Einfache Systeme;
5. Fachliches Englisch;
6. Entwickeln und Bereitstellen von Anwendungssystemen;
7. Vernetzte IT-Systeme;
8. Markt und Kundenbeziehungen;
9. Öffentliche Netze;

10. Betreuung von IT-Systemen;

11. Rechnungswesen und Controlling.

Diese elf Lernfelder dienen als Grundlage bzw. Ausgangspunkt für den Äquivalenzvergleich, innerhalb dessen in einem ersten Schritt Module identifiziert wurden, die für eine Anrechnung in Frage kommen. Dies sind insgesamt 15 Module bzw. Teilmodule (siehe für eine Übersicht Tabelle 3), die im Anschluss mithilfe der Learning Outcome-Matrix auf den Grad der inhaltlichen Übereinstimmung mit den Lernfeldern geprüft wurden. Die Grenze, ab der die inhaltliche Übereinstimmung eine Anrechnung zulässt – vorausgesetzt, die Niveauübereinstimmung ist gegeben – wurde im Oldenburger Anrechnungsmodell auf 70 Prozent festgelegt. Das heißt, dass mindestens 70 Prozent der Kenntnisse und Fertigkeiten, die innerhalb eines Lernfeldes vermittelt werden, durch die Inhalte der Studienmodule abgedeckt sein müssen, um eine Anrechnungsempfehlung auszusprechen. Dabei ist es nicht zwingend notwendig, dass die Inhalte durch genau ein Studienmodul abgedeckt werden, sie können auch durch zwei oder mehr Module bzw. Teilmodule vermittelt werden.

Die Ergebnisse des Lernergebnisvergleichs zeigen, dass alle elf Lernfelder durch die untersuchten Module eine Abdeckung von mind. 70 Prozent erreichen. In Abbildung 2 ist zu erkennen, in wie vielen bzw. in welchen (Teil-) Modulen die Lernergebnisse der Lernfelder enthalten sind. Bei manchen ist es nur eins, bei einigen sind es zwei und mehr Module, die Inhalte aus den Lernfeldern enthalten, bis zu acht bei den Lernfeldern 4 und 6. Zudem ist zu sehen, dass die Abdeckungsgrade der (Teil-) Module in Bezug auf die Lernfelder sehr unterschiedlich sind: Zum Teil decken die (Teil-) Module die Lernfelder nur zu einem geringen Prozentsatz ab, in der Summe der Module wird aber insgesamt eine sehr gute Lernergebnisabdeckung erreicht.³

Dadurch ergibt sich, dass einige Lernfelder „leichter“ abgedeckt werden können als andere. Gut die Hälfte der Lernfelder, nämlich 1, 2, 3, 5, 8 und 11 können am „leichtesten“ oder „schnellsten“ durch jeweils nur ein (Teil-) Modul hinreichend erreicht werden. Es ist davon auszugehen, dass dies für eine eventuelle Anrechnung am praktikabelsten ist. Durch die Addition relativ großer Abdeckungsanteile könnte – neben dem Lernfeld

³ Kurzzeitig wurden diese Punkte innerhalb des Untersuchungszeitraums jedoch voneinander getrennt. Aufgrund der Vergleichbarkeit wurden sie für diese Untersuchung zusammengefasst.

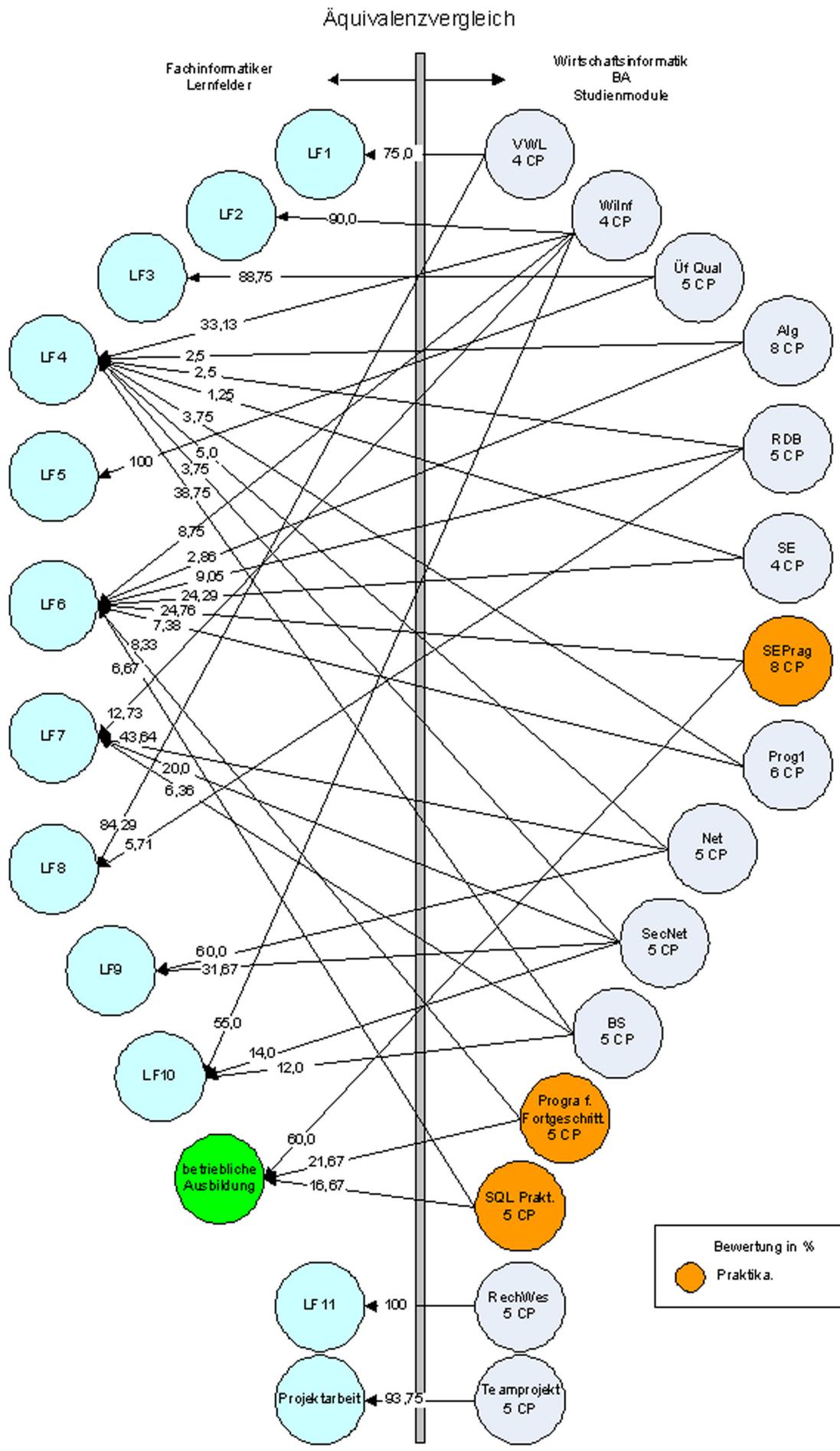


Abb. 2: Lernergebnisvergleich Fachinformatiker BA Wirtschaftsinformatik (Quelle: Töpfer, 2011)

9 – auch das breit angelegte Lernfeld 4 mit jeweils zwei bestandenen (Teil-)Modulen recht „schnell“ erreicht werden, wie Tabelle 2 veranschaulicht, da ein Abdeckungsgrad von über 70 Prozent erreicht wird. Für die Lernfelder 6, 7 und 10 werden jeweils drei und mehr bestandene Module benötigt.

Der durchgeführte Äquivalenzvergleich hat gezeigt, dass inhaltlich Möglichkeiten der Anrechnung aus dem Bachelor Wirtschaftsinformatik auf die Ausbildung zum Fachinformatiker bzw. zur Fachinformatikerin mit Fachrichtung Anwendungsentwicklung vorhanden sind.

Semester. Elf der 15 (Teil-) Module wurden von der Gruppe der realen Abbrecher/innen bereits bestanden, wobei die Einführung in die Wirtschaftsinformatik mit elf Mal am häufigsten vorkommt und Relationale Datenbanksysteme sowie das Teamprojekt jeweils nur einmal bestanden wurden. Vier (Teil-) Module wurden noch gar nicht erfolgreich abgelegt. Hierbei ist zu beachten, dass drei dieser vier (Teil-) Module aus dem Wahlpflichtbereich stammen. Klammert man alle Wahlpflichtmodule aus der Betrachtung aus, so lässt sich erkennen, dass bis auf zwei Ausnahmen die Häufigkeit der bestandenen Prüfungen mit steigender vorgesehener Semesterzahl abnimmt. Dieses Ergebnis stimmt

Module/Teilmodule	Übereinstimmung in Prozent
Einführung in die Wirtschaftsinformatik	33,13
Algorithmen und Datenstrukturen	2,5
Relationale Datenbanksysteme	2,5
Software Engineering	1,25
Programmieren I	3,75
Computernetze I	5,0
Grundlagen der Sicherheit in Netzen und verteilten Systemen	3,75
Betriebssysteme	38,75

Tab. 2: Beispiel Lernfeld 4

Wie sieht es jedoch in der Praxis aus? Haben die Studienabbrecher/innen bereits anrechnungsrelevante (Teil-) Module bestanden?

Um dies zu überprüfen, wurde die Gruppe der realen Abbrecher/innen des Bachelorstudiengangs⁴ im Hinblick auf die zum Zeitpunkt des Abbruchs bereits bestandenen Module bzw. Teilmodule untersucht. Es wurde herausgefiltert, wie häufig die relevanten (Teil-) Module von den Studienabbrecher/innen bestanden wurden. Die Gruppe der realen Abbrecher/innen umfasst in dem seit dem WS 2007/08 bestehenden Bachelorstudiengang 29 Personen, 20 davon mit mindestens einer bestandenen Prüfungsleistung.

Tabelle 3 zeigt die anrechnungsrelevanten (Teil-) Module, sortiert nach der Häufigkeit des Bestehens, kombiniert mit dem im Musterstudienplan vorgesehenen

mit den Erwartungen vor dem Hintergrund der aktuellen HIS Studienabbruchsstudie überein, da in den Bachelorstudiengängen ein Großteil der Studierenden das Studium relativ früh (im Durchschnitt nach 2,3 Fachsemestern) verlässt (Heublein, 2009: 47-48). Dass auch Prüfungen aus höheren Semestern bestanden wurden, ist ein Indiz dafür, dass bei den späten Abbrecher/innen die Anrechnungspotenziale am höchsten sind.

In Tabelle 3 sind ebenfalls die fünf (Teil-) Module ausgewiesen, mit denen insgesamt sechs der Lernfelder „schnell“ erreicht werden können, da jeweils ein (Teil-) Modul ein Lernfeld, bzw. ein Teilmodul (Mikroökonomie) sogar zwei Lernfelder hinreichend abdeckt. Bei diesen (Teil-) Modulen ist zu beobachten, dass sie alle mindestens einmal bestanden wurden, wobei die Einführung in die Wirtschaftsinformatik, Mikroökonomie und Betriebliches Rechnungswesen am häufigsten

⁴ Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit dem Lernergebnisvergleich wurden ausschließlich die Abbrecher des Bachelorstudiengangs (ohne Diplom und Master) hinzugezogen.

schon bestanden wurden. Dieses lässt darauf schließen, dass die realen Anrechnungspotenziale in diesen Bereichen – und somit in den Lernfeldern 1, 2, 8 und 11 – am höchsten sind.

Es ist zu beachten, dass die Stichprobe sehr klein ist und hier lediglich Tendenzen aufgezeigt werden können. Insgesamt kann jedoch gesagt werden, dass über die Überschneidungen bei den Lernergebnissen hinaus in der Gruppe der realen Abbrecher/innen des Bachelorstudiengangs Wirtschaftsinformatik zu einem gewissen Teil anrechnungsrelevante Kompetenzen vorhanden sind.

Schlussfolgerungen

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die Studienabbrecher/innen eine Gruppe darstellen, die zu einem relativ großen Anteil bereits Prüfungsleistungen bestanden haben, und dass es Überschneidungen in den Inhalten bzw. Lernergebnissen von Modulen des Bachelorstudiengangs Wirtschaftsinformatik und der Ausbildung zum Fachinformatiker bzw. zur Fachinformatikerin mit Fachrichtung Anwendungsentwicklung gibt. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass ein Großteil der relevanten Module auch schon von Abbrecher/innen des Bachelorstudiengangs bestanden worden sind. Es kann also abschließend festgehalten werden, dass Anrechnungspotenziale von Studienabbrechern auf die Berufsausbildung im untersuchten Bereich vorhanden sind. In Bezug auf die Frage nach der pauschalen Anrechnung kann nach den Ergebnissen gefolgert werden, dass sie grundsätzlich möglich ist. Bei Einreichung der Nachweise über die bestanden Prüfungsleistungen könnte die Deckung der jeweiligen Lernfelder festge-

stellt werden. Dabei ist anzumerken, dass einige der Lernfelder durch ein einzelnes Studienmodul abgedeckt werden, bei anderen jedoch zwei oder mehr Module zur Deckung notwendig sind, was in der Praxis die Anrechnung erschweren wird. Herausforderungen für die Umsetzung ergeben sich vor allem auch durch die sehr unterschiedlichen Systeme, da die Lernfelder nicht einzeln abgeprüft werden, sondern in der IT-Ausbildung ein ganzheitliches Prüfungssystem angewendet wird. Für diese Problematik liegt noch kein Lösungsansatz vor. Ein weiteres Problem stellen die gesetzlichen Rahmenbedingungen dar, die für eine berufliche Erstausbildung bisher keine Anrechnung von Prüfungsteilen vorsehen. Möglich ist jedoch, in Absprache mit den Betrieben, eine Verkürzung der Ausbildungszeit z.B. aufgrund des Abiturs und eine weitere aufgrund sehr guter Leistungen. Weiterhin gibt es die Möglichkeit der Externenprüfung. Ein einheitliches Modell der Verkürzung und Anrechnung liegt derzeit nicht vor. Mit einer pauschalen Anrechnung könnte eine systematisierte und einheitliche Anrechnung von hochschulisch erworbenem (formalisiertem) Wissen und Kompetenzen entstehen, die es jedem Abbrecher und jeder Abbrecherin, der/die bereits Prüfungen bestanden hat, erleichtert, in die berufliche Bildung zu wechseln und einen berufsqualifizierenden Abschluss in verkürzter Zeit zu erhalten. Dieses könnte bei den Studienabbrecher/innen die Motivation erhöhen, diesen Weg einzuschlagen.

Auf Grundlage der hier vorgestellten Vorarbeiten und Ergebnisse wurden innerhalb des Projektes „Offene Hochschule – Lifelong Learning“ die Untersuchungen auf die IHK-Fortbildungsabschlüsse des IT-Weiterbildungssystems („Operative Professionals“) ausgeweitet. Derzeit wird in Kooperation mit der Niedersächsischen

Module/Teilmodule	absolut	v.H.	Sem.	„schnell“
Einführung in die Wirtschaftsinformatik	11	37,9	1	x
Algorithmen und Datenstrukturen	10	34,5	1	
Mikroökonomie	5	17,3	1	x
SQL-Praktikum	5	17,3	4/5 (WP)	
Programmieren I	4	13,8	1	
Betriebliches Rechnungswesen	4	13,8	3	x
Software Engineering	2	6,9	3	
Softwareentwicklungspraktikum	2	6,9	4	
Überfachliche Qualifikation	2	6,9	5-6	x
Relationale Datenbanksysteme	1	3,5	3	
Teamprojekt	1	3,5	5/6	x
Computernetze I	-	-	4	
Grundlagen der Sicherheit in Netzen und verteilten Systemen	-	-	4/5 (WP)	
Programmieren für Fortgeschrittene	-	-	4/5 (WP)	
Betriebssysteme	-	-	4/5 (WP)	

Tab. 3: Anzahl der erbrachten anrechnungsrelevanten Leistungen

IHK-Arbeitsgemeinschaft Hannover-Braunschweig ein mehrdimensionales Verkürzungs- und Anrechnungsmodell für den IT-Bereich entwickelt, welches Studienabbrecher mit unterschiedlich vielen bestandenen Prüfungsleistungen berücksichtigt und sowohl Aus- als auch Fortbildungsabschlüsse einschließt.

Um all diese Vorteile dauerhaft nutzbar zu machen, erfordert es sicherlich den Einsatz aller Akteure. Ein erster erfolgreicher Schritt in diese Richtung wurde mit dem Projekt „Offene Hochschule – Lifelong Learning“ bereits getan.

Welche positiven Konsequenzen könnten sich nun aus einer umgekehrten Anrechnung für alle Beteiligten ergeben? Abschließend werden einige denkbare Vorteile aus den unterschiedlichen Blickwinkeln aufgezeigt.

Aus Sicht der Studienabbrecher/innen:

- Erhalt eines formalen Berufsabschlusses.
- Verkürzte Ausbildungszeit, daher schneller Einstieg ins Berufsleben.
- Die hochschulisch erworbenen Fähigkeiten und das Wissen können weiter genutzt werden und behalten so ihren Wert. Das hochschulische Erlernte erfährt so eine positive(re) Bewertung.

Aus Sicht der Hochschule/wissenschaftlichen Weiterbildung:

- Langfristige „Bindung“ an die Hochschule/wissenschaftliche Bildung. Im Sinne des lebenslangen Lernens wird die Wiederkehr zur wissenschaftlichen (Weiter-) Bildung gefördert.

Aus Sicht der Unternehmen:

- Nutzung der vorhandenen Potenziale für den Arbeitsmarkt.
- Erhalt schnell einsetzbarer Auszubildender/Arbeitnehmer durch das Vorwissen.
- Schnellere Qualifikation der Auszubildenden zu (benötigten) Fachkräften.

Aus (bildungs-)politischer Sicht:

- Förderung der Durchlässigkeit der Bildungssysteme.
- Ein Element zur Deckung des Fachkräftemangels.

Literatur

- Becker, C./Grebe, T./Bleikertz, T. (2010): „Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland“, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, URL: <http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Service/publikationen,did=359294.html>, Zugriff: 05.11.2011.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2000): „Umsetzungshilfen für die neue Prüfungsstruktur der IT-Berufe“, Abschlussbericht, Bonn.
- 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 2007/2008“, HIS, Projektbericht, Hannover.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): „Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002“, HIS GmbH, Hannover.
- Kempf, D. (2011): „Der Arbeitsmarkt für IT-Fachkräfte“, Pressekonferenz des Bundesverbandes Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V., URL: http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Praesentation_PK_zum_IT-Arbeitsmarkt_20_10_2011_final.pdf, Zugriff: 30.11.2011.
- Kramer, J.-P. (2011): „Fachkräftemangel IuK in Niedersachsen“, Studie im Auftrag der ikn2020 – Initiative für die IuK-Wirtschaft in Niedersachsen, URL: <http://www.ikn2020.de/index.cfm?uuid=FFF57ED2CEA32D1E246D2E09D3984B4E>, Zugriff: 28.11.2011.
- Lewin, K./Heublein, U./Sommer, D./Cordier, H. (1995): „Studienabbruch: Gründe und anschließende Tätigkeiten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94“, HIS-Kurzinformation A1/95, Hannover.
- Lewin, K./Heublein, U./Sommer, D./Cordier, H. (1994): „Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Bayreuth im Studienjahr 93/94“, HIS-Kurzinformation A11/94, Hannover.
- Müskens, W. (2010): „Anrechnung beruflicher Kompetenzen im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang ‚Business Administration‘ an der Universität Oldenburg“, in: Bologna-Zentrum (Hrsg.): „Studienreform nach Leuven – Ergebnisse und Perspektiven“, Beiträge zur Hochschulpolitik, 3, Bonn, S. 69-77.
- Töpfer, G. (2011): „Gutachten über die Anrechnungspotentiale der Ausbildung zum Fachinformatiker in den Ausbildungsrichtungen ‚Systemintegration‘ und ‚Anwendungsentwicklung‘ auf den Bachelorstudiengang Wirtschaftsinformatik der Technischen Universität Braunschweig und über das Anrechnungspotential des Bachelorstudiengangs Wirtschaftsinformatik der Technischen Universität Braunschweig auf die Ausbildung zum Fachinformatiker“ im Auftrag der TU Braunschweig, Projekt „Offene Hochschule – Lifelong Learning“.

Autorin

Katharina Maertsch M.A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Offene Hochschule – Lifelong Learning
Institut für Sozialwissenschaften
Technische Universität Braunschweig

Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer als interdisziplinäre wissenschaftliche Weiterbildung im bundesweiten Vergleich

Felizitas Sagebiel

Einen bundesweiten Überblick über die Angebotsformen zu geben und dabei auch etwas über die unterschiedlichen Zielgruppen herauszufinden war das Ziel einer quantitativen Studie, die die BAG WiWA (Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere) mit finanzieller Unterstützung ihrer Dachorganisation, der DGWF, durchführte¹. Es wurden zwei Online-Befragungen bezüglich der Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer sowie der Seniorstudierenden durchgeführt. Die Ergebnisse geben einerseits einen aktuellen Überblick über die Angebotsstruktur, andererseits über die Nachfrage nach einem Senior/innenstudium in Deutschland.

1. Senior/innenstudium als wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere

Die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern in fast einmaliger Form in den Hochschulen institutionalisiert. Dabei sind die Inhalte, Organisationsformen und Kosten sehr verschiedenartig. Gleichartig ist aber von Beginn an die Interdisziplinarität der Angebote. Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer an deutschen Hochschulen ist in der Regel² möglich ohne formale Zugangsvoraussetzungen. Grundlage war und ist die Öffnung „normaler“ Lehrveranstaltungen für die Zielgruppe älterer Erwachsener. Daneben sind an vielen Standorten Extraangebote für die Zielgruppe älterer Erwachsener geschaffen worden. Vom Regelstudium für Ältere mit entsprechenden Abschlüssen wie Diplom, Magister, Staatsexamen, neuerdings Bachelor, Master grenzt es sich ab. Wenn Abschlüsse möglich

sind, bewegen sie sich unterhalb der Regelabschlüsse und beinhalten z.B. Zertifikate. Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer bemüht sich auch um eine altersgerechte Didaktik und an einigen Standorten wird ebenso die Geragogik explizit einbezogen.

Die BAG WiWA unterstützt die Organisation und Sicherstellung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer bildungspolitisch. Sie ist ein bundesweites Forum für Diskussionen, Erfahrungsaustausch und konzeptionelle Weiterentwicklungen und hat sich unter anderem zum Ziel gesetzt, Forschung und Dokumentation hinsichtlich der Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer durchzuführen.

2. Ziele und Methode der BAG WiWA Studie

Es wurden zwei Online-Befragungen durchgeführt. Die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer wurden nach ihren Konzepten, der Diversifikation der Struktur und der Fächer der Angebote, nach ihrer organisatorischen Anbindung, Ausstattung und Finanzierung gefragt; weitere Themen waren Werbemaßnahmen und Interessenvertretungen der älteren Studierenden. Bezüglich der Studierendenvertretungen wurde nachgefragt, um das Potential der Unterstützung für die Einrichtungen und ihre Angebote abschätzen zu können.

Die älteren Studierenden wurden nach biografischen und demografischen Merkmalen sowie nach ihren Weiterbildungsmotiven, ihren fachspezifischen Interessen und ihrem freiwilligem Engagement gefragt.

¹ Die Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) hatte eine Ausschreibung für die Studie gemacht und die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) hatte sich für das Angebot von Felizitas Sagebiel von der Universität Wuppertal entschieden. Die Studie wurde zusammen mit Jennifer Dahmen durchgeführt (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009).

² Ausnahmen bestehen z.B. bei den Senior/innenstudien an den Universitäten München und Würzburg..

An der Befragung der Einrichtungen, die in der der BAG WiWAⁱ vernetzt sind, haben sich 41 von 53 beteiligt. Eine Totalerhebung aller in der BAG WiWA vertretenen Institutionen ist trotz mehrmaligen persönlichen Nachfassens und dementsprechender Projektverlaufsverlängerung nicht gelungen. Neben der Weigerung zur Teilnahme aus zeitlichen Gründen konnten sich einige Einrichtungen u.a. nicht mit dem Kern der Umfrage identifizieren, da sie, eigenen Aussagen nach, nicht auf die Weiterbildung Älterer fokussiert sindⁱⁱ.

1385 ältere Studierende aus 16 Einrichtungen haben den Online-Fragebogen für ältere Studierende ausgefüllt, 594 Frauen und 764 Männer. Das Zahlenverhältnis ist für die Zusammensetzung der Geschlechter im Senior/innenstudium nicht repräsentativ und ist eher der Methode der Online-Befragung geschuldet, die aber aus Kostengründen nur möglich war.

3. Ergebnisse

Bei der Betrachtung der zugrundeliegenden Konzepte des Weiterbildungsangebots bietet sich ein sehr divergierendes Bild. Das klassische Gasthörer/innenstudium steht quantitativ noch im Vordergrund, gefolgt vom Studium Generale und strukturierten Weiterbildungsangeboten mit und ohne Abschluss. Konzeptübergreifend sind speziell für Ältere konzipierte Veranstaltungen, wie Einführungsseminare in das wissenschaftliche Arbeiten oder Semestereröffnungsveranstaltungen und auch Exkursionen. Eigens organisierte Kompaktveranstaltungen gibt es nur an einzelnen Standorten. Das geistes- und sozialwissenschaftliche Fächerspektrum steht im Vordergrund des Studienangebots; naturwissenschaftliche Fächer sind jedoch von zunehmender Bedeutung.

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung machen deutlich, dass das Senior/innenstudium für die Mehrheit der Älteren in erster Linie die Möglichkeit bietet, das zu studieren, was sie schon immer studieren wollten, verbunden mit der Hoffnung, dadurch ihre geistige Flexibilität aufrechtzuerhalten. Soziale Aspekte, wie die intergenerationale Zusammenarbeit mit jüngeren Studierenden und die Kontaktaufnahme mit gleichgesinnten Kommiliton/innen spielen auch eine große Rolle. Neben vielen Gemeinsamkeiten der befragten Frauen und Männer zeigt sich eine Reihe von Unterschieden

bezüglich demografischer Merkmale, der Motivation, der Fächerwahl und den ehrenamtlichen Aktivitäten.

3.1 Die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer und ihre Angebote

Von der Befragung der Einrichtungen werden die Konzepte, das Fächerangebot, die Finanzierung und die Werbemaßnahmen vorgestellt³.

3.1.1 Konzepte des Senior/innenstudiums (Formate)

Es zeigt sich eine Reihe struktureller Unterschiede der Konzepte (vgl. Tabelle 1). Einerseits bieten die Einrichtungen ein breit gestreutes unverbindliches Angebot von Fächern und Lehrveranstaltungen an, andererseits strukturierte Studienangebote mit und ohne Abschlusszertifikat. Sie folgen der Semestergliederung oder dem Format von Kompaktveranstaltungen. Sie beinhalten eine Beteiligung der älteren Studierenden an Forschung oder/und beschäftigen sich mit Alter(n)sfragen als genuinem Bestandteil und werden so den differentiellen Motivationen der unterschiedlichen Zielgruppen gerecht. Die Seniorstudierenden sind nämlich keinesfalls eine einheitliche Zielgruppe und haben sich mit ihren Fähigkeiten und Wünschen in den letzten zehn Jahren auch verändert. Während die meisten Angebote der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung im Alter auf persönliche Weiterentwicklung zielen, gibt es strukturierte Angebote, die auf nachberufliche Aktivitäten ihrer Absolvent/innen abzielen, während andere auf die Wahrnehmung eines sozialen Ehrenamtes ausgerichtet sind.

Bei den Konzepten fällt auf, dass das Gasthörer/innenstudium, mit dem die Öffnung der Hochschulen für Ältere Ende der 1970er Jahre begann, nun weniger häufig genannt wird als spezielle Veranstaltungen für Ältere, und dass von Seniorstudierenden selbst organisierte Veranstaltungen genauso häufig angeboten werden. Eigens für Ältere konzipierte Veranstaltungen sind fast gleich häufig vertreten. Mit über einem Drittel sind Arbeitsgemeinschaften mit und ohne wissenschaftliche Begleitung ein nicht zu übersehendes Format des Senior/innenstudiums.

³ Weggelassen wurden die organisatorische Einbindung, die Raumausstattung, die Rekrutierung von Dozent/innen und das zur Verfügung stehende Personal.

Spezielle Veranstaltungen für Ältere, z.B. Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten, Semestereröffnungsveranstaltungen	53,7%
Gasthörer/innenstudium	46,3%
Von Seniorstudierenden selbst organisierte Veranstaltungen	46,3%
Exkursionen	46,3%
Speziell für Senior/innen konzipierte Veranstaltungen	43,2%
Studium Generale (auch als Ringvorlesungen)	36,6%
Arbeitsgemeinschaften	36,6%
Strukturiertes Weiterbildungsangebot mit Abschluss, z.B. Zertifikat	29,3%
Kombination von Senior/innenstudium mit speziellen Veranstaltungen für Ältere und Gasthörer/innenstudium	29,3%
Strukturiertes Weiterbildungsangebot ohne Abschluss	19,5%
Arbeitsgemeinschaften, ohne wissenschaftliche Begleitung (unter Eingangsevaluation der Wissenschaftlichkeit des Konzepts)	17,0%
Arbeitsgemeinschaften, mit kontinuierlicher wissenschaftlicher Begleitung	17,0%
Forschungsprojekte (mit wissenschaftlicher Begleitung)	17,0%

Tab. 1: Ausgewählte Konzepte⁴ des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots für ältere Erwachsene (Mehrfachnennung möglich)

Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung Älterer gibt es nur in einer Einrichtung (2,4%).

Die regelmäßige semesterbezogene wissenschaftliche Weiterbildung steht, wie die Zahlen zeigen, noch im Vordergrund, Kompakt-Weiterbildungswochen werden nur von 7,1% der befragten Einrichtungen genannt.

Darüber hinaus gibt es an einzelnen Standorten spezielle Formen der Forschungsbeteiligung von Älteren wie Forschendes Lernen (9,8%), Aktionsforschung (2,4%), Europäische/internationale Projekte (themenbezogen) (7,3%) und Forschendes Reisen (9,8%). Als spezielle Reise- aber auch Vernetzungsform zwischen den einzelnen Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung werden Begegnungswochen zwischen Senior/innengruppen genannt.

Versucht man, sich ein Bild von der konzeptionellen Entwicklung zu machen, so werden durch die Studie, wie auch schon früher vermutet (Sagebiel 2007; Sage-

biel/Dahmen 2008), zwei Haupttrends deutlich, nämlich eine Entwicklung zur Desintegration von allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung und Regelstudium sowie eine zunehmende Abschlussorientierung. Belege für ersteren Trend zeigen sich in der Abnahme der integrierten Lehrveranstaltungen und der Zunahme eigens für die Seniorstudierenden konzipierten und angebotenen Veranstaltungen. Währenddessen zeigt sich der zweite Trend in den strukturierten Weiterbildungsangeboten für Ältere mit Abschlussmöglichkeit, die von einem Drittel der befragten Einrichtungen angeboten werden. Die aufgrund interner Diskussionen der BAG WiWA schon früher erwartete Nützlichkeitsorientierung⁵ lässt sich bezüglich der Berufsorientierung noch nicht bestätigen. Zusätzliche Trends lassen sich in der zunehmenden Selbstorganisation der Senior/innen, Arbeitsgemeinschaften, Veranstaltungen und ähnlichen Möglichkeiten ausmachen. Neu in dem angegebenen Ausmaß sind auch die Reisen in Form von Exkursionen, Begegnungswochen u.a.

⁴ Die Zahlen dieser Tabelle sind der Tabelle in Sagebiel/Dahmen 2009, S. 16/17 entnommen.

⁵ Aufgrund der Verschiebung der Diskussion im Rahmen von Life Long Learning auf die Älteren wurde bereits vor 5 Jahren eine Berufsorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere erwartet und in der BAG WiWA auf der Jahrestagung 2007 in Münster diskutiert (vgl. Sagebiel 2007).

3.1.2 Das Fächerangebotⁱⁱⁱ

Es werden vor allem Veranstaltungen aus sechs Fächern angeboten. Das sind Geisteswissenschaften wie Philosophie (92,9%), Geschichte (87,8%), Kunstgeschichte (82,9%), aber auch Gesellschaftswissenschaften wie Politikwissenschaften (85,4%), Soziologie (80,5%) und Pädagogik (80,5%).

Stark im Angebot sind auch Psychologie (78,0%), Allgemeine Literaturwissenschaft (76,2%), Evangelische Theologie (70,7%), Kulturwissenschaften (70,7%), Musikwissenschaft, Kunst, Sozialwissenschaften und Germanistik mit jeweils fast 70 Prozent.

Gerontologie wird nur in einem Viertel der Einrichtungen angeboten.

Allgemein hängt das Angebot insbesondere bei den Geisteswissenschaften vom Standort und den dort vorhandenen Studienfächern ab. Aber auch die Mitarbeiter/innen in den Fächern entscheiden, ob sie ihre Veranstaltungen als geeignet für die Älteren ansehen und deshalb öffnen. Das dürfte vor allem für die technischen Fächer gelten. Einschränkungen gibt es aber auch bei Zulassungsbeschränkungen, wie z.B. der Medizin.

	Gesamt
Gebühr pro Semester	75,6%
Gebühr pro belegter Veranstaltung	21,9%
Reduzierte Gebühr bei Belegung von mehreren Veranstaltungen	17,0%
Semestergebühr und Veranstaltungsgebühr	7,3%
Spezielle Gebühr für Sonderveranstaltungen wie z.B. Exkursionen oder Weiterbildungswochen	41,7%
Spezialkonditionen bei nachgewiesener finanzieller Bedürftigkeit	19,5%
Gebührenerlass bei nachgewiesener finanzieller Bedürftigkeit	29,3%
Sonstiges	14,6%

Tab. 2: Praxis der Gebührenerhebung⁶ der Weiterbildungseinrichtungen für Studierende im Senior/innenstudium (Mehrfachnennung möglich)

In zwei Drittel der Einrichtungen werden Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft sowie Mathematik und die Naturwissenschaften Biologie, Physik und Informatik angeboten.

Es folgen die weiteren Fächer in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit: Allgemeine Sprachwissenschaft, Katholische Theologie, Archäologie, Sportwissenschaft, Romanistik, Anglistik/Amerikanistik, Betriebswirtschaftslehre, Chemie, Ethnologie, Medizin, Volkswirtschaftslehre, Architektur, Sozialpsychologie, Musikpädagogik, Sozialpädagogik, Slawistik, Orientalistik, Elektrotechnik, Statistik, Maschinenbau, Bauingenieurwesen, Sicherheitstechnik und Design.

3.1.3 Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere

Die Regelfinanzierung ist immer noch die Semestergebühr, wobei die Höhe zwischen 20 und 250 Euro schwankt (vgl. Tabelle 2). In einigen Fällen variieren die Gebühren nach Anzahl der belegten Veranstaltungen oder/und Art der Veranstaltung. Die Hälfte der Einrichtungen gewährt Gebührenerlass und Ermäßigungen bei nachgewiesener Bedürftigkeit. Teilweise übernehmen Interessenvertretungen oder Vereine die Kosten.

⁶ Diese Tabelle wurde aus Sagebiel/Dahmen 2009, S. 15 entnommen.

3.1.4 Werbemaßnahmen des Weiterbildungsangebots für Ältere

Printmedien stehen mit Presseberichten, Flyern und Broschüren mit einem Anteil von 70 bis 90 Prozent immer noch im Vordergrund der Werbemaßnahmen (vgl. Abbildung 1). Danach kommt die Internetpräsenz.

3.2 Interessenvertretungen und ihre Aufgaben

Die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere wurden auch gefragt, ob es bei ihnen Interessenvertretungen gibt. In 35 Hochschulen sind sie in unterschiedlicher Rechtsform institutionalisiert, als Sprecher/innenrat, Teilnehmer/innenvertretungen auf

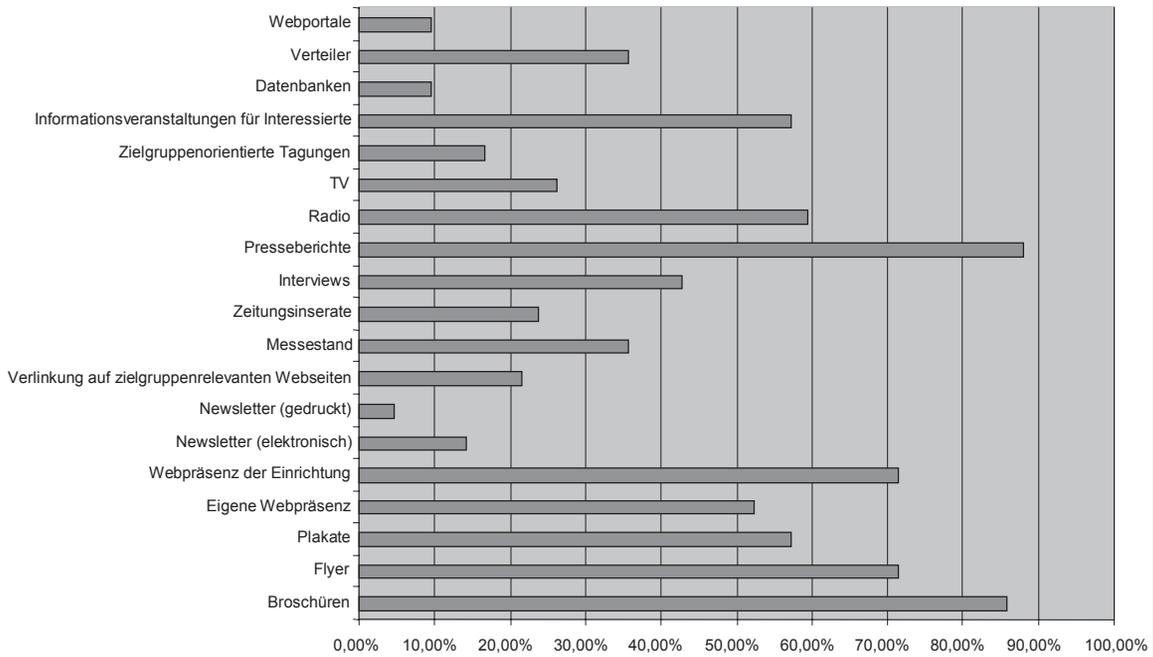


Abb. 1: Vermarktung des Weiterbildungsangebots im Senior/innenstudium (Mehrfachnennungen möglich)

Informationsveranstaltungen gibt es in über der Hälfte der Einrichtungen. Radioberichte und Interviews werden stärker als Fernsehberichte genutzt. Vereinzelt gibt es auch Newsletter in gedruckter und elektronischer Fassung.

der Basis einer Satzung, eingetragene Vereine oder als Beiräte.

Im Rahmen ihrer Aufgaben (vgl. Abbildung 2) beteiligen sie sich in etwa 80 Prozent an der Planung des

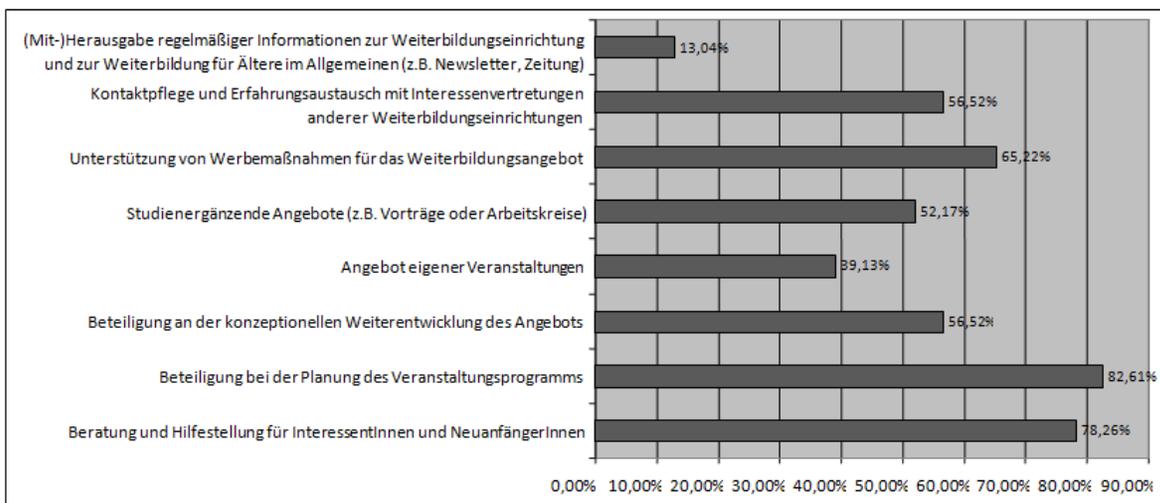


Abb. 2: Abbildung 2: Interessenvertretungen und ihre Aufgaben⁷ (Mehrfachnennung möglich)

⁷ Diese Abbildung wurde aus Sagebiel/Dahmen 2009, S. 23 entnommen.

Veranstaltungsverzeichnisses und wirken bei der Beratung von Interessent/innen und Neuanfänger/innen mit. Auch bei der Unterstützung von Werbemaßnahmen sind sie sehr aktiv. Weiterhin sind sie an der konzeptionellen Weiterentwicklung der Angebote im Senior/innenstudium beteiligt und entwickeln eigene Angebote in Form von Vorträgen und Arbeitskreisen. Ein besonderes Anliegen ist der Erfahrungsaustausch unter den Seniorstudierenden.

3.3 Die älteren Studierenden: Merkmale, Motivation und Interessen

Insgesamt haben sich 1385 Seniorstudierende aus 41 Institutionen und Hochschulen an der Onlinebefragung beteiligt (43,7% Frauen und 56,3% Männer). Neben demografischen Merkmalen wurden als studienbezogene Daten Motivation für die Studienaufnahme, Informationsbeschaffung zum Studium und Fächerwahl erfragt. Schließlich wurden die Seniorstudierenden auch noch nach ihren ehrenamtlichen oder bürgerschaftlichen Tätigkeiten gefragt, insbesondere sollten sie ihr aktuelles ehrenamtliches Tätigkeitsfeld angeben.

Altersverteilung der Seniorstudierenden

Die meisten Älteren in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind zwischen 60 und 70 Jahren alt. Frauen sind jünger, Männer sind älter (vgl. Abbildung 3).

Familienstand der Seniorstudierenden nach Geschlecht

Frauen sind häufiger alleinstehend, geschieden oder verwitwet, während Männer erheblich häufiger verheiratet sind (84% zu 48%). Frühere eigene Studien, die auch qualitative Daten erhoben haben, deuteten darauf hin, dass sich hinter den Zahlen eine geschlechtlich unterschiedliche gesellschaftliche Akzeptanz gegenüber dem Studium und dem Lernen älterer Menschen verbirgt⁹. Der deutlich geringere Anteil verheirateter Frauen könnte immer noch auf die größeren Widerstände hindeuten, denen sie beim Studieren begegnen, während älteren Männern, die verheiratet sind, mehr Toleranz entgegen gebracht wird, wenn sie sich zur wissenschaftlichen Weiterbildung entschließen. Diese traditionelle Geschlechterrollenzuschreibung könnte sich auch daran zeigen, dass ältere studierende Frauen seltener Kinder haben als Männer (75,2% der Frauen und 87,1% der Männer).

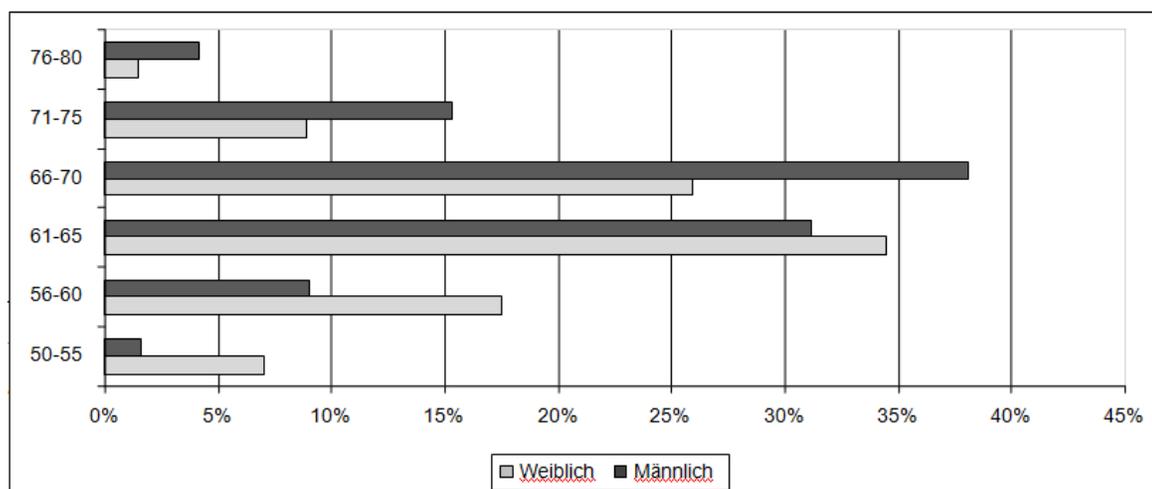


Abb. 3: Alter der Seniorstudierenden nach Geschlecht

3.3.1 Demografische Grunddaten⁸

Von den demografischen Daten wurden Alter, Geschlecht, Familienstand, Schule, Studium und Beruf erhoben.

Bildungsstand der Seniorstudierenden nach Geschlecht

Die meisten der online Befragten haben Abitur oder Fachabitur (51,4% Frauen/56,6% Männer). Mittlere

⁸ Die Zahlen sind Sagebiel/Dahmen 2009, S. 27 ff. entnommen.

⁹ So hat eine frühere Evaluation des Wuppertaler Senior/innenstudiums belegt, dass verheiratete Frauen sich erst einmal einen Freiraum für das Studium erkämpfen müssen, während Männer eher unterstützt werden (vgl. Sagebiel 2004; 2004a).

Reife haben 25 Prozent (Männer) bis 30 Prozent (Frauen). Die Schulbildung der männlichen Seniorstudierenden ist somit geringfügig höher.

Frauen und Männer haben zu über 90 Prozent eine abgeschlossene Berufsausbildung (Frauen 94,0%/Männer 93,0%). Deutlich werden die Geschlechterunterschiede bezüglich des Inhalts der Berufsausbildung: Im kaufmännisch-verwaltungstechnischen Bereich sind Frauen überrepräsentiert (32,1% Frauen zu 26,5% Männer), im medizinisch-sozialen Bereich noch stärker sichtbar (20,7% Frauen zu 5,7% Männer), im technisch-handwerklichen Bereich sind Männer sehr stark überrepräsentiert (34,1% Männer gegenüber 5,0% Frauen). Diese Ergebnisse spiegeln somit die traditionelle Geschlechtersegregation in technischen und sozialen Berufsfeldern wider.

Geschlechtersegregation bei den Studienabschlüssen der Seniorstudierenden

Diese traditionelle Geschlechtersegregation zeigt sich auch bei den Studienabschlüssen der befragten Seniorstudierenden. Unter den insgesamt 57,9%, die ein Regelstudium absolviert haben, finden sich 20 Prozent mehr Männer. Diese studierten überwiegend Ingenieurwissenschaften (41,6%), Wirtschaftswissenschaften (17,1%) und Naturwissenschaften (12,4%). Die Frauen hatten zu 20,5 Prozent Bildungswissenschaften, zu 18,0 Prozent Geisteswissenschaften und zu 11,4 Prozent Sozialwissenschaften studiert. Von den Studierenden mit Promotion kamen die meisten aus drei Universitäten, Universität Hamburg mit 26 Prozent, der Universität des 3. Lebensalters Frankfurt mit 14 Prozent und der Technischen Universität Dresden mit 10 Prozent.

3.3.2 Studienmotivation

Die Erhaltung der geistigen Flexibilität und die geistige Herausforderung, das versprechen sich die Befragten vor allem vom Senior/innenstudium (83,8% Frauen und 85,5% Männer). Über die Hälfte sieht darin auch die Möglichkeit, das zu studieren, was sie schon immer wollten, und zwar mehr Männer als Frauen (60,7% Männer zu 51,0% Frauen). Dieses Ergebnis könnte damit korrespondieren, dass diese älteren Männer noch

in starkem Maße der traditionellen Geschlechterrollenverteilung folgten und der Allein- oder Hauptverdiener waren und aus diesem Grunde bei Ihrer Erstausbildung nicht in vollem Maße ihren Studienwünschen folgten. Auf der anderen Seite studierten 20 Prozent weniger Frauen als Männer in ihrer Jugend (siehe oben) und wollen sich deshalb jetzt in stärkerem Maße als Männer mit der wissenschaftlichen Weiterbildung einen (Jugend-)Traum erfüllen (20,5% Frauen und 11,8% Männer).

Kontaktaufnahme und Gespräche zu (Senior-) Studierenden suchen 38,4 Prozent der Frauen und 28,7 Prozent der Männer. Das heißt der Geselligkeitsaspekt sollte nicht vernachlässigt werden. Er trifft an vielen Hochschulen auf ein entsprechendes Angebot seitens der Vertretung der Seniorstudierenden, die sich u.a. den Erfahrungsaustausch anzuregen zur Aufgabe gemacht haben.

Etwa ein Viertel der Studierenden möchte an wissenschaftlichen Diskussionen teilnehmen und etwa ein Fünftel sucht die Zusammenarbeit mit jüngeren Studierenden, d.h. integrative Angebote. Für doppelt so viele Frauen als Männer herrscht ein Nützlichkeitsaspekt in der Form vor, dass sie Wissen und Kenntnisse für ehrenamtliche Tätigkeiten erwerben wollen (18,4% zu 10,5%). Für eine neue berufliche Orientierung wollen die Seniorstudierenden die wissenschaftliche Weiterbildung kaum benutzen (5% Frauen gegenüber 2% Männern).

3.3.3 Fächerwahl¹⁰

Die beliebtesten Fächer Geschichte, Kunstgeschichte und Philosophie (vgl. Tabelle 3) treffen auf ein entsprechendes Angebot, d.h. sie werden auch am häufigsten angeboten(siehe 3.1.2). Bei der Reihung der Fächerwahl zeigen sich meistens Geschlechterunterschiede. So werden Kunstgeschichte, Psychologie, Allgemeine Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften, Kunst und Germanistik häufiger von Frauen, Geschichte, Philosophie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften stärker von Männern gewählt.

Bei der bundesweiten Fächerauswahl ist somit eine Tendenz zur traditionellen geschlechtlichen Konnotati-

¹⁰ Speziell für Senior/innen konzipierte Veranstaltungen werden von 31,14 Prozent Frauen und 25,39 Prozent Männern besucht, während von Senior/innenstudierenden selbst organisierte Veranstaltungen auf eine geringere Nachfrage stoßen (11,28% Frauen zu 11,52% Männern).

	Geschlecht	
	Weiblich	Männlich
Geschichte	31,65%	53,80%
Kunstgeschichte	28,28%	20,42%
Philosophie	23,23%	27,62%
Psychologie	24,24%	13,35%
Allgemeine Literaturwissenschaft	18,18%	9,29%
Kunst	17,17%	9,55%
Kulturwissenschaften	16,50%	12,04%
Politikwissenschaft	7,91%	15,97%
Evangelische Theologie	12,12%	11,39%
Archäologie	10,77%	11,39%
Soziologie	11,11%	9,16%
Germanistik	10,77%	5,76%
Wirtschaftswissenschaften	3,37%	9,42%
Sozialwissenschaften	7,41%	9,29%
Gerontologie	7,91%	3,66%

Tab. 3: Fächer- bzw. Themenschwerpunktwahl¹¹
(Mehrfachnennung möglich)

on zu erkennen. Auf ein etwa gleiches Interesse bei Frauen und Männern stoßen die Fächer Archäologie, Evangelische Theologie und Soziologie.

3.3.4 Ehrenamtliches Engagement älterer Studierender nach Geschlecht

Über die Hälfte der befragten Frauen und Männer engagieren sich mit jeweils 52% freiwillig in der Gesellschaft (vgl. Tabelle 4). Etwa gleichstark arbeiten Frauen und Männer in Kirchen bzw. religiösen Gemeinschaften, Kunst-, Geschichts- und Kulturgruppen; auch Altenpflege- und -betreuung wird – insgesamt weniger, aber gleich stark – wahrgenommen.

Geschlechterunterschiede im Ehrenamt zeigen sich bei der Arbeit in Sport- und Freizeitverbänden, Parteien, Verbänden und sonstiger politischer Arbeit, die stärker von Männern wahrgenommen wird und der Arbeit mit und für Kinder und Jugendliche, den sozialen Diensten (z.B. für Kranke, Hilfslose), die stärker von Frauen gemacht wird – neben der expliziten Frauenarbeit.

Aus dem großen Engagement der älteren Studierenden für die Gesellschaft ist ersichtlich, dass eigene wissenschaftliche Weiterbildung und freiwillige Aktivitäten keine sich gegenseitig ausschließenden Alternativen sind. Es ist sogar so, dass ein Teil dieser Gruppe die erworbenen Kenntnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch noch ehrenamtlich einsetzen will (vgl. 3.3.2).

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Konzepte der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere sind stark divergierend, zunehmend weniger in die Regellehre integriert und häufiger strukturiert. Geistes- und Sozialwissenschaften dominieren und werden auch stärker nachgefragt als die ebenfalls angebotenen Naturwissenschaften. Die Interessenvertretungen der

	Geschlecht	
	Weiblich	Männlich
Sport- und Freizeitverbände	9,65%	28%
Arbeit mit und für Kinder und Jugendliche	24,44%	11,68%
Kunst-, Geschichts- und Kulturgruppen	21,22%	18,02%
Kirchen/religiöse Gemeinschaften	18,97%	16,50%
Soziale Dienste (z.B. für Kranke, Hilfslose)	14,47%	9,14%
Frauenarbeit	12,54%	0,00%
Altenpflege und -betreuung	11,58%	9,64%
Parteiarbeit	4,82%	12,18%
Bürgerinitiativen	3,86%	9,39%
Nachbarschaftshilfe	8,36%	6,85%
Gewerkschaften/Berufsverbände	5,14%	8,12%
Politisches Wahlamt	3,54%	6,85%
Beratungsdienste	4,50%	6,60%
Beschäftigungs- und Ausbildungsbereich	4,82%	5,08%
Umweltschutz/Tierschutz	3,22%	4,57%
Arbeit mit Randgruppen (z.B. Süchtige)	2,89%	1,27%
Arbeit mit politischen Minderheiten	2,25%	2,28%
Tierschutz	1,93%	1,02%
Katastrophenschutz/zivile Verteidigung/Notfalldienst	0,96%	1,52%
Sonstiges	27,01%	25,38%

Tab. 4: Tätigkeitsfelder freiwilligen Engagements¹²
(Mehrfachnennung möglich)

¹¹ Die Daten dieser Tabelle sind Sagebiel/Dahmen 2009, S. 19-21 entnommen.

¹² Diese Tabelle wurde Sagebiel/Dahmen 2009, S. 35 entnommen.

älteren Studierenden sind bei der Ausgestaltung der Angebote und ihrer Werbung stark beteiligt.

Ältere Erwachsene suchen geistige Herausforderungen bezüglich Studieninhalte, die sie schon immer interessiert haben und freuen sich über Kontakte mit Gleichgesinnten. Geschlechterunterschiede spiegeln sich in allen demografischen Merkmalen: Frauen sind jünger, häufiger alleinstehend, haben etwas geringere Schul- und Studienabschlüsse; es herrscht eine Geschlechtersegregation bezüglich Studium und Beruf. Die Fächerwahl ist geschlechtlich konnotiert. Ehrenamtliches Engagement ist gleichstark, aber teilweise schwerpunktmäßig in anderen Feldern.

Literatur

Sagebiel, F. (2009) (Hrsg.): „Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischen Wandel“, Berlin, LIT Verlag.

Sagebiel, F. (2007): „Entwicklung und Sicherung von Studienangeboten für Ältere im Kontext aktueller Hochschulreformen“, in: Kaiser, M. (Hrsg.): „Studium im Alter – eine Investition in die Zukunft?!“, Münster/New York/München/Berlin, Waxmann Verlag, S. 167-176.

Sagebiel, F. (2004): „Life Long Learning und Geschlecht: Evaluation des SeniorInnenstudiums in Wuppertal“, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, S. 92-109.

Sagebiel, F. (2004a): „Emanzipation und Lebenssinn. Alter, Bildung und Geschlecht“, in: „Life Long Learning – Studieren im Alter“, Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal, Bielefeld, S. 19-46.

Sagebiel, F./Dahmen J. (2009): „Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen“, DGWF Beiträge 48, Hamburg.

Sagebiel, F./Dahmen J. (2009a): „Neue Trends im SeniorInnenstudium. Zwischenergebnisse der BAG WiWA Studie“, in: Sagebiel, F. (Hrsg.): „Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demografischem Wandel“, LIT Verlag.

Sagebiel, F./Dahmen, J. (2008): „Abschlussorientierung, Desintegration und Nützlichkeitsorientierung als neue Entwicklungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere“, in: Vogt, H./Weber, K. (Hrsg.): „Beiträge 46. Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS“, Dokumentation der Jahrestagung der DGWF, 19.-21. September 2007, Hamburg, DGWF e.V., S. 218-228.

Autorin

Prof. Dr. Felizitas Sagebiel
Bergische Universität Wuppertal
Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften

i

Die folgenden Institutionen beteiligten sich an der einrichtungs- und angebotsbezogenen Umfrage, ihre Angaben sind in den vorliegenden Bericht und die dazugehörige Auswertung eingeflossen:

Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen
Berliner Akademie für weiterbildende Studien
Freie Universität Berlin
Humboldt Universität Berlin
Technische Universität Berlin
Universität der Künste Berlin
Universität Bielefeld
Technische Universität Braunschweig
Universität Bremen
Technische Universität Chemnitz-Zwickau
Brandenburgische Technische Universität Cottbus
Technische Universität Dortmund
Dresdner Seniorenakademie Wissenschaft und Kunst
Technische Universität Darmstadt
Universität des 3. Lebensalters an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt
Pädagogische Hochschule Freiburg
Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg in Halle/Saale
Universität Hamburg
Leibniz Universität Hannover
Akademie für Ältere Heidelberg
Universität Hildesheim
Kontaktstudium nach Beruf und Familie an der CAU zu Kiel e.V.
Universität Leipzig
Otto-von-Guericke Universität Magdeburg
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Universität Mannheim
Hochschule Mittweida
Ludwig-Maximilians-Universität München
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg
Universität Osnabrück
Universität Paderborn
Universität Rostock

Universität des Saarlandes
Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd
Universität Stuttgart
Universität Tübingen
Universität Trier
Universität Ulm
Bauhaus Universität Weimar
Bergische Universität Wuppertal

ii

Die folgenden Institutionen konnten nicht zu einer Teilnahme an der Studie motiviert werden:

Universität Augsburg
Universität Duisburg-Essen
TU Bergakademie Freiberg
Justus Liebig Universität Gießen
Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald
Technische Universität Ilmenau
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Universität Kassel
Universität zu Köln
Leuphana Universität Lüneburg
Fachhochschule Merseburg
Universität Regensburg

iii

Das folgende Spektrum wurde in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit genannt: Philosophie, Geschichte, Politikwissenschaft, Kunstgeschichte, Kunstgeschichte, Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Literaturwissenschaft, Evangelische Theologie, Kulturwissenschaften, Musikwissenschaft, Kunst, Sozialwissenschaften, Germanistik, Biologie, Wirtschaftswissenschaften, Mathematik, Informatik, Physik, Rechtswissenschaft, Allgemeine Sprachwissenschaft, Katholische Theologie, Archäologie, Sportwissenschaft, Romanistik, Anglistik/Amerikanistik, BWL, Chemie, Ethnologie, Medizin, VWL, Architektur, Sozialpsychologie, Musikpädagogik, Sozialpädagogik, Slawistik, Orientalistik, Gerontologie, Elektrotechnik, Statistik, Maschinenbau, Bauingenieurwesen, Sicherheitstechnik, Design.

Wie Weiterbildungsteilnehmer (voneinander) lernen

Heterogene Teilnehmergruppen am Beispiel von „Management und Partizipation“, einem weiterbildenden Studium der Technischen Universität Dortmund

Jörg Teichert
Theresa Röhrich

Abstract

Der vorliegende Beitrag ist Teil eines Evaluationsprojektes des Zentrums für Weiterbildung der TU Dortmund zur Überprüfung der Zielerreichung des weiterbildenden Studiums Management und Partizipation. Führungs- und Fachkräfte aus Unternehmen sowie Betriebsratsmitglieder nehmen gemeinsam an dieser Weiterbildung teil. Dadurch sollen die Interaktion zwischen den Vertretern der beiden Interessensgruppen sowie die Koordination der unterschiedlichen Zielsetzungen eine Verbesserung erfahren. Mit dem vorliegenden Beitrag wird den Fragen nachgegangen, inwiefern sich der Weiterbildungserfolg der beiden Teilnehmergruppen unterscheidet und welches die Bedingungen und Ergebnisse des gemeinsamen Lernens der verschiedenen Teilnehmergruppen sind. Mittels einer multiplen Regressionsanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass das Verständnis für die Arbeit und Sichtweise der jeweils anderen Teilnehmergruppe durch Abstimmungen zwischen den Dozent/innen und die Vermittlung von systematischen und strukturierten Arbeitsformen forciert werden kann. Zudem konnten mittels Pfadanalysen die Relevanz von Anwendungsorientierung und Realitätsbezug in der Durchführung der Weiterbildung für den Lernerfolg sowie die berufliche Relevanz der Weiterbildungsinhalte für den Lerntransfer empirisch nachgewiesen werden.

1. Einleitung

Grundlage des Beitrags ist das Evaluationsprojekt „Kundenzufriedenheit, Lernerfolg und Lerntransfer – Das weiterbildende Studium Management und Partizipation“. Mit diesem Projekt wird der Erfolg des weiterbildenden Studiums Management und Partizi-

pation (MuP) des Zentrums für Weiterbildung (ZfW) der TU Dortmund einer Überprüfung unterzogen. Als Erfolg wird in Anlehnung an Bihler gewertet, wenn das Ergebnis einen bestimmten Zielerreichungsgrad überschreitet und somit eine geplante und wünschenswerte Wirkung eintritt, die mit hinreichender Eindeutigkeit durch die Weiterbildung bedingt worden ist (vgl. Bihler, 2006: 65f.). Die Überprüfung der Zielerreichung erfolgt mit der prozessbegleitend angelegten Evaluation des weiterbildenden Studiums. Da es sich bei der Weiterbildung um eine häufig in gleicher Weise angebotene Veranstaltung handelt, ist der Wert einer Evaluation besonders hoch einzuschätzen. Es sind Interventionen in die Konzeption und Durchführung des Weiterbildungsstudiums damit möglich und verbunden. Es werden die Ziele verfolgt, wissenschaftliche Weiterbildung zum einen hochschulintern weiterzuentwickeln und zum anderen extern darzulegen (vgl. DGWF, 2005: 4). Aus adressatenbezogener Perspektive soll eine Transparenz über die Qualität eines Bildungsangebotes hergestellt werden (vgl. Bülow-Schramm, 2006: 73).

Im Kontext des übergreifenden Themas der Jahrestagung der DGWF 2011 „Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ ergeben sich folgende forschungsleitenden Teilfragestellungen:

- Wie unterscheiden sich die Teilnehmergruppen an MuP und deren Weiterbildungserfolg?
- Welches sind die Bedingungen und Ergebnisse des gemeinsamen Lernens der verschiedenen Teilnehmergruppen?

1.1 Das weiterbildende Studium Management und Partizipation

Das Studium ist berufsbegleitend konzipiert und auf die Verbesserung beruflicher Handlungskompetenz ausgerichtet. Durch den Erwerb von modernem Managementwissen und das Training partizipationsorientierter Entscheidungsfindung sollen die teilnehmenden Personen in die Lage versetzt werden, betriebliche Prozesse durch Interaktion zwischen Vertretern von Interessensgruppen (meist Arbeitnehmer- bzw. Arbeitgeberseite) bestmöglich zu gestalten und dadurch zu einer verbesserten Koordination der Zielsetzungen zu gelangen.

Das Alleinstellungsmerkmal dieser Weiterbildung ist die gleichzeitige Teilnahme von Fach- und Führungskräften sowie Betriebsratsmitgliedern aus Unternehmen mit ihren jeweils vielfach unterschiedlichen Kenntnissen und beruflichen Hintergründen. Beabsichtigt ist eine ausgewogene Zusammensetzung beider Gruppierungen. Der Betriebsrat ist ein „Vertretungsorgan der Belegschaft, welches in bestimmten betrieblichen Fragen Mitbestimmungs-, Beratungs- oder Informationsrechte hat. Betriebsrat und Arbeitgeber sollen zum Wohle der Arbeitnehmer und des Betriebes vertrauensvoll zusammenarbeiten“ (Gabler Verlag 2011a). Hinsichtlich der teilnehmenden Fach- und Führungskräfte ist zu beachten, dass diese aus sehr unterschiedlichen Bereichen und Hierarchieebenen mit verschiedenen Entscheidungsreichweiten, Sach- und Personalzuständigkeiten stammen können. Als Führungskräfte werden diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer verstanden, welche Personalverantwortung haben (vgl. Gabler Verlag 2011b). Die an MuP teilnehmenden Führungskräfte sind überwiegend dem unteren Management zuzuordnen. Des Weiteren nehmen Fachkräfte auf Ausführungsebene an der Weiterbildung teil, die eine Tätigkeit im Personalbereich der Unternehmen ausüben.

Sieben Studiengruppen haben mittlerweile das Weiterbildungsstudium durchlaufen, eine achte Studiengruppe befindet sich derzeit in der Weiterbildung. Die erste Studiengruppe startete im Frühjahr, 2004, die nachfolgenden Studiengruppen jeweils zeitlich versetzt um ein Jahr. Die Studiendauer beträgt einschließlich der Prüfungsleistungen drei Semester. Insgesamt sind 312 Stunden Präsenzzeit sowie zusätzliche Zeit für die Erbringung der Leistungsnachweise zu investieren. Die Präsenzzeit ist in 13 interdisziplinäre Studienmodule aufgeteilt. Nach Erbringung der Prüfungsleistungen und einer regelmäßigen Anwesenheit erhalten die Teil-

nehmerinnen und Teilnehmer ein Zertifikat der TU Dortmund. Die Prüfungsleistungen beinhalten zwei Leistungsnachweise in Form eines Referates und einer Hausarbeit sowie eine abschließende Zertifikatsprüfung, die aus der Erstellung einer Studienarbeit und deren Präsentation und Diskussion besteht. Die Dozenten sind Professor/innen und Wissenschaftler/innen sowie erfahrene Referenten aus der betriebswirtschaftlichen Praxis. Sie verfügen demzufolge sowohl über neueste Erkenntnisse universitärer Forschung als auch über einschlägige Praxiserfahrung. Das weiterbildende Studium wird von einem Kuratorium begleitet und unterstützt, dessen Mitglieder aus regional und international tätigen Unternehmen, Verbänden und Organisationen sowie der Wissenschaft und Forschung stammen. Organisierte Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Teilnehmerinnen und Teilnehmer voneinander lernen (können), bestehen in Rollenspielen und anderen interaktiv angelegten Vermittlungsformen innerhalb der Studienmodule, einer dauerhaft bestehenden Internet-Plattform, Diskussionsrunden in Form von Kaminabenden, einer Abschlussfeier und jährlich stattfindenden Alumnitreffen. Zu den sogenannten Kaminabenden, die im Rahmen der Studienmodule stattfinden, werden Gäste aus Wirtschaft und Politik eingeladen. Diese berichten aus ihrer beruflichen Praxis und stehen für offene Diskussionen zur Verfügung. Darüber hinaus bilden sich in der Regel privat organisierte Netzwerke, die Austausch ermöglichen.

1.2 Ebenen des Weiterbildungserfolgs – Zielkriterien

Wenngleich unterschiedliche Zielsetzungen, Bedingungen sowie Interessen- und Perspektivenvielfalt die Bestimmung eines einheitlichen Qualitätsbegriffs von Weiterbildung, der ein Referenzsystem darstellen würde, behindern (vgl. Holla, 2002: 27f.), existieren sehr wohl erprobte Modelle und Ansätze der Beurteilung der Qualität von Lehre und Weiterbildung. Diese wurden – angepasst an die spezifischen Bedingungen des weiterbildenden Studiums Management und Partizipation – nutzbar gemacht. Auf der Grundlage des allgemein anerkannten und grundlegenden Modells von Kirkpatrick (1998) wird eine Unterscheidung von Akzeptanz-, Lern- und Transferkriterien vorgenommen (siehe Abbildung 1). Das Modell von Kirkpatrick (1998) sieht noch weitere Kriterien in Form von Ergebnissen, die als Organisationserfolg interpretiert werden können, vor. Da die hier zugrunde liegende Weiterbildung jedoch in erster Linie auf individuell-personenbezogene Kriterien in



Abb. 1: Ebenen des Weiterbildungserfolgs – Zielkriterien

Form der Befähigung der Organisationsmitglieder abzielt, wird das Kriterium des Organisationserfolgs nicht einbezogen.

Die Bildungsmotivation und Lernfähigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beeinflussen den Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme entscheidend. Demzufolge ist eine Orientierung an ihren Wünschen und Bedürfnissen – und damit ihren Erwartungen – eine essentielle Grundlage für einen erfolgreichen Bildungsprozess (Akzeptanzkriterium Zufriedenheit) (vgl. Thiele, 2004: 83). Im Zentrum des Weiterbildungserfolgs steht der Lernerfolg als Zielkriterium. Da es sich bei der Weiterbildungsmaßnahme um eine berufliche Weiterbildung handelt, zielt diese insbesondere auf die berufliche Handlungskompetenz, also beruflich notwendiges Wissen und Können der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab (vgl. Müller, 2008: 64). Damit wird nicht negiert und ausgeschlossen, dass Ziele allgemeiner Bildung mit der Bildungsmaßnahme erzielt werden und diese für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz notwendig sind. Der Maßstab zur Beurteilung des Weiterbildungserfolgs ist jedoch die berufliche Handlungskompetenz. Zur Handlungskompetenz gehören sowohl die Handlungsfähigkeiten als kognitive und motorische Grundlage für Handlungen als auch die Handlungsbereitschaft, welche die motivationale Grundlage des Handelns bildet (Lernkriterium Lernerfolg) (vgl. Bihler, 2006: 52). Schließlich ist von entscheidender Bedeutung, ob das hinzugewonnene Wissen und die hinzugewonnen Fähigkeiten auch tatsächlich angewen-

det werden (Transferkriterium Lerntransfer). „Nur Wissen, das auch angewendet wird, ist als Resultat effektiven Lernens zu bewerten.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl/Götz, 1999: 7) Unter Lerntransfer wird hier die Nutzung beruflicher Handlungskompetenz verstanden.

2. Methodisches Design

Zur Beantwortung der Fragestellungen liegen Interviewdaten von 8 ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor, davon 4 von Betriebsräten und 4 von Fach- bzw. Führungskräften aus dem Personalbereich. Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen wurde eine Variation hinsichtlich der Zugehörigkeit zur Studiengruppe, des Alters, des Geschlechts, des höchsten Bildungsabschlusses und der Unternehmensbranche, in welcher die Personen tätig sind, vorgenommen. Die qualitative Erhebung und Auswertung diente der Generierung von relevanten Aspekten für eine sich anschließende Fragebogenerhebung, der Gewinnung von Hinweisen auf quantitativ weiter zu verfolgende Fragestellungen sowie der Illustration von Fallbeispielen. Es ist eine Online- bzw. schriftliche Befragung der Studiengruppen 4 bis 7 (Grundgesamtheit $N=98^1$; Rücklauf $n=55$) erfolgt, auf deren Grundlage die Überprüfung des Weiterbildungserfolgs vorgenommen wurde, Gruppenunterschiede überprüft und Bedingungen für Weiterbildungserfolg herausgearbeitet wurden.

2.1 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

In die Untersuchung wurden lediglich die Studiengruppen 4 bis 7 einbezogen. Die Überlegung dahinter ist, dass die Erinnerungsleistung und die Rückschlussmöglichkeiten von Veränderungen auf das weiterbildende Studium bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der ersten Studiengruppen aufgrund des zeitlichen Ab-

¹ Zwei Personen wurden nicht in die Befragung einbezogen, da sie das Studium aus betrieblichen Gründen nach dem ersten Modul abgebrochen haben.

standes stark eingeschränkt sind. Insgesamt haben an den Studiengruppen 4 bis 7, die für die vorliegende Untersuchung von Relevanz sind, 100 Personen teilgenommen. Davon sind 12 Personen unter 30 Jahren alt, 24 Personen zwischen 30 und 40 Jahren alt, 44 Personen zwischen 40 und 50 und 18 Personen zwischen 50 und 60 Jahren alt. Von den 100 Teilnehmenden sind 67 männlich und 33 weiblich. Die Zuordnung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Unternehmensbranchen erfolgt auf der Basis der für den deutschen Wirtschaftsraum allgemein gültigen Einordnung von Unternehmen in sogenannte Wirtschaftszweige durch das Statistische Bundesamt (WZ, 2008). Demnach ist der größte Teil

der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im verarbeitenden Gewerbe tätig (47 Personen). 14 Personen sind in Unternehmen zur Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen tätig, 10 im Wirtschaftszweig Verkehr und Lagerei, 8 im Wirtschaftszweig Energieversorgung, 6 im Wirtschaftszweig Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden, 4 im Wirtschaftszweig Handel. Die verbleibenden 10 Personen teilen sich auf Wirtschaftszweige mit nicht mehr als 3 Personen aus demselben Wirtschaftszweig auf. Auf Grundlage des Handelsgesetzesbuches (siehe § 267: „Umschreibung der Größenklassen“) sind die Unternehmen, aus denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 4. bis 7. Studi-

Skalenbezeichnung	Beispielitem	Anzahl Variablen	Antwortformat	Cronbachs α
Zufriedenheit	„Ich würde die Teilnahme an der Weiterbildung Kollegen empfehlen.“	4	vierstufig: 1 trifft nicht zu, 4 trifft zu	.899
Lernerfolg	„Durch die Weiterbildung habe ich meine arbeitsrechtlichen Kenntnisse anreichern können.“	10	vierstufig: 1 trifft nicht zu, 4 trifft zu	formatives Messmodell
Lerntransfer	„Ich habe folgendes durch die Weiterbildung erworbene Wissen schon beruflich genutzt: Arbeitsrechtliche Kenntnisse“	10	vierstufig: 1 trifft nicht zu, 4 trifft zu	formatives Messmodell
Veränderungen in der partizipationsorientierten Entscheidungsfindung	„Durch die Weiterbildung berücksichtige ich die Argumente der Führungskräfte und Fachkräfte der Personalabteilung bzw. der Betriebsräte stärker bei meinen Entscheidungen.“	5	vierstufig: 1 trifft nicht zu, 4 trifft zu	.905
Partizipationsorientierte Entscheidungsfindung vor der Weiterbildung	„Ich habe die Argumente der Führungskräfte und Fachkräfte der Personalabteilung bzw. der Betriebsräte vor der Weiterbildung stark bei meinen Entscheidungen berücksichtigt.“	5	vierstufig: 1 trifft nicht zu, 4 trifft zu	.746
Anwendungsorientierung und Realitätsbezug	„Es wurden Lösungsansätze und Handlungsalternativen für die berufliche Praxis erarbeitet.“	3	fünfstufig: 1 Weniger als 10%, 2 Ca. 25%, 3 Ca. 50%, 4 Ca. 75%, 5 Mehr als 90%	.746
Berufliche Relevanz der Weiterbildungsinhalte	„Die in der Weiterbildung vermittelten Inhalte sind für meine berufliche Tätigkeit in hohem Maße relevant.“	2	vierstufig: 1 trifft nicht zu, 4 trifft zu	.584
Unterstützung des Lerntransfers durch berufliches Anwendungsfeld	„Mein Vorgesetzter ist bei der Umsetzung neuer Ideen aus der Weiterbildung aufgeschlossen.“	2	vierstufig: 1 trifft nicht zu, 4 trifft zu	.824

Tab. 1: Übersicht über die in die Analyse einbezogenen Skalen

Zielkriterien	Mittelwert	Standardabweichung	n
Zufriedenheit	3,51	0,58	55
Lernerfolg	3,05	0,56	55
Lerntransfer	2,69	0,68	54

Tab. 2: Erfüllung der Zielkriterien (Antwortformat: 4-stufig (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu))

engruppen stammen, zum größten Teil als Großbetriebe zu bezeichnen (96 Personen); 3 Personen stammen aus einem Kleinbetrieb, 1 Person aus einem mittelgroßen Betrieb. 18 Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen als höchsten Bildungsabschluss über einen Hochschulabschluss, 79 über eine Berufsausbildung². 6 Personen sind Führungskräfte, also Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Personalverantwortung, 30 Fachkräfte des Personalbereichs, die auf der Ausführungsebene zu verorten sind, 59 Angehörige von Betriebsräten und 5 Personen üben sonstige Tätigkeiten aus.

2.2 Instrumente und Verfahren

Die vorliegenden Fragestellungen sollen mithilfe der erhobenen quantitativen Daten einer Beantwortung zugeführt werden. Es erfolgt eine schrittweise Annäherung an die Daten, indem zunächst Häufigkeiten und deskriptive Statistiken berechnet, Skalen gebildet³, anschließend Gruppenunterschiede mithilfe nichtparametrischer Tests sowie einfaktorieller Varianzanalysen überprüft und Zusammenhänge anhand von Korrelationen, linearen multiplen Regressionsanalysen und Pfadanalysen (Partial-Least-Square-Methode; siehe Jahn, 2007; Nitzl, 2010; Ringle/Wende/Will, 2005) untersucht werden. Die Tabelle 1 liefert eine Übersicht über die in die nachfolgenden Analysen einbezogenen Skalen.

3. Ergebnisse und Diskussion

Zusammenfassend ist zunächst hervorzuheben, dass der mit MuP angestrebte Zielerreichungsgrad überschritten wurde und insbesondere hinsichtlich der Zielkriterien Zufriedenheit und Lernerfolg ein Erfolg zu verzeichnen ist. Vergleichsweise geringer fällt der Lerntransfer aus (siehe Tabelle 2). Andere Studien kommen zu ähnlichen durchschnittlichen Ergebnissen hinsichtlich der

Erfüllung des Zielkriteriums Lerntransfer im Rahmen von Weiterbildungen. Der Lerntransfer kann nach dem hier zugrunde gelegten Modell (siehe Abbildung 1) als höchste Stufe des Weiterbildungserfolgs gelten. Eine besondere kritische Aufmerksamkeit bei der Diskussion von Interventionsmöglichkeiten in die Konzeption und Durchführung des Weiterbildungsstudiums erhielt demzufolge die Verbesserung des Lerntransfers.

Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist wesentliches Merkmal der Konzeption des weiterbildenden Studiums. 69,1% der Befragten stimmen uneingeschränkt der Aussage zu, dass die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewinnbringend für ihren Weiterbildungserfolg war, weitere 25,5% stimmen dem eher zu. Weiterhin bejahen 65,5% der Befragten die Aussage, dass der Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewinnbringend für ihre Arbeit gewesen sei, weitere 30,9% stimmen dieser Aussage eher zu.

3.1 Gruppenunterschiede

Anhand von Varianzanalysen wurde geprüft, welchen Einfluss die Zugehörigkeit zu einer Gruppe – der Gruppe der Betriebsräte oder der Fach- bzw. Führungskräfte – auf den Grad der Erfüllung der Zielkriterien sowie auf weitere relevante Aspekte des Weiterbildungsstudiums ausübt. Als übergreifendes Ergebnis ist festzuhalten, dass hinsichtlich der meisten Aspekte keine signifikanten⁴ Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden konnten, welches als Erfolg des Studiums zu werten ist. Schließlich sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglichst in gleicher Weise von der Weiterbildung profitieren. Allerdings können die Betriebsräte einen größeren Lerntransfer bei sich verzeichnen als die Fach- und Führungskräfte. Auch die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse legen nahe, dass der Ge-

² Für 3 Personen fehlt die Angabe über den Bildungsabschluss.

³ Die Werte verschiedener erhobener Items wurden durch die Berechnung von Mittelwerten zu einer Skala zusammengefasst.

³ Fehlerwahrscheinlichkeit < 5 %

winn an neuem Fachwissen für die Betriebsräte bedeutungsvoller ist und eine Annäherung der Wissensstände der beiden Teilnehmergruppen stattfindet, die wiederum eine symmetrische Kommunikation befördert. Es stellt sich allerdings die Frage, wie der Lerntransfer der Fach- und Führungskräfte erhöht werden kann.

3.2 Veränderungen in der partizipationsorientierten Entscheidungsfindung

Anhand einer multiplen Regressionsanalyse (siehe Abbildung 2) kann festgestellt werden, dass die Erkennbarkeit des „roten Fadens“ der Weiterbildung sowie die Zunahme einer systematischen und strukturierten Arbeitsweise bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch die Weiterbildung eine Zunahme der partizipationsorientierten Entscheidungsfindung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer begünstigen. Negativ wirkt sich erwartungsgemäß der Grad an partizipationsorien-

tizipationsorientierte Entscheidungsfindung muss als querliegendes Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln bearbeitet werden. Zudem wirkt sich die Zunahme einer systematischen und strukturierten Arbeitsweise positiv auf die Veränderung der partizipationsorientierten Entscheidungsfindung aus. Es ist anzunehmen, dass zu einer systematischen und strukturierten Arbeitsweise, die auf vergrößertem theoretischem und praktischem Hintergrundwissen basiert, auch die systematische Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Statusgruppe gehört. Und systematisch bedeutet demnach auch, Probleme objektiver zu bearbeiten und zu Lösungen zu gelangen. Insgesamt können mit den drei Variablen 53,5% der gesamten Varianz aufgeklärt werden. 46,5% bleiben unaufgeklärt und sind auf andere Einflüsse, die in der Regressionsgleichung nicht erfasst wurden, zurückzuführen.

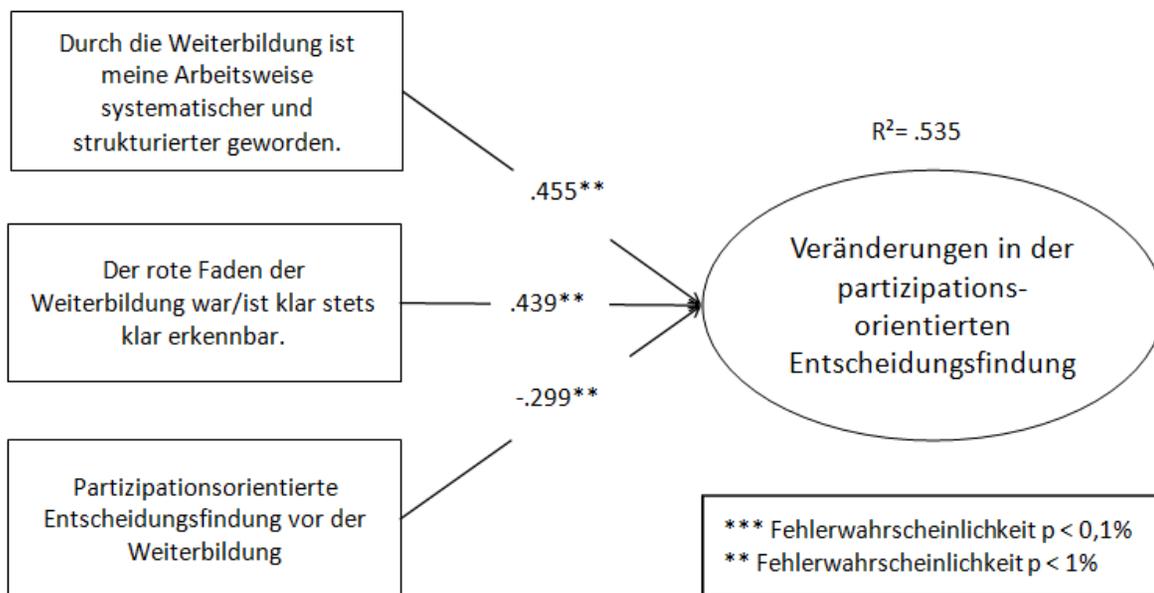


Abb. 2: Einflussfaktoren auf die Veränderungen in der partizipationsorientierten Entscheidungsfindung (standardisierte Regressionskoeffizienten)

tierter Entscheidungsfindung vor der Weiterbildung aus. Je stärker die partizipationsorientierte Haltung bereits vor der Weiterbildung eingenommen wurde, umso weniger Entwicklungsspielraum ist vorhanden.

Eine Interpretationsmöglichkeit hinsichtlich des Einflusses der Erkennbarkeit eines „roten Fadens“ besteht darin, dass je mehr alle Dozent/innen ihre Module auf das übergeordnete Ziel der partizipationsorientierten Entscheidungsfindung ausrichten, diese umso stärker zunimmt. Demzufolge sind immer wieder Abstimmungen zwischen den Dozent/innen notwendig. Die par-

3.3 Lernerfolg

Pfadanalysen, anhand derer die Beziehungen zwischen latenten, das heißt nicht direkt beobachtbaren Konstrukten untersucht werden können, verdeutlichen die Relevanz von Anwendungsorientierung und Realitätsbezug in der Durchführung der Weiterbildung für den Lernerfolg (siehe Abbildung 3). Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern über alle Dozent/innen hinweg wahrgenommene Anwendungsorientierung und der Realitätsbezug Einfluss auf die Zunahme der partizipationso-

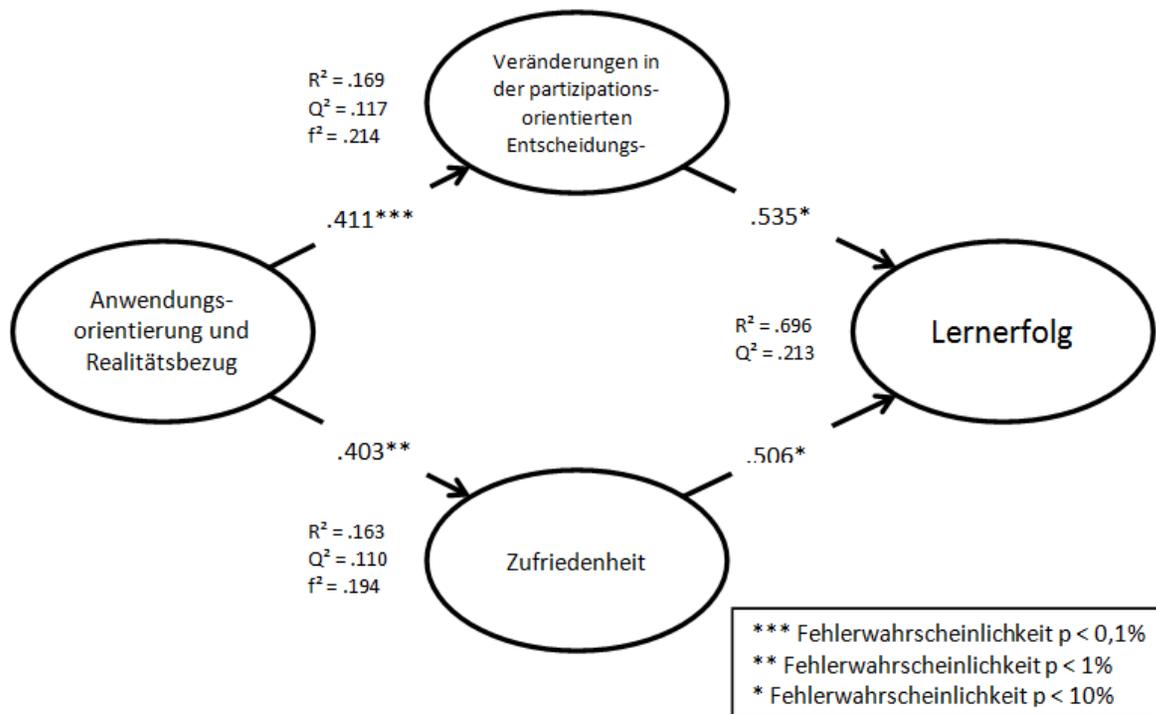


Abb. 3: Modell Lernerfolg

rientierten Entscheidungsfindung und die Zufriedenheit haben. Je mehr die in der Realität erforderliche Zusammenarbeit der Statusgruppen in der Weiterbildung eingeübt wird, desto eher sind anscheinend Einstellungsänderungen zu erwarten. Die Zufriedenheit mit der Weiterbildung sowie die Zunahme einer partizipationsorientierten Entscheidungsfindung üben einen direkten Einfluss auf den Lernerfolg aus. Der Zusammenhang ist vermutlich so zu erklären, dass die Veränderungen in den Einstellungen eine erhöhte Bildungsmotivation bedingen, die wiederum zu einer Verbesserung des Lernerfolgs führt.

Insbesondere für berufliche Weiterbildung gilt, die Vorbereitung und begleitende Unterstützung von Transferaktivitäten ins Zentrum der Bemühungen zu rücken (vgl. Mächtle/Witthaus, 2002: 51). Neben Faktenwissen ist anwendungsorientiertes und handlungsrelevantes Wissen zu vermitteln, indem aktuelle bzw. künftige berufliche Aufgaben und Fragestellungen der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zum Gegenstand gemacht und diese aus der Perspektive ihrer beruflichen Tätigkeit bearbeitet werden (vgl. Stahl/Stark, 2004: 143).

Dem Lernerfolg wurde ein formatives Messmodell zugrunde gelegt, die anderen in das Pfadmodell einbezogenen latenten Konstrukte wurden anhand reflektiver Modelle gemessen. Die Effektstärke auf den Lernerfolg liegt in einem mittleren Bereich. Es können mit dem

Modell 69,6 % der Varianz des Lernerfolgs aufgeklärt werden.

3.4 Lerntransfer

Das Potential von Weiterbildung für den Lerntransfer wird anhand des nachfolgenden Pfadmodells in Abbildung 4 verdeutlicht. Der Weiterbildungsteilnehmer bzw. die -teilnehmerin stößt mit seinem/ihrer neu erworbenen Wissen und seinen/ihren neu erworbenen Fähigkeiten auf die Betriebswirklichkeit. Während hinsichtlich der Unterstützung des Lerntransfers durch das berufliche Anwendungsfeld allerdings kein signifikanter Einfluss auf den Lerntransfer nachgewiesen werden konnte, hat die berufliche Relevanz der Weiterbildungsinhalte einen signifikanten Einfluss. Andere Untersuchungen kommen dahingegen zu dem Schluss, dass eine wesentliche Einflussgröße auf die Einschätzung der Transferierbarkeit durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung das unterstützende Verhalten von Vorgesetzten einnimmt (vgl. Karg, 2006: 177).

Vor dem Hintergrund, dass die Fach- und Führungskräfte einen geringeren Lerntransfer bei sich feststellen können, ist zu reflektieren, wie die berufliche Relevanz der Weiterbildungsinhalte für diese Personengruppe erhöht werden kann, ohne sie gleichzeitig für die Betriebsräte zu mindern. Darin liegt wohl eine der Herausforderungen dieser Weiterbildung, die für eine

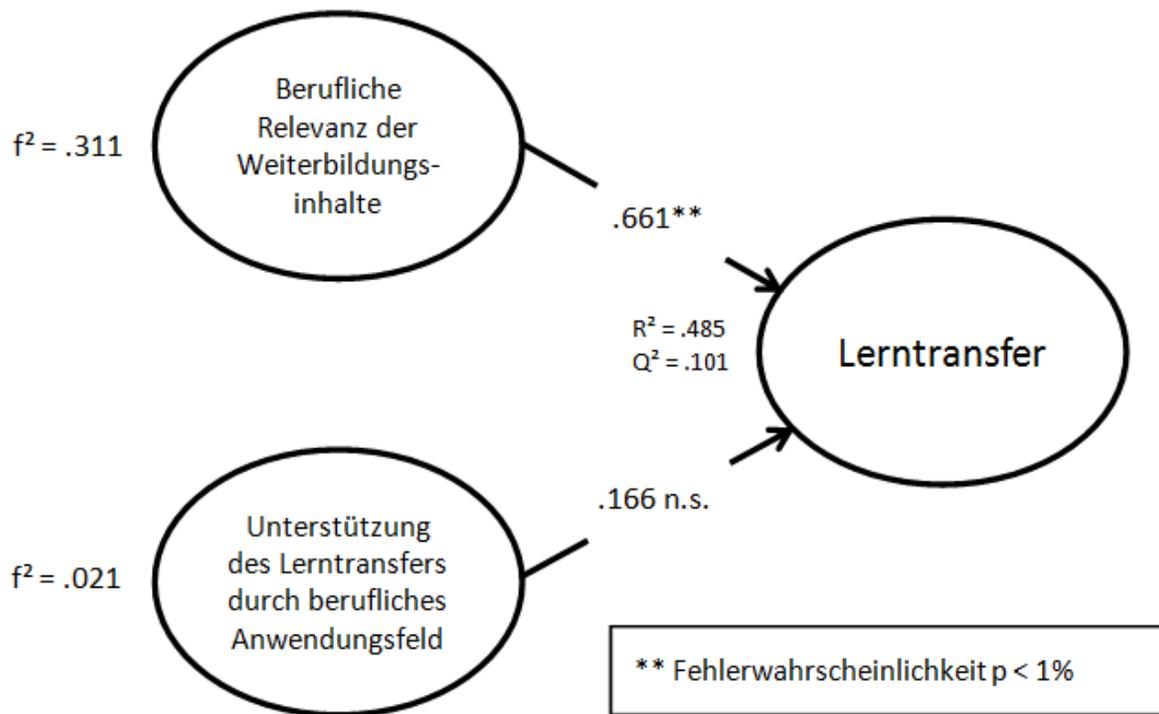


Abb. 4: Modell Lerntransfer

heterogene Teilnehmerschaft konzipiert ist. Es können anhand des Pfadmodells 48,5 % der Varianz des Lerntransfers aufgeklärt werden.

4. Fazit und Reflexion

Durch den in der Weiterbildung organisierten Austausch sowie den informellen Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wächst auch das Verständnis für die Arbeit und Sichtweise der jeweils anderen Teilnehmergruppe. Diese Entwicklung kann durch Abstimmungen zwischen den Dozent/innen und die Vermittlung von systematischen und strukturierten Arbeitsformen forciert werden. Pfadanalysen verdeutlichen die Relevanz von Anwendungsorientierung und Realitätsbezug in der Durchführung der Weiterbildung für den Lernerfolg sowie die berufliche Relevanz der Weiterbildungsinhalte für den Lerntransfer.

Bei den vorliegenden Fragestellungen handelt es sich um nicht beobachtbare Variablen, sogenannte hypothetische Konstrukte oder latente Variablen, sodass Pfadanalysen für die Modellierung von Einflussgrößen geeignet sind. Es muss jedoch ausdrücklich betont werden, dass sich mittels statistischer Verfahren Kausalitäten nicht zweifelsfrei nachweisen lassen. Die Richtungen der Zusammenhänge sind als hypothetisch anzusehen, sie ergeben sich aus theoretischen und sachlogischen Erwägungen. Mit der empirischen Messung von Zielkriterien im Rahmen von Weiterbildung sind

methodische Probleme verbunden, die insbesondere im Zusammenhang mit der Frage stehen, ob ein Lernerfolg tatsächlich auf die Weiterbildung zurückzuführen ist. Wenn die Qualität von Bildungsarbeit allerdings nicht nur auf Annahmen und Behauptungen basieren soll, führt der Weg trotz aller methodischen Probleme an empirischen Untersuchungen nicht vorbei (vgl. Holla, 2002: 129).

Literatur

- Bihler, W. (2006): „Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen. Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling„ Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.
- Bülow-Schramm, M. (2006): „Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen“, Waxmann Verlag, Münster.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (2005): „Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung“, DGWF-Empfehlungen, November 2005, URL: http://www.dgwf.net/docs/AkkwW_DGWF.pdf.
- Gabler Verlag (Hrsg.) (2011a): „Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Betriebsrat“, URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54200/betriebsrat-v8.html>.
- Gabler Verlag (Hrsg.) (2011b): „Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Führungskräfte“, URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57296/fuehrungskraefte-v5.html>.
- Holla, B. (2002): „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch praxisorientierte Evaluation“, PETER LANG Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Jahn, S. (2007): „Strukturgleichungsmodellierung mit LISREL, AMOS und SmartPLS. Eine Einführung“, Chemnitz, URL: www.tu-chemnitz.de/wirtschaft
- Karg, U. (2006): „Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer. Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Kirkpatrick, D. L. (1998): „Evaluating Training Programs. The four level“, Berret-Koehler Publishers, San Francisco.
- Mächtle, T./Witthaus, U. (2002): „Bildungstests – mehr Transparenz für Bildungsinteressierte? Eine Einschätzung zum Nutzen von Tests für Weiterbildungsinteressierte“, in: Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.): „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern“, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_62_qualitaetsentwicklung_weiterb.pdf.
- Müller, S. (2008): „Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung in klein- und mittelständischen Unternehmen – die Entwicklung eines praxistauglichen Mess- und Beurteilungsansatzes“, URL: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=999650408&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=999650408.pdf.
- Nitzl, C. (2010): „Eine anwenderorientierte Einführung in die Partial Least Square (PLS)-Methode“, Hamburg, URL: www.ibl-unihh.de/ap21_Stand_Juni2010.pdf.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H./Götz, K. (1999): „Evaluierung eines computerunterstützten Lernprogramms zur Datenadministration. Subjektive Einschätzung motivationaler und kognitiver Wirkungen“, ERGON Verlag, Würzburg.
- Ringle, C. M./Wende, S./Will, A. (2005): „SmartPLS“, Release: 2.0 (beta), Hamburg, URL: www.smartpls.com.
- Stahl, T./Stark, G. (2004): „Qualitätssicherung durch Anwendungsorientierung und Partizipation -ein Konzept zur systematischen Selbstevaluation in der beruflichen Weiterbildung“, in Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.): „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wo steht die Praxis?“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Thiele, A. (2004): „Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Am Beispiel des regionalen Kooperationsverbundes der Volkshochschulen Mülheim an der Ruhr, Essen und Oberhausen (MEO)“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Autor/innen

Dr. Jörg Teichert
Geschäftsführender Leiter des Zentrums für
Weiterbildung
Technische Universität Dortmund

Theresa Röhrich
Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Zentrums für
Weiterbildung
Technische Universität Dortmund

Kooperationen, eine Frage des Vertrauens, der Strukturen und der strategischen Bedeutung?

Welche Faktoren beeinflussen Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen?

Annika Maschwitz

Einleitung

Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen stehen nicht erst seit dem Bologna-Prozess im Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses (u. a. Keller, 1987), haben aber insbesondere durch die verstärkte Forderung nach einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen erheblich an Bedeutung gewonnen. Spätestens mit der Initiative „Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative Deutschlands“ (BMBF, 2009) wird deutlich, dass dem Thema auch von Seite des Bundes eine erhöhte Relevanz zukommt (KMK/WMK, 2008). Hintergrund bildet die Idee, dass durch vermehrte Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen die Durchlässigkeit und damit die Verzahnung der verschiedenen Bildungsebenen (beruflich, betrieblich, hochschulisch) erhöht werden kann. Doch betrachtet man gerade die öffentlichen Hochschulen, fällt auf, dass Kooperationen mit Unternehmen im Zusammenhang mit weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen eher selten zu finden sind und/oder langfristig oft nicht den erwünschten Erfolg bringen.

Dies wirft Fragen auf, denen im folgenden Beitrag, als Teil eines größeren qualitativen Forschungsvorhabens¹, literaturanalytisch nachgegangen wird:

Welche Bedeutung kommt Kooperationen für öffentliche Hochschulen und für Wirtschaftsunternehmen (im Bereich berufsbegleitender Studiengänge) zu?

Welche Faktoren beeinflussen Kooperationen zwischen Wirtschaftsunternehmen und öffentlichen Hochschulen (in welcher Art und Weise) und inwiefern können diese im Speziellen auf Kooperationen bei der Einrichtung und der Ausgestaltung von weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen übertragen werden?

Dafür wird zu Beginn dieses Beitrags der Begriff der Kooperation klarer eingegrenzt (Was wird unter einer Kooperation verstanden?), um dann auf die Bedeutung von Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen in der Literatur einzugehen (Was sind die Gründe und Hintergründe, die dazu führen dass Unternehmen und öffentliche Hochschulen miteinander Kooperationen eingehen?).

In einem dritten Teil wird das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der Metaanalyse unter Bezug zur obengenannten Fragestellung dargestellt (Welche Faktoren beeinflussen Kooperationen zwischen Wirtschaftsunternehmen und öffentlichen Hochschulen in welcher Art und Weise?). Abschließend soll ein Ausblick gewagt werden.

¹ Das übergeordnete Forschungsvorhaben beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren in welcher Art und Weise Kooperation von Wirtschaftsunternehmen und öffentlichen Hochschulen in Hinblick auf die Einrichtung und die Ausgestaltung von weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen beeinflussen. Ziel ist es (1) die Bedeutung von Kooperationen für öffentliche Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender Studiengänge herauszuarbeiten, (2) wesentliche Faktoren für nachhaltig funktionierende Kooperationen systematisch zu erfassen und (3) Kriterien aufzuzeigen, die für die Einrichtung und den Erhalt von Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen wesentlich sind. Zurzeit werden hierzu Interviews mit Experten geführt.

UNTERNEHMEN	HOCHSCHULEN
Wettbewerbsfähigkeit	Profilbildung; Gewinnung von Öffentlichkeit, Imagegewinn, Prestigesteigerung
Nachwuchs mit Qualifikationen sichern	Wissenschaftlich-methodische Anreize; Neue Entwicklungen in Studienaufbau und Lehrinhalten; Didaktische Begründung
Eliteförderung und Personalrekrutierung	Praxismodule und Personaltransfer => Arbeitsmarktbezug
Netzwerke etablieren, die für andere Kooperationen genutzt werden können	Neue Finanzierungsquellen; Sicherung und Gewinnung materieller Ressourcen; Kostenersparnis
Zugang zu öffentlichen Forschungsprogrammen	Zugang zu Praxisfeldern und ihren Problemfeldern
Forschungsrisiko verringern	Technologietransfer beschleunigen
Beschäftigungsrisiko verteilen	Forschern berufliche Perspektiven bieten
Schaffung neuer Unternehmensbereiche	Wachsender sozialer Druck und gleichzeitig Umsetzung der sozialen Leistung einer Hochschule
Vergrößerung der Wissensbasis, um in sich schnell ändernden Unternehmensumwelten wettbewerbsfähig zu bleiben oder auch zu werden	Up dating und Bestätigung von Wissen
Die Notwendigkeit auf internationalen Märkten zu bestehen, aber fehlende finanzielle und personale Ressourcen in-house Labore zu installieren	Gewinnung neuer Zielgruppen

Abb. 1: Gründe für Kooperationen (Eigene Darstellung nach Frank/Meyer-Guckel/Schneider, 2007; López-Martínez/Medellín/Scanlon/Solleiro, 1994; Van Dierdonck/Debackere, 1988)

Kooperationsbegriff

Kooperation ist ein vielfältig verwendeter und oft nur wage eingegrenzter Begriff, der an dieser Stelle nicht in voller Ausführlichkeit diskutiert werden kann. Unter Kooperation wird im Folgenden – unter Einbezug und Diskussion der Definitionen verschiedener Autoren² - die **freiwillige und geplante (strategische) Zusammenarbeit mehrerer unabhängiger** (in den nicht von der Kooperation betroffenen Gebieten rechtlich und wirtschaftlich selbstständiger) **Akteure mit unterschiedlicher Form, Intensität, zeitlicher Dauer und Zielrichtung** verstanden. Wobei Kooperationen auf **vertraglichen oder stillschweigenden Vereinbarungen** beruhen können. Darüber hinaus beinhaltet Kooperation neben einer strukturellen Ebene immer auch eine *prozessuale Ebene*, die sich in der Interaktion der beteiligten Akteure widerspiegelt: Das übergeordnete Ziel einer Kooperation ist **die Ausführung einer gemeinsamen Aufgabe/Aktion**, wobei durch den **wechselseitigen Austausch** von Ressourcen eine höhere Zielerreichung (als ohne Kooperation) zum **beiderseitigen**

Nutzen erreicht wird.

Beweggründe für Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen

Gründe für Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen sind mindestens genauso vielfältig wie die Formen und Typen von Kooperationen. Soziale und politische Beweggründe werden genauso genannt wie Wissensaustausch und die Erschließung neuer Zielgruppen (Abb. 1).

Es ist allerdings zu beobachten, dass sich gerade im Bereich der Unternehmen eine deutliche Verschiebung von nationalen und internationalen Wettbewerbsgründen (López-Martínez u. a., 1994) hin zu Personalrekrutierung und Nachwuchsförderung vollzieht (Frank u. a., 2007). Dies lässt sich u.a. mit der demografischen Entwicklung und dem herrschenden Fachkräftemangel erklären, mit dem sich die Unternehmen aktuell auseinanderzusetzen haben. Daneben nennen Frank u. a.

² Eigene Definition unter Einbezug und Diskussion der Definitionen u. a. von Balling, 1997; Gabler Verlag, 2010; Grunwald, 1982; Hofmann, 1982; Lubritz, 1998; Marr, 1992; Morschett, 2005; Neuberger/Conradi/Maier, 1985; Nuisl, 2000; Piepenburg, 1991; Reupold/Strobel/Tippelt, 2010; C. Rotering, 1990; J. Rotering, 1993; Scherm, 2005; Schubert/Klein, 2006; Schuh/Friedli/Kurr, 2005; Sell, 2002; Steinweg, 2006.

(2007) die Notwendigkeit der Netzwerkbildung als Grund, um den aktuellen Entwicklungen und politischen Forderungen gerecht zu werden. Beide Bereiche sind gerade im Zusammenhang mit weiterbildenden Angeboten an öffentlichen Hochschulen zwei ganz wesentliche Punkte, die aktuell und in Zukunft eine immer wesentliche Rolle spielen werden. Eng damit verknüpft ist m. E. auch die Gewinnung und auch das Halten neuer Zielgruppen, welche zum einen mit den Beweggründen der Unternehmen zusammenhängt (Sicherung eines qualifizierten Nachwuchses), aber vor allem für die Hochschulen von wesentlicher Bedeutung ist. In Anbetracht des demografischen Wandels und den sich damit verändernden Studierendenstrukturen ist eine Beschäftigung mit neuen Zielgruppen und deren Gewinnung unabdingbare Aufgabe der öffentlichen Hochschulen in Deutschland. Hier ist eine Zusammenarbeit elementar, um auf aktuelle Bedürfnisse und Anforderungen reagieren zu können, und auch vom Bund im Zusammenhang mit der bereits erwähnten Initiative „Aufstieg durch Bildung“ ausdrücklich gefordert:

„Die berufliche Weiterbildung wird angesichts des demografisch bedingten Schulabgänger-rückgangs, der längeren Lebensarbeitszeiten der Beschäftigten und der immer kürzeren Halbwertszeit des Wissens zunehmend wichtiger. Ein Bedeutungszuwachs von beruflicher Ausbildung zur beruflichen Weiterbildung zeichnet sich ab. Deutschland befindet sich bei der Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich bislang noch im Mittelfeld, muss aber als auf Innovation und Entwicklung setzende, stärkste europäische Wirtschafts- und Exportnation in die Spitzengruppe aufrücken, um seine Führungsposition zu erhalten. Das BMBF will daher mit Ländern, Sozialpartnern und weiteren relevanten Akteuren im Rahmen einer beruflichen Weiterbildungsalianz geeignete Maßnahmen für die Zielgruppe der Arbeitnehmer/innen initiieren. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen sollen dabei in die Lage versetzt werden, die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter auszubauen.“ (<http://www.bmbf.de/de/12733.php>, 28.09.11)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sowohl auf Seiten der Hochschulen als auch auf Seiten der Unternehmen – über Forschungs Kooperationen und Wissenstransfer hinaus – eine Bereitschaft und auch die Notwendigkeit besteht, eine Brücke zwischen Wissenschaft und Wirtschaft zu schlagen. Der Bereich der berufsbegleitenden

Weiterbildung ist dabei ein theoretisch und empirisch bisher wenig betrachteter, aber essentieller Ansatzpunkt, um Kooperationen – vor allem im Bereich der Lehre (Aus- und Weiterbildung) – weiter auszubauen. Dies betonen auch Frank u. a. (2007: 65) wenn sie sagen, dass

„Hochschulen [...] sich verstärkt im Weiterbildungsmarkt positionieren [sollten]. Die Entwicklung von nachfrageorientierten, vor allem auch berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen sollte in enger Zusammenarbeit mit Unternehmen vorangetrieben werden und ist ein guter Ansatzpunkt für den Aufbau langfristig angelegter Kooperationen.“

Frank u. a. (2007) sehen Unternehmen, öffentliche Arbeitgeber und Hochschulen vielmehr als Partner im Bereich der Qualifizierung und Weiterbildung von künftigen Arbeitgebern, was für die Unternehmen, aber auch für die Hochschulen ein erhöhtes Engagement im Bereich der (berufsbegleitenden) Lehre bedeutet. Als wesentliche Aufgaben aus Sicht der Unternehmen betrachten Frank u. a. (2007) dabei:

1. Die Konkretisierung des Qualifikations- und Weiterbildungsbedarfs in Kommunikation mit den Hochschulen,
2. den Ausbau der Kooperationen mit Hochschulen bei den berufsintegrierenden und berufsbegleitenden Studiengängen unter der Nutzung der best practice-Erfahrungen in der Regelung der Rechte und Pflichten von Unternehmen, Hochschulen und Arbeitnehmer/innen und
3. die Zusammenarbeit zwischen den unternehmenseigenen Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen mit dem Ziel der Verbesserung der Leistungsfähigkeit auf beiden Seiten.

Hier stellt sich die Frage, welche Aufgaben den Hochschulen zu kommen und welche Faktoren auf beiden Seiten die Bildung und den Erhalt von Kooperationen begünstigen. Die im Folgenden dargestellte Analyse gibt dazu einen ersten Einblick.

Methodisches Vorgehen

Um die Fragestellung, welche Faktoren Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen beeinflussen, näher zu betrachten, wurde eine Literaturumfeldanalyse (dazu u. a. Atteslander, 2008; Mohe, 2004) durchgeführt. Hierbei besteht keinesfalls der Anspruch einer systematischen Vollerhebung, sondern vielmehr wird ein Überblick über das Feld mit Hilfe einer Schlagwortsuche gegeben. Durchsucht wurden die Suchmaschinen bzw. Datenbanken Google Scholar³, FIS-Bildung⁴, ERIC⁵ und WiSo⁶ unter Verwendung folgender Schlagwörter: *Kooperation + Unternehmen + Hochschule* (sowie deren „Synonyme“ Betrieb, Firma, Wirtschaft bzw. Universität) und deren englischen Übersetzungen. Aus insgesamt 31 analysierten empirischen Studien zu Kooperationen werden 19 Studien für die Beantwortung der Fragestellungen für relevant gehalten.

Diese lassen sich in die folgenden drei dargestellte Bereiche unterteilen:

1. den Bereich der *Corporate Universities* (3) (Knust/Hanft, 2007; Rademakers, 2005; Wimmer/Emmerich/Nicolai, 2002),
2. den Bereich der *wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung an Hochschulen* (9) (Frank u. a., 2007; Kloke/Krücken, 2010; Knust/Hanft, 2007; Konegen-Grenier, 2009; Konegen-Grenier/Winde, 2000 angelehnt an Pasternack/Bloch/Hechler/Schulze, 2008; Rammer/Peters/Schmidt/Aschhoff/Doherr, 2005; Ryan/Morriss, 2005; Schneijderberg/Teichler, 2010) und
3. den Bereich der *Forschungs- und Unternehmensallianzen* (8) (Behrens/Gray, 2001; Elmuti/Abebe/Nicolosi, 2005; Gomes/Hurmelinna/Amaral/Blomqvist, 2005; Lee, 1998; López-Martínez u. a., 1994; Mead u. a., 2000; Roth/Magee, 2002; Van Dierdonck/Debackere, 1988).

Eine Erfassung von Studien aus dem Bereich der reinen Unternehmenskooperation ist nicht Ziel dieser Analyse gewesen. Zum Teil fließen diese aber auf Grund der Verknüpfung mit anderen hier analysierten Studien mit ein. Des Weiteren wurde im Sinne des Schneeballverfahrens auch auf Studien zurückgegriffen, auf die in anderen Studien verwiesen wurde.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse – in Bezug auf die beiden zu Anfang genannten Fragestellungen – dargestellt.

Hochschulen als Kooperationspartner

Für die Beantwortung der Fragestellung, *inwiefern Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen bestehen und wie die jeweils gegenüberliegende Seite als Kooperationspartner betrachtet wird*, zeigten sich vor allem fünf Studien als gewinnbringend (Bielig/Dauner/False/Haase/Weyand, 2006; Kloke/Krücken, 2010; Knust/Hanft, 2007; Rammer u. a., 2005; Wimmer u. a., 2002). Dies liegt vor allem daran, dass hier genauer auf das Zustandekommen von Kooperationen (auch quantitativ) zwischen Hochschulen und Unternehmen sowie auf die verschiedenen Kooperationspartner von Unternehmen (insbesondere im Hochschulbereich) eingegangen wird.

Generell lässt sich festhalten, dass Kooperationen mit öffentlichen Hochschulen insgesamt geringer vertreten sind als z. B. mit freien Trainern, Beratern und dem eigenen Management (u. a. Knust/Hanft 2007; Wimmer u. a., 2002), wobei die Angaben zu Kooperationen von Unternehmen mit Hochschulen je nach Studie zwischen 25% und knapp 50% schwanken (Rammer u. a. 2005; Bielig u. a. 2006; s. a. Knust/Hanft 2007) und es sich dabei auch um private Hochschulen und/oder Fachhochschulen handelt. Nach einer Studie⁷ von Wimmer u. a. (2002: 35) kooperieren im Bereich der Corporate Universität 47% der Unternehmen mit Universitäten⁸, wobei unter den ersten zwölf Nennungen nur St. Gal-

³ <http://scholar.google.de>

⁴ http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html

⁵ <http://www.eric.ed.gov>

⁶ <http://scholar.google.de>

⁷ Wimmer u. a. (2002) haben in ihrer Studie „Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung.“ 1000 Unternehmen befragt, wobei 326 Unternehmen geantwortet haben. Davon gaben wiederum 47 Unternehmen an, eine CU zu betreiben.

⁸ Darüber hinaus geben Wimmer u. a. (2002) an, dass 80% mit internationalen Business Schools, 81% mit freien Trainern und Beratern und 74% mit Kräften aus dem eigenen Management arbeiten.

len als staatliche Universität genannt wird (dazu auch Knust/Hanft, 2007: 361). Die restlichen deutschen Kooperationspartner im universitären Bereich sind den privaten Hochschulen und Business Schools zuzuordnen. Rammer u. a. (2005: 181)⁹ zufolge geben zudem zwischen 55 und 90% aller Unternehmen (je nach Sektor) an, dass sie in den letzten drei Jahren keinen Kontakt zu einer wissenschaftlichen Einrichtung hatten. Gründe dafür sind nach Knust und Hanft (2007)¹⁰ unter anderem, dass die Hochschulen nicht das Potenzial aufweisen, welches für entsprechende Kooperationen erforderlich wäre, bzw. Signale aussenden, die einer Kooperation entgegenwirken. Darüber hinaus merken Wimmer u. a. (2002: 17; s. dazu auch Kloke/Krücken, 2010) an, dass es vielmehr einzelne Wissenschaftler/innen deutscher Universitäten sind, die als Kooperationspartner geschätzt werden, nicht aber die Universitäten als Organisation. Von der Seite der Hochschulen aus betrachtet, zeigt eine Erhebung im Rahmen des Forschungsprojekts „Professionalisierung im deutschen Hochschulsystem“¹¹, dass 76,9 % der befragten Mitarbeiter an Fachhochschulen angaben, stark oder sehr stark mit Organisationen und Personen aus der Privatwirtschaft zusammenzuarbeiten, an den Universitäten lag der Wert nur bei 37,9% (Kloke/Krücken, 2010: 22). Dies ist ausgehend von der allgemein höheren Praxisorientierung von Fachhochschulen nicht weiter verwunderlich, zeigt aber das bestehende Potential für Universitäten, was es zu nutzen gilt. Zudem ist festzuhalten, dass informelle Kontakte überwiegen. Weiterbildung als Zweck einer Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen wird nach Angaben von Rammer u. a. (2005: 172ff., zudem Abb. 68) vor allem im Bereich der unternehmensnahen Dienstleister (30%) verfolgt (~20% im verarbeitenden Gewerbe, ~15% im Bergbau/Energie/Baugewerbe, ~20% bei distributiven Dienstleistern). Die Bedeutung der genutzten Kooperationsformen für ihr Unternehmen weicht davon nochmals ab (Rammer u. a., 2005: 175, Abb. 69). Auch hier überwiegen die informellen Kontakte, aber die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung liegen beim verarbeitenden

Gewerbe und den unternehmensnahen DL bei nur noch ca. 10% (gefolgt von den distributiven Dienstleistern mit ca. 8%; Bergbau/Energie/Baugewerbe misst dieser so gut wie keine Bedeutung bei).

Beeinflussende Faktoren

Es zeigt sich, dass – innerhalb einer großen Vielfalt an Kooperationsformen – unter anderem Vertrauen, professionelle Strukturen und auch die inhaltliche und strategische Ausrichtung als maßgeblich für den Erfolg von Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen beschrieben werden können. Neben den Kontextfaktoren (kulturelle Passung, rechtliche und finanzielle Sicherung wie auch die vorherrschende Struktur), spielt vor allem die Kooperationsgeschichte und damit eng verbunden das Vertrauen zwischen den Kooperationspartnern eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus zeigt die Literaturanalyse, dass die strategische Ausrichtung und Umsetzung wie auch die fachliche und methodische Expertise nach Angaben der Autoren nicht zu unterschätzende Faktoren bei der Bildung und dem Erhalt von Kooperationen sind (Abb. 2).

Hierbei sind die Faktoren, welche hier als **Kontextfaktoren** beschrieben werden (s. o.), eng miteinander verknüpft. Verbesserung von Struktur und Rahmenbedingungen (i. S. der Inflexibilität der Hochschulen und Verträge) bzw. das Bestehen eines stabilen Kontextbezugs (rechtliche, finanzielle und kulturelle Ausgangssituation) sind nur zwei Beispiele, die genannt werden, damit eine Kooperation gelingen kann (Frank u. a., 2007; Schneijderberg/Teichler, 2010). Darüber hinaus ist auf der strukturellen Ebene immer wieder die Forderung nach flachen, professionellen Strukturen zu finden (Frank u. a., 2007; Gomes u. a., 2005; Knust/Hanft, 2007; Ryan/Morriss, 2005), die eng im Zusammenhang mit der Bündelung von Kompetenzen und dem Vorhandensein eines strategischen Konzepts stehen (Frank u. a., 2007; Konegen-Grenier/Winde, 2000; López-Martínez u. a., 1994).

⁹ Die hier angegebenen Daten beziehen sich auf die Innovationserhebung 2003 in der deutschen Wirtschaft und wurden in der Studie „Innovationen in Deutschland: Ergebnisse der Innovationserhebung 2003 in der deutschen Wirtschaft“ von Rammer u. a. (2005) im Abschnitt 4.5 „Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen“ veröffentlicht.⁴ http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html

¹⁰ Knust und Hanft (2007) haben insgesamt 34 Unternehmen, die Corporate Universities betreiben, angeschrieben. Davon haben sich 19 beteiligt.

¹¹ Kloke und Krücken (2010) haben in ihrer Studie „Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung“ als Teil des größeren Forschungsprojekts „Professionalisierung im deutschen Hochschulsystem“ in der Gruppe der leitenden Mitarbeiter in der wissenschaftlichen Weiterbildung 150 Personen angeschrieben, wovon 45 den Fragebogen beendeten.

Die zweite wesentliche Grundlage, um Kooperationen aufzubauen, ist **Vertrauen** in die Kooperation und vor allem in die Kooperationspartner, welches insbesondere durch die (langfristige) Kooperationsgeschichte erfolgt. Dies beinhaltet u. a. die Unterstützung von persönlichen Passungen und Bindungen (Elmuti u. a., 2005), die Beteiligung aller unter Berücksichtigung der individuellen Haltung der Wissenschaftler/innen (Schneijderberg/Teichler, 2010), den Aufbau von persönlichem Vertrauen (Personengebundenheit) (Frank u. a., 2007) und auch das Vertrauen in die Integrität und die Kompetenz der Partner (López-Martínez u. a., 1994). Darüber hinaus ist ein wesentlicher Diskussionspunkt die Frage nach Personengebundenheit versus institutioneller Verankerung, welche von Kloke und Krüken (2010) im Hinblick auf die Bedeutung von Transferstellen betrachtet wird. Hierbei, so die Autoren, „verschiebt sich auch die Verantwortung für die Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen [hier vor allem auf Forschungsk Kooperationen bezogen; Anm. des Verf.] vom Individuum zur Organisation“ (Kloke/Krüken, 2010: 34). Inwieweit dies für den Bereich der weiterbildenden Studiengänge zutrifft, gilt es zu diskutieren.

Der nächste genannte Faktor ist die **verfolgte Strategie**, welche im Zusammenhang mit den Kontextfaktoren schon angeklungen ist. Dabei spielt zum einen die Auswahl der Kooperationspartner i. S. einer Nischenstrategie (Knust/Hanft, 2007) wie auch die Kompatibilität mit den Abläufen und Anforderungen der Unternehmen sowie die Beachtung der unterschiedlichen Herangehensweisen eine wesentliche Rolle (Frank u. a., 2007; Knust/Hanft, 2007; Konegen-Grenier/Winde, 2000; Ryan/Morriss, 2005).

Ein weiteres großes Feld ist der Bereich der Operationalisierung. Hierzu zählt zum einen die **inhaltliche und methodische Expertise** der Hochschuleseite (insbesondere im Bereich der Aus- und Weiterbildung) sowie die **strategische Umsetzung** der Kooperation. Zielgruppenkenntnisse, i. S. von Erfahrungen mit Executives und Kenntnisse über deren Bedürfnisse (Wimmer u. a., 2002), sowie eine allgemeine Vertrautheit mit den Anforderungen der Wirtschaft (Maassen, 2009) sind dabei von grundlegender Bedeutung. Eng damit einher geht die didaktische und methodische Erfahrung, da sich gerade hier eine erhebliche Differenzierung von der grundständigen Lehre abzeichnet. Ergänzt wird dies durch notwendige Fachkenntnisse und Erfahrung

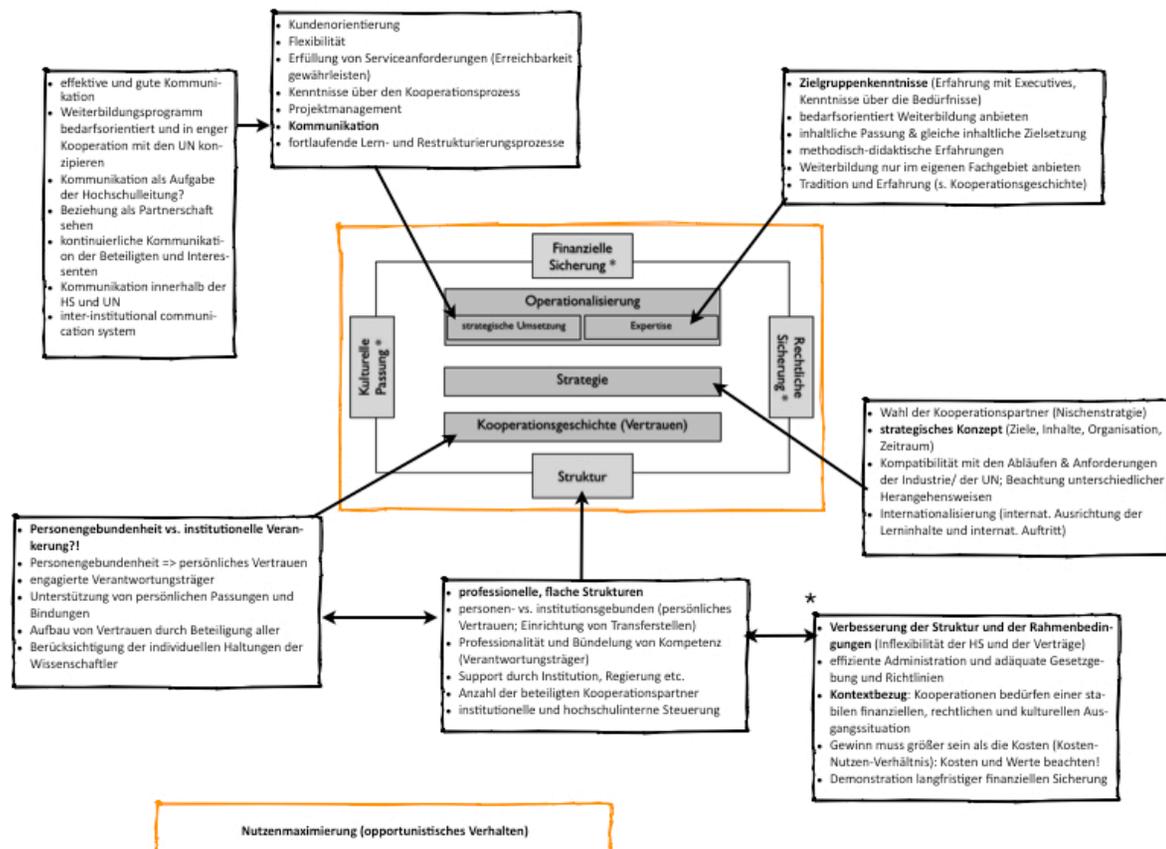


Abb. 2: Gründe für Kooperationen (Eigene Darstellung nach Frank/Meyer-Guckel/Schneider, 2007; López-Martínez/Medellín/Scanlon/Solleiro, 1994; Van Dierdonck/Debackere, 1988)

in der Praxis, wobei eine inhaltliche Passung und eine gemeinsame inhaltliche Zielsetzung zwischen den Kooperationspartnern Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation ist (Wimmer u. a., 2002; Ryan/Morriss, 2005; Konegen-Grenier/Winde, 2000; López-Martínez u. a., 1994). Knust und Hanft (2007) verweisen zudem darauf, dass Weiterbildung nur in den eigenen Fachgebieten angeboten und in enger Kooperation mit den jeweiligen Unternehmen konzipiert werden sollte. Kommunikation zwischen und innerhalb den kooperierenden Organisationen ist dabei eine unabdingbare Grundlage für den gesamten Kooperationsprozess (Elmuti u. a., 2005; Frank u. a., 2007; Knust/Hanft, 2007; Konegen-Grenier/Winde, 2000; López-Martínez u. a., 1994; Pasternack/Bloch/Hechler/Schulze, 2008; Ryan/Morriss, 2005; Wimmer u. a., 2002). Zudem sind Flexibilität (Ryan/Morriss, 2005; Wimmer u. a., 2002), Kundenorientierung (Gomes u. a., 2005) und die Erfüllung von Serviceanforderungen, z. B. Erreichbarkeit (Knust/Hanft, 2007; Ryan/Morriss, 2005), als weitere wesentliche strategische Punkte anzusehen. Darüber hinaus sind für die Umsetzung einer Kooperation Kenntnisse über den Ablauf und den Prozess einer Kooperation an sich sowie Projektmanagementkenntnisse (Ryan/Morriss, 2005) maßgeblich. Verstärkt wird dies noch einmal durch die Forderung nach fortlaufenden Lern- und Restrukturierungsprozessen (Roth/Magee, 2002). Insgesamt lässt sich im Bereich der Operationalisierung der Wunsch bzw. die Forderung nach Professionalisierung im Umgang mit Unternehmen und damit im Zusammenhang mit Kooperationen festhalten.

Ausblick

Betrachtet man die verschiedenen beschriebenen und analysierten Kooperationen in den Studien, wird deutlich, dass es eine Vielzahl von Zielrichtungen und Intensitäten in den Kooperationen an Hochschulen (Forschung, Wissenstransfer, Corporate Universities, Aus- und Weiterbildung etc.) gibt. Darüber hinaus ist nochmals zwischen den verschiedenen Formen der Kooperation mit Unternehmen zu unterscheiden. Diese reichen, wenn man die weiterbildenden Studiengänge genauer begutachtet, u. a. von Dozent/innen, über Praxisworkshops und Fallbeispiele bis hin zu der Entwicklung von ganzen Studiengängen.¹²

Was hat uns aber die Literaturanalyse hinsichtlich der zu Anfang aufgeworfenen Fragestellung, welche Faktoren Kooperationen zwischen Wirtschaftsunternehmen und öffentlichen Hochschulen (in welcher Art und Weise) beeinflussen, gebracht? Und inwiefern können diese im Speziellen auf Kooperationen bei der Einrichtung und der Ausgestaltung von weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen übertragen werden? Zum einen zeigt sich, dass der Struktur an den Hochschulen – zusammen mit den kulturellen, finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen – in vielen Studien eine wesentliche Bedeutung zukommt. Dabei ist von professionellen Strukturen bzw. flachen Strukturen wie auch von der Konzentration von Kompetenzen und Professionalität die Rede. Hier gilt es, sich die Frage zu stellen, ob es tatsächlich an den Hochschulstrukturen liegt, dass es gerade öffentlichen Hochschulen schwer fällt, mit Unternehmen zu kooperieren, oder nicht eher am (fehlenden) Umgang mit diesen. Auch im Bereich der strategischen Umsetzung spiegelt sich dies in der analysierten Literatur wider: Projektmanagement, Kenntnisse über Kooperationsprozesse, Flexibilität, Erreichbarkeit und der Umgang mit den speziellen Bedürfnissen der Zielgruppe sind nur einige Beispiele, wie Hochschulen innerhalb ihrer Strukturen mit Unternehmen bzw. berufstätigen Studierenden (besser) agieren können. Dabei könnten Strukturen wie eigene Weiterbildungszentren/-institute und Professionalisierungseinheiten hilfreich sein, um Kooperationen zu steuern und zu vereinfachen.

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die Rolle der persönlichen Kontakte im Zusammenhang mit dem Aufbau von Vertrauen. Hier zeigt sich in den analysierten Studien, dass insbesondere einzelne Personen Kontakte aufbauen (Prof. XY kennt den Geschäftsführer von Unternehmen Z), die dann in Kooperationen münden können. Es gilt zu diskutieren, inwieweit es sinnvoll ist, dies zu institutionalisieren bzw. wie aus persönlichem Vertrauen institutionelles Vertrauen werden kann. Denn Universitäten als Institutionen sind im Vergleich zu Privat- und/oder Fachhochschulen weniger beliebte Kooperationspartner. Ein weiterer Aspekt, der sich aus der Diskussion über Vertrauen ableiten lässt, ist die Frage nach der Rolle von Verträgen: Wann sind Verträge sinnvoll bzw. unumgänglich und wann können sie eher kontraproduktiv sein (Zerstörung der zuvor aufgebauten Vertrauensbasis)? Eng damit verknüpft ist

¹² Hier gilt es zu bedenken, dass nicht jede Art z. B. von Dozentenaustausch eine Kooperation sein muss, sondern die zu Beginn definierten Kriterien einer Kooperation erfüllt sein müssen.

eine vertrauensschaffende Kommunikation. Dies kann u. a. durch die richtige Ansprache der Kooperationspartner (Offenheit und Ernstnehmen des Gegenübers), die Diskussion von Zielen und Inhalten, das Kontakthalten während der Kooperation und eine in ihrer Relevanz nicht zu unterschätzende Absprache im Umgang mit möglichen Problemen, i. S. eines Krisenmanagements, erfolgen. Dafür ist es notwendig, für beide Akteursseiten Möglichkeiten zum Einbringen zu schaffen, damit eine Win-win-Situation i. S. eines beiderseitigen Nutzens entstehen kann, die als Grundvoraussetzung jeder Kooperation (siehe Definition) anzusehen ist.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Kooperationen im Zusammenhang mit weiterbildenden Studiengängen auch in Zukunft eine immer bedeutendere Rolle spielen werden. Gründe, warum sich dies nicht auch in der Literatur in größerem Umfang widerspiegelt, beschreibt Frank u. a. (2007: 64) – hier für den Bereich der grundständigen Lehre – treffend mit den folgenden Worten:

„Insgesamt sind Umfang und praktische Bedeutung der Zusammenarbeit [zwischen Hochschulen und Unternehmen; Anm. des Verf.] in der Lehre größer, als die Statistiken vermuten lassen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass es systematische Erhebungen hierzu bisher nicht gibt. Durch die weiterhin zu erwartenden Veränderungen, die auf die Studierenden, die Hochschulen und die Unternehmen zukommen, legt es nahe, diesem Thema auch weiterhin dauerhafte Aufmerksamkeit zu widmen.“

Hier gilt es anzusetzen und im Rahmen des zugrundeliegenden Forschungsprojektes (siehe Fußnote 1) genauer zu untersuchen, welche Bedeutung Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen im Bereich von weiterbildenden Studiengängen zukommt und welche Faktoren auf die Bildung, den Erhalt und den Ausbau von Kooperationen Einfluss ausüben.

Literatur

Atteslander, P. (2008): „Methoden der empirischen Sozialforschung“, 12. Aufl., Berlin, Erich Schmidt.

BMBF (2009) (Hrsg.): „Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland“, URL: http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf.

Balling, R. (1997): „Kooperation : strategische Allianzen, Netzwerke, Joint Ventures und andere Organisationsformen zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit in Theorie und Praxis“, Frankfurt am Main [u.a.], Lang.

Behrens, T. R./Gray, D. O. (2001): „Unintended consequences of cooperative research: impact of industry sponsorship on climate for academic freedom and other graduate student outcome“, in: *Research Policy*, 30(2), S.179-199.

Bielig, A./Dauner, J./False, J./Haase, H./Weyand, J. (2006): „Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen: Eine europäische Studie im Rahmen des Projekts ‘ManageSME‘ (Forschungsbericht No. 5)“, in: *Research Papers in Economics and Law*, Technische Universität Illmenau, URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=6463>.

Elmuti, D./Abebe, M./Nicolosi, M. (2005): „An overview of strategic alliances between universities and corporations“, in: *Journal of Workplace Learning*, 17(1/2), S. 115-129.

Frank, A./Meyer-Guckel, V./Schneider, C. (2007): „Innovationsfaktor Kooperation. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen“, Edition Stifterverband, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, URL: ec.europa.eu/education/higher.../doc/.../kooperation_de.pdf.

Gabler Verlag (2010) (Hrsg.): „Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Kooperation“, Gabler Verlag, URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/7992/kooperation-v8.html>.

Gomes, J. F. S./Hurmelinna, P./Amaral, V./Blomqvist, K. (2005): „Managing relationships of the republic of science and the kingdom of industry“, in: *Journal of Workplace Learning*, 17(1/2), S. 88-98.

- Grunwald, W. (1982): „Konflikt – Kooperation – Konkurrenz“, in Grunwald, W./Lilge, H.-G. (Hrsg.): „Kooperation und Konkurrenz in Organisationen“, Haupt.
- Hofmann, V. (1982): „Die Auswahl eines Kooperations-systems als Entscheidungsproblem mittelständischer Einzelhandelsunternehmer“, Duncker & Humblot.
- KMK/ WMK. (2008): „Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung“.
- Keller, B. (1987): „Hochschule – Wirtschaft : Beitr. zur Zusammenarbeit u. zur Leistungsfähigkeit d. Hochschule“, Herford [u.a.]: Maximilian-Verl.
- Kloke, K./Krücken, G. (2010): „Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung“, Beiträge zur Hochschulforschung, 32(3), S. 32-53.
- Knust, M./Hanft, A. (2007): „Corporate Universities und Forschungsgesellschaften als Akteur/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung“, in Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): „Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen“, Münster u.a., Waxmann, S. 351-386.
- Konegen-Grenier, C. (2009): „Hochschulen und Wirtschaft. Formen der Kooperation und der Finanzierung“, Köln, Deutscher Institutsverlag.
- Konegen-Grenier, C./Winde, M. A. (2000): „Public Private Partnership in der Hochschullehre“, Köln, Deutscher Institutsverlag.
- Lee, Y. S. (1998): „University-Industry Collaboration on Technology Transfer: Views from the Ivory Tower“, in: Policy Studies Journal, 26(1), S. 69-84.
- Lubritz, S. (1998): „Internationale strategische Allianzen mittelständischer Unternehmen : eine theoretische und empirische Analyse“, Frankfurt a. M./New York, Lang.
- López-Martínez, R. E./Medellín, E./Scanlon, A. P./Sollero, J. L. (1994): „Motivations and obstacles to university industry cooperation (UIC): a Mexican case“, in: R&D Management, 24(1), S. 017-030.
- Maassen, O. (2009): „Hochschulen und Unternehmen – von Freiheit der Lehre zu Kooperation und Miteinander“, in Knust, M. (Hrsg.): „Weiterbildung im Elfenbeinturm!“, Münster [u.a.], Waxmann, S. 137-139.
- Marr, R. (1992): „Kooperationsmanagement“, in: Gayler, E./Weber, W. (Hrsg.): „Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre: Handwörterbuch des Personalwesens“, Stuttgart, Poeschel, S. 1154-1164.
- Mead, N./Unpingco, P./Beckmann, K./Walker, H./Parish, C. L./O’Mary, G. (2000): „University-industry collaborations“, in: Journal of Defence Software Engineering, 13(3), S. 10-15.
- Mohe, M. (2004): „Stand und Entwicklungstendenzen der empirischen Beratungsforschung: eine qualitative Meta-Analyse für den deutschsprachigen Raum“, in: Die Betriebswirtschaft: DBW: BARev, 64(6), S. 693-713.
- Morschett, D. (2005): „Formen von Kooperationen, Allianzen und Netzwerken“, in: Zentes J., Swoboda B., Morschett D. (Hrsg.): „Kooperationen, Allianzen und Netzwerke: Grundlagen – Ansätze – Perspektiven“, 2. Aufl., Wiesbaden, Gabler, S. 387-415.
- Neuberger, O./Conradi, W./Maier, W. (1985): „Individuelles Handeln und sozialer Einfluss: Einf. in d. Sozialpsychologie“, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Nuissl, E. (2000): „Einführung in die Weiterbildung: Zugänge, Probleme und Handlungsfelder“, Neuwied, Luchterhand.
- Pasternack, P. B./Bloch, R./Hechler, D./Schulze, H. (2008): „Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern“, in: Institut für Hochschulforschung (HoF) (Hrsg.): „HoF-Arbeitsbericht“, Wittenberg, URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2008.pdf.
- Piepenburg, U. (1991): „Ein Konzept von Kooperation und seine Implikationen für die technische Unterstützung kooperativer Prozesse“, in Oberquelle, H. (Hrsg.): „Kooperative Arbeit und Computerunterstützung: Stand und Perspektiven“, Göttingen, Verlag für Angewandte Psychologie, S. 79-98.

- Rademakers, M. (2005): „Corporate universities: driving force of knowledge innovation“, in: *Journal of Workplace Learning*, 17(1/2), S. 130-136.
- Rammer, C./Peters, B./Schmidt, T./Aschhoff, B./Doherr, T. (2005): „Innovationen in Deutschland: Ergebnisse der Innovationserhebung 2003 in der deutschen Wirtschaft“, ZEW Wirtschaftsanalysen, Bd. 78, Baden-Baden, Nomos-Verl.-Ges.
- Reupold, A./Strobel, C./Tippelt, R. (2010): „Vernetzung in der Weiterbildung“, in: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, 4. Aufl., Wiesbaden, Verl. für Sozialwiss.
- Rotering, C. (1990): „Forschungs- und Entwicklungskooperationen zwischen Unternehmen: eine empirische Analyse“, C.E. Poeschel.
- Rotering, J. (1993): „Zwischenbetriebliche Kooperation als alternative Organisationsform: ein transaktionskostentheoretischer Erklärungsansatz“, Stuttgart, Schäffer-Poeschel.
- Roth, G./Magee, C. (2002): „Corporate-University Alliances and Engineering Systems Research – Learning from the Ford-MIT Alliance (No. ESD-WP-2003-01.26-ESD)“, Working Paper Series, Internal Symposium, URL: esd.mit.edu/wps/internal-symposium/esd-wp-2003-01.26.pdf.
- Ryan, L./Morriss, R. (2005): „Designing and managing a strategic academic alliance: an Australian university experience“, in: *Journal of Workplace Learning*, 17(1/2), S. 79-87.
- Scherm, E. (2005): „Kooperationen in der Personalarbeit“, in Zentes, J./Swoboda, B./Morschett, D. (Hrsg.): „Kooperationen, Allianzen und Netzwerke: Grundlagen – Ansätze – Perspektiven“, 2. Aufl., Wiesbaden, Gabler, S. 797-820.
- Schneijderberg, C./Teichler, U. (2010): „Partnerschaften von Hochschulen und Unternehmen“, in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(3), S. 8-31.
- Schubert, K./Klein, M. (2006): „Stichwort: Kooperation“, in: *Das Politlexikon*, Bonn, Dietz, URL: http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=HG44JS.
- Schuh, G./Friedli, T./Kurr, M. A. (2005): „Kooperationsmanagement : systematische Vorbereitung, gezielter Auf- und Ausbau, entscheidende Erfolgsfaktoren“, München /Wien, Hanser.
- Sell, A. (2002): „Internationale Unternehmenskooperationen“, 2. Aufl., München, Oldenbourg.
- Steinweg, S. A. (2006): „Personale und situative Determinanten kooperativen Verhaltens. Über die Zusammenarbeit geisteswissenschaftlicher Professoren mit Organisationen und Unternehmen“, Bochum, URL: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=97983239x&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=97983239x.pdf.
- Van Dierdonck, R./Debackere, K. (1988): „Academic entrepreneurship at Belgian Universities“, in: *R&D Management*, 18(4), S. 341-353.
- Wimmer, R./Emmerich, A./Nicolai, A. (2002): „Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung“, Bonn, URL: http://www.bmbf.de/pub/corporate_universities_in_deutschland.pdf.

Autorin

Annika Maschwitz
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b)
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Wissenstransfer von Hochschulen in Unternehmen

– oder „Was den Dickmaulrüssler mit Paralleler Programmierung verbindet“

Christina Stötzel
Rosalinde Kicherer

Im folgenden Beitrag wird zunächst kurz das Kerngeschäft der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb) vorgestellt. Im Anschluss geht es um die Projektträgerschaft der vhb im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) für den Bereich „Netzgestützter Wissenstransfer von Hochschulen in Unternehmen“. Dabei soll verdeutlicht werden, wo die Herausforderungen in dieser Zusammenarbeit liegen und welche Netzwerke bereits entstanden sind.

Virtuelle Hochschule Bayern – Das Netzwerk für Online-Lehre in Bayern



Die vhb wurde im Jahr 2000 als Verbundeinrichtung aller bayerischen Hochschulen gegründet. Sie fördert und koordiniert die Entwicklung und die Durchführung von Online-Lehrveranstaltungen. Ihr Ziel ist die Entlastung der Trägerhochschulen durch den Einsatz von Online-Kursen.

Der Verbundcharakter der vhb gewährleistet, dass das fachliche, technische und didaktische Potenzial der bayerischen Hochschulen im Bereich der Online-Lehre für die Studierenden unabhängig von ihrem Studien- und Wohnort nutzbar wird. Nicht allein die Studierenden profitieren von diesem Netzwerk. Vielmehr entstehen durch die vhb auch ein reger Austausch sowie eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrenden der verschiedenen Hochschulen und Hochschularten.

Zu den 31 Trägerhochschulen der vhb gehören außer den neun staatlichen Universitäten und den 17 staat-

lichen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) auch die Augustana-Hochschule Neuendettelsau, die Katholische Stiftungshochschule München, die Evangelische Hochschule Nürnberg, die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt und die Universität der Bundeswehr München.

Im Studienjahr 2010/2011 nahmen rund 33.000 Studierende bayerischer Hochschulen insgesamt ca. 80.000 Kursbelegungen vor. Die über die vhb angebotenen Kurse werden jeweils in der Verantwortung der anbietenden Hochschule durchgeführt und können von den Studierenden aller Trägerhochschulen entgeltfrei genutzt werden. Das Programm der vhb umfasst gegenwärtig 250 unterschiedliche Kurse aus 13 Fächergruppen. Sämtliche Trägerhochschulen können diese Kurse in ihre Studiengänge integrieren (vgl. Rühl, 2010).

„Europäischer Sozialfonds (2007 – 2013)“



EUROPÄISCHE UNION EUROPÄISCHER SOZIALFONDS

Der ESF ist das bedeutendste arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und zur Förderung von Beschäftigung. Mit Hilfe des ESF sollen die Qualität der Arbeitsplätze sowie die beruflichen Fähigkeiten der

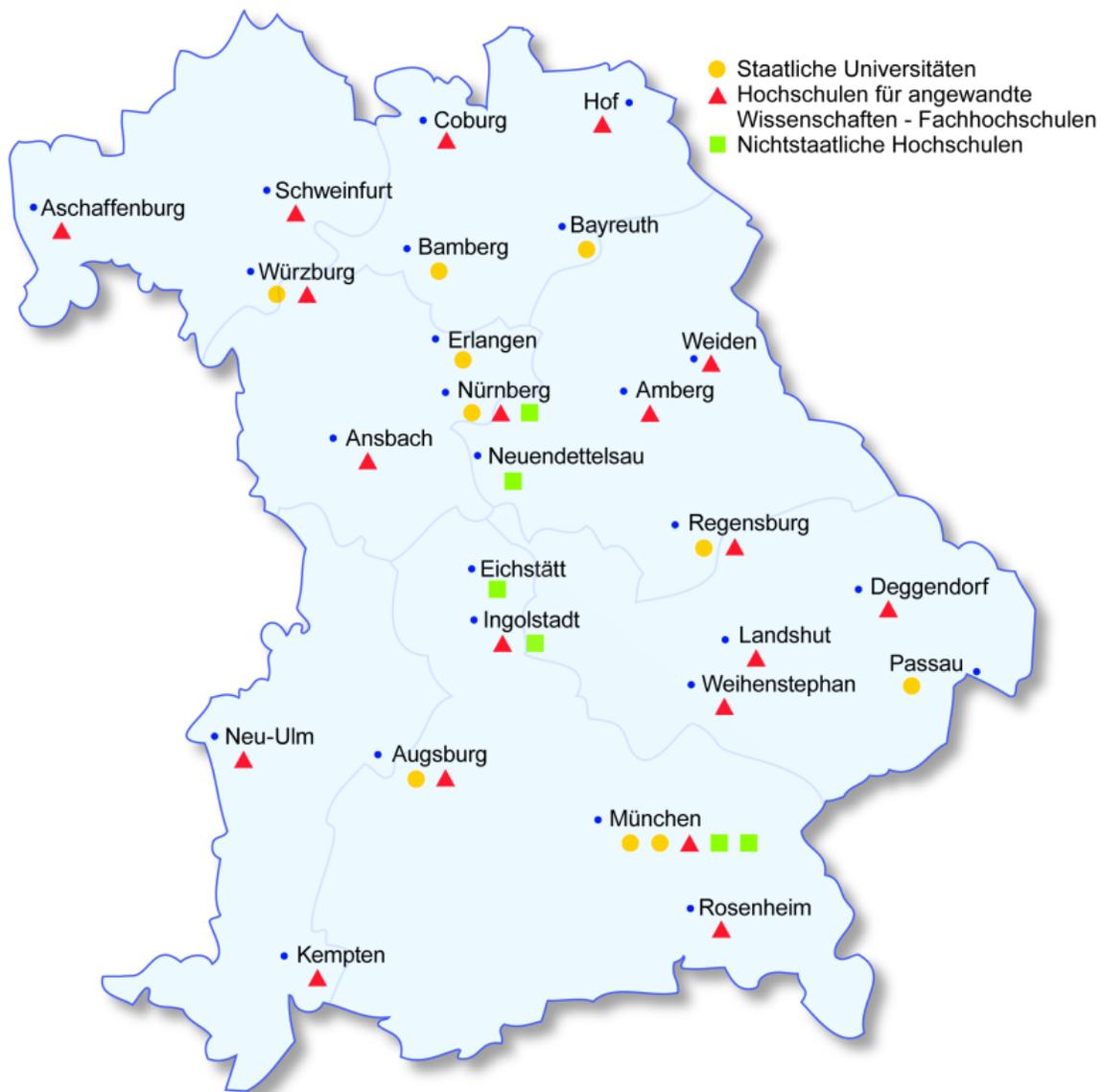


Abb. 1: Die Virtuelle Hochschule Bayern als gemeinsame Einrichtung aller bayerischen Hochschulen

Quelle: Eigene Abbildung, <http://www.vhb.org/vhb/organisation/traegerhochschulen/>

Menschen verbessert und Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt erreicht werden. Diese Ziele des ESF sind in ganz Europa einheitlich durch die europäische Beschäftigungs- und Sozialpolitik geprägt, jedoch können die Mitgliedstaaten und Regionen die Schwerpunkte für ihre Förderbereiche selbst setzen.¹

Am 1. Januar 2007 hat für 27 Mitgliedstaaten der Europäischen Union eine neue Programmperiode des ESF begonnen. Diese läuft bis 2013 und folgt dem Slogan „Wir investieren in Menschen.“ Bayern hat in seinem operationellen ESF-Programm drei Schwerpunkte:

- Steigerung der Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeit von Beschäftigten und Unternehmen (Berufliche Weiterbildung, Coaching von Existenzgründern, Chancengerechtigkeit im Erwerbsleben);
- Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten (Stärkung der Ausbildungsreife von Jugendlichen, Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze, Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen);

¹ Hier gilt es zu bedenken, dass nicht jede Art z. B. von Dozentenaustausch eine Kooperation sein muss, sondern die zu Beginn definierten Kriterien einer Kooperation erfüllt sein müssen.

- Verbesserung des Zugangs zu Beschäftigung sowie der sozialen Eingliederung (Qualifizierung langzeitarbeitsloser Männer und Frauen, Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund).

ESF-Projektträgerschaft der vhb

Das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (StMWFK) ist aufgrund seiner Ressortzuständigkeit an der Umsetzung der Prioritätsachse B, Spezifisches Ziel B 2 „Wissenstransfer“, Förderaktivität 9 – „Netzwerkaktivitäten zwischen Hochschulen und Unternehmen und Humanressourcen“ beteiligt. Die umfangreiche Erfahrung der vhb im Projektmanagement von Online-Lehr- und Lernangeboten haben das StMWFK dazu veranlasst, ihr die Projektträgerschaft für diesen spezifischen Fokus im Bereich der netzgestützten Maßnahmen (z.B. E-Learning) zu übertragen. Seit 2007 fungiert die vhb daher als koordinierende Projektträgerin. Hier werden alle Teilprojekte der Hochschulen in diesem Handlungsfeld in Bayern zusammengefasst und gesteuert. Für diese Maßnahmen stehen im Förderzeitraum über zwei Millionen Euro an ESF-Mitteln bei 50% Kofinanzierung zur Verfügung.

Zielsetzung der über die vhb geförderten ESF-Projekte ist es, Wissen aus der Hochschule so aufzubereiten, dass es für Beschäftigte von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) beruflich nutzbar wird. Profitieren sollen dabei insbesondere KMU-Mitarbeiter/innen in strukturschwachen Regionen Bayerns wie z.B. Oberfranken und Niederbayern. Die Projekte beinhalten netzgestützte Maßnahmen. In den meisten Projekten werden daher reine E-Learning- oder Blended-Learning-Kurse erstellt, die von Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern der KMU belegt und mit einem Abschlusszertifikat abgeschlossen werden können.

Die ESF-Projekte haben sich die Öffnung für neue Zielgruppen zur Aufgabe gemacht und dabei innovative Ansätze umgesetzt. Indem Forschungsergebnisse aller Fachrichtungen netzgestützt in die Arbeitswelt

von KMU eingebracht werden, kann das Innovationspotential der Hochschulen optimal ausgeschöpft werden. Auf diese Weise entwickeln sich Netzwerke zwischen Hochschulen und Unternehmen.

Die vhb hat die Aufgabe, Projekte auszuwählen, zu begleiten und zu evaluieren. Jede bayerische HAW oder Universität kann bei der vhb die Förderung eines Projekts beantragen. Um sicherzustellen, dass der Wissenstransfer an KMU-Mitarbeiter/innen auch tatsächlich im Fokus der Projekte steht, hat die vhb ein umfangreiches Qualitätsmanagement von der Antragstellung bis zur Transfersicherung etabliert. Voraussetzung für eine Förderung ist dabei unter anderem, dass mindestens drei KMU aus strukturschwachen Regionen schriftlich ihren Bedarf und ihre Kooperationsbereitschaft erklären. Nach Beendigung des Kurses werden die Teilnehmer/innen gebeten, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Hier wird abgefragt, ob sie das neu erworbene Wissen auch im Arbeitsalltag einsetzen konnten. Zusätzlich evaluieren die Projektleiter/innen ihre Kurse selbst.

Aktuell koordiniert die vhb 26 Teilprojekte aus verschiedenen Fachbereichen.²

Das Netzwerk WiT-HuB (Wissenstransfer Hochschule und Beruf)

Ein Zielindikator für die vhb als ESF-Projektträgerin ist das Entstehen von Netzwerken zwischen Hochschulen



Abb. 2: Projekttreffen in Bamberg 2011

Quelle: Virtuelle Hochschule Bayern

² Übersicht über alle Teilprojekte: <http://esf.vhb.org/teilprojekte/>

und Unternehmen. Diese bilden sich in erster Linie auf der Ebene der einzelnen Teilprojekte. Hier finden regelmäßige Treffen zwischen Vertretern der KMU und den Projektmitarbeiter/innen der Hochschulen statt. Darüber hinaus hat sich die vhb aber zum Ziel gesetzt, auch die einzelnen Teilprojekte in ein großes Netzwerk, „WiT-HuB“, einzubinden.

Da die geförderten Teilprojekte aus den verschiedensten Fachbereichen kommen, zeigen sich inhaltlich auf den ersten Blick wenige Berührungspunkte. So gibt es neben IT- und Finanzprojekten beispielsweise Zahnmedizin- und Sprachkurse. Auf die Ausgangsfrage „Was verbindet den Dickmaulrüssler mit paralleler Programmierung?“ lässt sich daher auch schnell antworten: Inhaltlich wenig – außer, dass man es auch in der IT manchmal mit „bugs“ zu tun hat. Abgesehen von der Gemeinsamkeit, dass beide Projekte über die vhb durch den ESF gefördert werden³, mussten also weitere gemeinsame Berührungspunkte gefunden werden.

Um diese herauszufinden, hat die vhb alle Projektleiter/innen und -mitarbeiter/innen zu einem Treffen eingeladen. Hier hatte jede/r Teilnehmer/in die Gelegenheit, sein/ihr Projekt vorzustellen. Dabei stellte sich heraus, dass alle eine Frage eint: „Wie lässt sich Hochschulwissen praxisorientiert an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von KMU vermitteln?“ Diese Aufgabe stellt sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische Herausforderung für die Hochschulen dar. Teilweise hochkomplexes, theoretisches Hochschulwissen muss für aktuelle Problemlagen der Praxis nutzbar gemacht werden. Zudem stellt sich die Frage, wie man Wissen so aufbereiten kann, dass es die spezielle Zielgruppe anspricht. Die Inhalte müssen so gestaltet werden, dass sie auch für KMU-Mitarbeiter/innen ohne Hochschulabschluss und Abitur verständlich sind und zum Lernen motivieren.

Eine weitere Gemeinsamkeit stellt die Herausforderung im Umgang mit der Zielgruppe KMU dar. Diese haben im Hinblick auf die Mitarbeiterentwicklung im Unterschied zu großen Unternehmen besondere Bedürfnisse. Oftmals müssen sie personelle Engpässe bewältigen und können Mitarbeiter/innen nicht einfach für Fortbildungen freistellen. Zeit ist daher ein besonders knappes

Gut, so dass KMU maßgeschneiderte Lösungen für ihr eigenes Unternehmen von den Hochschulen wünschen. Auch das Thema Motivation der Mitarbeiter/innen, kontinuierlich am Projekt teilzunehmen, spielt in allen Teilprojekten eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang wurde über die optimale Kursdauer, die Intensität der Betreuung und das Ausstellen von Zertifikaten (sowie damit verbundene rechtliche Fragen) diskutiert.

Projektübergreifende Kooperationen – Vernetzung trotz Heterogenität

Anhand von zwei Projekten soll beispielhaft aufgezeigt werden, wie Hochschulen die Anforderungen des ESF umsetzen:

Beispiel 1: FiPs-Net – Mit E-Learning zur Fachqualifikation im Pflanzenschutz

Im Projekt „FiPs-Net“ (Fachqualifikation im Pflanzenschutz) wurde eine Online-Schulung für Mitarbeiter/innen von Baumschulen, Garten- und Landschaftsbauunternehmen und Gartencentern entwickelt. Angeboten wird diese Schulung von der Forschungsanstalt für Gartenbau Weihenstephan an der HAW Weihenstephan-Triesdorf (HSWT). Die Schulung hat zum Ziel, fundiertes Wissen und aktuelle Informationen zum Thema Pflanzenschutz praxisnah zu vermitteln. Die multimedial aufbereiteten Einheiten behandeln thematisch u.a. Krankheiten und Schädlinge an Gehölzen und Stauden, die Diagnose und mögliche Bekämpfungsmaßnahmen sowie juristisch-administrative Fragen zum Pflanzenschutz. Mit Hilfe des Kurses sollen die Teilnehmer/innen in ein Netzwerk eingebunden werden, über das auch langfristig Pflanzenschutzfragen aus der täglichen Praxis kurzfristig und effizient gelöst werden können.⁴

Meinungen der Teilnehmer/innen zum Kurs:

„Ich finde es sehr interessant und klasse, wieder etwas zu lernen. Es macht Spaß, wieder die Schulbank zu drücken. Wenn auch nur virtuell :-)“

„Ich finde es toll, wie weit die Technik schon gediehen ist und dass über solche Entfernungen eine Fachgemeinschaft im virtuellen Raum entsteht.“

³ Der Dickmaulrüssler wird als Schädling im Projekt „FiPs-Net“ der HAW Weihenstephan-Triesdorf behandelt, das Projekt „GPGPU-Computing“ der Universität Erlangen-Nürnberg beschäftigt sich mit Paralleler Programmierung für die Nutzung von Grafikkarten, um industrielle Anwendungen zu beschleunigen.

⁴ Weitere Informationen zum Projekt: <http://www.hswt.de/fgw/forschung/projekte/fips-net.html>

Beispiel 2:iVi-Pro - Interaktives Video Editierungstool zum netzwerkbasierten Wissenstransfer

Das Projekt „iVi-Pro“ der Universität Passau hat ein Editierungstool zur Herstellung interaktiver Videos entwickelt: Bestehende Videos werden um interaktive Elemente erweitert.

Ein Ziel des Projekts war die Entwicklung eines einfach bedien- und erlernbaren Werkzeugs zur Produktion von interaktiven Videos. Im Gegensatz zu bestehenden Werkzeugen zur Videobearbeitung werden explizit Laien als Zielgruppe angesprochen. Um die Nachhaltigkeit der Applikation zu gewährleisten, werden die produzierten interaktiven Videos über eine Transformationssprache in verschiedensten Formaten (z.B. Adobe Flash) speicherbar. Mittels iVi-Pro wird der Benutzer in die Lage versetzt, mit Videos direkt zu interagieren, wobei ihm ermöglicht wird, Inhalte sowohl zu konstruieren als auch zu manipulieren, den weiteren Verlauf des Videos zu beeinflussen, das Video mit eigenem Wissen anzureichern oder auch kontextsensitive Zusatzinformation anzuzeigen. Das Medium „Interaktives Video“ stellt für Unternehmen und deren Mitarbeiter/innen eine vollkommen neue Kommunikationsform dar, welches für die KMU einen Wettbewerbsvorteil gegenüber Konkurrenten verspricht.⁵

Meinungen der Teilnehmer/innen zum Kurs:

„Es ist sinnvoll, wenn man vorhandene Netzwerke nutzt, sei es, um Interdisziplinarität herzustellen oder um Wissenschaft und Praxis miteinander zu verbinden.“

„Inhaltliche Beiträge des Projektes trugen in besonderem Maße zum Gelingen unserer Veranstaltungen bei. Gemeinsame Auftritte auf Messen dienten nicht nur zum Knüpfen neuer Kontakte, sondern auch zur Vernetzung der Projektthemen auf der Forschungsebene.“

Im Laufe der Förderperiode ist es der vhb gelungen, trotz der Heterogenität der einzelnen Projekte ein aktives Netzwerk aufzubauen. Die Kooperationsformen innerhalb der Projekte sind dabei vielfältig. Ein Beispiel für eine projektübergreifende Kooperation ist die Zusammenarbeit zwischen der Universität Passau und der HAW Weihenstephan-Triesdorf. Die beiden Projek-

te haben ihr Fachwissen zur Erstellung von Videos und im Bereich Pflanzenschutz zusammengeführt und einen virtuellen Rundgang durch das Pflanzenschutzlabor in Weihenstephan erarbeitet. Das dabei entstandene interaktive Video ermöglicht es den Teilnehmer/innen des Kurses FiPs-Net, verschiedene Wege durch das Labor und seine Arbeitsschritte zu wählen.

Um den Teilprojekten eine Plattform für solche Kooperationen zu bieten, aber auch um einen Erfahrungsaustausch und ein gegenseitiges Kennenlernen möglich zu machen, veranstaltet die vhb jährliche Treffen mit den ESF-Teilprojekten. Die vhb wird sich auch in Zukunft für den Ausbau von netzgestütztem Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Unternehmen einsetzen.

⁵ Weitere Informationen zum Projekt: <http://siva.uni-passau.de/>

Literatur

Rühl, P. (2010): „Landesweite hochschulübergreifende Online-Lehre – die Erfahrungen der Virtuellen Hochschule Bayern“, URL: http://www.vhb.org/fileadmin/download/%C3%9Cbersichtsartikel_PR_Landesini.2010.pdf.

Autorinnen

Dr. Christina Stötzel
Projektmanagement Europäischer Sozialfonds (ESF)
Virtuelle Hochschule Bayern (vhb)

Dr. Rosalinde Kicherer
Stellvertretende Geschäftsführerin der Virtuellen
Hochschule Bayern (vhb)

Interdisziplinarität im Kontext kompetenzorientierter Studiengangsentwicklung

Rüdiger Rhein

Studierende erfahren die Idee der Universität und die Eigenlogiken von Wissenschaft aus der Perspektive ihres je konkreten Studienganges. *Studiengänge* speisen sich zumeist aus verschiedenen fachlichen Perspektiven, werden von mehreren Lehrpersonen getragen und stellen sich auf diese Weise hinsichtlich Disziplinaritäten, Paradigmen und den durch die Lehrenden verkörperten Werthaltungen und Maximen als mehr oder weniger heterogen dar. Die Studierenden sind somit aufgefordert, unterschiedliche disziplinäre und paradigmatische Eigenlogiken zu verstehen, deren Heterogenität zu verarbeiten sowie den Gehalt, den Nutzen und die Grenzen inter-, multi- oder transdisziplinärer Verschränkungen und paradigmatischer Vielfältigkeiten nachzuvollziehen.

Bei der Entwicklung und Gestaltung von Studiengängen gilt es also zu spezifizieren, was Studierende verstehen müssen, was sie erlernen müssen, und welche verschiedenen disziplinären und paradigmatischen Perspektiven sie auf welche Weise integrieren müssen, wenn ihr Studium gelingen soll.

Diese Fragen stellen sich nochmals dringlicher unter der Zielvorstellung einer *kompetenzorientierten* Studiengangsentwicklung. Zwar gilt es *hier* zunächst zu explizieren, was Kompetenzorientierung bedeuten soll, wo es doch im Studium um Wissenschaft geht, und was sich unter typisch akademischen Kompetenzen verstehen lässt. Beantwortet man aber diese Fragen nicht präskriptiv, sondern rekonstruktiv, indem Kompetenzorientierung durch die konzeptuelle Idee von „Wissenschaft als spezifischer Praxis mit besonderer Eigen-Logik“ begründet wird (vgl. Rhein, 2010; Rhein, 2011; Rhein/Kruse, 2010), zeigt sich das Phänomen unterschiedlicher disziplinärer und paradigmatischer Sinnstrukturen an dieser Stelle. Denn im Hinblick auf die Rekonstruktion studiengangsbezogener Kompetenzprofile ist hier auszuweisen, inwiefern Pluralität und Heterogenität im Studiengang für den Erwerb akademischer Kompetenzen gerade konstitutiv, oder aber unter Umständen gerade hinderlich sind. Die Fähigkeit

zu interdisziplinärem Arbeiten kann zwar als eine notwendige akademische Kompetenz reklamiert werden, es ist dann aber eine Aufschlüsselung der Begriffe Inter-, Multi- und Transdisziplinarität erforderlich.

Für die *Lehrenden*, die gegenüber den Studierenden disziplinäre Maximen und Haltungen verkörpern, stellt sich jenseits ihrer individuellen Lehrmeinungen die Frage, worum sie sich in ihren Studiengängen *gemeinsam* und kollegial verantwortlich kümmern sollten. Insbesondere stellt sich die Frage, welche Unterstützungsangebote durch die Lehrenden im Hinblick auf *studentische Integrationsleistungen* eröffnet werden müssten, und inwiefern die Lehrenden dabei gefordert sind, sich interdisziplinär kompetent zu verhalten.

Inter-, Multi- und Transdisziplinarität – als je verschiedene spezifische Verhältnisse unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen zueinander – zeigen sich also nicht erst im Zuge von Forschungsk Kooperationen oder wissenschaftlichen Anwendungsbezügen, sondern schon innerhalb vieler Studiengänge; sie sind dabei abzugrenzen gegen Phänomene intra- und supradisziplinärer Multiparadigmatizität.

Überlegungen und Konzepte zur Studiengangsentwicklung erfordern somit

- eine Antwort auf die Frage, welche Art von disziplinärer und paradigmatischer Pluralität oder Heterogenität im Studiengang zu bewältigen ist;
- eine Spezifikation der durch die Studierenden zu erbringenden akademisch-intellektuellen Integrationsleistungen;
- eine Analyse der Anforderungen an Lehrende im Hinblick auf deren Kompetenz im Umgang mit disziplinärer und paradigmatischer Vielfalt bzw. Heterogenität in ihren Studiengängen;

- eine Konzeptualisierung geeigneter Lernräume, in denen diese Integrationsleistungen mutmaßlich vollzogen werden könn(t)en.

Disziplinäre und paradigmatische Pluralität – begriffliche Klärungen

Die Begriffe Inter-, Multi- und Transdisziplinarität verweisen auf den Begriff der Disziplinarität und damit auf die Frage, was wissenschaftliche Disziplinen auszeichnet und *wie* diese aufeinander bezogen werden können (vgl. bspw. Voigt, 2010).

Allerdings erweist sich der Versuch, den Begriff der Disziplin(arit)ät zu definieren, als notorisch schwierig, weil mögliche Kriterien immer nur in einem begrenzten Rahmen Geltung beanspruchen können. Insofern scheint es hilfreich zu sein, nicht (nur) nach formalen Kriterien für Disziplinen, sondern auch nach identitätsstiftenden Aspekten von Fächern zu fragen und dabei von der metatheoretischen Annahme der Familienähnlichkeit auszugehen. (Vgl. zum Begriff der Familienähnlichkeit Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, §§ 65-88).

Unstrittig ist der Bezug auf Wissenschaft als Institution, zu klären ist aber gerade die Frage, was genau Wissenschaft charakterisiert und inwiefern von einem einheitlichen oder von einem pluralen Modell von Wissenschaft auszugehen ist. Insofern muss zur weiteren Klärung folgender Dreischritt vollzogen werden: Explikation des Begriffs Wissenschaft, Explikation des Begriffs der wissenschaftlichen Disziplin und Explikation der Möglichkeiten, wissenschaftliche Disziplinen *als solche* aufeinander zu beziehen.

Wissenschaft lässt sich explizieren als spezifische, historisch und sozial-kulturell kontextualisierte Praxis des methodologisch reflektierten Vernunftgebrauchs zu Erkenntniszwecken, also zur Erzeugung methodisch gewonnenen, dabei gleichwohl potentiell vorläufigen Wissens – unbeschadet der Tatsache, dass Vernunft sich mit unbewussten Prozessen konfrontiert sieht,¹ und unbeschadet der weiteren Tatsache, dass die Produktion von erfolgreichem und spezifischen Geltungsbedingungen genügendem Wissen auf verschiedenen Wegen

erfolgt, von denen der wissenschaftliche nur einer ist.

Wissenschaft lässt sich also allgemein als eine spezifische Praxis mit je eigenen, inhärenten Handlungslogiken verstehen, die sich in bestimmten Konzepten, Methoden und Techniken ausdrücken, nämlich in Praktiken der Generierung von Wissen und Praktiken des Methodengebrauchs, in je spezifischen Herangehensweisen an Problemlösungen und Bearbeitungsmodi von Fragestellungen und in Praktiken des Urteilens und Reflektierens. Hinzu kommen spezifische Kommunikationszusammenhänge der Wissenschaftler/innen im Rahmen ihrer jeweiligen scientific community sowie typische Karrierestrukturen, basierend auf einschlägigen Sozialisationsprozessen im Rahmen des Wissenschaftssystems.

Gemeinsames Ziel sämtlicher wissenschaftlicher Praxen ist die Produktion wissenschaftlichen Wissens und der Ausweis der Geltungsbedingungen. Differenzen zeigen sich in den unterschiedlichen Ausgestaltungsoptionen von Wissenschaft als spezifischer Praxis – Wissenschaft präsentiert sich in der Pluralität der verschiedenen Disziplinen. *Disziplinarität* wird somit fassbar durch den Aufweis wissenschaftsimmanenter Differenzlinien.

Eine erste Differenzlinie zeigt sich in den verschiedenen *Gegenstandsbereichen* und Gegenstandsfacetten, über die Wissen gewonnen wird; dabei können an denselben Gegenständen unterschiedliche Aspekte als relevant aufgefasst werden. Löffler (2010) spricht hier von Materialobjekten – „jene Gegenstände, von denen – lose ausgedrückt – in dieser Wissenschaft die Rede ist und über die Behauptungen gemacht werden“ (S. 161) und von Formalobjekten – „die spezielle Rücksicht, unter der diese Objekte untersucht werden (...) [...] die Fragerichtungen, den Gesichtspunkt der Untersuchungen“ (S. 161 f.).

Korrespondierend hierzu ergeben sich unterschiedliche *Wissensbestände*, die von den Disziplinen gepflegt, fortgeschrieben und gelegentlich auch revidiert werden: Es charakterisiert wissenschaftliche Disziplinen, dass sie spezifische Gegenstände und Fragestellungen als zur jeweiligen Fachwissenschaft zugehörig auszeichnen

¹ „Dass das Unbewusste nicht nur Objekt der Forschung ist, sondern auch zum Subjekt der Wissensproduktion werden kann, das ist eine Erkenntnis, mit der sich die Wissenschaften bisher schwer tun. Doch mit der Entdeckungsgeschichte des Unbewussten stellte sich auch immer pointierter die Frage: Welchen Einfluss üben die Kräfte des Unbewussten auf die Wissensproduktion selbst aus?“ (von Braun/Dornhof/Johach, 2009: 9 f.).

und spezifische Verfahren der Erkenntnisgewinnung als „wissenschaftlich“ prämiieren – womit die Geschichte der Wissenschaften „immer auch eine des Kampfes gegen das Unwissenschaftliche, der Abwehrrhetoriken und Verteidigungsstrategien sowie der Markierung vermeintlich divergierender Praktiken als nicht- oder pseudowissenschaftlich“ ist (Rupnow u. a., 2008).

Bei den Entitäten, über die Wissen erzeugt wird, handelt es sich, je nach Wissenschaftsdisziplin,

- um natürliche (extrapersonal-objektweltliche), um mentale und psychische (intrapersonale) oder um soziale, gesellschaftliche oder kulturelle (interpersonale bzw. trans- und suprapersonale) Sachverhalte, Phänomene und Prozesse (Realgegenstände),
- um (axiomatisierte) formale Systeme und ihre Eigenschaften (Formalgegenstände),
- um technische oder kulturelle Artefakte und die Bedingungen und Prozesse ihrer Erzeugung und Nutzung,
- um die Begründung und Gestaltung grundlegender menschlicher Praxen (der Sinndeutung, der Gestaltung gesellschaftlicher Verkehrsformen, der Gestaltung diskursiver Räume, der Gestaltung von Wertordnungen u. Ä.).

Dieser Gegenstandseinteilung unterliegt die Unterscheidung zwischen theoretischen, poetischen und praktischen Subjekt-Objekt-Relationen: Theorie generiert propositionales Wissen über Real- und Formalgegenstände, Poesis erfordert (und generiert durch Erfahrung) instrumentelles Wissen im Hinblick auf Artefakte, Praxis schließlich erfordert ethisches Wissen (und muss dessen normative Ansprüche rechtfertigen).

Zu berücksichtigen bleibt, dass die Gegenstände der Wissenschaften nicht als solche gegeben sind; die Gegenstandskonstitution erfolgt vielmehr immer schon vor dem Horizont bestimmter Hintergrundannahmen, Grundideen und fachlicher Konzepte, mit denen Wirklichkeit erschlossen und verfügbar gemacht wird. Dabei müssen diese Grundannahmen nicht unbedingt verschiedene Disziplinen konstituieren, sie können auch intradisziplinär zu verschiedenen *paradigmatischen* Auffassungen führen (die wiederum, sofern sie über verschiedene Disziplinen hinwegreichen, ihrerseits ei-

nen supradisziplinären Charakter haben können). Einschlägig ist hier beispielsweise der Unterschied zwischen reduktionistischen und nicht-reduktionistischen Gegenstandsauffassungen. Reduktionistische Auffassungen zeigen sich exemplarisch in der Kontroverse zwischen Naturalismus und Kulturalismus: Naturalismus lässt sich rekonstruieren als „die *programmatisch folgenreiche These* (...), dass *alles* Geschehen einschließlich menschlichen Handelns unter historischen Bedingungen ein *Naturgeschehen* sei. Als Forschungsaufgabe fordert das naturalistische Programm, alle Phänomene (ungeachtet möglicher Unterscheidungen von Natur und Kultur) letztlich naturwissenschaftlich zu beschreiben und zu erklären“ (Hartmann/Janich, 1996: 14). „Der Kulturalismus ist im Unterschied dazu eine Position, die auch noch die Naturwissenschaft als Resultat kultureller Praktiken und im Horizont sozial erzeugten Sinns beschreibt“ (Jung, 2001: 164). „Plakativer vereinfacht könnte man mit Bezug auf den Sinnbegriff sagen: Während der Naturalismus auch das Sinnhafte sinnfrei erklären möchte, versucht der Kulturalismus sich darin, auch das Sinnfreie sinnhaft verständlich zu machen“ (ebenda).

Unterschiede zeigen sich nicht nur in den Gegenstandsbereichen selbst. Weitere Differenzlinien ergeben sich durch die notwendigen oder als zulässig angesehenen *Operationen* im Hinblick auf die Gegenstände.

Zu einem Teil sind diese Differenzen in den Gegenständen selbst begründet: In den Hochschulen werden neben Wissenschaft im engeren Sinne auch spezifische akademische Praxen gepflegt, die mit ihren Gegenständen nicht ausschließlich beobachtungswissenschaftlich oder hermeneutisch umgehen, sondern ein verantwortliches Handeln bzw. ein gekonntes Gestalten bzw. Intervenieren beabsichtigen und dabei nicht nur auf theoretische, sondern auch auf ethische oder ästhetische Urteile angewiesen sind. (Solche akademischen Praxen finden sich z. B. in der Architektur, der Rechtswissenschaft, 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 theoretischer Erkenntnis-, Urteils- und Reflexionsfähigkeit auch praktische Wahrnehmungs-, Urteils- und Gestaltungsfähigkeit erfordern.

Zu einem anderen Teil ist es aber auch eine methodologische Frage, inwiefern eine Beschränkung auf kogniti-

ve Operationen verlangt wird, und welche epistemisch relevante Rolle ästhetische, körperliche oder emotionale Daten spielen (dürfen), die sich in der verstehend-erklärenden Auseinandersetzung mit Sachverhalten einstellen.

Ästhetische Operationen wären hier solche, die auf „Eigengesetzlichkeiten der sinnlichen Anschauung“ (Majetschak, 2007: 12) setzen. Verwiesen wird hier auf den Bereich menschlicher Sinnesvermögen, „in dem eine je eigene, gleichsam ‚vernunftanaloge‘ Art von Gesetzmäßigkeit herrscht, die mit den begriffs- und aussagenlogisch verfassten Vernunft- und Verstandesgesetzen, welche dasjenige definieren, was wir traditionellerweise als ‚Rationalität‘ bezeichnen, nicht gleichgesetzt werden kann“ (ebenda), für den sich aber gleichwohl eine „von diskursiver Rationalität unabhängige[n] Relevanz für die menschliche Weltorientierung“ (ebenda) geltend machen lässt.

Körperbezogene Operationen verweisen auf das Erkenntnispotential, das der Körper (der wissenschaftlich – wenn überhaupt – üblicherweise als Forschungsobjekt thematisiert wird) als Forschungsobjekt in sich birgt. „Forschungsobjekt ist der Körper insofern, als er in jedem Moment der Forschungspraxis anwesend ist und den Forschungs- und Erkenntnisprozess mitgestaltet. Der Körper ist immer auch [...] ein Erkenntnismittel und eine Erkenntnisquelle. [...] Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Sehen, Denken [...] sind explizit körperliche und leibliche Phänomene: Wir tun das alles mit unserem Körper und unseren Sinnen. [...] Das mag banal oder unwichtig erscheinen, doch sollte man sich (zumindest auf einer methodologischen Ebene) darüber im Klaren sein, wie diese körperlich-sinnlichen Vorgänge als Erkenntnisquelle selbsttätig wirken und den Forschungsprozess beeinflussen. [...] Dieses Plädoyer für den Körper als Erkenntnisquelle darf nicht in der Weise missverstanden werden, dass rationale Erkenntnis überflüssig oder nutzlos sei. Sinnvoll erscheint vielmehr eine Ergänzung dieser beiden Erkenntnispotenziale, der Leiblichkeit und der Rationalität, um so zu fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen“ (Gugutzer, 2004: 14 ff.).

Emotionale Operationen spielen eine Rolle im Hinblick auf die Frage, inwieweit rein kognitive Zugänge

zu Sachverhalten hinreichend für deren Erfassung sind, bzw. inwieweit emotionale Zugänge eine notwendige oder unhintergehbare (wenn auch für sich genommen nicht hinreichende) Voraussetzung für den Weltzugang darstellen. Damit ist die Frage nach dem „Dualismus von Verstand und Gefühl“ (vgl. bspw. Hastedt, 2005: 26 ff.) aufgeworfen. Unterstellt man diesen Dualismus, lässt er sich entweder zugunsten des Verstandes oder zugunsten des Gefühls auslegen. Alternativ lässt sich die vermittelnde Position entwerfen, dass Verstand und Gefühl sachlich eng zusammengehören (vgl. Hastedt, 2005: 44). „Der Begriff des Gefühls steht für vielfältige Formen des leiblich-seelischen Involviertseins, das Besonderheiten qualitativ erfahrbar macht und so Wichtigkeitsbesetzung ermöglicht. [...] Kognitive Elemente spielen eine Rolle, um Besonderheit und Wichtigkeit überhaupt erkennen zu können. Verstand und Gefühl lassen sich sprachlich weiterhin gegeneinander profilieren, aber in der Realität kommt weder das eine noch das andere in Reinform vor“ (ebenda). Und weiter: „Der Mensch kann mit seiner reflektierenden Vernunft urteilskräftig die Begrenzung des bloß Kognitiven selbst erkennen und sich einsichtsvoll dem leib-seelischen Involviertsein überlassen. Gefühle sind damit keineswegs irrational und markieren keinen Gegensatz zur Rationalität. Sie gehören nicht nur zur biologischen Grundausstattung des Menschen, sondern sie erfüllen unser Leben und geben dem Dasein Bedeutung“ (Hastedt 2005: 46). In epistemischer Hinsicht könnte dies bedeuten, Affekte nicht abzuspalten und zu unterdrücken, sondern aufzuklären, um sie mit Analysen verbinden zu können (vgl. illustrativ Bopp, 1984: 123 mit Bezug auf Reimut Reiche).

Unabhängig von dem Ziel der Erkenntnis und den methodischen Operationen zur Genese wissenschaftlichen Wissens sind die Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu sehen – die Frage also, wozu – worumwillen – Wissenschaft betrieben bzw. wissenschaftliches Wissen gewonnen wird. Solche Zwecke können sein:²

- Befriedigung epistemischer Interessen und theoretischer Neugierde – als Erzeugung theoretischen Wissens in Form von systematischen Beschreibungen, Erklärungen oder Verstehenshorizonten,

² Bei der Formulierung von Erkenntnisinteressen steht immer auch Habermas (1973) Pate; mir scheint eine Kombination der habermaschen Trias von technischem, praktischem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse mit der aristotelischen Trias *theoria*, *poiesis* und *praxis* für eine typologische Skizzierung der Ziele wissenschaftlicher Tätigkeit fruchtbringend.

- Befriedigung hermeneutischer Interessen – als Aufklärung oder Reflexion von (nicht-selbstverständlichen) Verstehensakten,
- Befriedigung technologischer (poietischer) Interessen – als Verfügung über (ggf. verdinglichte) Prozesse und standardisierte, routinisierbare Technologien.³
- Befriedigung praktischer Interessen – als Antwortvorschläge auf die Frage nach den Formen und Ermöglichungsbedingungen gelingender individueller und kollektiver Lebensvollzüge und der Theoriefiguren zu ihrer Rechtfertigung.

Diese Zwecke sind nicht streng disjunkt; sie konfigurieren aber – in Kombination mit den je spezifischen Entitäten, über die wissenschaftliches Wissen generiert wird – unterschiedliche *Konstellationen von Entwicklungs- und Verwendungszusammenhängen* wissenschaftlichen Wissens, durch die bestimmt wird, welche inner- und außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen mit der Produktion dieses Wissens explizit adressiert werden (unabhängig von der Tatsache, dass sich in der Regel kontra- und transintentional weitere Optionen ergeben). Hier lassen sich prototypisch mindestens unterscheiden

- epistemische Konstellationen bei innerwissenschaftlichen Anschlussoptionen mit dem Ziel der Erweiterung des Wissens;
- technologische Konstellationen bei außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen mit dem Ziel der verdinglichten (und z. T. exklusiven) Verfügung über Ressourcen, standardisierbare Prozesse, Wissensbestände usw.;
- praktische Konstellationen bei lebensweltlichen Anschlussoptionen mit dem Ziel der Gestaltung und Sicherung individueller bzw. kollektiver leiblich-seelischer, ökologischer, ökonomischer, kultureller oder ethischer lokaler bzw. globaler lebenspraktischer Grundlagen;

- reflexive Konstellationen bei inner- und außerwissenschaftlichen sowie lebensweltlichen Anschlussoptionen mit dem Ziel der Aufklärung von Rückkopplungen (und deren Effekten) zwischen Wissenschaft und ihren verschiedenen Anschlussoptionen.

Diese Anschlussoptionen sind wechselseitig aufeinander bezogen, weil beispielsweise technisch-verdinglichte Verfügungen lebenspraktische Grundlagen mitgestalten und umgekehrt die Gestaltung lebenspraktischer Grundlagen auch technisch-verdinglichter Voraussetzungen bedarf; beides wiederum ruht auf epistemischen Konstellationen und diese induzieren ihrerseits weitere technologische und praktisch-lebensweltliche Anschlussoptionen.

Die verschiedenen Gegenstände wissenschaftlicher Erkenntnis, die unterschiedlichen Zwecke und die differenten Entwicklungs- und Verwendungszusammenhänge sind nicht streng aufeinander bezogen; es lässt sich wohl bei allen Fächern für unterschiedliche Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung bzw. wissenschaftlicher Tätigkeit und für unterschiedliche Konstellationen von Entwicklungs- und Verwendungszusammenhängen *votieren*. Insofern stellen die benannten Aspekte insbesondere heuristische Parameter für Selbst- und Fremdbeschreibungen von Disziplinen, Fächern und Studiengängen zur Verfügung, wobei sich allerdings typische *Konfigurationen* ausbilden dürften.

Bedeutsam für die Charakterisierung von Disziplinen ist somit Folgendes: Disziplinen legen fest, welche Gegenstände für sie als relevant gelten, sie definieren Methoden der Erkenntnisgewinnung bzw. zulässige Operationen der Bearbeitung ihrer fachlichen Gegenstände und sie definieren Formen der Rechtfertigung der Geltungsbedingungen wissenschaftlichen Wissens – die Disziplin weist aus, was es heißt, wissenschaftlich zu arbeiten.

Somit stellt sich für jede Wissenschaftsdisziplin die Frage: Auf welche Art und Weise werden die relevanten Realitätsausschnitte in Theorien, Modellen oder ande-

³ Gemeint ist hier ein „allgemeiner [...] 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 (vgl. Luhmann, 1975: 70–74). Dieser Verzicht auf Nachvollzug und Prüfung aller zugrundeliegenden Sinnimplikationen macht gerade die handlungspraktische Ökonomie von Technologien aus und wird zur Bedingung ihrer sozialen Universalisierbarkeit“ (Stichweh, 2006: 45).

ren Arten von Rekonstruktionen fasslich und (vor allem für das Denken) operabel gemacht, um letztlich die betreffenden Sachverhalte der Wirklichkeit zu verstehen, zu erklären, vorherzusagen, praktisch zu nutzen und zu ändern? (Vgl. Heckhausen, 1987: 132).

Durch die unterschiedlichen Gegenstandsbezüge, durch die als zulässig angesehenen methodischen Operationen im Umgang mit dem Gegenstand sowie durch die Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung werden sowohl unterschiedliche Disziplinen als auch verschiedene Fachkulturen und Schulen begründet, wobei Kultur ein Quadrupel aus Hintergrundannahmen, Praktiken, Tradierungsformen und Regulationsmechanismen ist, das auf verstehbare Sinnhorizonte verweist (vgl. Detel, 2007: 96 ff.). Der Disziplinbegriff bleibt dabei insofern offen, als dass erst die Rekonstruktion des genauen Zusammenspiels dieser Konstituenten die Konstitution einer einzelnen Disziplin aufklärt.

Gleichwohl stellt sich die Frage, auf welche Weise sich wissenschaftliche Disziplinen – so, wie sie sich jeweils selbst verstehen – aufeinander beziehen können. Löffler (2010) beantwortet die Frage, „was (...) eigentlich ‚interdisziplinär‘ sein [kann], d.h. was (...) das grammatikalische Subjekt [ist], von dem Interdisziplinarität sinnvoll aussagbar ist“ (S. 158), einmal im Hinblick auf Interdisziplinarität als soziales Phänomen und zum anderen im Hinblick auf eine objektiv-gegenständliche Ebene. Bei der objektiv-gegenständlichen Ebene lässt sich idealtypisch unterscheiden:

- Multidisziplinarität – der Blick auf den Gegenstand erfolgt multiperspektivisch, dabei sind die einzelnen Perspektiven bzw. Disziplinen eher unverbunden: Sie haben ein gleiches oder auch nur ein ähnliches Materialobjekt bei eher unterschiedlichen Formalobjekten; insbesondere können sich die Theoriehorizonte und die Hintergrundannahmen deutlich unterscheiden; hier sind keine fachübergreifende forschungsleitende Fragestellung, kein gemeinsames Motiv und keine einheitliche Methodik notwendig, um Einzelergebnisse und fachliche Perspektiven aufeinander zu beziehen (vgl. dazu Jungert, 2010: 2 mit Bezug auf Balsiger, 2005: 152-156).
- Interdisziplinarität – die Verbindung der Disziplinen ergibt sich über eine gemeinsame Fragestellung bzw. über einen gemeinsamen Sachverhalt; die verschiedenen fachlichen Perspektiven

auf den Gegenstand erfolgen additiv, wobei sie eine wechselseitige Bedeutsamkeit für die gemeinsame Fragestellung besitzen.

- Transdisziplinarität – hier werden in der Beschäftigung mit komplexen und häufig auch außerwissenschaftlich relevanten Problemen die Grenzen zwischen den Disziplinen überschritten bzw. partiell aufgelöst; die Perspektive auf den Gegenstand ist vergleichbar einer Superposition, also einer Überlagerung mehrerer Einflussgrößen (vgl. insbesondere Mittelstraß, 2003).

Diese Formen spezifischer Verhältnisse verschiedener Disziplinen zueinander sind abzugrenzen gegen:

- Multiparadigmatizität – ein einheitlicher Gegenstand wird durch verschiedene Zugänge ontologisch, epistemisch und/oder methodisch unterschiedlich wissenschaftlich konzeptualisiert, wobei die verschiedenen Paradigmen häufig oppositiv aufeinander bezogen sind;
- Spezialisierungen – als fachliche Fokussierung auf spezifische Gegenstandsfacetten und detaillierte Aufschlüsselung der hierauf bezogenen Sachverhalte, wobei „Hilfswissenschaften“ ausdrücklich hinzugezogen werden (können).

Spezifikation der durch die Studierenden zu erbringenden akademisch-intellektuellen Integrationsleistungen

Welche Art von Integrationsleistungen durch die Studierenden im Verlaufe ihres Studiums zu erbringen sind, hängt davon ab, welche Disziplinen zu welchem Zweck im jeweiligen Studiengang miteinander kombiniert werden (wobei anzumerken bleibt, dass eine vertiefte Aufklärung dieser Integrationsleistungen weiterer konzeptioneller und auch empirischer Arbeiten bedarf):

- Bei Multidisziplinarität erfolgt die Integration fakultativ; die Studierenden können sich für eine oder auch für mehrere Perspektivierungen entscheiden – oft in Orientierung an bestimmten Vertiefungsrichtungen, Studiengangsschwerpunkten oder auch an bestimmten Lehrenden;

- bei Interdisziplinarität erfolgt die Integration additiv; gewünscht wird die Beherrschung der verschiedenen Disziplinaritäten als Befähigung, die verschiedenen Perspektiven „durchdeklinieren“ zu können;⁴
- bei Transdisziplinarität erfolgt die Integration emergent; die Beschäftigung mit den fachlichen Sachverhalten geschieht im Nachvollzug der „Transformation disziplinärer Orientierungen“ (Jungert 2010) bei der Bearbeitung der einschlägigen Problemstellungen;
- der Umgang mit Multiparadigmatizität erfolgt durch den Erwerb von Überblickswissen über die paradigmatische Bedingtheit der fachlichen Wissensbestände;⁵
- Spezialisierungen erfolgen intradisziplinär; hier gehen die Studierenden fachlich in die Tiefe, indem ein spezifischer Problem- oder Fragehorizont grundlegend ausgeleuchtet wird, wobei Bezüge auf „Hilfswissenschaften“ ausdrücklich hergestellt werden (können).⁶

Unabhängig davon, wie die disziplinären Verkoppelungen im Studium konkret aussehen, verweisen die zu erbringenden Integrationsleistungen auf die bildungstheoretischen Dimensionen der Beschäftigung mit Wissenschaft:

Wissenschaftliche Disziplinen als spezifische Form von Praxis definieren – wie ausgeführt – Thematiken und Handlungsräume, für die sie zuständig zeichnen; sie pflegen je spezifische Herangehensweisen an Prob-

lem-lösungen und Bearbeitungsmodi von Aufgabenstellungen und haben hierfür typische, disziplinbezogene Denkweisen, Konzepte, Methoden und Techniken entwickelt. Somit bedeutet *Studieren* nicht ausschließlich die Aneignung eines feststehenden Lernstoffes, sondern eine Einsozialisation in die (jeweilige) Wissenschaft mit deren je besonderer Form der Erschließung und Behandlung ihrer Gegenstände und der Entwicklung bzw. Bearbeitung von Fragestellungen. Im Zuge dieser Einsozialisation müssen sich die Lernenden die charakteristischen Wissensbestände und Problemdefinitionen aneignen, die disziplinbezogenen Fähigkeiten zur Wahrnehmung, zum Erkennen, zum Methodengebrauch, zum Urteilen und zum Reflektieren entwickeln, typische Werte verinnerlichen und eine professions- und disziplinbezogene Identität aufbauen.⁷ Studieren lässt sich explizieren als ein Prozess der reflektierenden Auseinandersetzung mit der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin, mit ihren Praktiken der Begriffsbildung, der Generierung von Wissen und der verstehend-handelnden Erschließung von Realitätsausschnitten – Studieren bedeutet, den Sinn wissenschaftlichen Tuns zu *begreifen* und die *Befähigung* zu erwerben, *selbst* gemäß dieser Sinnstrukturen *tätig* werden zu können.

Sofern also ein Studium seinen Gegenstand nicht verfehlen will, ist der *Prozess des Studierens* weniger ein *Erlernen von* etwas, als vielmehr die reflektierte, auf Verstehens- und Erkenntnisprozessen basierende *Einübung in* diejenige Praxis, der die Lerngegenstände des Studiums entstammen.

Das Studium einer wissenschaftlichen Disziplin bedeutet die Aneignung von Wissenschaft als einer spezifischen Praxis der Aneignung und Verarbei-

⁴ Ein Beispiel hierfür ist die Architektur, die sich selbst gelegentlich als Universalwissenschaft auffasst (vgl. de Bruyn 2008). Architektonisches Handeln bedeutet dabei den Umgang mit Objekten (üblicherweise realen oder virtuellen Bauwerken) im Hinblick auf ihre räumliche Komposition auf verschiedenen Maßstabsebenen, ihre körperlich-räumliche Gestalt und ihre Materialität – sowohl aus einer umhüllenden Innen- als auch aus einer betrachtend-begegnenden Außenperspektive, sowohl in ästhetisch-gestalterischer als auch in technisch-konstruktiver Hinsicht sowie im Hinblick auf ihre Zwecke und Zweckmäßigkeiten im nutzenden Umgang, wobei das architektonische Handeln stets unter Berücksichtigung lokaler Umgebungs- und ideeller Kontextfaktoren erfolgt. (Vgl. Rhein/Kruse 2010).

⁵ Ein eindringliches Beispiel für eine multiparadigmatische Disziplin ist etwa die Soziologie (vgl. Kneer/Schroer, 2009).

⁶ Ein Beispiel hierfür sind die einzelnen ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen, in denen die Bezüge auf Mathematik und naturwissenschaftliche Grundlagen bestehen bleiben.

⁷ Dies beschreibt natürlich explikativ den Idealfall; wie diese Prozesse tatsächlich aussehen bzw. inwieweit dies unter bestimmten empirisch vorfindbaren Bedingungen tatsächlich gelingt, bzw. woran dies möglicherweise real scheitert, ist eine Frage an die empirische Bildungsforschung und an die empirische Forschung zur Hochschulsozialisation, deren Ergebnisse, sofern sich die hier explizierte Konzeptualisierung empirisch als nachhaltig nicht realisierbar erweisen sollte, diese Explikation des Studiums zu einer Neuformulierung nötigt.

tung von Welt, bei der es gilt, nicht ausschließlich mit dem Alltagsverstand zu arbeiten, sondern nach Maßgabe solcher Kriterien, die vorab als wissenschaftliche gesetzt worden sind, aber auch nach Maßgabe spezifischer (Re-)Definitionen von Problemstellungen.

Der konzeptuelle *Auftrag* des Studiums einer Wissenschaftsdisziplin, so lässt sich weiter explizieren, dürfte sein, die Relevanzstrukturen dieser Disziplin als vorgängiger, sinnvoller Praxis durchzuarbeiten:

- Es gilt *erstens* ihre epistemischen Potentiale zu erschließen, also zu begreifen, welche Erkenntnisse – aufgrund welcher Fragen – sich mit den je besonderen Methoden der jeweiligen Wissenschaft gewinnen lassen bzw. welche spezifischen Zugänge zur Realität möglich werden, aber auch, welche potentiellen Verkürzungen und Vereinseitigungen aufgrund disziplinbezogener Komplexitätsreduktion hiermit einhergehen.
- *Zweitens* gilt es, die Formen des Nutzbarmachens zu erschließen, und dies nicht nur in technologischer Hinsicht, sondern auch mit Blick auf die Bearbeitung von Schlüsselproblemen.
- *Drittens* ist die Sinndimension zu bearbeiten, denn wissenschaftliche Erkenntnisse haben Aus- und Rückwirkungen auf das menschliche Selbstverständnis. Hier ist nicht nur zu fragen, welcher Sinn wissenschaftlichen Erkenntnissen abgewonnen werden kann, sondern auch, welche Interpretationsoptionen für das menschliche Selbstverständnis im Lichte wissenschaftlicher Erkenntnisse bestehen und wie diese (kritisch) zu bewerten sind.

Interdisziplinäre Kompetenz kann – im Sinne eines Definitionsvorschlags – bedeuten,

- sich kognitive Zugänge verschaffen zu können zum Verstehen dessen, was andere Disziplinen be- und erarbeiten, indem deren Sinnhorizonte erschlossen werden,
- zu verstehen und anzuerkennen, welche Prämierungen, Einstellungen und Wertordnungen andere Disziplinen leiten,

- und die Kulturgebundenheit der eigenen Disziplinarität reflektieren zu können und in interdisziplinärer Kommunikation zu berücksichtigen.

Anforderungen an Lehrende im Hinblick auf deren Kompetenz im Umgang mit disziplinärer Vielfalt und mit Heterogenität in ihren Studiengängen

Welche Voraussetzungen sind auf Seiten der Lehrenden im Hinblick auf Studiengangsgestaltung und Studiengangsentwicklung zu berücksichtigen? Hier lässt sich wohl von Gelingensbedingungen erfolgreicher interdisziplinärer Zusammenarbeit in Forschungsprojekten lernen.

Ein Hinweis auf solche Gelingensbedingungen findet sich bei Vollmer (2010), der sich seinerseits auf Rottländer (1991) bezieht. Rottländer, ein Chemiker und Historiker sowie früher Vertreter der Archäometrie, äußert sich dazu, unter welchen Voraussetzungen interdisziplinäre Zusammenarbeit – trotz aller Schwierigkeiten – möglich ist: „Es sind drei innere Einstellungen: Erstens kann weder die Naturwissenschaft die Geisteswissenschaft beaufsichtigen oder ihr ihre Methoden aufzwingen noch umgekehrt. Zweitens muss man sich mit der Ausdrucksweise, der Terminologie und den Methoden der anderen Seite vertraut machen. Drittens muss man dem Partner aus der anderen Disziplin seine Ergebnisse zunächst einmal glauben. Das heißt nicht, dass man alles vorbehaltlos schlucken muss: Kompetenzen können sich überschneiden, und man kann durchaus prüfen, wer seinen Kompetenzbereich überschritten hat; aber von den Thesen des Partners muss angenommen werden, dass sie auf verantwortbare Weise gewonnen wurden.“ (Vollmer, 2010: 67).

Einen anderen Hinweis auf Gelingensbedingungen interdisziplinärer Zusammenarbeit liefert Mittelstraß (2005) mit einem Bericht über eine Arbeitsgruppe, die sich mit der Bildung, Begründung und Etablierung von Gesundheitsstandards befassen sollte: „Der faktische Prozess [in dieser Arbeitsgruppe] sah so aus, dass sich die Disziplinaritäten, repräsentiert durch unterschiedliche disziplinäre Kompetenzen, aneinander abarbeiteten – von rein disziplinär bestimmten ersten Entwürfen über wiederholte Überarbeitungen unter wechselnden disziplinären Aspekten zu einem gemeinsamen Text. Voraussetzungen dafür (auch wieder in zeitlicher Ordnung) waren:

1. Der uneingeschränkte Wille zu lernen und die Bereitschaft, die eigenen disziplinären Vorstellungen zur Disposition zu stellen.
2. Die Erarbeitung eigener interdisziplinärer Kompetenz, und zwar in der produktiven Auseinandersetzung mit anderen disziplinären Ansätzen.
3. Die Fähigkeit zur Reformulierung der eigenen Ansätze im Lichte der gewonnenen interdisziplinären Kompetenz.
4. Die Erstellung eines gemeinsamen Textes, in dem die Einheit der Argumentation (,transdisziplinäre Einheit‘) an die Stelle eines Aggregats disziplinärer Teile tritt.

Im konkreten Fall waren diese Voraussetzungen gegeben bzw. gelang der beschriebene Prozess. Dessen methodisch rekonstruierbare Stufen waren, noch einmal kurz gefasst: disziplinärer Ansatz, Einklammerung des Disziplinären, Aufbau interdisziplinärer Kompetenz, ‚Entdisziplinierung‘ im Argumentativen, Transdisziplinarität als argumentative Einheit. Entscheidend ist der Gesichtspunkt des Argumentativen bzw. der Umstand, dass sich der ganze Prozess, in einem nicht-trivialen Sinne, im argumentativen Raum abspielt; im angeführten Beispiel: Die gesuchte Einheit, hier die Bestimmung von Gesundheitsstandards bzw. die Bestimmung von Maßen für ein gesundes Leben, wurde über unterschiedliche Disziplinen hinweg und gleichzeitig durch diese hindurch argumentativ erzeugt.“ (Mittelstraß, 2005: 22 f.).

Konzeptualisierung geeigneter Lernräume, in denen akademisch-intellektuelle Integrationsleistungen mutmaßlich vollzogen werden können

Zum Schluss stellt sich noch die Frage, worum sich Lehrende im Rahmen eines Studienganges kümmern sollten, ohne dass dabei die Freiheit der Lehre eingeschränkt würde:

Es ist die Frage der Studierbarkeit, die allerdings weit aus mehr ist als die zeitliche Bewältigung eines bestimmten Stoffumfangs. Studierbarkeit bedeutet, dass die Gelingensbedingungen des Studiums – Verstehen, Erwerb von profundem Wissen (Expertise) und Aufbau von Können – durch das Arrangement einer adäquaten

Lernarchitektur wahrscheinlich gemacht werden. Studierbarkeit bedeutet dabei nicht die Homogenisierung von disziplinären und paradigmatischen Unterschieden, durch die Wissenschaft ja gerade charakterisiert ist; es gilt aber, diese Heterogenität für die Studierenden zugänglich zu machen und ihnen eine begründete eigene Positionierung zu ermöglichen, sie also zu selbstständigen Diskursteilnehmern und zu aufgeklärten Praktikern zu bilden.

Dieses erfordert Räume zur Reflexion, Räume zur Integration und Räume zur disziplinübergreifenden Interaktion. Diese Räume müssen nicht alle formal ausgewiesen sein, manche können innerhalb von Lehrveranstaltungen geschaffen werden, wenn etwa Überblickswissen vermittelt wird oder paradigmatische Standpunktbezogenheiten verdeutlicht werden. Entscheidend ist, dass sich im Verlaufe des Studiums die verschiedenen (Lern-)Erfahrungen für die Studierenden zu einer (mehr oder weniger) kohärenten Bildungserfahrung fügen können, statt dass sich – aus der Perspektive studentischen Erlebens – die einzelnen Lehrveranstaltungen und Lehrinhalte als eine bunte Mischung darstellen, ohne dass Verschränkungen und Differenzen transparent geworden wären.

Insofern sollte die Verantwortung für die Gestaltung dieser Lernräume nicht nur individuell durch einzelne Lehrpersonen erfolgen, sondern idealerweise kollegial durch alle Lehrenden eines Studienganges – wohl wissend um das Phänomen der Heterogenität der Selbstauslegungen des universitären Bildungsauftrages.

Literatur

- Balsiger, P. W. (2005): „Transdisziplinarität“, Fink, München.
- Bopp, J. (1984): „Studentenbewegung und Theorie“, in: Kursbuch 78, S. 121-142.
- von Braun, C./Dornhof, D./Johach, E. (2009): „Einkleitung: Das Unbewusste. Krisis und Kapital der Wissenschaften“, in: von Braun, C./Dornhof, D./Johach, E. (Hrsg.): „Das Unbewusste. Krisis und Kapital der Wissenschaften“, transcript, Bielefeld, S. 9-23.
- de Bruyn, G. (2008): „Die enzyklopädische Architektur“, transcript, Bielefeld.
- Detel, W. (2007): „Philosophie des Sozialen“, Reclam, Stuttgart.
- Gugutzer, R. (2004): „Soziologie des Körpers“, transcript, Bielefeld.
- Habermas, J. (1973): „Erkenntnis und Interesse“, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Hastedt, H. (2005): „Gefühle. Philosophische Bemerkungen“, Reclam, Stuttgart.
- Hartmann, D./Janich, P. (1996): „Methodischer Kulturalismus“, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Heckhausen, H. (1987): „Interdisziplinäre Forschung zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität“, in: Kocka, J. (Hrsg.): „Interdisziplinarität“, Suhrkamp, Frankfurt/Main, S. 129-145.
- Jung, M. (2001): „Hermeneutik“, Junius, Hamburg.
- Jungert, M. (2010): „Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität“, in: Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (Hrsg.): „Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme“, WBG, Darmstadt, S. 1-12.
- Kneer, G./Schroer, M. (2009): „Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einführung“, in: Dies. (Hrsg.): „Handbuch Soziologische Theorien“, VS-Verlag, Wiesbaden, S. 7-18.
- Löffler, W. (2010): „Vom Schlechten des Guten: Gibt es schlechte Interdisziplinarität?“, in: Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (Hrsg.): „Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme“, WBG, Darmstadt, S. 157-172.
- Luhmann, N. (1975): „Macht“, Enke, Stuttgart.
- Majetschak, S. (2007): „Ästhetik zur Einführung“, Junius, Hamburg.
- Mittelstraß, J. (2003): „Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit“, UVK, Konstanz.
- Mittelstraß, J. (2005): „Methodische Transdisziplinarität“, in: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis 14, 2, S. 18- 23.
- Rhein, R. (2010): „Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion“, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 5, 3, S. 29-56.
- Rhein, R. (2011): „Kompetenzorientierung im Studium?“, in: Jahnke, I./Wildt, J. (Hrsg.): „Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik und Studiengangsentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 121“, S. 215 - 226, Bertelsmann, Bielefeld.
- Rhein, R./Kruse, T. (2010): „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung – am Beispiel des Studienganges Architektur“, in: Terbuyken, G. (Hrsg.): „In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderung an die Hochschuldidaktik“, Ev. Akademie Loccum (= Loccum Protokolle 78/09), Rehbun-Loccum, S. 215-236.
- Rottländer, R. (1991): „Die Akzeptanz naturwissenschaftlicher Resultate in den Geisteswissenschaften“, in: Futura 6, 1, S. 8-19.
- Rupnow, D./Lipphardt, V./Thiel, J./Wessely, C. (Hrsg.) (2008): „Pseudowissenschaft. Konzeptionen von Nichtwissenschaftlichkeit in der Wissenschaftsgeschichte“, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Stichweh, R. (2006): „Die Universität in der Wissensgesellschaft. Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität“, in: Soziale Systeme 12, 1, S. 33-53.

Voigt, U. (2010): „Interdisziplinarität: Ein Modell der Modelle“, in: Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (Hrsg.): „Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme“, WBG, Darmstadt, S. 31-46.

Vollmer, G. (2010): „Interdisziplinarität – unerlässlich, aber leider unmöglich?“ in: Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (Hrsg.): „Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme“, WBG, Darmstadt, S. 47-75.

Autor

Dr. Rüdiger Rhein

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Zentralen Einrichtung Lehre, Studium und Weiterbildung, Abteilung Lehr- und Studienqualität, Arbeitsbereich „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“

Leibniz Universität Hannover

Theorie und Praxis verschränken

Der Reflective Practitioner revisited

Eva Cendon

Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag wird der konstruktive Umgang mit dem Spannungsfeld von Theorie und Praxis, von wissenschaftlichem und praktischem Wissen anhand eines handlungstheoretischen Zugangs beschrieben.

Das Konzept des „Reflective Practitioner“ (Schön, 1983) ist für die Gestaltung des Verhältnisses von Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung für Universitäten insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung noch immer hochaktuell. Die Aktualität des Konzepts wird anhand theoretischer Grundüberlegungen zu einer neuen Form der Wissensproduktion – in Modus 2 (Gibbons/Limoges/Nowotny/Schwartzman/Scott/Trow, 1994; Nowotny/Scott/Gibbons, 2001) – belegt. Vorgestellt werden daraus gewonnene Ansatzpunkte für die Übersetzung in hochschulische Lehr-Lernprozesse, die einen Einblick in Chancen, Herausforderungen aber auch Grenzen in der Umsetzung der Verschränkung von Theorie und Praxis an Universitäten ermöglichen.

Reflective Practitioner – wie Professionals lernen

Schon in den 1980er Jahren schrieb der U.S.-amerikanische Philosoph Donald A. Schön gegen die Hierarchie der Wissensproduktion in der Wissenschaft und für die reflexive Praxis in den Professionen. Schön nahm den eher unüblichen Weg über die Beobachtung von Praktikerinnen und Praktikern und entwickelte einen handlungsorientierten Zugang zu einer „*epistemology of practice based on a close examination of what some practitioners [...] actually do*“ (Schön, 1983: viii).

Hierarchie des Wissens – die Trennung von Theorie und Praxis

Er kritisierte ein Modell der technischen Rationalität, dessen Grundlage die Trennung von Theorie und Praxis ist. Theorien, so das Grundverständnis dieses Modells, werden von Wissenschaftlerinnen und

Wissenschaftlern als allgemeine Grundlagen produziert und können dann in spezifischen Kontexten für konkrete Problemstellungen angewandt werden.

Dieses Modell impliziert eine Hierarchie des Wissens und der Wissensproduktion: Wissenschaftliches Wissen befindet sich auf der höchsten Stufe, während das praktische Problemlösen der niedrigsten Stufe zugeordnet ist. Somit geht das Modell der Technischen Rationalität davon aus, dass es allgemeine, generelle Lösungen für konkrete Probleme gibt und dass Praktikerinnen und Praktiker als reine Problemlöser/innen agieren. Zudem wird unterstellt, dass allgemeine Lösungen in der Forschung entwickelt werden und als solche den Praktiker/innen vermittelt werden können. In der Konsequenz wird wissensbasiertes Handeln in der Praxis auf den Prozess des Problemlösens reduziert, womit eine Trennung zwischen Mittel und Zweck, Wissen und Handeln sowie Forschung und Praxis vollzogen wird.

Diese offensichtliche Kluft zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen macht aus Schöns Sicht das Modell technischer Rationalität unbrauchbar für das wissensbasierte Handeln in konkreten Situationen. Er plädiert daher dafür, die Frage des professionellen Wissens abseits des Modells technischer Rationalität neu zu überdenken.

Problemdefinition statt Problemlösung

Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität und Unsicherheit sowie Interessens- und Wertkonflikte sind die stabilen Faktoren im professionellen Handeln von Praktikerinnen und Praktikern. Diese Rahmenbedingungen erfordern daher statt schnellem Problemlösen zuerst ein gemeinsames Verständnis des Problems. Daher ist in diesem Zugang der erste Schritt das Erkennen der Problemstellung, das „*problem setting*“: der Prozess, in dem das Problem identifiziert, umschrieben, eingegrenzt und benannt wird. Durch „*problem setting*“ wird der Kontext geklärt und eingegrenzt, und die Entscheidung getroffen, welches Ziel durch welche

Mittel erreicht werden soll. Schön zeigt die Schwierigkeiten auf, die dabei bestehen: *“In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the material of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain. In order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work. He must make sense of an uncertain situation that initially makes no sense”* (Schön, 1983: 40).

Zusammenspiel von Wissen und Handeln in der Praxis

Auf der Grundlage von Fallstudien stellt Schön drei Typen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln in der Praxis dar (1983: 56ff.): Wissen in der Handlung, Reflexion in der Handlung und Reflexion über die Handlung. Bei Wissen in der Handlung geht es um alltägliches Wissen in Handlungen, um das Erkennen und um Urteile, die Praktikerinnen und Praktiker spontan fällen, ohne bewusst darüber nachzudenken. Wesentliches Charakteristikum davon sind Routinen.

Komplexere Situationen hingegen erfordern ein Nachdenken während des Handelns. Nach Schön geht Reflexion in der Handlung zumeist von der Erfahrung der Überraschung aus. Er meint dazu: *„In such processes, reflection tends to focus interactively on the outcomes of the action, the action itself, and the intuitive knowing implicit in the action”* (Schön, 1983: 56).

Mit Reflexion über Handlung schließlich ist nach Schön das Reflektieren über eine Handlung nach einem abgeschlossenen Projekt oder einer spezifischen Situation gemeint. Dies fasst er folgendermaßen zusammen: *„Through reflection, he [or she] can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of situations of uncertainty or uniqueness which he [or she] may allow himself [or herself] to experience”* (Schön, 1983: 61).

Reflexion über die Handlung ermöglicht eine systematische und kritische Überprüfung der eigenen professionellen Praxis und damit eine kontinuierliche Weiterentwicklung derselben. Das Konzept des Reflective Practitioner zeigt dadurch auch einen Zugang zu Forschung in den Professionen. Schön meint dazu: *„When somebody reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs*

anew the theory of the unique case. His inquiry is not limited to a deliberation about means which depends on a prior agreement about ends. He does not keep means and ends separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation. He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into his inquiry” (Schön, 1983: 68f).

Folgende Aspekte des Konzepts des Reflective Practitioner sind im Weiteren für die wissenschaftliche Weiterbildung relevant:

- Reflexion nach der Handlung ermöglicht eine kritische und systematische Überprüfung und Weiterentwicklung der eigenen professionellen Praxis.
- Das kontinuierliche Wechselspiel von Wissen und Handeln ist der professionellen Praxis inhärent.
- Das Agieren als Reflective Practitioner ermöglicht eine Forschung im Praxiskontext, bei der die Umsetzung integriert ist.

Modi der Wissensproduktion

Komplexität, Unwägbarkeiten von Umweltbedingungen sowie die Erhöhung der Wissensbasierung in unterschiedlichen Professionen bilden auch den Ausgangspunkt für Einschätzungen zur Veränderung der Wissensproduktion von Helga Nowotny, Michael Gibbons und Peter Scott (Nowotny/Scott/Gibbons, 2001: 4ff.). Die Wissenssoziologin und Wissenssoziologen unterscheiden zwei unterschiedliche Formen der Wissensproduktion: Disziplinär und traditionell in dafür vorgesehenen Orten wie (Forschungs-)Universitäten stattfindend, lässt sich die Wissensproduktion in Modus 1 bezeichnen; parallel dazu entsteht eine andere Form der Wissensproduktion, als Modus 2 bezeichnet, vorrangig in transdisziplinären sozialen und ökonomischen Kontexten (vgl. Gibbons/Limoges/Nowotny/Schwartzman/Scott/Trow, 1994: 1ff.).

Wissensproduktion in Modus 1

Wissensproduktion in Modus 1 ist gekennzeichnet durch eine Orientierung an (klassischen) Disziplinen. Die Problemdefinition findet in der Scientific Community statt, die gleichzeitig auch die Qualitätskriterien für die An- und Aufnahme der Ergebnisse festlegt und darüber befindet, was gute Wissenschaft ist und wer geeignet ist, diese zu betreiben. Dies funktioniert zumeist über Verfahren wie Peer-Reviews und über disziplinäre Gatekeeper. Wissensproduktion in Modus 1 ist charakterisiert durch Homogenität. Sie ist hierarchisch organisiert und neigt dazu, die Form zu bewahren. Wissensproduktion in diesem Modus setzt auf feste Ergebnisse und ist auf der Suche nach fundamentalen Prinzipien und nach allgemeingültigen Erklärungsprinzipien. Dabei spielt der Einsatz entsprechender Methoden eine ganz zentrale Rolle. Die Wissensproduktion ist oftmals nicht an ein explizites praktisches Ziel geknüpft, die Positionierung der Wissensproduzierenden richtet sich aus an Unvoreingenommenheit, Unparteilichkeit und damit Neutralität. Die Verbreitung der Ergebnisse von Wissensproduktion in Modus 1 findet vorrangig über Vorträge bei einschlägigen Fachkonferenzen, über wissenschaftliche Publikationen und über institutionelle Kanäle der jeweiligen Disziplin statt. Diese Form der Wissensproduktion ist zumeist in stabilen disziplinären Partnerschaften zwischen Institutionen organisiert.

Wissensproduktion in Modus 2

Die andere Form der Wissensproduktion, als Modus 2 bezeichnet, ist gekennzeichnet durch eine Orientierung an Problemstellungen. Die Problemdefinition findet im Kontext der Anwendung und des Problembezugs statt, d. h. Problemstellungen sind selten vorgegeben, sondern werden von einem erweiterten und heterogenen Kreis von Praktikerinnen und Praktikern in einem spezifischen Kontext gemeinsam definiert. Die Heterogenität und die heterarchische Organisation führen zu einer transdisziplinären und interprofessionellen Ausrichtung der Wissensproduktion in Modus 2. Die Qualitätskriterien sind multidimensional, da sie gemeinsam auf der Grundlage unterschiedlichster professioneller und disziplinärer Hintergründe entwickelt werden und daher neben der wissenschaftlichen Qualität weitere Kriterien Eingang finden, die stärker auf gesellschaftliche Anforderungen reagieren. Die Ergebnisse der Wissensproduktion in Modus 2 sind flüchtig, Interesse besteht vorrangig an konkreten Prozessen. Daher spielt die Kommunikation eine ganz zentrale Rolle. Die

Wissensproduktion erfolgt mit dem Ziel des Nutzens und der Nützlichkeit, die Wissensproduzierenden positionieren sich mit sozialer Verantwortlichkeit, Reflexion und auch einem gewissen Grad an Parteilichkeit. Die Verbreitung der Ergebnisse geschieht vorrangig durch jene, die an der Wissensproduktion beteiligt sind, die Ergebnisse werden in neue Anwendungskontexte übertragen und dort weiterentwickelt. Wissensproduktion in Modus 2 zeichnet sich aus durch temporäre Zusammenschlüsse von Praktikerinnen und Praktikern.

Auch in ihren Funktionsbezeichnungen werden die Wissensproduktion nach Modus 1 oder Modus 2 sowie die darin involvierten Personen unterschieden. Während Wissensproduktion in Modus 1 als Wissenschaft und die Produzentinnen und Produzenten als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bezeichnet werden, wird Wissensproduktion in Modus 2 Wissen und die Produzierenden Praktikerinnen und Praktiker genannt. Dies soll lediglich die Unterschiede betonen, aber nicht heißen, „*that practitioners of Mode 2 are not behaving according to the norms of scientific method*“ (Gibbons et al., 1994: 3).

Besonderheiten der Wissensproduktion in Modus 2

Als insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung relevant lassen sich folgende Besonderheiten der Wissensproduktion in Modus 2 festhalten (Gibbons et al., 1994: 3ff.):

Heterogenität der involvierten Akteur/innen

Die an der Wissensproduktion Beteiligten bringen unterschiedliche Fähigkeiten und Erfahrungen mit, ihre organisationalen Hintergründe sind vielfältig. Neben Universitäten und Fachhochschulen können dies auch Forschungszentren, Behörden, Industrielabors, Think-Tanks, Beratungsunternehmen u.v.m. sein. Wissensproduktion in Modus 2 findet in einer großen Bandbreite von Organisationen und Institutionen statt. Dazu gehören multinationale Konzerne, Netzwerkfirmen, kleine sehr spezialisierte Hi-Tech-Unternehmen, staatliche Einrichtungen, Forschungsuniversitäten, Labore und Institute sowie nationale und internationale Forschungsprogramme.

Transdisziplinarität als grundlegendes Prinzip

Die an der Wissensproduktion Beteiligten bringen unterschiedliche disziplinäre wie berufliche Hintergründe mit. Damit wird die Lösung von Problemstellungen zu etwas, das über den Input der daran beteiligten Disziplinen und Professionen hinausgeht. Es wird ein eigenes Rahmenwerk entwickelt, eigene theoretische Strukturen sowie wissenschaftliche Methoden und Arten von Praxis, die zumeist nicht dem klassischen disziplinären Forschungskanon entsprechen. Die Beteiligten übertragen die Resultate in neue Kontexte weiter und nutzen sie dort für neue Problemlagen weiter.

Kommunikation als zentrale Strategie der Verbreitung

Zum einen dient die Kommunikation der Verbreitung der Resultate innerhalb der Gruppe während des Wissensproduktionsprozesses – dies von Beginn an. Zum anderen ist die Kommunikation auch das wesentliche Mittel, um die gemeinsame theoretische Rahmung und die entsprechenden Methoden zu entwickeln. Darüber hinaus dient die Kommunikation auch dem Weitertragen der Ergebnisse in neue Kontexte und damit ihrer Weiterbearbeitung und Weiterentwicklung in neuen Konstellationen.

Verantwortung und Reflexivität für sich selbst, für andere und für die Konsequenzen

In diesem Modus ist eine Sensibilität für die Auswirkungen der Forschung von Beginn an vorhanden und formt einen Teil des Anwendungskontextes. Arbeiten im Modus 2 macht die Beteiligten reflexiver, nicht zuletzt deshalb, weil der Sachverhalt, auf dem die Forschung basiert, nicht allein wissenschaftlich und technisch beantwortet werden kann. Das bedeutet auch, dass die Beteiligten nur unter dauernder Reflexion miteinander arbeiten können und dabei versuchen, die Standpunkte der anderen einzunehmen und in ihre Überlegungen mit einzubeziehen.

Vielfältige Kriterien der Qualitätskontrolle

In Modus 2 werden in dem Anwendungskontext weitere Kriterien integriert, die eine Vielfalt an intellektuellen wie auch sozialen, ökonomischen oder politischen Interessen berücksichtigen – und nicht zuletzt auch die unterschiedlichen Hintergründe der Beteiligten. Damit wird die Qualitätskontrolle multidimensional.

Universität und Gesellschaft

Welche Rolle hat nun die Universität in der Verschränkung von Theorie und Praxis? Es sind nicht nur Themen wie Employability oder die Diskussion um Finanzierungsmöglichkeiten, die Universitäten zu mehr Praxisnähe drängen, sondern auch die Erkenntnis, dass die Universität schon lange nicht mehr der einzige Ort der Wissensgenerierung ist (Cendon, 2011: 42). Die Wissensproduktion (insbesondere in Modus 2) im Zusammenspiel unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure und Organisationen findet an vielen verschiedenen Orten statt – und dies oftmals außerhalb des Hochschulsektors.

Das bedeutet auch, dass die Universität – will sie den Anschluss zur Praxis und auch neuen Formen der Wissensproduktion nicht verlieren – gezwungen ist, in verstärkten Austausch mit der Gesellschaft und dabei den unterschiedlichen Bereichen und Akteur/innen zu treten. Die Doppelseitigkeit dieser Bemühungen lässt sich gut aufzeigen an den zwei (auch historisch gewachsenen) wesentlichen Funktionen der Universität, der *Gesellschaftsrelevanz* und *Gesellschaftsdistanz* (Pellert 1999: 46ff.).

Wissensproduktion beschleunigen

Gesellschaftsrelevanz bezieht sich vorrangig auf Wissen als Produktionsfaktor. Hier geht es darum, verstärkt gesellschaftsrelevante Themenstellungen zu fokussieren. Gesellschaftsrelevanz lässt sich an den Beziehungen zu Wirtschaft, Politik, aber auch zum Arbeitsmarkt ablesen. In den Beziehungen zur Wirtschaft steht Wissenschaftsorientierung im Vordergrund. Unternehmen benötigen für ihre innovativen Entwicklungen entsprechende wissensbasierte Infrastrukturen, bei denen Universitäten sie unterstützen können. Dies eröffnet den Universitäten zum einen neue Perspektiven auf Praxisprobleme, zum anderen lassen sich daraus wichtige Fragestellungen aus der Praxis generieren.

In den Beziehungen zur Politik sind verstärkt die Übersetzung und der Transfer des Wissens zu den entscheidenden Stellen gefragt. Dies erfordert qualitätsvolle Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren: *„Die Qualität des gesellschaftlichen Wissens ist nicht nur durch den Grad der politischen Autonomie seiner Produzenten und das Ausmaß der öffentlichen Finanzierung bestimmt. Die Qualität politischer Entscheidungen hängt auch von der Qua-*

lität der Kommunikation zwischen Quellen neuen Wissens und den gesellschaftlichen Machtzentren ab.“ (Pellert, 1999: 49)

Die Beziehungen zum Arbeitsmarkt sind für Universitäten auf unterschiedlichen Ebenen relevant. In der Angebotsentwicklung ist es erforderlich, neue Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt aufzuspüren und, darauf aufbauend, nachfrageorientiert und arbeitsmarktnah Aus- oder Weiterbildungen (weiter) zu entwickeln oder Disziplinen und Fächer entsprechend zu verschränken oder auszubauen. Damit eng verbunden ist die „Produktion“ der Absolventinnen und Absolventen für den Arbeitsmarkt. Die wichtige Frage in diesem Zusammenhang (Pellert, 1999: 49): Was wird in den nächsten Jahrzehnten an Wissen und Kompetenzen benötigt? Hier stehen die Handlungsmacht und der Praxisbezug der Universitäten auf dem Spiel.

Wissensproduktion entschleunigen

Gesellschaftsdistanz ist ebenfalls eine genuine Aufgabe der Universität. Sie ist gefordert, nicht nur Zulieferin von möglichst passgenauem, verwertbarem und beschleunigungsförderndem Wissen zu sein, sondern stattdessen die Wissensbestände Reflexionsschleifen zu unterziehen und kritisch zu hinterfragen.

Die Aufgabe der Universität besteht in konstruktiver Kritik, im Wahrnehmen und Aufzeigen von Fehlentwicklungen sowie in der Entwicklung möglicher Zukunftsszenarien. Sie kann als gesellschaftlicher Ort für Reflexion und (Re-)Konstruktion dienen. Damit verbunden ist auch eine „Entschleunigung“ der Wissensproduktion. Die Universität hat hier eine wichtige Sozialisationsfunktion für die Studierenden. Dies bedeutet, Raum und Zeit für die Entwicklung zu geben. *„Das Erlernen von Reflexion, Kritik und Argumentation bedeutet aber dann eher Verlangsamung. Bildung in diesem Sinne lässt sich nur durch langsame Prozesse des Werdens und Wachsens erwerben.*“ (Pellert, 1999: 55)

Für die wissenschaftliche Weiterbildung lassen sich daraus folgende Anforderungen generieren:

- Die Universität muss verstärkt an der Schnittstelle von Theorie und Praxis agieren.
- Die regelmäßige Kommunikation mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen – Wirtschaft, Politik, Arbeitsmarkt – ist vonnöten.

- Die Entschleunigung der Wissensproduktion durch in-Frage-Stellen von Wissen mit Hilfe von Reflexion, Kritik und Argumentieren ist eine zentrale Aufgabe.
- Es ist wichtig, Zeit und Raum für Reflexion und Persönlichkeitsentwicklung zu geben.

Übersetzung in hochschulische Lehr-Lernprozesse

Was bedeuten diese Überlegungen nun für hochschulische Lehr-Lernprozesse und dies insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

Ein Blick auf die Weiterbildungsstudierenden zeigt, dass diese ähnlichen Problemen ausgesetzt sind wie die von Schön beschriebenen Professionals. Als Praktikerinnen und Praktiker, die zumeist in stark wissensbasierten Berufen arbeiten, erleben sie in ihrer täglichen Arbeit Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität, Ungewissheit sowie Werte- und Interessenkonflikte. Sie handeln und verhandeln in ihren professionellen und zumeist stark wissensbasierten Kontexten mit ganz unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren. Die Aufgaben und Ziele in ihrem beruflichen Umfeld sind selten klar und unzweifelhaft, stattdessen zumeist widersprüchlich und unklar. Als Praktikerinnen und Praktiker entwickeln sie permanent erfolgreich praktische Theorien als Wissensbasis, auf die sie in den konkreten Handlungen zurückgreifen. Und nicht zuletzt sind sie Experten und Expertinnen in unterschiedlichen professionellen Feldern, die zum Teil wenig mit ihren ursprünglichen akademischen Ausbildungen zu tun haben.

Anschlussstellen an Erfahrungswissen

Um die Erfahrungen der Weiterbildungsstudierenden zu integrieren und ihre beruflichen und disziplinären Hintergründe ernst zu nehmen, sind zuallererst Anschlussstellen für Erfahrungswissen und praktische Theorien zu schaffen. Dies ist nicht neu – zumindest in der Erwachsenenbildung. An der Universität besteht hier noch Potential, das Erfahrungswissen der Studierenden zu sehen, ernst zu nehmen und damit zu arbeiten.

Austausch zwischen Theorie und Praxis ermöglichen

In diesem Zusammenhang ist darauf zu achten, Lernprozesse an den Anforderungen des beruflichen All-

tags der Studierenden zu orientieren. Dies meint zum einen, konkrete Problemstellungen aus der Praxis zu analysieren, zum anderen, Praxisfälle der Studierenden als Lernmaterial einzubeziehen. So lässt sich problembasiertes Lernen ermöglichen, das den beteiligten Studierenden und Lehrenden die Chance gibt, an einer gemeinsamen Wissensproduktion zu partizipieren.

Mit unterschiedlichen Perspektiven arbeiten

Die Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure in den Lehr-Lernprozessen ist eine weitere Anforderung. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und zu bearbeiten. Dies erlaubt den Studierenden, selbst unterschiedliche Perspektiven auf Problemstellungen einzunehmen – nicht unbedingt immer die eigene – und so auch mögliche Wert- und Interessenskonflikte hautnah zu erleben.

Probearbeiten ermöglichen

Die Universität als neutraler Ort ermöglicht den Studierenden als Praktiker/innen Probearbeiten. Um neu Erlerntes auszuprobieren, Feedback von kritischen Freundinnen und Freunden zu erhalten, den „Echtbetrieb“ vorzubereiten, bietet sich die Simulation von beruflichen Alltagssituationen im geschützten Raum an. Dafür sind geeignete Lehr-Lernsettings zu entwickeln, die dies auch adäquat ermöglichen.

Notwendige Voraussetzungen und offene Fragen

Für die erfolgreiche Übersetzung in Lehr-Lernprozesse der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es zwei Voraussetzungen: das von allen geteilte Verständnis einer gemeinsamen Wissensproduktion durch alle Beteiligten und daher auch eines gemeinsamen Lernprozesses sowie die zentrale Bedeutung der (Weiter-)Entwicklung der Reflexionsfähigkeit.

Gemeinsame Wissensproduktion – gemeinsamer Lernprozess aller Beteiligten

Die Wissensproduktion muss als gemeinsamer Prozess verstanden werden – damit wird auch der Lehr-Lernprozess zu einem gemeinsamen Unterfangen. Wird hier auf ein Modell der technischen Rationalität zurückgegriffen und das akademische Wissen als übergeordnet zum

professionellen Wissen der Praktiker/innen verstanden, ist dieser Prozess von Beginn an zum Scheitern verurteilt. Interesse und Neugier aneinander und aufeinander sowie eine grundsätzliche Wertschätzung von Wissen in unterschiedlichen Kontexten – und dies ohne hierarchische Wertung – ist daher eine Grundvoraussetzung. Der gemeinsame Prozess der Wissensproduktion findet zum einen zwischen den Studierenden statt: Sie sind Expertinnen und Experten in unterschiedlichen beruflichen Feldern und sich damit auch interessante Gegenüber als Peers, die gut mit- und voneinander lernen können. Zum anderen findet dieser Prozess aber auch zwischen den Studierenden und den Lehrenden statt: Wenn sie sich als Partner/innen im Lehr-Lernprozess verstehen, wird Wissensproduktion zu einem wechselseitigen gemeinsamen Prozess.

Reflexionsfähigkeit als Dreh- und Angelpunkt

Dreh- und Angelpunkt der Verschränkung von Theorie und Praxis ist die Reflexionsfähigkeit. Sie bildet die Basis für die (Weiter-)Entwicklung von Praktikerinnen und Praktikern zu reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern. Obschon (Selbst-)Reflexion eine akademische Grundeigenschaft ist (Barnett, 1990: 20), bleibt sie zumeist doch auf akademisches Wissen bezogen; Reflexion mit Blick auf die berufliche Praxis ist eher unüblich. Hier liegt die Herausforderung für die Universität, dies (ohne Standesdünkel) auszuweiten und adäquate Wege für die Reflexion beruflicher Praxis zu finden.

Die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit erfordert allerdings Anleitung und Zeit. Daher ist dieser Prozess auch entsprechend zu begleiten. Damit Reflexion auch eine entsprechende Tiefe erlangt, muss sie konsequent in alle Lehr-Lernprozesse integriert werden. Dies erfordert von Seiten der Lehrenden und der Studierenden die Bereitschaft, sich selbst immer wieder in Frage zu stellen und das eigene professionelle Handeln zu reflektieren.

Messen von Reflexion?

Die Verschränkung von Theorie und Praxis durch das Konzept des Reflective Practitioner insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung – für Masterstudiengänge mit inter- oder transdisziplinärem Anspruch, aber auch für kürzere Zertifikatsprogramme – kann ein spannender Ansatz sein. Wichtig für die Umsetzung, und in der Praxis zu beobachten und zu begleiten, sind folgende Fragen: Wie lässt sich die Tiefe von Refle-

xion zeigen? Welche (Über-)Prüfungsformate können für das „Messen“ von Reflexionsfähigkeit implementiert werden? Und nicht zuletzt auch die Frage danach, welche praktischen Konsequenzen die Reflexionskompetenz für die Studierenden in ihrem konkreten beruflichen Umfeld hat. Es ist somit die Frage nach den Konsequenzen, dem „Outcome“ der Reflexionsfähigkeit in der professionellen Praxis, der es weiterhin Aufmerksamkeit zu schenken gilt.

Literatur

Barnett, R. (1990): „The Idea of Higher Education“, open university press, Glasgow/New York

Cendon, E. (2011): „Lernen und Zukunft. Die Universität an der Schnittstelle von Theorie und Praxis“, in: Schröttner, Barbara/Hofer, Christian (Hrsg.): „Looking at Learning. Blicke auf das Lernen“, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, S. 41-54.

Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M. (1994): „The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies“, Sage Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC.

Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2001): „Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty“, Polity Press, Cambridge.

Pellert, A. (1999): „Die Universität als Expertenorganisation. Die Kunst, Experten zu managen“, Böhlau, Wien/Köln/Graz.

Schön, D. A. (1983): „The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action“, Basic Books, New York.

Autorin

Dr. Eva Cendon
Weiterbildungsforscherin und Studiengangleiterin
Department Bildung/Forschungsstelle für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB)
Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW)

Internationaler Weiterbildungsmaster „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“

Ein Novum in Deutschland

**Margitta Rudolph
Britta Ostermann**

Der Studiengang ‚Inklusive Pädagogik und Kommunikation‘ ist ein Weiterbildungsmaster, der länderübergreifend angelegt ist und ein Alleinstellungsmerkmal zum Thema „Inklusion“ besitzt.

Der Weiterbildungsstudiengang ist modular angelegt und kann über zwei Jahre berufsbegleitend studiert werden. Seine inhaltliche Ausrichtung orientiert sich sowohl an der rechtlichen Vorgabe der UN-Menschenrechtskonvention (Bundesgesetzblatt Teil 2, Nr. 35; veröffentlicht 31.12.2008) und den Zielen der UNESCO als auch an dem Index für Inklusion (Ainscow/Hinz, 2003).

Ausbildungsziele sind Lehrpersonen/Bildungsverantwortliche mit ausgeprägten Reflexions- und vielfältigen Handlungskompetenzen, die in einer ‚Schule von Heute‘ die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft als Chance erkennen und den Ansatz der ‚Inklusiven Pädagogik‘ anwenden bzw. implementieren können.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Warum ist die Entwicklung dieses Studiengangs bedeutsam geworden? Die Antwort lässt sich in drei Begründungsdimensionen unterteilen:

1. die rechtliche Dimension,
2. die ökonomische Dimension und
3. die bildungspolitische Dimension.

I. Rechtliche Dimension

Grundlegend ist hier die UN-Behindertenrechtskonvention (2006).

„Am 13. Dezember 2006 verabschiedeten die Vertragsstaaten der UN die Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen:

Artikel 24 – Bildung (Auszug)

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives¹ Bildungssystem auf allen Ebenen...

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden...

...d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern...“

(Bundesgesetzblatt Teil 2, Nr. 35, veröffentlicht 31.12.2008).

¹ Die deutsche Übersetzung des englischen Begriffs ‚inclusive education‘ in der Salamanca-Erklärung von 1994 durch den Begriff ‚Integration‘ hat versucht, die erheblichen Veränderungen zu minimieren (vgl. auch Hinz, 2009). Diese Fehlübersetzung ist heute nicht mehr haltbar.

Am 23. Juli 2009 hatten bereits 140 Staaten (inkl. Deutschland) die Konvention unterzeichnet. Somit hat Deutschland die Umsetzung des Inklusionsgedanken als gesamtgesellschaftlichen Auftrag anerkannt und sich dazu verpflichtet.

Demnach stehen die Länder vor gestalterischen und pädagogischen Entwicklungsaufgaben, die die Schulandschaft entscheidend prägen werden. Die Aufgabe der Kultusministerkonferenz besteht darin, möglichst hohe Gemeinsamkeiten unter den Ländern in den Grundsätzen der Weiterentwicklung des Verhältnisses von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik zu unterstützen.

II. Ökonomische Dimension

Das absolut Teuerste für Volkswirtschaften sind zu geringe Investitionen in Bildung. Der neue OECD-Bericht konstatiert, dass sogar kleine Verbesserungen bei der Qualifikation enorme wirtschaftliche Wachstumseffekte erzielen. Dabei ist nicht die Dauer der Schulzeit entscheidend, sondern die Qualität der Lernergebnisse.

„So könnte bereits eine moderate Verbesserung der durchschnittlichen Leistungen der Schüler in den OECD-Ländern um 25 PISA-Punkte in den kommenden 20 Jahren zu einer höheren Wirtschaftsleistung um 115 Billionen US-Dollar führen (berechnet für ein Lebensalter der heuer Geborenen = ~80 Jahre bis 2090). Deutschland könnte dann seine Wirtschaftsleistung bis 2090 um 8.088 Mrd. US-Dollar (zu heutigen Preisen) steigern, Österreich um 899 Mrd. US-Dollar. Gelänge es auch nur, alle Schüler in den kommenden 20 Jahren mindestens auf das Basisniveau von 400 PISA-Punkten zu bringen, hätte das einen enormen Wirtschaftsschub zwischen 2010 und 2090 zur Folge: Deutschland könnte eine zusätzliche Wirtschaftsleistung von 12.000 Mrd. US-Dollar zu heutigen Preisen erwarten. Das wäre mehr als das Vierfache der gesamten Wirtschaftsleistung eines Jahres. Für Österreich und die Schweiz ergäben sich zusätzliche Wachstumseffekte in der Größenordnung des Dreifachen des gegenwärtigen Bruttoinlandsprodukts BIP“ (OECD, 2010).

Wird die nächste Generation der 15-Jährigen besser ausgebildet, bringt das langfristig mehr Wirtschaftswachstum als meist kurzfristige Konjunkturprogramme. Bessere Ausbildung heißt gezielte Förderung und höhere Passungsmomente im Bildungsprozess.

Der Studiengang strebt deshalb an, auf Grund einer verbesserten Lehrerweiterbildung Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, mehr Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu höheren Schulabschlüssen zu führen.

Als weiterer ökonomischer Faktor erweist sich das Burnout-Syndrom: Wenn nur zwei Lehrkräfte die letzten 10 Jahre ihres Arbeitslebens erkranken, kosten sie den Staat 1 Million Euro.

Laut Statistischem Bundesamt scheiden 62% der Lehrkräfte wegen Dienstunfähigkeit vorzeitig aus. Jede 3. Lehrkraft weist das Muster eines Burnout-Syndroms auf. Laut Weber-Studie werden mehr als 50% der Lehrkräfte 11 Jahre vor dem Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze in den Ruhestand versetzt. Schaarschmidt erhebt in seinen Untersuchungen, dass lediglich 17% aller Lehrkräfte als gesund zu bezeichnen sind. Am Beispiel Niedersachsen belegt er die entscheidenden Belastungsfaktoren: Allen voran Umgang mit schwierigen Kindern, Klassengröße, hohe Stundenbelastung und zunehmende Verwaltungsaufgaben (vgl. Schaarschmidt/Arnold/Kieschke, 2006: 7). Das bedeutet in der Konsequenz, dass Lehrkräfte einen Kompetenzzuwachs im Bereich ‚Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft – mit und ohne Benachteiligungen – ‘ benötigen, wobei sich Benachteiligungen sowohl auf sprachliche, kulturelle, soziale und psychische/physische Aspekte beziehen.

III. Bildungspolitische Dimension

Der wirksame Umgang mit Heterogenität und der Einsatz einer inklusiven Pädagogik ist heute eine der bedeutungsvollsten Aufgaben der Schule. Auf Grund der Globalisierung und weltweiten Migration ist die Gesellschaft multikultureller geworden. Die Schule muss daher einen Weg finden, wie sie produktiv mit den unterschiedlichen Sprachen, Lebensstilen und Kulturen umgehen kann. Die soziale Integration stärken und damit eine Förderung aller Menschen muss zu einem gesamtgesellschaftlichen Konzept der Bildungspolitik werden (vgl. Prengel, 2006, Ainscow 2003).

Deutschland gehört zu den Ländern mit den höchsten Selektionsquoten: „An den insgesamt 3.302 Förderschulen in Deutschland werden derzeit etwa 400.000 Schülerinnen und Schüler (4,9% aller Schüler) unterrichtet. (...) Unter den EU-Staaten hat Deutschland damit den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern,

die in Förderschulen unterrichtet werden. Vor allem Jungen sind an Förderschulen stark überrepräsentiert“ (Bildungsbericht 2010: 6).

„Die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiografie eingeschlagenen Wege unterscheiden sich insbesondere nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus. Sie führen zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung und damit zu Unterschieden in den Bildungs- und Lebenschancen. Diese zunehmenden segregativen Erscheinungen stehen im Gegensatz zu der Inklusions- und Integrationsaufgabe des Bildungswesens. Eine zentrale Herausforderung besteht daher darin, allen jungen Menschen über ein dem gesellschaftlichen Entwicklungsniveau angemessenes Bildungsniveau die soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“ (Bildungsbericht 2010: 14).

„Soziale und kulturelle Herkunft bestimmen maßgeblich den Schulerfolg (vgl. Werning, Löser & Urban, 2008). Schwächere Kinder werden vom Schulbesuch zurückgestellt. Wer dann in der Schule nicht mitkommt, bleibt sitzen, muss die Schule wechseln oder kommt auf die Förderschule (vgl. Werning/Löser 2010). Davon sind insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche und solche mit Migrationshintergrund betroffen. ... Während an Grundschulen 60% aller sogenannten Integrationsschüler beschult werden, sind es an Gymnasien nur 1,7% (KMK 2008, eigene Berechnungen).“ (Werning, 2010: 5).

Mit einem Ansatz ‚Inklusiver Pädagogik‘ könnten aus allen Bereichen wesentlich mehr Kinder in die Regelschule integriert werden.

Der Weiterbildungsstudiengang „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“ strebt eine qualitativ effizientere Integration an, um einerseits Kinder mit sozioökonomisch schwachen Rahmenbedingungen oder Migrationshintergrund und andererseits Schüler/innen mit besonderen Begabungen zu fördern: „Fast jedes 3. Kind unter 18 Jahren wächst in sozialen, finanziellen oder/und kulturellen Risikolagen auf. (...) In Familien mit Migrationshintergrund sind es 1,7 Millionen Kinder (42%). (...) Es ist zu befürchten, dass diese Kinder und Jugendlichen insgesamt ungünstigere Bildungschancen haben.“ (Bildungsbericht 2010: 6).

IV. Pädagogische Dimension

Das derzeitige Integrationsverständnis ist eng verbunden mit Selektionsmechanismen. Schüler/innen werden so selektiert, dass sie in das vorgegebene System von Schule integriert werden können. Diese systemimmanenten Vorgaben führen dazu, dass die Anpassungsleistung bei den Kindern liegt. Das System wird nicht den Bedürfnissen der Kinder angepasst. Die Aufgabe von Lehrkräften besteht also darin, Kinder für ein System ‚passend zu sortieren‘. So können Lehrkräfte schnell Akteure des Systems werden.

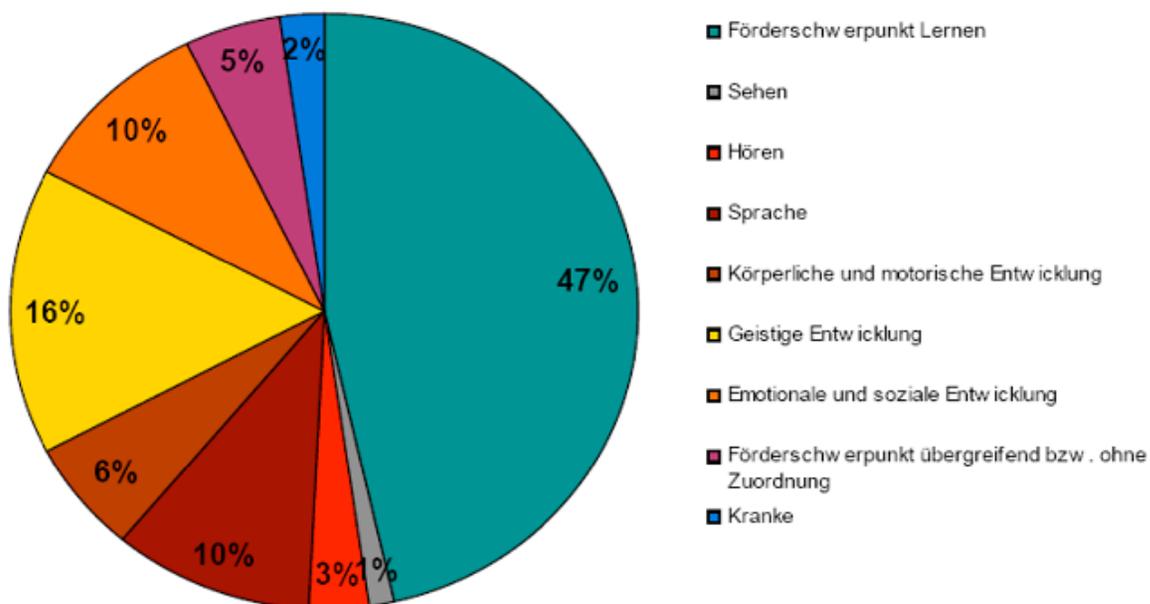


Abb. 1: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf/ alle Bundesländer 2006

Quelle: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html>; Zusammenstellung von Schnell; zitiert nach Schnell, 2009a

Unsere heutige Gesellschaft benötigt aber Lehrkräfte, die eine hohe Professionalität im Umgang mit unterschiedlichen, auch schwierigen Kindern aufweisen. Hohe Qualität und gezielte Förderung muss zu möglichst erfolgreichen Schulabschlüssen führen. Das gelingt vor allem dann, wenn eine berufliche Zufriedenheit bei den Lehrkräften vorhanden ist. Dafür braucht es Support durch passgenaue Weiterqualifizierung und Abbau von systemischen Zusatzbelastungen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Studiengangs sollen, aufbauend auf ihren in vorherigen Ausbildungen und Berufstätigkeiten erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen

1. ihr Wissen über aktuelle Konzepte der Interkulturellen Pädagogik, der Sonderpädagogik, der geschlechtergerechten Schule, der Hochbegabtdiskussion und des altersdurchmischten Lernens in einer „Inklusiven Pädagogik“ der Vielfalt vertiefen;
2. mit den Grundlagen konstruktivistischer Ansätze Lernstrategien entwickeln und wirksame Instruktionen zur Förderung der Schüler/innen konzipieren;
3. mit Formen adaptiven Unterrichts motivierende Lehr-/Lernumgebungen schaffen sowie interaktive Programme zur Begleitung sozialer Lernprozesse und Beurteilungsstrukturen berücksichtigen;
4. ihr integrationspädagogisches Grundwissen erweitern, um Kinder mit Benachteiligungen erfolgreicher in den Unterricht der Regelschule einzugliedern;
5. im Kontext von Classroom-Management ihre Lehr- und Beratungsprofessionalität ausbauen;
6. in die Lage versetzt werden, förderliche Kommunikations- und Lernsituationen in Schule und Unterricht bzw. Organisationen/Netzwerken zu schaffen und diese für die Weitergabe einschlägigen Wissens nutzen zu können. Hierbei soll insbesondere der pädagogische Ansatz der Inklusion betont werden;
7. konfliktlösende Strategien einsetzen unter Anwendung der Kenntnisse über unterschiedliche

Konfliktmodelle, Transaktionsanalysen, Mediation und Präventionsansätze;

8. Bezugs- und Beratungstheorien unter strukturellen, prozessualen und situativen Perspektiven bearbeiten und Coachingansätze analysieren, durchführen und überprüfen;
9. die Selbststeuerungs- und Entwicklungskapazitäten von Schulen/Organisationen/Netzwerken und ihren Mitgliedern erkennen und gewinnbringend einsetzen;
10. Prozessabläufe in Schule und Unterricht reflektieren und mit Hilfe geeigneter Qualitätsinstrumente optimieren;
11. Modelle der Öffentlichkeitsarbeit im Hinblick auf die eigene Organisation diskutieren;
12. aktuelle Forschungsmethoden in ihrer wissenschaftlichen Arbeit anwenden.

Mit diesem Weiterbildungsmaster werden nationale Grenzen überschritten:

Der Weiterbildungsstudiengang zur ‚Inklusiven Pädagogik‘ wird von der Stiftungsuniversität Hildesheim und der Universität Zürich, Institut Unterstrass, gemeinsam entwickelt. In der Schweiz und in Deutschland erfolgte die Akkreditierung, so dass er seit Oktober 2011 gemeinsam angeboten wird. Die Universität Bozen (Südtirol) und die PH Innsbruck (Österreich) streben eine Kooperation an. Damit wird ermöglicht, dass der Masterstudiengang inhaltlich kompatibel in vier deutschsprachigen Ländern Europas angeboten werden kann.

Die Vorteile einer europäischen Kooperation bestehen insbesondere in

- der Zusammenarbeit einer länderübergreifenden Expertengruppe,
- der Entwicklung eines Konzeptes aus unterschiedlichen (Länder-)Perspektiven,
- dem Austausch von Forschungsergebnissen,
- dem Austausch von Lehrpersonal,

- dem Austausch von Studierenden,
- der Evaluation im Ländervergleich.

Nach einer ersten Gesamtevaluation und Optimierung ist eine Übersetzung in die englische Sprache geplant, damit der internationale Rahmen weiter ausgebaut werden kann.

Im Rahmen der Umstellung der Studiengänge in BA-/MA-Strukturen entspricht die Konzeption dieses Masterstudiengangs hochgradig dem Grundgedanken der Bologna-Ideen. Er bietet sowohl den Studierenden als auch den Dozierenden die Möglichkeit des internationalen Austausches. Das Lehrangebot ist so angelegt, dass das Studium ohne Zeitverlust in verschiedenen Ländern studierbar ist. Das ermöglicht als wichtigen Nebeneffekt den Kenntniserwerb über Schulsysteme in anderen Ländern und unterstützt damit den Aufbau von Lehrerprofessionalität. Die Lehrveranstaltungen können auf Grund der Modularisierung und Kompatibilität der Studieninhalte von Expert/innen aus vier verschiedenen Ländern angeboten werden. Damit wird neben dem Qualitätsmoment die internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit gefördert.

Der Studiengang umfasst folgende Module:

Modul 1 Didaktik der Vielfalt	Grundlagen einer Didaktik der Vielfalt Lernprozesse wahrnehmen, verstehen, fördern Inklusive Pädagogik Selektion und Schulerfolg Integration behinderter Kinder in den Primarbereich/ Sekundarbereich Classroom-Management in heterogenen Gruppen
Modul 2 Kommunikation, Kooperationen, Coaching	Kommunikation und Konflikt Kommunikation in Lehr-/Lernprozessen Coaching in der Schule Content Focused Coaching (CFC) Kommunikation in Netzwerken
Modul 3 Vielfalt in der Schule – Qualität und Steuerung	Wandel zur ‚Inklusiven Schule‘ - Steuerung - Qualitätsmanagement - Öffentlichkeitsarbeit und Projektmanagement

Eine erste Zwischenevaluation des Moduls 2 (Kommunikation, Kooperation, Coaching) erfolgte in der Schweiz und weist eine interessante Ergebnislage auf: Die Weiterbildungsmaßnahme hat die Lehrenden für einen offenen sowie unterstützenden kommunikativen Umgang mit der Verschiedenheit der Schüler sensibilisiert, so dass sie in einigen Bereichen (flexible und starre Lenkung des Lehr-Lerndialogs, Lob und Tadel, nonverbales Verhalten) signifikante Veränderungen im Kommunikationsverhalten aufzeigen.

Die Studierenden erwerben praxisnah Handlungsmuster und -instrumente zur inklusiven Bildungs- und Erziehungsarbeit. Die Studienkonzepte sind berufsbegeleitend angelegt und in Modulen studierbar. Damit bieten sie eine hohe Flexibilität bzgl. der individuellen Arbeits- und Zeitbudgets.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010): „Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel“, Bielefeld, wbv.
- Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.) (2003): „Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln“, Halle (Saale), Martin-Luther-Universität. Übersetzte und adaptierte Fassung von Booth, T./Ainscow, M. (2002): „Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools“, 2nd edition, London, Center for Studies on Inclusive Education.
- Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.
- OECD (2010): „Education at a Glance / Bildung auf einen Blick“, Bielefeld, wbv.
- Prenzel, A. (2006): „Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik“, 3. Aufl., Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007): „Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie“, in: Rothland, M. (Hrsg.): „Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen“, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-98.
- Schnell, I. (2009): „Zentren der Sonderpädagogik. Eine Chance für mehr gemeinsames und erfolgreiches Lernen im Bildungssystem? Gedanken zur Steuerung im Bereich der Sonderpädagogik“, in: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung, 17. Jg. (2), S. 67-76.
- Vereinte Nationen (2006): „Convention on the Rights of Persons with Disabilities / Behindertenrechtskonvention“.
- Werning, R. (2010): „Inklusion. Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven“, in: Lernchancen, 13. Jg., 78/2010, S. 4-9.
- Werning, R./Löser, J. M./Urban, M. (2008): „Cultural and social diversity: An analysis of minority groups in German schools“, in: The Journal of Special Education, 42 (1), S. 47-54.

Autorinnen

Dr. Margitta Rudolph
Direktorin des Weiterbildungszentrums der Universität
Hildesheim

Britta Ostermann
Stiftung Universität Hildesheim – Weiterbildung in
Netzwerken (WiN)

Berufsbegleitend studieren

Permanente Grenzüberschreitungen zwischen zwei Welten?

Manuela Holz

Berufsbegleitend studieren – bildungspolitisch gewollt und gebraucht

Phänomenen wie dem demografischen Wandel, der in absehbarer Zeit zu einem Mangel an hochqualifizierten Fachkräften führen wird, verkürzten Innovationszyklen sowie den daraus resultierenden permanenten Veränderungen der Qualifikationsanforderungen kann nur durch einen systematischen Ansatz lebenslangen Lernens begegnet werden (vgl. Minks et al., 2011: III). Diverse Initiativen auf EU-Ebene bestätigen die Bedeutung, die dem lebenslangen Lernen beigemessen wird (vgl. Europäische Kommission, 2011). Für immer mehr Tätigkeiten reicht das einmal erworbene Wissen (z.B. in der Ausbildung oder im Erststudium) nicht aus, sondern muss kontinuierlich revidiert, optimiert und vor allem aktualisiert werden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2000). Aufgrund dieser wachsenden Bedeutung lebenslangen Lernens werden Konstellationen, in denen neben der Arbeit gelernt bzw. studiert wird, künftig immer häufiger anzutreffen sein. Dies setzt allerdings „Grenzüberschreitungen“ in Form von veränderten Angebotsstrukturen für neue Zielgruppen voraus. Berufsbegleitende Studienangebote spielen dabei eine wesentliche Rolle. Eine verstärkte Öffnung der Hochschulen für qualifizierte Berufstätige (vgl. KMK, 2009) sowie die sukzessive Anpassung der Länderhochschulgesetze an die Beschlusslage zeigen, dass hier ein Weg beschritten wird, der Berufstätige als Zielgruppe für Studienangebote stärker in den Fokus rückt. Diese Zielgruppe hat erfahrungsgemäß andere Erwartungen an ein Studium als „traditionelle“ Studierende.

Die Hochschulen in Deutschland stehen somit vor der Herausforderung, zukünftig einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft gerecht zu werden, so dass

es erforderlich ist, die Informations-, Beratungs- und Studienangebote an die unterschiedlichen Bedürfnisse der jeweiligen Gruppierungen anzupassen (vgl. HRK, 2011: 12).

Die oben genannten Entwicklungen führen dazu, dass Studierende, die ihr Studium berufsbegleitend beispielsweise in Fernstudienform absolvieren, permanent mit zwei Welten konfrontiert sind: dem Wissenschaftssystem im Rahmen ihres Studiums und dem Praxissystem im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit. Sie befinden sich damit während ihres Studiums stets im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.

Die Autorin geht in teilstrukturierten Interviews mit Fernstudierenden der Hamburger Fern-Hochschule (HFH) unter anderem der Frage nach, wie die Studierenden die permanenten Grenzüberschreitungen zwischen den beiden Systemen Studium und Beruf erleben und inwiefern sich die beiden Bereiche ihrer persönlichen Erfahrung nach dabei wechselseitig befruchten oder behindern.¹

In diesem Beitrag soll erläutert werden, inwiefern Studierende im berufsbegleitenden (Fern-) Studium als „Grenzgänger“ zwischen Theorie und Praxis bezeichnet werden können. Dazu wird zunächst das Studienkonzept der Hamburger Fern-Hochschule in seinen Grundzügen dargestellt sowie ein Überblick zu den Studierenden an der Hamburger Fern-Hochschule gegeben. Anschließend werden die Studierenden im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis verortet. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die Sichtweise der „Grenzgänger“ und ihre „Grenzerfahrungen“. Abschließend wird ein Ausblick auf die sich daraus ergebenden Implikationen für Anbieter berufsbegleitender (Fern-) Studiengänge (insbesondere für die Lehre) gegeben.

¹ Die Interviews fanden im Rahmen des Dissertationsvorhabens der Autorin statt (welches thematisch allerdings über die hier betrachteten Aspekte hinausgeht). Es wurden bisher Interviews mit 25 Vollzeit beschäftigten Fernstudierenden (im Alter zwischen 25 und 47 Jahren) untersucht, die in wirtschaftsnahe Bachelor-Studiengänge (Betriebswirtschaft, Wirtschaftsingenieurwesen und Wirtschaftsrecht) der Hamburger Fern-Hochschule immatrikuliert sind.

Studienkonzept und Studierende der Hamburger Fern-Hochschule

Lebenslanges Lernen und berufsbegleitendes Studieren nehmen an der Hamburger Fern-Hochschule bereits seit ihrer Gründung 1997 einen zentralen Stellenwert ein. Die Hochschule ist auf nicht-traditionelle, berufsbegleitende Formate fokussiert und bietet diverse Studienprogramme an, die neben dem Beruf als Fernstudium absolviert werden können. Dazu gehören sowohl grundständige Bachelor- als auch weiterbildende MBA-Studiengänge, eine Reihe von Zertifikatskursen sowie ein berufsbegleitendes Ph.D.-Programm in Industrial Engineering in Kooperation mit einer amerikanischen Universität.

Das Studienkonzept der Hamburger Fern-Hochschule verbindet das individuelle Selbststudium der Fernlehrmaterialien mit dem Angebot regelmäßiger Präsenzphasen in kleinen Studiengruppen an über 40 Studienzentren in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Der Anteil der Präsenzphasen am Gesamtstudium beträgt ca. 20 Prozent. Die Präsenzveranstaltungen sind nicht als Vorlesungen konzipiert. Die Lehrenden sollen in diesen Veranstaltungen nicht primär Wissen vermitteln (dies geschieht vorrangig über die Fernstudienmaterialien), sondern sie sollen Lernen, Transfer und weiterführende Erkenntnisse ermöglichen. Die Präsenzveranstaltungen sind vor allem als Anwendungs- und Reflexionsblöcke zu verstehen. Das tragende Medium für das Selbststudium an der Hamburger Fernhochschule stellen die Studienbriefe dar. Der Einbeziehung von E-Learning-Elementen kommt zudem eine wachsende Bedeutung bei der Ausgestaltung des Fernstudiums zu. Ergänzend zu den Studienbriefen werden den Studierenden für ausgewählte Module interaktive Studienmöglichkeiten auf der Lernplattform der Hamburger Fern-Hochschule angeboten.

Die Entwicklung der Studierendenzahlen an der Hamburger Fern-Hochschule (Start 1998 mit 424 Studierenden, Stand Juli 2011 ca. 10.000 Studierende) zeigt, dass berufsbegleitende Studienangebote zunehmend Bedeutung erlangen. Auch Thuy und Höllermann (2011: 3) stellen in ihrer Trendstudie fest, dass der Fernstudien-sektor mit einem jährlichen Wachstum von 7 Prozent einen der am stärksten wachsenden Bereiche des deutschen Bildungsmarkts darstellt.

Das Klientel der Hamburger Fern-Hochschule als Fernstudienanbieter ist ein anderes als das in Vollzeitstudien-

gängen an Präsenzhochschulen: Das Durchschnittsalter der Studierenden an der Hamburger Fern-Hochschule beträgt 33 Jahre. 75 Prozent der Studierenden erhalten ihre Zulassung zum Studium über die (Fach-) Hochschulreife, 20 Prozent über anerkannte Fortbildungsprüfungen (Fachwirte, Meister, Techniker etc.) und 5 Prozent haben eine Ausbildung absolviert, mindestens zwei Jahre Berufserfahrung sowie eine Eingangsprüfung erfolgreich abgelegt. 90 Prozent der Studierenden sammeln erstmals Erfahrungen mit einem Hochschulstudium, 10 Prozent verfügen bereits über Studienerfahrung. Die große Mehrheit der Studierenden an der HFH verfügt über Berufserfahrungen und befindet sich während des Studiums in einem Beschäftigungsverhältnis.

Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – Sichtweise der Grenzgänger

Im Gegensatz zu Präsenzstudierenden haben Fernstudierende aufgrund der Parallelität von Beruf und Studium grundsätzlich die Möglichkeit, ihr Wissen in Verbindung mit Tätigkeiten und Erfahrungen in einem konkreten beruflichen Umfeld zu entwickeln und es mit ihrem Vorwissen zu verknüpfen sowie ihr erworbenes Wissen sofort – sozusagen lernbegleitend – in ihrem beruflichen Praxisumfeld zu nutzen. Aber passiert dies auch in der Realität? Wie stehen diese beiden Lebensbereiche zueinander: Befruchten oder behindern sie sich wechselseitig? Erleichtert das bereits erworbene Vorwissen in früheren Ausbildungen sowie die Erfahrungen aus der beruflichen Praxis den Studierenden den Zugang zum Lerngegenstand sowie das Verständnis des Lernstoffes tatsächlich? Oder stehen sich praktisches Wissen und neu erlerntes wissenschaftliches Wissen mitunter unvereinbar gegenüber? Kommt es durch die berufliche Einbindung bereits zur Anwendung des Gelernten? Das heißt, blicken Fernstudierende über den Tellerrand des Wissenschaftssystems hinaus und setzen das Gelernte als wissenschaftlich fundiertes Handeln in ihrem beruflichen Kontext bereits um und entwickeln auf diese Weise ihre Professionalität (weiter)?

Um herauszufinden, wie sich die Studierenden im Spannungsfeld von Theorie (Studium) und Praxis (Beruf) bewegen und wie sie dieses Spannungsfeld wahrnehmen, wurden die geführten Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet. Einige grundlegende Ergebnisse aus Sicht der Grenzgänger werden im Folgenden vorgestellt.

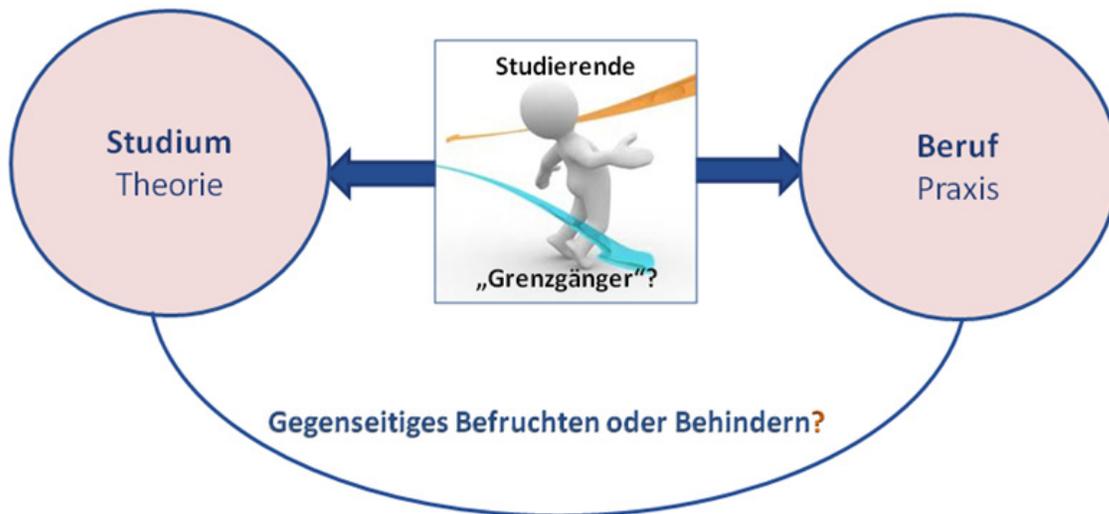


Abb. 1: Studierende im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Negative „Grenzerfahrungen“ an der Schnittstelle von Beruf und Studium werden vor allem in zeitlich-organisatorischer Hinsicht erlebt. Die Gesamtbelastung durch die erforderliche Koordination von Beruf, Studium, Familie und anderer sozialer Kontakte wird generell als hoch wahrgenommen. Vor allem bei unregelmäßigen Arbeitszeiten sowie unvorhersehbaren Änderungen im Tagesablauf durch familiäre Verpflichtungen ist häufig eine Neujustierung der Zeit- und Arbeitsplanung für das Studium nötig. Lernphasen sind neben dem Beruf oft nur in Zeiten geminderter Konzentrationsfähigkeit möglich. Das Fernstudium konkurriert direkt mit Erholungszeiten, Hobbies sowie mit Zeiten für soziale und/oder familiäre Kontakte. Einige Studierende stoßen aufgrund der mehrfachen Belastung bereits an ihre physischen Grenzen.

„Und bei mir, ich komme jetzt einfach auch an die, nein, ich bin schon lange an der Grenze, wo ich sage, ich würde unglaublich gerne mehr Sport machen, wüsste aber, dass das – auch wenn es mir weiterhelfen würde – eine zusätzliche Belastung wäre, die jetzt nicht mehr gut wäre, weil ich einfach nicht weniger als vier Stunden schlafen kann.“ (Student Nr. 23, Wirtschaftsingenieurwesen, 35 Jahre)

Diese Art von Erfahrungen sollen hier allerdings nicht weiter thematisiert werden, da der Schwerpunkt des Beitrags auf Möglichkeiten und Grenzen der Verknüpfung von Theorie und Praxis liegt. Daher stehen im Folgenden insbesondere die Effekte im Mittelpunkt, die sich nach Meinung der Studierenden durch ihre spezielle Lebenslage positiv auf das Studium oder – in

entgegengesetzter Richtung – auf den Beruf auswirken.

Die gleichzeitige Einbindung in einen berufspraktischen Kontext sowie die Vorerfahrungen aus einer beruflichen Ausbildung/Fortbildung werden von den Studierenden grundsätzlich als positiv und partiell auch als hilfreich beim Lernen wahrgenommen, weil

- der Zugang zum Lernstoff punktuell erleichtert wird.

„Ich komme aus dem technischen Bereich, der Konstruktion, ich arbeite jeden Tag mit dem CAD-Programm. Da braucht man denn auch eigentlich die Studienbriefe gar nicht lesen. Klar, da wird speziell immer noch Wissen abgefragt, was sehr theoretisch ist. Das muss man dann lernen, aber so das Meiste, das kann man dann schon.“ (Student Nr. 17, Wirtschaftsingenieurwesen, 36 Jahre)

- die Theorie durch die Verbindung zur eigenen beruflichen Praxis greifbarer wird, da das Gelernte mit der Realität abgeglichen werden kann.

„Beim Durchlesen der Studienhefte bekomme ich (...) eigentlich ganz häufig spontane Assoziationen mit Dingen auf meiner Arbeit oder Ideen, die man dann verknüpfen könnte oder so. (...) Dann schreibe ich mir das auch direkt an den Rand und merke mir das auf diese Art und Weise. Das passiert eigentlich permanent.“ (Student Nr. 4, Betriebswirtschaftslehre, 27 Jahre)

- in Haus-, Projekt- und Abschlussarbeiten von den Studierenden primär Problemstellungen aus dem direkten beruflichen Umfeld bearbeitet werden können und somit ein enger thematischer Bezug zwischen beruflicher Tätigkeit und wissenschaftlicher Arbeit herstellbar ist.
- ihnen zusätzliche fachkompetente Ansprechpartner im beruflichen Umfeld (z.B. bei Verständnisproblemen in Bezug auf die Studienbriefinhalte) zur Verfügung stehen.

Auch in entgegengesetzter Richtung – vom Studium auf den Beruf – werden durchaus positive Effekte wahrgenommen, aber insgesamt weitaus weniger.

Eine direkte Anwendung neuen Wissens im betrieblichen Umfeld ist oft nur punktuell möglich und stark abhängig vom aktuellen Tätigkeitsfeld der Studierenden.

„Ich hatte einen bestimmten Erfolg, jetzt wirklich auch aufgrund des Studiums, da ging es darum, dass wir eine Finanzierung darstellen wollten für britische Soldaten in Deutschland. Und das war ein bisschen komplizierter (...). Und dann hatten wir (...) ich glaube Wirtschaftsprivatrecht, irgendwie zwei Rechtsfächer waren das, und da kam ich dann auf eine bestimmte Idee (...). Und das wurde sonst bei uns nie so in der Bank gemacht, und dadurch (...) konnten wir das realisieren, und auf einmal hatten wir ein Riesenprojekt mit über 2.000 Soldaten, die die ganzen Finanzierungen halt über uns gemacht haben.“ (Student Nr. 18, Wirtschaftsrecht, 35 Jahre)

Allerdings zeigen die Studierenden im Verlauf ihres Studiums insgesamt ein besseres Verständnis für betriebliche Abläufe und die Arbeit anderer Abteilungen in ihrem Unternehmen.

„Das Studium hat schon für die Praxis geholfen, zum Beispiel bei logistischen Geschichten, so dass ich viel besser firmeninterne Abläufe verstehen oder nachvollziehen kann, und dann auch entsprechend dem Kunden besser erklären oder vermitteln kann, als mir das vorher möglich war.“ (Studentin Nr. 12, Betriebswirtschaftslehre, 31 Jahre)

Die Studierenden beschreiben zudem regelmäßig, dass sie auf fachlicher Ebene im Unternehmen besser „mitreden“ können, da sie sich mehr Hintergrundwissen angeeignet haben.

Nur vereinzelt haben die befragten Studierenden aufgrund ihres aktuellen Studiums bereits neue bzw. zusätzliche Aufgabenfelder übernommen bzw. übertragen bekommen. Möglicherweise liegt dies auch an der Einstellung mancher Arbeitgeber, die gemäß Aussage einiger Befragter dem Fernstudium eher skeptisch gegenüberstehen, vor allem, weil sie befürchten, dass durch diese zusätzliche Belastung die reguläre Arbeit vernachlässigt werden könnte.

Absolvent/innen eines Fernstudiums sind bei Personalscheidern hingegen gern gesehene Arbeitnehmer/innen, da die Unternehmen vor allem die umfassende Berufserfahrung der Fernstudierenden, ihre Zeitmanagementfähigkeiten, ihre Selbstdisziplin und Belastbarkeit, ihren Ehrgeiz sowie ihre Leistungsbereitschaft schätzen (vgl. Euro-FH/ILS 2011).

Theorie und Praxis im Widerspruch?

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird häufig als Problem, Kluft oder Spannungsfeld betrachtet. Der Theorie wird nachgesagt, dass sie träges Wissen vermittelt, welches in der Praxis nicht hilft. Der Praxis hingegen wird eher vorgeworfen, dass sie zumeist in blinder Routine stecken bleibt. Empfinden das die befragten Studierenden auch so?

Die Mehrzahl der Studierenden sieht gelegentlich Theorie und Praxis auseinanderklaffen, kann dies aber akzeptieren und empfindet es nicht als hinderlich beim Lernen. Sie eignen sich das prüfungsrelevante Wissen für die Prüfung an, arbeiten in der Praxis aber gelegentlich nach anderen Maßstäben. Das heißt sie wissen aufgrund ihrer Lebens- und Berufserfahrung, dass die Theorie in der Praxis nicht immer eins zu eins umsetzbar ist. Sie können zwischen Theorie und Praxis differenzieren und haben eine gewisse kritische Distanz zum wissenschaftlichen Denken und Handeln.

Wie oben bereits erwähnt, durchdringen sich Theorie und Praxis allerdings auch: Theoretisches Wissen fließt punktuell in die berufliche Praxis ein und die praktische Erfahrung bietet eine Basis für die Reflexion des theoretisch Gelernten. Das heißt die Studierenden nutzen die Möglichkeit beide Seiten zueinander in Beziehung

zu setzen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Studierenden aufgrund der Parallelität von Beruf und Studium und den festgestellten partiellen Synergien ihre Professionalität im beruflichen Handeln bereits während des Studiums weiterentwickeln.

Entwicklung von Professionalität im beruflichen Handeln der Studierenden?

Wissenschaftliches Wissen allein sichert noch keine Handlungsfähigkeit, ist aber Teil von Professionalität, da es kritische Distanz und Reflexivität gegenüber der Praxis ermöglicht. Insbesondere die Kombination aus beruflichem Erfahrungswissen und akademischem Wissen bietet die Chance auf Konzepte, die sich in der Praxis bewähren. Die Studierenden gehen nicht blauäugig an Probleme oder Aufgabenstellungen heran, sondern verfolgen professionellere Ansätze.

Unter günstigen Rahmenbedingungen kann es somit bereits während des Studiums zu einer Erhöhung der Professionalität im beruflichen Handeln kommen, da die Studierenden

- reflektierter vorgehen, mehr hinterfragen und die konkrete Praxis anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse überprüfen,
- flexibler in ihrem Denken und Handeln werden,
- ihr eigenes Handeln und Verhalten auf Basis ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisse begründen und/oder beurteilen,
- durch ihre erweiterten Kenntnisse und Fähigkeiten in ihrem beruflichen Handeln sicherer werden,
- ihre Erfahrungen und ihr Wissen auf neue Situationen übertragen können.

Der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen ermöglicht den Studierenden folglich die Überprüfung der konkreten Praxis und die Neupositionierung ihres Wissens.

Implikationen für die Lehre

Was bedeuten diese Erkenntnisse nun aber für die Anbieter von berufsbegleitenden (Fern-) Studiengängen?

Einerseits müssen selbstverständlich die zeitlich-organisatorischen Rahmenbedingungen des Studienkonzeptes auf die Bedürfnisse von Berufstätigen abgestimmt sein. Dies soll hier allerdings nicht Gegenstand der Diskussion sein. Vielmehr soll der Fokus auf die Lehre in berufsbegleitenden Fernstudienangeboten gerichtet werden.

Berufstätige Erwachsene stellen besondere didaktische und methodische Anforderungen an das Lernen. Sie erwarten eine hohe Professionalität – sowohl bezogen auf die Konzeption und Gestaltung des Studienganges als auch bezogen auf die Durchführung von Lehrveranstaltungen. Das heißt im Bereich der Lehre bestehen in berufsbegleitenden Fernstudiengängen besondere Anforderungen – einerseits in Bezug auf die verschriftlichte Lehre mittels der Fernstudienmedien (Studienbriefe, Online-Module etc.), andererseits natürlich auch in Bezug auf die Lehre in den Präsenzveranstaltungen.

Studierende berufsbegleitender Studiengänge sind oft kritische Erwachsene – ein Gegenüber „auf Augenhöhe“, deren komplementäre Erfahrung durchaus verfestigte Annahmen und Theorien in Frage stellen kann; darauf müssen Lehrende vorbereitet sein. Sie müssen mit kritischen Diskussionsbeiträgen, insbesondere bezogen auf Differenzen zwischen Theorie und Praxis, umgehen können. Es muss sowohl den Autoren der Fernstudienmaterialien als auch den Lehrenden in den Präsenzveranstaltungen gelingen, die Anforderungen von Wissenschaft und Praxis kompetent in Einklang zu bringen.

Die Lehrenden (Hochschullehrende sowie erfahrene Expert/innen aus der Praxis) nehmen im Rahmen berufsbegleitender Fernstudienangebote demnach eine besondere Rolle ein. Sie agieren an den Schnittstellen von Selbststudium, Präsenzstudium und beruflicher Tätigkeit. An der Schnittstelle zum Selbststudium geht es primär um die inhaltliche und didaktische Anleitung der Studierenden. In den Präsenzveranstaltungen erweitern, vertiefen und festigen die Studierenden mit Hilfe der Lehrenden die im Selbststudium erarbeiteten Kenntnisse und Fähigkeiten durch Anwendungsbeispiele, Übungen und Methodentraining. Die beruflichen Kompetenzen und Erfahrungen der Studierenden sind idealerweise in die Lehre mit einzubeziehen.

Dies erfordert von den Lehrenden einen Brückenschlag zwischen beruflicher Praxis und Wissenschaft: Wissenschaftliche Inhalte sind in ihrer Bedeutung für die berufliche Praxis aufzuzeigen sowie berufspraktische

Erfahrungen und Problemstellungen der Studierenden in den wissenschaftlichen Kontext zu stellen.

Diese Vermittlung zwischen Theorie und Praxis sowie die damit verbundene Berücksichtigung unterschiedlicher Referenzpunkte erfordert auch von den Lehrenden regelmäßige „Grenzüberschreitungen“ und eine hohe Flexibilität, um der Dualität von Praxis- und Wissenschaftsorientierung im berufsbegleitenden Studium gerecht zu werden. Sie sind insofern dazu aufgefordert, in der Lehre als professionelle „Schnittstellen-Manager“ zu agieren.

Sich auf die besondere Zielgruppe der Fernstudierenden einzustellen, stellt eine unabdingbare Voraussetzung für die optimale Gestaltung der Lehre dar. Lernen ist nur erfolgreich, wenn es Anschlusslernen an Vergangenes und Gegenwärtiges ist. Daher ist es wichtig an vorhandene (nicht: vermutete!) Voraussetzungen und Erfahrungen anzuknüpfen, beispielsweise durch das Ermitteln dieser Erfahrungen in der ersten Präsenzveranstaltung oder vorab per Mail/Lernplattform durch vorformulierte Leitfragen:

- Was machen Sie beruflich?
- Welche Erfahrungen haben Sie bereits mit dem Thema des Moduls gemacht?
- Auf welche Fragen/Probleme wollen Sie Antworten bekommen?
- Was wären aus Ihrer Sicht hinderliche Lernbedingungen in dieser Präsenz?
- Wenn Sie der/die Lehrende wären, auf was würden Sie in dieser Präsenz besonders achten?

Die Hamburger Fern-Hochschule versucht durch unterschiedliche Ansätze, der besonderen Situation im berufsbegleitenden Studium gerecht zu werden. Beispielhaft seien genannt:

- Einsatz von Hochschullehrer/innen und Expert/innen aus der Praxis in der Lehre sowie als Autorenteam, insbesondere bei Inhalten, die besonders anwendungsbezogen sind.
- Einsatz eines Dozentenleitfadens, der die Lehrenden auf die besondere Situation in den Präsenzveranstaltungen vorbereitet.

- Bildung von kleinen Studiengruppen, die es erlauben, individueller auf die Studierenden und ihre Erfahrungen einzugehen und einen möglichst großen Nutzen aus ihren unterschiedlichen Erfahrungshorizonten zu ziehen. Jedoch muss an dieser Stelle betont werden, dass derartige Veranstaltungen unter didaktischen Gesichtspunkten für die Mehrzahl der Dozierenden meist aufwändiger und schwieriger zu gestalten sind, gleichwohl aber auch von beiden Seiten als anregender erlebt werden, da die Lehre sich interaktiv(er) gestaltet.

Auf eine Besonderheit im berufsbegleitenden Studium soll an dieser Stelle noch am Rande hingewiesen werden: Sowohl Lehrende als auch Lernende können in berufsbegleitenden Studienkonzepten in verstärktem Maße voneinander lernen. Die Lehrenden verfügen in der Regel über umfangreiches Theoriewissen, Lernende meist über aktuelles Praxiswissen. Die Integration beider Seiten stellt für alle Beteiligten einen nicht zu unterschätzenden Gewinn dar. Eingespielte Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden, die aus anderen Kontexten bekannt sind, werden somit in den Präsenzveranstaltungen gelegentlich in Frage gestellt. Die Lehrenden können durch die Interaktion mit berufs- und lebenserfahrenen Studierenden gleichfalls ihre professionelle Kompetenz verbessern, indem sie von den berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden profitieren.

Ausblick – Fragestellungen für die Zukunft

Anbieter berufsbegleitender Studiengänge sollten verstärkt diskutieren, welche Chancen, aber auch welche Grenzen sich in der hochschuldidaktischen Umsetzung der Verschränkung von Theorie und Praxis im berufsbegleitenden Studium ergeben. Soll und kann das im Allgemeinen sehr heterogene Erfahrungswissen nicht-traditionell Studierender überhaupt besondere Beachtung im Rahmen eines berufsbegleitenden Studiums finden? Wenn ja, dann sollte man sich zunehmend Gedanken darüber machen, wie dieses Erfahrungswissen, auf dessen Basis die Studierenden sich mit wissenschaftlichem Wissen auseinandersetzen, im Studienkonzept berufsbegleitender (Fern-) Studiengänge systematisch integriert bzw. transformiert werden kann.

Literatur

Autorin

Europäische Kommission (2011): „Allgemeine und berufliche Bildung“, URL: http://ec.europa.eu/education/index_de.htm, Zugriff: 22.10.2011.

Manuela Holz
Hamburger Fern-Hochschule

Euro-FH/ ILS (2011): „Fernstudieren parallel zum Beruf: Bedeutung und Akzeptanz bei Personalentscheidern in mittleren und größeren Unternehmen“, Repräsentative Forsa-Studie, Januar 2011.

HRK (2011): „Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“, URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_nexus_Broschuere_RZ_Screen_Neu.pdf, Zugriff: 22.10.2011.

KMK (2009): „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.

Mayring, P. (2007): „Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken“, 9. Aufl., Weinheim, Beltz.

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

Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (2000): „Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz“, Bern [u.a.], Huber.

Thuy, P./Höllermann, P. (2011): „Trendstudie Fernstudium 2011“, Bad Reichenhall, IUBH.

DGWF-Jahrestagung 2011 in Bielefeld: Zufriedenheit auf hohem Niveau!

Martin Beyersdorf

Zusammenfassung

Auch die Jahrestagung 2011 an der Universität Bielefeld wurde evaluiert. Mit einhundertsebenundsiebzig Anmeldungen wurde der Anmeldestand der Vorjahre (Berlin, Regensburg) nicht ganz erreicht, dafür gab es nicht so viele „Tagesgäste“ und Teilnehmende, die lediglich Teile des Programms besuchten, wie in den Vorjahren – offenbar ein „Städteeffekt“. Von den 177 zu einer Online-Befragung eingeladenen Personen antworteten 130 (73%, Vorjahr: 72,5%).

Zentraler Zweck der Tagungsevaluation ist es, eine Grundlage zu schaffen, um die Jahrestagungen als ein wichtiges Ereignis des Verbandes systematisch zu verbessern.

Die Tagung 2011 wird von den weitaus meisten Teilnehmenden positiv bewertet: bezüglich thematischer Ausrichtung, Zusammenstellung der Hauptbeiträge, Präsentation inhaltlich neuer Aspekte (Aktualität). Gleiches gilt für die Wahl des Tagungsortes, die Tagungsvorbereitung, die lokale Organisation und das Rahmenprogramm. Nur 21% der Teilnehmenden bestätigen (Vorjahr: 59%), dass Bielefeld ein deutliches Motiv für die Teilnahme war.

Die Auswahl der Hauptredenden wird gelobt – die didaktische Vielfalt als nicht immer hinreichend angesehen.

Die Arbeitsgruppen werden überwiegend als inhaltlich anregend, teilweise auf hohem wissenschaftlichem Niveau und nützlich für die berufliche Praxis eingestuft. Auch die Vorseminare treffen bis auf eine Ausnahme auf positive Resonanz. Verbesserungsbedarf wird für die Didaktik der Arbeitsgruppen gesehen. Wie in den Vorjahren werden Wünsche benannt nach einem noch engeren Bezug zu den ausgeschriebenen Themen sowie einer deutlicheren Unterscheidung zwischen der wissenschaftlichen Befassung und der (gemeinsamen) Praxisreflexion.

Das Rahmenprogramm, der Willkommensempfang und die Dinner Speech finden fast keine Kritik, wohl aber das „Spiel ohne Grenzen“.

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 der örtlichen Organisation, Profilierung der AGs durch die Vorgabe von Thesen). Zahlreiche Rückmeldungen wünschen sich immer noch mehr ‚mehr Platz‘ für den kollegialen Austausch in der Tagungsdidaktik.

Gegenstand, Zweck und Vorgehen der Online-Befragung

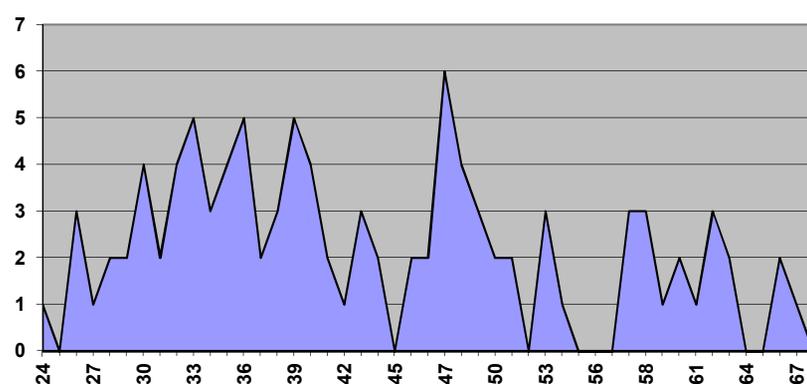
Nach der Jahrestagung 2007 in Bern wurde nach dem Konzept von Wolfgang Beywl nun ein drittes Mal die Jahrestagung evaluiert (zum Konzept vgl. Beywl, Wolfgang unter Mitarbeit von Andreas Fischer und Peter Senn [2007]: KWB-Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung). Vorrangiger Zweck der Evaluation ist es, Optimierungsmöglichkeiten für künftige Tagungen herauszuarbeiten.

Es haben sich 130 Personen an der Befragung beteiligt; die Quote liegt auf der Höhe des Vorjahres. Vier Fünftel der Antwortenden hat den gesamten Fragebogen bearbeitet. Somit sind hinreichend verlässliche Aussagen möglich.

Die antwortenden Tagungsteilnehmenden

Stichwortartig lassen sich die Antwortenden wie folgt charakterisieren:

- Die Altersgruppen haben sich wenig verändert. Die gute Vertretung der „jüngeren Semester“ wird auch im Schaubild deutlich.



- Der Frauenanteil ist mit 59% stabil geblieben. Wie im Vorjahr sind die teilnehmenden Frauen deutlich jünger als die Männer.
- Bis auf sechs Personen kommen die Teilnehmenden aus Deutschland (vier aus Österreich, zwei aus der Schweiz).
- Der Anteil der Mitglieder einer Vereinigung für wissenschaftliche Weiterbildung ist nahezu gleich geblieben 62% (Vorjahr: 60%).
- Gut ein Drittel der Antwortenden hatte eine weitergehende Aufgabe während der Tagung (Moderation, Vortrag usw.) – im Vorjahr war ein Viertel. Aktiv sind eher die älteren Teilnehmenden.
- Zwölf der Antwortenden sind Mitglied des Vorstandes, des Beirates oder der Programmkommission der DGWF (Vorjahr acht).
- Nahezu alle Befragten sind in der Hochschule tätig (81%, Vorjahr: 83%). Fast zwei Drittel hat ihren Arbeitsschwerpunkt beim Management (wissenschaftlicher) Weiterbildung (Vorjahr: drei Viertel; Vorvorjahr zwei Drittel); gut ein Drittel (Vorjahr: 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.

- 32 Personen haben sich eingetragen, um an der Verlosung des Teilnahmebeitrags für die nächste Jahrestagung teilzunehmen (Vorjahr: 49).

Die Bewertung der Tagung durch die Teilnehmenden

Erwartungen und Gesamtschätzung

Wie man die Tagung bilanziert, hängt von den Erwartungen ab, die mitgebracht werden. Für die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden (wie Vorjahr = 75%) ist der inhaltlich thematische Austausch sehr wichtig. 65% (Vorjahr: 62%) ist der Nutzen für die eigene berufliche Praxis sehr wichtig ist. Der soziale Austausch wurde sehr hoch angesetzt (volle Zustimmung: 72%, Vorjahr: 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 49% stimmt die Aussage „völlig“, dass für den Tagungspreis viel geboten wurde (Vorjahre 68 bzw. 70%). Diese Verschiebung lässt sich teilweise aus dem Image der Stadt Bielefeld, dem Veranstaltungsort (die „Halle“ wird in den offenen Antworten häufig als zu laut und zu unpersönlich charakterisiert) sowie der weit verteilten Veranstaltungsorte in der Uni nachvollziehen. Auch die Buffets werden als zu wenig abwechslungsreich beschrieben – mit einem schönen Hinweis „Jammern auf hohem Niveau“.

Immerhin sagen nur 12% der Befragten, dass für den Tagungspreis nicht so sehr viel geboten wurde.

Mit dem Tagungsthema hat die Programmkommission auf ein aktuelles Thema gesetzt (80% stimmt völlig und stimmt), was aber auch viele bereits beschäftigt (gut vier Fünftel, alles wie im Vorjahr) – diese Ergebnisse überraschen nicht. Bei der vollen Zustimmung zum Tagungsthema gibt es allerdings einen Rutsch von gut 15% nach unten; dies zeigt sich auch bei den offenen Antworten (Titel zu kompliziert, „lieber knapper und kürzer“ usw.)

20% der Antwortenden fanden Bielefeld als Tagungs-ort als eine eher weniger gute Wahl. Überrascht hat die Kritik an der Erreichbarkeit von Bielefeld; dieser Einwand war für die Tagungen in Berlin und selbst für Regensburg nicht vorgebracht worden.

Spiel ohne Grenzen (Vorjahr: Speed Dating)

Wohl auch wegen der akustischen Probleme in der Halle ist diese Aktion nicht gut angenommen worden. Vier Fünftel der Befragten sagen, dass es für sie keine oder kaum neue Themen und Inhalte erbracht hat; knapp 70% stellen fest, dass damit der fachliche Austausch nicht oder kaum unterstützt wurde und sie auch kaum oder nicht neue Kolleginnen oder Kollegen kennen gelernt haben (52%).

Das Speed Dating und das World Café der Vorjahre haben erheblich besser abgeschnitten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aktionsformen auch sehr viel mehr Zeit in Anspruch genommen haben und im Detail stärker moderiert wurden. Wenn die bisher bei den Jahrestagungen an dieser Stelle hinterlegten Ziele

- Austausch,
- neue Themen und
- Kennenlernen

an dieser Stelle der Jahrestagung weiter Bedeutung haben sollen, dann muss über die Aktionsform weiter nachgedacht werden.

Hauptbeiträge im Plenum

Bei der Auswahl der Referent/innen findet sich eine ausgesprochen hohe Zustimmung (stimmt völlig =

25%, stimmt überwiegend = 61%; Summe des Vorjahres 93%). Bei den offenen Fragen taucht die Kritik des Vorjahres wieder auf, dass auch einmal „neue“ und „jüngere“ Gesichter gezeigt werden sollten und der wissenschaftliche Charakter gestärkt werden könne. Trotz der „alten“ Gesichter gibt es eine gute Zustimmung zum Inhalt der Beiträge; zwei Drittel der Befragung stimmen zu, dass inhaltlich neue Aspekte vorgetragen wurden.

Im Plenum gab es offenbar hinreichend Zeit für Nachfragen und Diskussion (85% Zustimmung) – in der Auswertung des Vorjahres gab es hier mehr Kritik. Die Meinungen über abwechslungsreiche Didaktik der Hauptreden pendelt sich ein. In Bielefeld gleichen sich wie in Regensburg Zustimmung und Ablehnung aus (50/50).

Arbeitsgruppen

Auf der Jahrestagung 2011 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. Auch die Verteilung der Teilnehmenden auf die AGs war sehr unterschiedlich; bei fünf bzw. sechs parallelen Angeboten und drei Durchgängen wählten jeweils die Hälfte bzw. ein Drittel der Teilnehmenden eine AG.

Insgesamt bekommen die Arbeitsgruppen durchweg Lob:

- sie waren inhaltlich (sehr) anregend: 91% (Vorjahr 80%),
- es stand genug Zeit zur Verfügung: 83% (Vorjahr 85%),
- sie waren wissenschaftlich auf einem hohen Niveau: 68% (Vorjahr 57%),
- sie waren nützlich für die berufliche Praxis: 75% (Vorjahr 65%) und
- sie waren immerhin zu 55% (Vorjahr 41%) 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 nur Vortrag und Austausch.

Im Vergleich zu den letzten Jahren zeigt sich eine deutliche Verbesserung der AGs. Dies ist ein deutlicher Erfolg der präziseren Vorbereitung und Abstimmung. Dennoch scheint es nach wie vor sinnvoll, zwei Typen von Arbeitsgruppen einzuführen: ‚Wissenschaft‘ und ‚Erfahrungsaustausch‘.

Vorseminare

Weniger als die Hälfte der Teilnehmenden hat Vorseminare besucht. Im Vorjahr waren es knapp zwei Drittel, im Vorvorjahr sogar 80%. Ein Grund dafür ist, dass kurzfristig ein Vorseminar abgesagt wurde, ein Vorseminar recht speziell war (WWB-Statistik). Und es ist zu vermuten, dass das Einführungsseminar für die wissenschaftliche Weiterbildung nun schon von sehr vielen Teilnehmenden wahrgenommen wurde. Für die nächste Jahrestagung besteht hier Handlungsbedarf.

Rahmenprogramm und Atmosphäre, Verpflegung und Service

Zum Rahmenprogramm in Bielefeld gehörten der Willkommensempfang, die „Dinner-Speech“ und das gemeinsame Abendessen, die Stadtführung und der Empfang der Stadt. Das Rahmenprogramm war nach Regensburg wieder ein ‚Volltreffer‘ – nur drei Personen stellen fest, dass es den Erwartungen „eher nicht“ entsprechen habe. Als Kommentar findet sich bei den offe-

nen Antworten: weniger Abendveranstaltungen, damit man sich von der anstrengenden Tagung erholen könne sowie Tagungshotels in geringer Nähe zum Veranstaltungsort, damit Fahrzeiten verkürzt werden.

Die Zahlen sprechen aber für sich (volle und überwiegende Zustimmung):

- Willkommensempfang: 95% (Vorjahr: 93%)
- Dinner Speech: 85% (Vorjahr: 40%)
- Empfang der Stadt: 93% (Vorjahr: 92%)
- Stadtführung: 97% (Vorjahr: 98%)

Gelobt werden der gute Rahmen für den informellen Austausch und der gute Service.

Vorinformationen, Tagungsmappen und Anreiseinformationen finden sehr große Zustimmung: 95% (Vorjahr: 85%). Die Antworten auf die offenen Fragen bestätigen das Bild aus den drei Einschätzungsfragen. Mehrfach werden die Organisation allgemein 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:

- „Das Rahmenprogramm und die location für das Abendessen waren sehr gut.“
- „Es war alles super organisiert und es hat insgesamt Spaß gemacht. Herzlichen Dank an das Organisationsteam.“
- „Der Tagungsort in der Mitte der ‚Lernfabrik‘ hat mir sehr gut gefallen.“
- „Vielen Dank der DGWF für die gute Vorbereitung. Das macht die Tagung immer ganz besonders.“
- „Weiter so! ☺“
- „Für das, was ... geboten wurde, kann der Tagungspreis moderat angehoben werden.“

Viele, viele Anregungen

Zu Themen, Inhalten und Struktur:

- ...mehr inhaltliche Arbeit und weniger Selbstdarstellung...
- Die Erarbeitung konkreter Handlungsempfehlungen ist absolut notwendig! Das Skizzieren (z.B.) politischer (An)Forderungen seitens der DGWF als Abschluss wäre auch ein Vorschlag.
- Noch mehr Spaß und Freude!
- Mehr Diskussion und gemeinsame Arbeit an Zielen wäre mir immer noch wichtiger als allzu viele Plenumsveranstaltungen, an denen häufig die gleichen Leute sprechen.
- Innovative Themen, Politische Einflüsse, Best Practice
- Stärkeren Fokus auf praktische Beispiele und Umsetzungen
- Mehr „Best Practice“, weniger theoretische Vorträge, keine Spieleinlagen, Workshops mit deutlichem Themenbezug zu den einzelnen Arbeitsbereichen (z.B. BAG WiWA, AG-F, ...)

Anregungen zu weiteren Tagungsthemen / Tagungsorten:

- Die langen Titel der Jahrestagung und der thematischen Arbeitsgruppen haben mich ein wenig erschlagen. Weniger ist mehr, wäre meine Devise.
- Was ist „Wissenschaft“? - Was ist „wissenschaftliche“ Weiterbildung?
- E-Learning/Mobile Learning/Social Media - Integration der neuen Medien in wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium Herausforderungen für Lehrende und Lernende - Anspruch und Wirklichkeit

Anregungen für die Hauptreden:

- Mit der zweiten Hauptrede der EUCEN ein wenig Raum zu geben hat mir besonders gut

gefallen. Vielleicht kann man daran anknüpfen, exemplarisch europäische Projekte vorstellen? Oder andere Länderorganisationen (z.B. Schweiz) einladen? Grenzen könnten natürlich auch überschritten werden, wenn andere Weiterbildungseinrichtungen (z.B. VHS) eingebunden werden...

Anregungen für das Rahmenprogramm:

- Vielleicht lohnt es sich einen näheren Blick auf die interne Strukturierung der gastgebenden Universität zu werfen? Oder auch eine Campusführung? Gab es eigentlich schon einmal eine Tagung an einer privaten Hochschule? ...
- offenes WLAN für die Teilnehmer - Videoaufzeichnungen der Workshops und Hauptreden - Twitterwall - Vertreter der Wirtschaft / Clustermanagement / nichtwissenschaftlicher Weiterbildungsanbieter für Podiumsdiskussion einladen

Autor

Dr. Martin Beyersdorf
Leibniz-Universität Hannover
Vorsitzender der DGWF