

**DGWF**

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

# HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

**SCHWERPUNKTTHEMA:**

**INNOVATIVE GESTALTUNG**

**VON WEITERBILDUNG**

**UND LEBENSLANGEM LERNEN**

**AN HOCHSCHULEN**

1|15

# HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Impressum

1|15

## Herausgeber

### DGWF

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

## Geschäftsführender Herausgeber

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

## Redaktion

**Anne Bühner, Dipl.-Päd.**  
Universität Bielefeld

**Maria Kondratjuk, M.Sc.**  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

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

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

© **DGWF Hochschule und Weiterbildung 1 | 2015**

Juni 2015 · ISSN 0174-5859

Bezugspreis für Nichtmitglieder: € 10,00

## Mailadresse der Redaktion:

*redaktion@hochschule-und-weiterbildung.net*



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

# HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:  
INNOVATIVE GESTALTUNG  
VON WEITERBILDUNG  
UND LEBENSLANGEM LERNEN  
AN HOCHSCHULEN

**DGWF**

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



# Inhaltsverzeichnis

## 7 Editorial

---

7 WOLFGANG JÜTTE

**Stichwort: Innovation und wissenschaftliche Weiterbildung**

## 10 Thema

**Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen**

---

10 KARL WEBER

**Wie innovativ ist die wissenschaftliche Weiterbildung an den schweizerischen Universitäten?**  
Ein Blick zurück

13 KARIN DOLLHAUSEN

**Förderung lebenslangen Lernens an Hochschulen**  
Impulse aus dem internationalen Kontext

17 NICO STURM

**Akzeptanzsteigerung**  
Ein Instrument zur nachhaltigen Implementierung von Anerkennung und Anrechnung  
außerhochschulisch erworbener Kompetenzen?

22 VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD

**Kann eine Professional School innovieren?**  
Die Entwicklung einer gleichberechtigten Säule der Hochschule als ergebnisoffener Prozess

27 BARBARA HEMKES, KARL WILBERS, GERT ZINKE, SIGRID BEDNARZ

**Bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen als Brücke zwischen Hochschule und Berufsbildung**

32 CAROLINE KAMM, KATHARINA LENZ, ANNA SPEXARD

**„Duale Weiterbildung“**  
Duale Studienformate als Form der Hochschulweiterbildung?

38 SANDRA HABECK

**Vom Einzelplayer zum Kooperationspartner**  
Kooperationsfähigkeit von Hochschulen aus Perspektive potentieller institutioneller Partner

43 **ANNIKA MASCHWITZ**

---

**„Unternehmerische Kultur“ an Universitäten**

Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung?

47 **CHRISTINE BAUHOFFER, CARA H. KAHL, HEIKO SIEBEN, SÖNKE KNUTZEN**

---

**Kooperative Innovationsprojekte als Grundlage für die Hochschulweiterbildung im Ingenieurbereich**

52 **KATRIN BRINKMANN**

---

**Flexible Studienorganisation an Hochschulen**

57 **MONIKA BACHOFNER, ANNETTE BARTSCH**

---

**Innovative Strukturen für lebenslanges mobiles Lernen an Hochschulen**

„Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“ im niedersächsischen Verbund zur Mobilitätswirtschaft

62 **THOMAS POPPINGA, KATHRIN WETZEL, MARLEN ARNOLD**

---

**Elemente innovativer Brückenkurskonzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung für den Abbau von Abbruchquoten in mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen**

**70 Projektwelten**

---

70 **SUSANNE HAMELBERG, THOMAS SCHILDHAUER**

---

**Das Zentralinstitut für Weiterbildung/ UdK Berlin Career College als lernende Organisation im stetigen Wandel**

73 **MARKUS LION**

---

**Die Koordinierungsstelle Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Stuttgart  
Projekte und Schnittstellen**

**75 Tagungsberichte**

---

75 **„Erwachsenenbildung und Selbstverständigung“**

Bericht zur Fachtagung  
21. November 2014 in Potsdam

77 **„Verspätete Nation“ in Sachen Weiterbildung an Hochschulen?**

Eindrücke zur internen Auftaktveranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung des BMBF-Projekts  
„Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“  
19. bis 20. März 2015 in Berlin

---

79 **Publikationen**

---

82 **Buchbesprechungen**

---

86 **Aus der Fachgesellschaft**

---

86 **Auftakt für ein Berichtssystem in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2014 an der Universität Hamburg

92 **Trennungsrechnung - eine Herausforderung für die Hochschulen**

Impulse aus dem Treffen der Landesgruppe Mitteldeutschland an der Ernst-Abbe-Fachhochschule in Jena  
13. November 2014

94 **Forschende wissenschaftlicher Weiterbildung auf der Nachhaltigkeits-Spur**

Bericht zum Treffen der AG Forschung in der DGWF in Bielefeld  
24. bis 25. April 2015

---

95 **Service**

---

95 **TERMINE**

---

96 **NEUE MITGLIEDER**

---

97 **AUTORENVERZEICHNIS**

---





# Stichwort: Innovation und wissenschaftliche Weiterbildung

Der Begriff der Innovation ist gesellschaftlich positiv besetzt, verspricht er doch eine Wende hin zum Besseren. In der Bildungslandschaft ist schon länger ein Trend in Richtung innovativer Programmlinien auszumachen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die öffentliche Hand zunehmend Programme ins Leben ruft, die innovative Ansätze fördern. Sei es, um durch innovative Maßnahmen die Qualität der Lehre zu fördern oder zur Öffnung von Hochschulen beizutragen. Ein eigenes „Innovationsportal“ auf dem Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal>) „präsentiert Projekte und Modellversuche des Bundes und der Länder, die auf bildungspolitisch innovative Maßnahme abzielen, sowie relevante Vorhaben freier Träger (z.B. Stiftungen) und internationale bzw. europäische Programme, die reformpolitische Bedeutung haben“. Auch die zahlreichen Innovationspreise - vergeben beispielsweise vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) - verweisen auf die zunehmende Projektförmigkeit in der Bildungslandschaft. Auf den Innovationsbegriff als gesellschaftliche Modernisierungsmetapher kann anscheinend nicht verzichtet werden, so „diffus“ er sich auch darstellt. Das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ist von dieser Innovationsbetriebsamkeit nicht ausgeschlossen.

## Innovation – eine Annäherung

Vor dem Hintergrund des lauten „normativen Rauschens“ im Projektedschungel trägt eine soziologische Definition vielleicht zunächst zu einer Klärung bei: „Als Innovationen werden materielle oder symbolische Artefakte bezeichnet, welche Beobachterinnen und Beobachter als neuartig wahrnehmen und als Verbesserung gegenüber dem Bestehenden erleben“ (Braun-Thürmann 2005, S. 6).

In der Literatur lassen sich unterschiedliche Arten der Innovation identifizieren. So unterscheidet Stockmann (2006, S. 125) die Produkt- oder Dienstleistungsinnovation, die Verfahrensinnovation, die organisationsstrukturelle und die Personalinnovation. Nach Faulstich (1998, S. 58) können „Basisinnovationen, welche richtungsverändernd wirken, Verbesserungsinnovationen, welche bestehende Aktivitäten weiterentwickeln, (und) Routineinnovationen, die lediglich Modifikationen einbringen“, unterschieden werden. Wie vielfältig Sichtweisen auf Innovation sein können, zeigt Lippold (2007, S. 17), der auch „Scheininnovationen“ mit in den Blick nimmt (s. Abb.1):

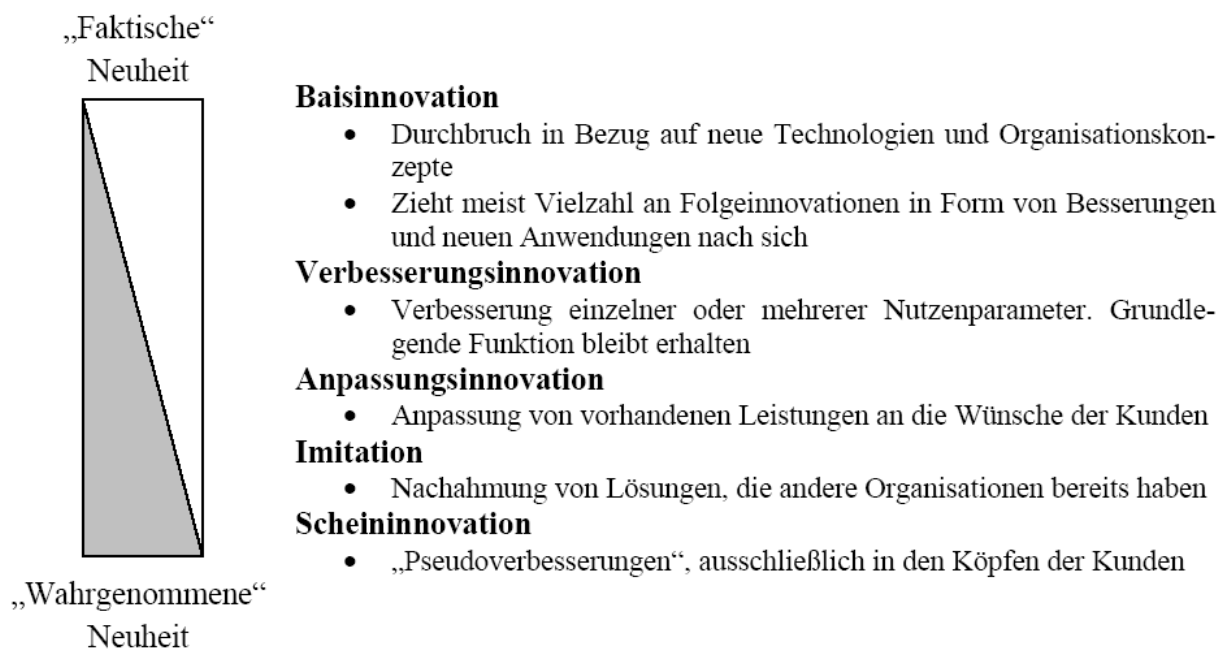


Abb. 1: Innovationssichtweisen (Quelle: Lippold 2007, S. 17)

Systematisierend lassen sich für das Feld der Weiterbildung pädagogisch-didaktische Innovationsmerkmale finden in den:

„**Inhalten:** die Arbeit der neuen, gesellschaftlich und politisch wichtigen Themen (z.B. Umwelt, Globalisierung),

**Arbeitsformen:** die Arbeit mit neuen Mitteln (etwa Neuen Medien),

**Zielgruppen:** die Arbeit mit neuen Personengruppen (etwa im Sinne von sozialer Inklusion),

**Programmen:** die Arbeit mit neuen Systemen und Bezügen (z.B. Curricula, Zertifikate, Management- und Steuerungsinstrumente wie Bildungsmonitoring, Benchmarking),

**Reichweiten:** die Arbeit mit kooperativen und vernetzten Modellen (z.B. Lernende Regionen, Selbstorganisation des Lernens, Lernzentren)“ (Nuissl 2010, S. 152).

### Management von Innovationen: Inszenierung, Routinisierung, Nachhaltigkeit

Eine zentrale Frage lautet: „Wie kommt das Neue in die Hochschule und in die Organisationen“ (vgl. auch Weber u.a. 2014)? Eine Verbreitung der Innovationsstrategien kann nur erfolgen, wenn der Innovationsnutzen vorhanden und für alle erkennbar ist, wenn Innovation externen Bedingungen nicht widerspricht und wenn sie durch eine leistungsfähige Organisation erstellt und verbreitet werden kann (vgl. Stockmann 2006, S. 133). In den meisten Fällen sind jedoch Spannungen vorprogrammiert, da die Einführung von Neuerungen immer ein Umlernen notwendig macht (vgl. ebd.). Eine weitere Spannung ergibt sich zwischen den exogenen Faktoren und endogenen Möglichkeiten (s. Abb. 2):

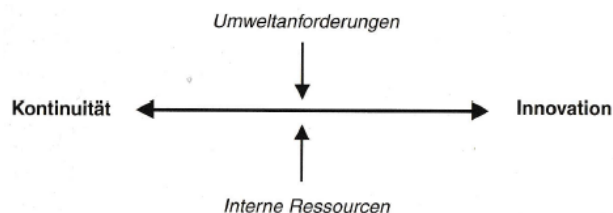


Abb. 2: Innovationen im Spannungsfeld  
(Quelle: Schlutz 2006, S. 116)

Um wie viel „Neues“ – auf den Polen der „faktischen Neuheit“ und der „wahrgenommenen Neuheit“ (s. Abb.1) – handelt es sich bei Innovationen in der Weiterbildung? Nach Schüller/Thurnes (2005, S. 89ff.) „(stehen) hier nicht grundlegend neue wissenschaftliche Errungenschaften im Vordergrund (...), sondern die geeignete Kombination bereits vorhandener Strategien, Konzepte, Vorgehensweisen und Methoden. Es geht also entsprechend dem Wortsinn nicht um die Erfindung von Neuem – Invention –, sondern um die neue wirksame Nutzbarmachung von bereits Erfundenem insbesondere durch Kombination, Adaption und Weiterentwicklung – In-

novation“. Im Gegensatz zur Wirtschaft ist im Bildungsbereich ein „Innovationsmodus, der eher dem Wachstum von Jahresringen an Bäumen gleicht und bei dem das Alte selten ganz und gar verloren geht“ (Schlutz 2006, S. 116), charakteristisch.

Um die Wandlungsbereitschaft der Akteure ist es nicht schlecht bestellt – so meine These – wenngleich sie sich eines zunehmenden Legitimationsdrucks ausgesetzt sehen. In seinen Untersuchungen zur Innovation in der Erwachsenenbildung bringt Nittel (2004, S. 207) diesen Umstand auf den Punkt:

„Sofern Neuerungen integraler und selbstverständlicher Teil des beruflichen Alltags sind, würde dies die teils ablehnenden, teils indifferenten Reaktionen großer Teile der Berufskultur gegenüber der penetranten bildungspolitischen Forderung, ‚die Praxis müsse innovativer sein‘ erklären. Der Unmut vieler Praktiker richtet sich dagegen, dass eine Bringschuld gefordert wird, die man längst entrichtet hat.“

Innovation vollzieht sich prozesshaft und ist als solche nur schwer zu erkennen. Erst in der retrospektiven Betrachtung werden Innovationen als solche sichtbar. Langfristig gesehen setzen sich Innovationen nur dann durch, wenn sie Neuerungen darstellen, die die Probleme besser als die zuvor eingesetzten Methoden lösen (vgl. Stockmann 2006, S. 133). Ebenso zeigt es sich dann erst, ob sie eine Verstetigung erfahren oder nach dem Ende des Projektes auslaufen.

Derzeit beobachten wir eine Zunahme von Innovationsprojekten aufgrund öffentlicher Programme. Es ist ein Kennzeichen dieser Projekte, dass sie zeitlich begrenzt realisiert werden und ihr Risiko durch eine Anschubfinanzierung spürbar gemindert ist. Sie sollen nicht nur verstetigt werden, sondern auch zur Verbreitung ihrer Innovationen beitragen. Häufig erweisen sich diese Annahmen als Machbarkeitsillusionen. Die Frage nach der Nachhaltigkeit von Projekten wird drängend. Sie war auch das Thema der diesjährigen Forschungswerkstatt der AG Forschung der DGWF (siehe dazu den Bericht in diesem Heft).

### Grenzüberschreitungen und Bildungsinnovationen im Feld der Hochschulweiterbildung

Innovationen verlangen Grenzüberschreitungen von den Akteuren. NeulandbetreterInnen brauchen einen langen Atem und müssen über eine Vielzahl von Durchsetzungs- und Legitimationsstrategien verfügen (vgl. Freire Tenzer 2013, S. 261ff.). Auch verlangen diese Ermutigungs- und Risikoführungskulturen (Schöll 2004) in den Organisationen, die zweifellos noch stark entwicklungsfähig sind.

Soziale Vernetzungen kompensieren institutionelle Defizite. Insofern kann die DGWF als Innovationsnetzwerk verstanden werden: Die Jahrestagungen, ebenso wie die Arbeitsge-

meinschaften und Landesgruppen dienen dem fachlichen Austausch. Diese Professionellen-Netzwerke tragen zur Innovation des Feldes bei. Das vorliegende Heft greift das Thema der DGWF-Jahrestagung 2014 in Hamburg mit ihrem Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! - Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen“ auf. In der Einladung wurde „das Neue“ besonders herausgehoben:

„Die bisherige Entwicklung von Hochschulweiterbildung und lebenslangem Lernen ist gekennzeichnet durch Ansätze, die als Verlängerung hochschulischen Denkens angesehen werden können: Auffrischung und Erweiterung vorhandenen Wissens, Erwerb eines ersten oder eines weiteren Hochschulabschlusses, Bologna-Orientierung, Ausrichtung von Struktur und Organisation an hergebrachten Lösungen im Hochschulsektor u.v.m.. In dieser Umgebung hat die Hochschulweiterbildung und ihr Umfeld bereits Beachtliches hervorgebracht, insbesondere seit sie als Element lebenslangen Lernens in der Hochschule begriffen wird.

Es stellt sich die Frage, ob nicht ein Denken erforderlich ist, welches die bisherigen Grenzen überschreitet, welches sich neuen Strömungen und Entwicklungen öffnet, welches eine innovative Gestaltung von Hochschulweiterbildung und berufsbegleitendem Studium möglich macht. Ansätze neuen Denkens und neuer Lösungen sind im Feld bereits vorhanden, so die These.

Ansätze, Modelle, Konzepte und Realisierungen einer innovativen Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung und lebenslangen Lernens an Hochschulen lassen sich bspw. in folgenden Teilfeldern finden:

- Veränderte Studienformate
- Anerkennung non-formalen und informellen Lernens
- Offene und flexible Lernwege
- Hochschule in der Kooperation
- Strukturelle Innovationen“

Die vorliegende Ausgabe der „Hochschule und Weiterbildung“ versammelt Beiträge, die sich theoretisch, empirisch und konzeptionell mit innovativen Ansätzen im Feld der Hochschulweiterbildung beschäftigen.

## Literatur

Braun-Thürmann, H. (2005): Innovation. Bielefeld: Transcript.

Faulstich, P. (1998): Hauptsache: Innovativ? In: Grundlagen der Weiterbildung, 9(2), S. 57-61.

Freire Tenzer, P. A. (2013): Innovationen in der Erwachsenenbildung: eine Sozialweltanalyse des Innovationspreises des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) von 1997 bis 2005. Leverkusen: Barbara Budrich.

Lippold, A. (2007): Die Innovationskultur: Konzeption und Untersuchung eines Mehrebenenmodells sowie Entwicklung von Gestaltungsempfehlungen. Göttingen: Cuviller.

Nittel, D. (2004): Blick zurück nach vorn: Innovationen im Spiegel von Zeitzeugeninterviews. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 207-220.

Nuissl, E. (2010): Innovation. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkardt, S. 152-153.

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.

Schöll, I. (2004): Risikoführungskultur als wesentliche Rahmenbedingung von Innovation. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 221-229.

Schüßler, I./Thurnes, Chr. M. (2005): Neue Lerndienstleistungen aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung - Erfahrung und Thesen. In: ABWF (Hrsg.): Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten. Berlin: ABWF, S. 136-167.

Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster: Waxmann.

Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./ Schwarz, J. (Hrsg.) (2014): Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer VS.

## Autor

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

# Wie innovativ ist die wissenschaftliche Weiterbildung an den schweizerischen Universitäten?

Ein Blick zurück

KARL WEBER

## Kurz zusammengefasst ...

*Seit den 1990er Jahren ist das Angebot in der wissenschaftlichen Weiterbildung an den schweizerischen Universitäten enorm gewachsen, hat sich fachlich und nach Abschlüssen ausdifferenziert, systematisiert und stabilisiert. Die dynamische Entwicklung der Weiterbildung in einer relativ kurzen Zeitperiode wirft die Frage auf, ob diese das Ergebnis einer ausgeprägten Innovationsfähigkeit der schweizerischen Universitäten ist.*

*Um diese Frage zu beantworten, sollen zunächst ausgewählte Merkmale des Innovationsbegriffs dargestellt werden. Dann wird diskutiert, ob und in welchem Maße das Wachstum der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Schweiz als Ergebnis eines Innovationsprozesses beschrieben werden kann. Meine Überlegungen basieren im Wesentlichen auf Beobachtungen der universitären Weiterbildung in der Schweiz, die ich von 1990 bis 2010 mitgestaltet habe.*

## Merkmale von Innovationen

Der Innovationsbegriff, der in Bildung, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur Karriere gemacht hat, wird unterschiedlich verwendet und umfasst je nach dem zeitliche, sachliche und soziale Dimensionen. Trotz seiner Vielfalt ist der Begriff immer positiv besetzt. Innovation verspricht Veränderung und Wandel, in und außerhalb von Organisationen, das Verlassen eingetretener Pfade und den Aufbruch zu neuen Ufern. Innovieren heißt, sich erfolgreich Herausforderungen stellen, seien diese politischer, wirtschaftlicher oder kultureller Art, um längerfristig zu überleben. Nicht zu übersehen ist, dass der Diskurs zur Innovation immer noch stark durch die Arbeiten von Schumpeter (2005) geprägt wird. Aus einer ökonomischen Makroperspektive betrachtete er die Innovationsfähigkeit von Unternehmern und Unternehmerinnen als Treiber des wirtschaftlichen Wandels. Innovationen eröffnen mit ihrem Doppelcharakter einen neuen

Möglichkeitsraum: Sie verändern Produkte und Strukturen bzw. Prozesse. Im Kern beinhalten Innovationen immer verändertes Handeln, das auf einer neuen Kombination von Methoden und Maschinen bzw. Technologien im weitesten Sinne basiert. Zu Recht betont Mazzucato (2014), dass Innovationen immer eine Vorgeschichte haben, von der die sichtbaren und oft gefeierten Innovatoren und Innovatorinnen profitieren. Diese nutzen die Vorleistungen anderer, oft Unbekannter. Die plötzliche Innovation gibt es in der Regel nicht. Innovationen schaffen schließlich etwas Neues, dem zugleich der Charakter einer schöpferischen Zerstörung innewohnt. Dabei gibt es Gewinnende und Verlierende. Freilich: Das Neue an sich gibt es nicht. Es ist immer in einem Kontext situiert: In einer Organisation, einem „System“ oder auf dem Markt von Gütern und Dienstleistungen. Was bspw. in der Organisation A als Innovation gilt, muss nicht notwendigerweise auch in der Organisation B gelten.

Gestützt auf diese allgemeinen Überlegungen wird nun aus zwei Perspektiven diskutiert, inwiefern die Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung an den schweizerischen Universitäten angemessen als Innovation beschrieben werden kann. Zunächst stellen wir die wissenschaftliche Weiterbildung in den Kontext der Universität, ihrem Träger. Hier stehen Strukturen und Prozesse im Vordergrund. Anschließend wird besonders mit Blick auf die „Produkte“ die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Angebot und Nachfrage betrachtet.

## Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext der Universität

Dank der Bundesinitiative begannen die Universitäten in der Schweiz Anfang der 1990er Jahre die Wissenschaftliche Weiterbildung als neue Funktion neben Forschung, Lehre und Dienstleistung zu institutionalisieren. Hat diese neue Aufgabe bei ihrer Implementierung ein schöpferisches Zerstörungspotential entwickelt? Vieles spricht dafür, dass die Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung



nur deswegen erfolgreich war, weil die Entfaltung des Zerstörungspotentials dieser neuen Aufgabe verhindert wurde. Diese These lässt sich exemplarisch folgendermaßen dokumentieren:

Erstens hat sich die Wissenschaftliche Weiterbildung nicht im Rahmen eines universitätsinternen Reformprozesses ausdifferenziert. Es waren externe, hochschulpolitische Akteure auf Bundesebene, welche die Universitäten aufforderten, sich dieser Aufgabe anzunehmen. Sie stellten ihnen dafür Anfang der 1990er Jahre auch zweckgebundene finanzielle Mittel zur Verfügung. Daher mussten für die wissenschaftliche Weiterbildung universitätsintern keine Mittel umverteilt und damit auch nicht Ressourcen für Lehre und Forschung „zerstört“ oder reduziert werden. Zudem hat sich im Hochschulbereich die Vorstellung durchgesetzt, dass die Weiterbildungsangebote anders als die Grundstudien in erheblichem Maße durch die Nachfrage zu finanzieren seien. An den Universitäten konnte sich das Neue somit ohne Umverteilung der Mittel etablieren, das Neue hat das Alte nicht illegitimiert.

Zweitens wurde gemäß einer didaktischen und zugleich programmatischen Rationalität im hochschulpolitischen Diskurs zwar ein enger curriculärer Zusammenhang zwischen den Grundstudien (BA- und MA - Angeboten) und den weiterbildenden, abschlussbezogenen Studiengängen normativ postuliert. Die Lehre an den Hochschulen wurde programmatisch als System betrachtet. In Wirklichkeit fand jedoch eine weitgehende curriculare Entkoppelung zwischen den beiden Studientypen statt. Dank dieser Entkoppelung kam es nicht zu einer curricularen Illegitimierung des Grundstudiums. Dieses musste auch nicht revidiert werden und wurde schon gar nicht zerstört. Der Status quo konnte erhalten werden und eine curriculare Reform, die immer auch mit Kränkungen verbunden ist, erübrigte sich.

Drittens wurden für den Aufbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an den meisten Universitäten die tradierten Strukturen und Verfahren genutzt und nur punktuell ergänzt. In diesem Sinne hat sich die wissenschaftliche Weiterbildung gewissermaßen „parasitär“ und nicht „zerstörerisch“ verhalten. Träger der Weiterbildung sind in einer fakultätsbestimmten Organisation die Fakultäten, auch dann, wenn die Angebote einen interdisziplinären Charakter haben. Die Bemühungen der Fakultäten in der Weiterbildung wurden durch die zentralen Koordinationsstellen unterstützt. Weiter wurden aus legitimatorischen Gründen für die Genehmigung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung und ihre Studiengänge die etablierten Verfahren genutzt.

Viertens konnte sich die wissenschaftliche Weiterbildung dank ihrer weitgehenden Entkoppelung von der inneruniversitären Ressourcenverteilung, von den grundständigen Studiengängen und den Doktorats Studien als Handlungsfeld eigener Art entwickeln und ausdifferenzieren. Unter-

schiedliche Lehr - Lernkulturen in Grundausbildung und Weiterbildung existieren nebeneinander, eine Konkurrenz zwischen ihnen besteht nicht. In die Weiterbildung ziehen didaktische Lehrformen wie verschiedene Modi des Praxisbezugs ein, die bereits in den späten 1970er Jahren diskutiert wurden. Die neue Didaktik wurde somit nicht von der Weiterbildung erfunden. Ferner kann die Gestaltung der Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Zielgruppen bezogen werden: Die potentielle Nachfrage wird in einem offenen Prozess in die Planung des Angebotes einbezogen, Praktiker und Praktikerinnen werden in der Lehre engagiert, die Themen der Abschlussarbeiten werden aus der Perspektive der Praxis und nicht aus derjenigen eines wissenschaftlichen Programms formuliert. Die Berufserfahrungen der Teilnehmenden werden systematisch ausgewertet. Der Vollständigkeit halber ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass da und dort in der wissenschaftlichen Weiterbildung einer Universität durchaus eine zerstörerische Konkurrenz zwischen geplanten Angeboten entstanden ist.

Fünftens ist schließlich hervorzuheben, dass Weiterbildungsangebote aus Sicht der jeweiligen Universität neu sein konnten, obwohl entsprechende Programme faktisch eine Imitation eines bereits auf dem Markt befindlichen Angebotes eines andern Trägers waren.

Einiges spricht somit dafür, dass aus der Perspektive der Universität die Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung als neue Aufgabe deswegen gelang, weil die herkömmlichen universitären Verfahren der Entscheidungsfindung aus legitimatorischen Gründen genutzt wurden. Die Curricula in der Weiterbildung waren von den grundständigen Studienangeboten entkoppelt. Die Weiterbildung wurde durch die Nachfrage finanziert und stellte die universitäre Mittelverteilung nicht in Frage. Unter diesen Bedingungen konnte sich die wissenschaftliche Weiterbildung als relativ autonomes und komplementäres, und nicht kompetitives, Handlungsfeld entwickeln.

### **Wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext von Angebot und Nachfrage**

Wird nun wissenschaftliche Weiterbildung aus der Perspektive des Feldes, von Angebot und Nachfrage, betrachtet, bietet es sich an den ganzen Prozess zwischen den beiden Polen Feldauftritt des Angebots und Nutzung des Gelernten in der Arbeitspraxis in den Blick zu nehmen. Sind es die innovativen Angebote, die sich im Feld durchsetzen und haben diese auch einen praktischen (innovativen) Impact? Auch diese Frage wird an dieser Stelle nur stichwortartig, punktuell und vorläufig beantwortet werden.

Grundsätzlich könnte man davon ausgehen, dass Anfang der 1990er Jahre die Universitäten mit der wissenschaftliche Weiterbildung Felder besetzt haben, die bisher mehr oder weniger angebotsfrei waren, sieht man von Weiterbildungen in einigen professionellen Berufsfeldern wie etwa dem der Humanmedizin, der Psychologie und dem der päd-

agogischen Berufen ab. Ergo wurden mit der Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung keine Angebote verdrängt oder zerstört. Wenn nicht zerstört, so mindestens relativiert wurde mit der Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung jedoch der Tauschwert der herkömmlichen akademischen Titel bezüglich des Zugangs zu bestimmten Positionen. So erhöhte sich in professionalisierten Berufsfeldern die Chance, Führungspositionen im Gesundheitswesen oder in der Industrie zu besetzen, wenn die Bewerbenden neben ihrer Fachausbildung auch über einen MBA oder eine längere Führungsausbildung verfügten. Für solche Positionen scheint der fachliche Abschluss zwar weiterhin notwendig, jedoch immer weniger hinreichend zu sein. Darüber hinaus wurde die wissenschaftliche Weiterbildung instrumentalisiert, um bestehende, wenig strukturierte Arbeitsfelder zu professionalisieren und monopolistisch zu besetzen. Derartige Entwicklungen sind bspw. im Bereich des Kulturmanagements beobachtbar. War bisher der Zugang zu diesem Feld für unterschiedliche Fachrichtungen relativ offen und stark kompetitiv geregelt, so lassen sich hier neuerdings gewisse Schließungstendenzen gegenüber nicht speziell ausgebildeten Fachleuten beobachten. Ferner trägt wissenschaftliche Weiterbildung auch zur Relativierung oder Zerstörung traditioneller Wissensbestände bei, wenn sie für bestimmte berufliche Tätigkeiten mindestens teilweise eine neue wissenschaftliche Basis zur Verfügung und diese „modernisiert“. Beispiel dafür ist etwa ein Weiterbildungsstudiengang für Gefängnisseelsorger, dessen Wissensbasis zu Lasten der Theologie stärker sozialwissenschaftlich ausgerichtet wurde.

Ganz allgemein kann von einem geringen Zerstörungspotential neuer und auch innovativer Weiterbildungsangebote ausgegangen werden. Zunächst ist daran zu erinnern, dass das Feld der Weiterbildung in der kleinräumigen Schweiz ziemlich stark segmentiert ist und dass zudem einzelne Segmente durch sprachregionale Monopolisten besetzt sind. So etwa das Feld der „Public Health“ oder des „Public Management“. Auch im Bereich der ingenieurwissenschaftlichen Weiterbildung gibt es vergleichbare Monopole. Konkurrenz kann bei diesen Gegebenheiten gar nicht entstehen. Nicht überraschend ist daher, dass universitäre Anbieter den Weiterbildungsmarkt insgesamt als wenig kompetitiv wahrnehmen. Ein gewisser Wettbewerb existiert am ehesten in der universitären wirtschaftswissenschaftlichen Weiterbildung. Doch auch in diesem Feld gilt, dass sich die jeweils Verantwortlichen in ihren Studienprogrammen vermutlich lieber am Angebotsprofil erfolgreicher Konkurrenten orientieren, als dass sie versuchen, mit einem eigenen, unverwechselbaren Profil um Studierende zu werben. Wettbewerb erzeugt nicht notwendigerweise Differenzierung. Imitation ist zudem bekanntlich erlaubt, weil es in der Weiterbildung kein Copyright gibt. Der Druck auf Produktinnovation dürfte ferner auch deswegen nicht sehr groß sein, weil die Anbietenden wahrscheinlich überzeugt sind, dass das Prestige des Weiterbildungsträgers und der engagierten Dozierenden für den Erfolg eines Programms bei der Nachfrage wichtiger sein dürften, als ein innovatives inhaltliches Profil. Schließlich

ist auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung, nicht zuletzt aufgrund der Akkreditierungsverfahren, eine gewisse Standardisierung beobachtbar, die Einzigartigkeit und Originalität des Angebots begrenzt.

### Statt einer Bilanz

Meine Beobachtungen zeigen, dass die Anwendung des Innovationsbegriffs auf die wissenschaftliche Weiterbildung zahlreiche Fragen aufwirft, die einer Klärung bedürfen. Der Begriff ist schillernd, nicht eindeutig und bedarf einer Klärung. Er eignet sich auch nur bedingt für einen analytischen Zugriff auf die vielschichtige Wirklichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer Entwicklung. Klar ist jedoch auch, dass der Begriff Innovation positiv besetzt ist und deswegen sehr gut in der Kommunikation und im Marketing der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden kann. Hier kann er als Kampfbegriff und Werbebotschaft sein Potential entfalten: Wer möchte nicht an einer Weiterbildung teilnehmen, die ein innovatives Profil verspricht und die Teilnehmenden befähigt, aktuelle Probleme am Arbeitsplatz entsprechend innovativ anzugehen?

### Literatur

Arvanitis, S./F. Seliger (2014): Imitation und Innovation: Was macht den Unterschied? KOF Working Paper Series, S. 367.

Mazzucato, M. (2014): Das Kapital des Staates. Eine andere Geschichte von Innovation und Wachstum. München: Kunstmann Verlag.

Schumpeter, J. (2005): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Stuttgart: UTB.

Weber, K. (2012): Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss. In: Zimmermann, Th. E./Fischer, A. (Hrsg.): Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Universität Bern: „ZOOM“ Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der, S. 19-32.

Weber, K. (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 34-55.

### Autor

Prof. Dr. Karl Weber  
weber@kwb.unibe.ch

# Förderung lebenslangen Lernens an Hochschulen

## Impulse aus dem internationalen Kontext

KARIN DOLLHAUSEN

### *Kurz zusammengefasst ...*

*Der Beitrag greift die laufenden bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussionen zur Entwicklung von Hochschulen zu Institutionen des lebenslangen Lernens als Anlass auf, um der darin liegenden Herausforderung für die Hochschulentwicklung nachzugehen. Anhand von drei ausgewählten Fallbeispielen aus dem internationalen Kontext werden verschiedene Realisierungsmöglichkeiten vorgestellt. Daran anschließend werden in einer vergleichenden Betrachtung der Fälle grundlegende Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Hochschulentwicklung und Profilbildung im Kontext lebenslangen Lernens herausgestellt.*

### **1 Einführung**

Es besteht heute ein breiter bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Konsens über das Erfordernis zur Förderung lebenslangen Lernens an Hochschulen. Die damit verbundenen Entwicklungsanforderungen betreffen etwa die Flexibilisierung von Regelungen zum Hochschulzugang, die Anerkennung und Anrechnung von beruflichen Kompetenzen sowie vorgängigem non-formalen und informellen Lernen, den Ausbau von berufsbegleitenden Studienangeboten, Teilzeitstudium sowie nicht-abschlussbezogenen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung, die Erweiterung von Bildungsmöglichkeiten für ältere Hochqualifizierte sowie den Ausbau von nachberuflichen Studienangeboten (vgl. Wolter 2012a, S. 277ff.). Gefordert sind zudem neue studienorganisatorische und pädagogisch-didaktische Lösungen im Hinblick auf die Flexibilisierung von Lernwegen, den Abbau von bestehenden Lernhindernissen sowie die Schaffung von Anreizen für ein ständiges Weiterlernen (vgl. Hanft/Kretschmer 2014, S. 15). Darüber hinaus wird eine größere Pluralität von Lernkontexten und -orten gefordert. Für die Hochschulen ergibt sich hieraus die Anforderung, sich stärker mit relevanten Akteuren in ihrem regionalen Umfeld, der Wirtschaft sowie Zivilgesellschaft kooperativ zu vernetzen (E3M 2012).

Zwar verzeichnet die empirische Bildungsforschung in den vergangenen zehn Jahren einen beschleunigten Transformationsprozess nationaler Hochschulsysteme und Hoch-

schulen. Dieser bezieht sich bislang jedoch vornehmlich auf Hochschul-Governance, Hochschulorganisation und -management (vgl. Wolter 2012b; Wilkesmann/Schmid 2012). In Bezug auf die Förderung des lebenslangen Lernens wird hingegen eine insgesamt eher moderate Entwicklungsdynamik festgestellt (vgl. Surssock/Smidt 2010, S.66; Slowey/Schuetze 2012, S. 4). Die Gründe dafür liegen zum einen in Einschränkungen der Hochschulentwicklung etwa durch politisch-rechtliche, administrative, finanzielle und kulturelle Rahmenbedingungen (vgl. Broek/Hake 2012). Zum anderen scheinen auf der Hochschulebene durchaus vorhandene Entwicklungsspielräume zu wenig genutzt zu werden (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 70; Kerres/Hanft/Wilkesmann 2012, S. 286). Offensichtlich besteht hier bzw. auf Seiten der Hochschulverantwortlichen bislang noch vielfach eine entwicklungshemmende Unsicherheit in Bezug auf die Frage, in welchen Formen und Hinsichten sich Hochschulen unter je gegebenen Rahmenbedingungen konsequent auf die Förderung lebenslangen Lernens einstellen können.

Im vorliegenden Beitrag wird diese Ausgangssituation zum Anlass genommen, um in impulsgebender Ansicht eine Bearbeitungsmöglichkeit dieser Frage aufzuzeigen. Hierzu werden ausgewählte Fallbeispiele vorgestellt und anschließend vergleichend betrachtet. Es wird gezeigt, wie hierdurch Hinweise für die weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur Unterstützung der Praxis der Hochschulentwicklung eruiert werden können.

### **2 Fallbeispiele aus dem internationalen Kontext**

Im Folgenden werden drei Fallbeispiele aus dem internationalen Kontext in der gebotenen Kürze vorgestellt. Die Fälle wurden zusammen mit 17 weiteren Fällen im Rahmen der EU-Auftragsstudie „Developing the Adult Learning Sector. Lot 3: Opening Higher Education to Adults“ (HEAD) (Dollhausen/Wolter u.a. 2013) im Sinne von best practice hinsichtlich der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende (vgl. dazu: Slowey/Schuetze 2012, S. 14ff.) erhoben.

Die hier ausgesuchten Fälle verdeutlichen jeweils in besonders prägnanter Weise eine fokussierte Hochschulentwicklungsstrategie zur Förderung des lebenslangen Lernens.

*Te Wānanga o Aotearoa (The University of New Zealand):* Die Entwicklung von Te Wānanga o Aotearoa (im Folgenden: TWOA) von einer kulturellen Bildungsinitiative hin zu einer staatlich geförderten Hochschule mit heute mehr als 35.000 Studierenden vollzog sich insgesamt über knapp drei Jahrzehnte (vgl. Bryant 2010). Seit Beginn der 2000er Jahre wird der Lehrbetrieb von TWOA staatlich grundfinanziert, dies gemäß der Zahl an Vollzeitstudierenden, die in einem staatlich anerkannten Kurs eingeschrieben sind.<sup>1</sup> Die Studienprogramme werden soweit wie möglich gebührenfrei oder zu geringen Kosten angeboten. Für den inklusiven Charakter der Hochschule steht die Studierendenpopulation: Gut die Hälfte aller Studierenden haben einen Maori-Hintergrund, etwa zwei Drittel der Studierenden sind Frauen und mehr als die Hälfte der Studierenden sind älter als 40 Jahre.

Neben speziellen, auf die Maori-Kultur bezogenen Angeboten, werden Studienprogramme in den Bereichen Gesellschaft und Kultur, Management und Wirtschaft, bildende Künste und Gesundheit sowie fachübergreifende Studienprogramme angeboten. Die Studienprogramme sind modularisiert und erlauben eine flexible Studiendauer, d.h. sie sind auf 3 Jahre angelegt, müssen aber nicht in dieser Zeitspanne absolviert werden. Es besteht die Möglichkeit, das Studium gemäß individuellen zeitlichen Flexibilitätsanforderungen zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Die pädagogisch-didaktische Konzeption von Lehr- und Lernprozessen basiert auf einem holistischen Verständnis, wonach Lernen als ganzheitlicher und im Lebensverlauf eingebetteter subjektiver Erfahrungsprozess betrachtet wird. Die individuelle Lernbegleitung ist daher ein wichtiger Bestandteil des pädagogischen Konzepts. TWOA unterhält 6 Hauptstandorte sowie Filialen in vielen Städten und Ortschaften in ganz Neuseeland. Zudem wird eine Open University mit distance e-learning Angeboten als eigenständige Sub-Organisation der Hochschule unterhalten.

*Elizabeth Town College (Pennsylvania, USA):* Das relativ kleine College, mit etwa 2000 Studierenden in regulären Bachelor-Studiengängen, ist eine nur zum Teil staatlich geförderte Institution, die weitgehend unter Marktbedingungen arbeitet. Für alle Studienangebote werden Beiträge erhoben. Zugleich werden Stipendien und Beihilfen für Studierende sowie Information und Beratung zu staatlichen Fördermöglichkeiten angeboten. Hierzu unterhält das College eine eigene Abteilung. Das College begreift sich unter dem Verweis auf seine christliche Tradition als eine „community of learners“. Der Fokus der Lehre liegt auf der sozialen Integration heterogener Studierendengruppen sowie auf der akademischen Qualifizierung. So wirbt das College damit, dass durchschnittlich

95 Prozent der Absolventen im Zeitraum von acht Monaten nach Abschluss eine Beschäftigung haben oder ein weiterführendes Studium aufgenommen haben.

Das Studienangebot umfasst Bachelor- und Master-Programme überwiegend in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Darüber hinaus werden fachübergreifende Studienprogramme angeboten. Eine Besonderheit bilden berufs begleitende Programme, die unter dem Stichwort „accelerated adult degree program“ durch die „School of Continuing and Professional Studies“ angeboten werden. Die Zugangsvoraussetzungen hierzu sind eine abgeschlossene Schulbildung und eine mindestens 3-jährige Vollzeit-Berufstätigkeit. Die Zulassung erfolgt durch eine individuelle Prüfung. Vorausgesetzt wird, dass die Lernenden bis zu 20 Stunden in der Woche für ihr Studium aufbringen können. Die pädagogisch-didaktische Konzeption der Programme umfasst problembasiertes Lernen, Erfahrungslernen, Selbsttests sowie ein straffes Tutoring des Lernprozesses. Hierdurch kann das Durchlaufen von Studienmodulen wesentlich verkürzt und die Gesamtdauer eines Studienprogramms von regulär 3 Jahren auf 2 Jahre komprimiert werden. Die berufsbegleitenden Programme werden in vier Städten als Präsenzstudium sowie als distance e-learning Programme angeboten.

*Dalarna Universität (Schweden):* Die Dalarna Universität wird staatlich gefördert und kann daher ihr Studienprogramm gebührenfrei anbieten. Allerdings sind die Studienplätze begrenzt, so dass im Fall einer übergroßen Nachfrage ein Auswahlverfahren greift. Die Universität mit ihren etwa 16.000 registrierten Studierenden positioniert sich als moderne, zukunftsorientierte Universität. Ein Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung des „Next Generation Learning“. Hierzu unterhält die Universität ein Forschungs- und Entwicklungszentrum, das Lehrende und Fakultäten darin unterstützen soll, innovative IT-Lösungen zur Gestaltung von neuen Lernumgebungen zu nutzen. Erklärtes Ziel der Universität ist es, das distance e-learning auszuweiten und hierdurch Hochschulbildung für alle zugänglich zu machen. Über 50 Prozent der Studierenden sind in distance e-learning Kursen und Programmen eingeschrieben.

Das Studienangebot deckt verschiedene Bereiche ab, darunter Computer- und IT-Studien, Wirtschaft und Sozialwissenschaften, Technik- und Wissenschaft, Gesundheit, Sprachen sowie Lehrerfortbildungen. Das gesamte Studienangebot wird in Form von Kursen angeboten, wobei einzelne Kurse, definierte „Kurspakete“ oder auch Studienprogramme mit Abschluss ausgewählt werden können. Die pädagogisch-didaktische Konzeption der Studienangebote basiert auf dem Gedanken des selbstverantwortlichen Lernens. Durchgängig sind die Studierenden gehalten, ihren Lernweg und ihre Lerngeschwindigkeit selbst zu bestimmen. Hierzu ist der „virtuelle Campus“ rund um die Uhr geöffnet. Ein Studien-

<sup>1</sup> Tertiary Education Performance Report 2012: <http://pr2012.publications.tec.govt.nz/uploads/TEC-Tertiary-Education-Performance-Report-2012.pdf> [Zugriff: 20.03.2015]



programm wurde bereits so entwickelt, dass auch der Zeitpunkt der Aufnahme des Studiums innerhalb einer mehrmonatigen Zeitpanne durch die Studierenden selbst entschieden werden kann. Durch ein Punktesystem wird die Kontinuität des Lernprozesses der Studierenden dokumentiert und kontrolliert.

### 3 Vergleichende Betrachtung der Fälle

Die hier vorgenommene vergleichende Betrachtung der Fälle ist weit von einem systematischen Fallvergleich und der Fallkontrastierung entfernt (vgl. dazu: Kelle/Kluge 2010). Allenfalls kann hier nur eine Anregung gegeben werden, eine solche Forschung zu intensivieren, um hieraus anwendungsrelevante Hinweise auf mögliche Ansatzpunkte der Hochschulentwicklung im Kontext der Förderung des lebenslangen Lernens zu gewinnen.

So zeigen sich bei aller augenscheinlichen Heterogenität der Fälle zunächst einige grundlegende Gemeinsamkeiten. Es zeigt sich, dass in allen drei Fällen die jeweils hervorgehobenen Kriterien für den Erfolg des Studienangebots auf den jeweiligen Modus der Förderung bzw. Finanzierung abgestimmt sind. So werden von TWOA vor allem die Zuwachsraten an Studierenden herausgestellt. Dem entspricht die Tatsache, dass die Höhe der staatlichen Förderung des Lehrbetriebs von der Zahl der eingeschriebenen Studierenden in anerkannten Studienprogrammen abhängig ist. Im Elizabethtown College werden hingegen die zu erwartenden *returns on investment* für Studierende als Erfolgsindikator hervorgehoben. Mit diesem Erfolgskriterium reagiert die Hochschule auch darauf, dass sie sich überwiegend aus privaten Mitteln finanziert, sich also in einem marktförmig und wettbewerblich strukturierten Umfeld bewegt. Demgegenüber stellt die staatlich geförderte Dalarna Universität ihre Vorreiterrolle in der (lern-)technologischen Entwicklung von distance learning Angeboten, die so ermöglichte Flexibilität des Lernens und individuelle Studiengestaltung als Besonderheit heraus.

Weiterhin wird der hochschulische Bildungsauftrag mit einem Wertbezug kombiniert, der auch die Ausrichtung des Studienangebots mitbestimmt. So orientiert sich TWOA im Wertekontext der sozialen Gerechtigkeit, dies speziell mit Blick auf die Erweiterung von Hochschulzugängen insbesondere für die Maori-Bevölkerung. Das Studienangebot wird auf die soziokulturellen und sozioökonomischen Lebensformen und -bedingungen der anvisierten Zielgruppe abgestimmt. Elizabethtown College verortet sich in einem christlich-religiösen Wertekontext, der durch soziale Gemeinschafts- und individuelle Leistungsorientierungen geprägt ist. Entsprechend wird das Studienangebot unter dem Gesichtspunkt der Lerneffizienz angelegt, dies gepaart mit einer Vielzahl von gemeinschaftsbildenden Campusaktivitäten. Die Dalarna Universität betont ihren Wertbezug auf wissenschaftlich-technologischem Fortschritt und Innovation, der sich in studienorganisatorischer sowie (lern-)technologischer Hinsicht in Form einer hohen Flexibilität widerspiegelt.

Hervorgehoben wird somit die Orientierung an der Autonomie und Selbstbestimmung von Studierenden.

Zudem wird in allen drei Fällen ein erkennbares didaktisches Konzept ausgewiesen, das die Lernbedürfnisse und Flexibilitätserfordernisse von nicht-traditionellen Studierenden in je spezifischer Weise berücksichtigt. Im Fall von TWOA wird ein ganzheitliches Verständnis betont, das auf die Einbettung von Lernen und Bildung im individuellen Lebensverlauf gerichtet ist, im Elizabethtown College wird hingegen ein instruktives und unterstützendes didaktisches Konzept verfolgt, das auf die Erhöhung der individuellen Lerngeschwindigkeit und die Erreichung von Lernzielen hin ausgerichtet ist. Speziell das distance learning Angebot der Dalarna Universität aktualisiert ein didaktisches Konzept des selbstgesteuerten Lernens, das die Mitgestaltung der Studieninhalte und des Studienverlaufs durch die Studierenden sowie ein raumzeitlich weitgehend ungebundenes Lernen vorsieht.

Nicht zuletzt wird in der vergleichenden Betrachtung der Fälle auch deutlich, wie einerseits die Offenheit für nicht-traditionelle Studierende betont wird, wie andererseits mit dem jeweiligen hochschulischen Angebot aber auch Vorstellungen über den jeweils zentral angesprochenen Typus insbesondere von nicht-traditionellen Studierenden mittransportiert werden. TWOA konzentriert sich auf junge Erwerbstätige und ältere Studierende insbesondere aus der Maori-Bevölkerung. Elizabethtown College spricht einen hoch motivierten und leistungsorientierten Typus von Studierenden an. In der Dalarna Universität wird ein Typus von Studierenden angesprochen, der durch Autonomie, Selbstbestimmung und Selbstorganisationsfähigkeit charakterisiert ist. Dass so auf der Nachfrageseite entsprechende Identifikationsmöglichkeiten mit der jeweiligen Hochschule erzeugt werden, belegen die jeweiligen Hinweise auf die Entwicklung der Studierendenpopulation.

### 4 Fazit

Die im Vorangegangenen vorgestellten und vergleichend betrachteten Fallbeispiele veranschaulichen, wie unter zum Teil sehr verschiedenen Rahmenbedingungen die Öffnung von Hochschulen für lebenslanges Lernen bzw. die Entwicklung von Hochschulen hin zu Institutionen des lebenslangen Lernens vorangetrieben werden kann. Im Vergleich der Fälle zeigt sich zudem, dass wichtige Weichen für einen erfolgreichen Wandel der Hochschulen in den Hochschulen selbst gestellt werden. Exemplarisch sind hier hochschulspezifische Selbstfestlegungen herausgestellt worden, die ihrerseits die Entwicklung und Umsetzung des Studienangebots und den jeweiligen Pfad der weiteren Hochschulentwicklung bestimmen. Dabei wäre in weiteren empirischen Untersuchungen im Schnittfeld von Hochschul- und Weiterbildungsforschung etwa den Fragen nachzugehen, welche Bedeutung der Hochschule als Organisation (vgl. Kehm 2012) bei der Ausprägung von jeweiligen Pfaden der Hochschulentwicklung zukommt und wo sich die Grenzen des Erfolgs einer solchen

Pfadabhängigkeit (vgl. Muders 2015; Weber 2013) abzeichnen. Insbesondere wäre auch genauer zu erforschen, inwiefern die vielbesagte „Offenheit“ von Hochschulen für lebenslanges Lernen zu präzisieren ist bzw. inwiefern mit der Öffnung von Hochschulen für das lebenslange Lernen auch neue Formen der sozialen Selektivität im Bereich der Hochschulbildung (vgl. etwa: Osborne/Houston 2012) entstehen.

## Literatur

Broek, S./Hake, B. J. (2012): Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies. In: *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), S. 397-417.

Bryant, B. (2010): Just a small window to get some leverage: A critical examination of the rise of Te Wananga o Aotearoa with particular emphasis on the role of the State in the battle for control of this Maori tertiary educational institution. DBA thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW. <http://epubs.scu.edu.au/theses/110/> [Zugriff: 25.03.2015]

Dollhausen, K./Wolter, A./Banscherus, U./Geffers, J./Lattke, S./Scheliga, F./Spexard, A. (2013): Developing the Adult Learning Sector. Lot 3: Opening Higher Education to Adults. Contract EAC 2012-0074. Final Report. Brussels: Publications Office of the European Union.

E3M Project (2012): Green Paper. Fostering and Measuring „Third Mission“ in Higher Education Institutions. Valencia. <http://www.e3mproject.eu/> [Zugriff: 01.04.2015]

Hanft, A./Kretschmer, S. (2014): Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In: *Opening Higher Education to Adult Learners - Concepts and Research Results*. REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37(4), S. 15-27.

Kehm, B. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Wilkesmann, U./Schmid C.J. (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-26.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen - eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 285-290

Muders, S. (2015): Das Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit - Neue Fragestellungen und Analyseperspektiven für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. In: Göhlich, M./Weber, S./Pätzold, H. u.a. (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).

Osborne, M./Houston, M. (2012): United Kingdom: universities and lifelong learning in the UK - adults as losers, but who are the winners? In: Slowey, M./Schuetze, F.G. (Hrsg.): *Global Perspectives in Higher Education and Lifelong Learners*. London/New York: Routledge, S. 112-132.

Slowey, M./Schuetze, F.G. (2012): All change - no change? Lifelong Learners and higher education revisited. In: Slowey, M./Schuetze, F.G. (Hrsg.): *Global Perspectives in Higher Education and Lifelong Learners*. London/New York: Routledge, S. 3-21.

Surssock, A./Smidt, H. (2010): Trends 2010. A Decade of Change in European Higher Education. Brussels: EUA Publications.

Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: *Die Hochschule*, 13(2), S. 64-80.

Weber, K. (2013): Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen. In: *Hochschule und Weiterbildung*, H2, S. 53-60.

Wilkesmann, U./Schmid C.J. (Hrsg.) (2012): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.

Wolter, A. (2012a): Studium neben dem Beruf - eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 271-284.

Wolter, A. (2012b): State, Market and Institution in German Higher Education - New Governance Mechanisms between State Regulation and Market Dynamics. In: Schuetze, H.G./Alvarez-Mendiola, G. (eds.): *State and Market in Higher Education Reforms*. Rotterdam/Boston: Sense Publishers, S. 129-147.

## Autorin

Prof. Dr. Karin Dollhausen  
dollhausen@die-bonn.de

# Akzeptanzsteigerung

## Ein Instrument zur nachhaltigen Implementierung von Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen?

NICO STURM

### Kurz zusammengefasst ...

*Durch die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu einem neuen Tätigkeitsfeld der Hochschulen gewinnt die Thematik der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zunehmend an Bedeutung. Unmittelbar damit verbunden sind Fragen nach der Neuausrichtung von Hochschulen sowie nach der systematischen und nachhaltigen Implementierung von innovativen Prozessen und Strukturen in Hochschulabläufe. Abgeleitet aus Forschungsergebnissen und verdeutlicht am Beispiel der Entwicklung von Konzepten zur pauschalen Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung soll aufgezeigt werden, welchen Beitrag die Steigerung von Akzeptanz für eine nachhaltige Implementierung neuer und innovativer Verfahren in die Hochschulstrukturen leisten kann.*

Das lebenslange Lernen zielt als eines der Kernthemen des Bologna-Prozesses unter anderem auf die horizontale und vertikale Durchlässigkeit in einem vernetzten Bildungssystem ab, welches flexible Bildungswege für unterschiedliche Zielgruppen ermöglichen soll. Damit gewinnt die Thematik der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen innerhalb der Hochschullandschaft zunehmend an Bedeutung. Unmittelbar damit verbunden sind Fragen nach der Neuausrichtung von Hochschulen sowie nach der systematischen und nachhaltigen Implementierung von innovativen Prozessen und Strukturen in Hochschulabläufe.

Abgeleitet aus den Ergebnissen einer Forschungsarbeit<sup>1</sup> und verdeutlicht am Beispiel der Entwicklung von Konzepten zur pauschalen Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung soll aufgezeigt werden, welchen

Beitrag die Steigerung von Akzeptanz für eine nachhaltige Implementierung neuer und innovativer Verfahren in die Hochschulstrukturen leisten kann.

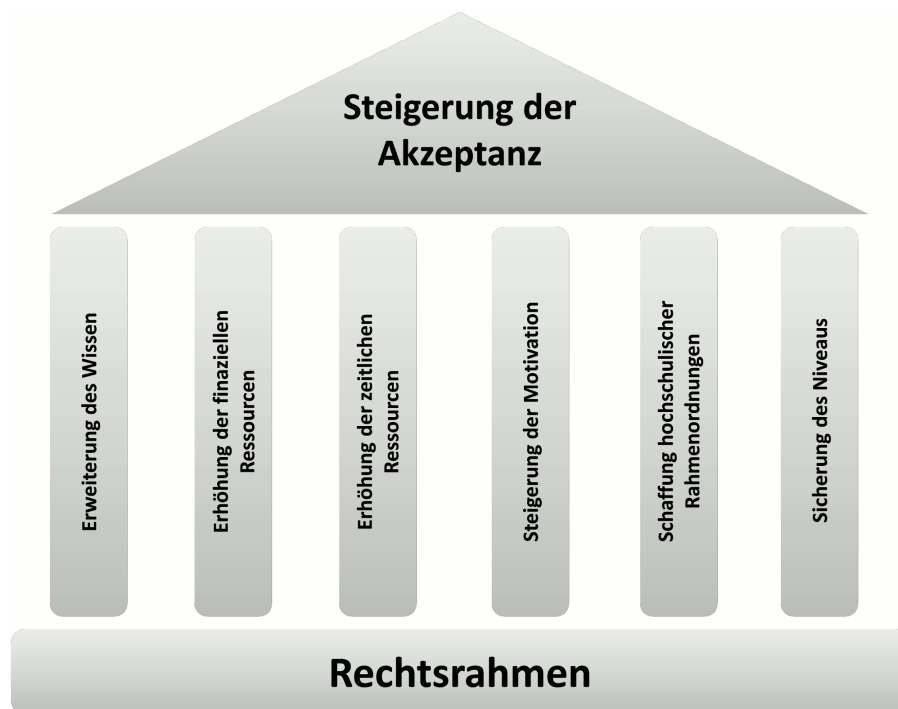
Da im Rahmen des Forschungsprozesses deutlich geworden ist, dass sehr unterschiedliche Verständnisse der für diese Thematik zentralen Begrifflichkeiten ‚Anerkennung‘ und ‚Anrechnung‘ vorliegen, werden diese Begriffe zunächst definiert. Daraufhin folgt eine Darstellung der zentralen Forschungsergebnisse. Zudem wird exemplarisch verdeutlicht, wie diese Erkenntnisse in die operativen Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen eingeflossen sind. Abschließend wird eine Einschätzung vorgenommen, welche Bedeutung die Akzeptanz innerhalb der Hochschule für eine nachhaltige Implementierung des Verfahrens in die Hochschulstrukturen hat und inwiefern sich die Erkenntnisse auf andere Felder der wissenschaftlichen Weiterbildung adaptieren lassen.

### Definitionen der zentralen Begrifflichkeiten

Die Begriffe ‚Anerkennung‘ und ‚Anrechnung‘ werden in der Praxis oft synonym gebraucht, wodurch eine einheitliche Verwendung erschwert wird (Hanak/Sturm 2015b). Im Folgenden werden die Begriffe definiert und dieser Logik folgend im weiteren Verlauf des Artikels verwendet:

„Anerkennung: Prüfung (außer-)hochschulisch erworbener Kompetenzen auf ihre Gleichwertigkeit zu den im Studiengang vermittelten Kompetenzen. Wird diese Gleichwertigkeit festgestellt, können die Kompetenzen, die als gleichwertig anerkannt wurden, somit in einem weiteren Schritt dazu genutzt werden, auf zu erbringenden Leistungen aus einem (Weiter-) Bildungsangebot (z.B. (Weiterbildungs-) Studiengang, Zertifikatskurs, etc.) angerechnet zu werden. im Rahmen der Zulassung zu einem (Weiter-) Bildungsangebot fehlende ECTS-Punkte auszugleichen.“

<sup>1</sup> Hierbei handelt es sich um den Abschlussbericht des hochschultypübergreifenden Forschungsprojektes „Anrechnungsmodelle“ im Rahmen des Verbundprojektes „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“, gefördert durch den Bundeswettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“.



**Abb. 1:** Identifizierte Faktoren für eine erfolgreiche Implementierung von Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (Hanak/Sturm 2014)

Anrechnung: Vorgang des Ersetzens einer oder mehrerer Studien- und Prüfungsleistungen durch (außer-)hochschulisch erworbene Kompetenzen, die zuvor als gleichwertig anerkannt wurden. Dies hat eine Reduzierung des Workloads eines Weiterbildungsangebots zur Folge und kann darüber hinaus eine zeitliche Verkürzung und/oder eine Reduzierung der Kosten für Teilnehmende beinhalten“ (Hanak/Sturm 2015a, S. 19).

### Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes

Im Rahmen des hochschulübergreifenden Verbundprojektes „WM<sup>1</sup> Weiterbildung Mittelhessen“<sup>2</sup> wurden neben der Entwicklung von 24 Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung mehrere flankierende Forschungsprojekte durchgeführt.<sup>3</sup> Unter anderem wurden die Entwicklung sowie die nachhaltige Implementierung von Verfahren der pauschalen, individuellen und kombinierten Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Fokus gerückt<sup>4</sup>.

Damit ein bedarfsgerechtes und zielgruppenspezifisches

Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen nachhaltig in die Hochschulstrukturen implementiert werden kann, bedarf es eines transparenten und akzeptierten Verfahrens. Hanak/Sturm erläutern hierzu, dass es nicht an Instrumenten und Verfahren mangelt<sup>5</sup>, sondern an der Akzeptanz in Bezug auf die Thematik der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen innerhalb der Hochschulen. Durch die Auswertung von zehn Expert\_inneninterviews in Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland konnten sechs Faktoren identifiziert werden, deren Berücksichtigung beziehungsweise positive Beeinflussung die Verfahrensakzeptanz nachhaltig steigern können (vgl. Abbildung 1).

Die in Abbildung 1 dargestellten Faktoren bilden die Grundlage für die im Verbundprojekt WM<sup>1</sup> Weiterbildung Mittelhessen<sup>6</sup> entwickelten Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Im Folgenden soll exemplarisch anhand von drei der sechs Säulen aufgezeigt werden, wie die einzelnen Faktoren bei der Entwicklung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren

<sup>2</sup> Bund und Länder haben im Jahr 2008 die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ gestartet - mit dem Ziel, die Bildungschancen aller Bürgerinnen und Bürger zu steigern. Die Qualifizierungsinitiative umfasst alle Lern- und Lebensphasen. Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist Teil dieser Qualifizierungsinitiative. Für weitere Informationen siehe auch <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>.

<sup>3</sup> Die Ergebnisse aller Forschungsarbeiten sind unter folgendem Link abrufbar: <http://www.wmhoch3.de/startseite/veroeffentlichungen/82-forschungsberichte> [letzter Zugriff: 09.01.2015]

<sup>4</sup> Der gesamte Forschungsbericht ist unter folgendem Link abrufbar: [http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Anrechnung\\_und\\_Anerkennung.pdf](http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Anrechnung_und_Anerkennung.pdf) [letzter Zugriff: 10.12.2014]

<sup>5</sup> Vgl. hier beispielsweise die Ergebnisse der ANKOM-Initiative: <http://ankom.his.de/> (letzter Zugriff: 10.12.2014)

<sup>6</sup> Weiterführende Informationen über das hochschulübergreifende Verbundprojekt sind über die Projekthomepage abrufbar. [www.wmhoch3.de](http://www.wmhoch3.de) [letzter Zugriff: 10.12.2014]



ren Berücksichtigung gefunden haben. Diese drei Aspekte wurden hier ausgewählt, da anhand von ihnen themenspezifische Konkretisierungen vorgenommen werden können.

### Theorie - Praxis- Überführung

Anhand der Interviews wurde deutlich, dass sowohl in den Hochschulen als auch innerhalb der Gruppe der befragten Expert\_innen ein höchst unterschiedliches Verständnis der Begrifflichkeiten Anerkennung und Anrechnung besteht. Daher kommt es im Austausch zu dieser Thematik immer wieder zu Missverständnissen. Eine **Erweiterung des Wissens** bei allen Stakeholdern kann demnach als zentraler Faktor betrachtet werden, einen einheitlichen Wissensstand zu generieren und die Akzeptanz für die Thematik zu erhöhen. Im WM<sup>3</sup>-Projekt wurde zu diesem Zweck eine Buchpublikation „Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen - Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung“ entwickelt. Darüber hinaus wurde ein eintägiger Workshop konzipiert, der sowohl das grundlegende Wissen zu dieser Thematik vermittelt, als auch den Teilnehmenden die Möglichkeit gibt, anhand ihrer individuellen Fragen und Fallbeispiele erste Überlegungen zur Entwicklung von Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu tätigen. Die Evaluation des ersten Workshops dokumentierte sowohl die Wissenszunahme der Teilnehmenden als auch die Verwendbarkeit des erworbenen Wissens für ihre Arbeit.

Um eine hohe Verbindlichkeit zu gewährleisten, den jeweiligen Organisationseinheiten Planungs- und Prozesssicherheit zu geben sowie um die Verfahren transparent zu gestalten, ist eine **Schaffung hochschulischer Rahmenordnungen/ Prüfungsordnungen** von zentraler Bedeutung. Die an dem Prozess beteiligten Akteur\_innen sind auf verlässliche Strukturen und Rahmenbedingungen angewiesen, um entsprechende Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen entwickeln zu können. Das Festschreiben von Prozessen in den fachspezifischen Ordnungen der Weiterbildungsangebote erhöht zudem die Akzeptanz für die Verfahren, besonders im Falle von Masterstudiengängen, bei denen das Anrechnungsverfahren Teil der Akkreditierung ist. Im Zuge der Programmentwicklung von zwei Weiterbildungsmasterstudiengängen an der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) wurde ein Verfahren entwickelt, welches Bewerbenden mit weniger als 210 ECTS-Punkten hochschulischer Vorleistungen durch die pauschale Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen von bis zu 30 ECTS-Punkten in Form eines Brückenmoduls die Zulassung zu einem 90 ECTS-

Punkte Weiterbildungsmaster ermöglicht. Zudem kann bei einem der Masterprogramme eine Fortbildungsreihe bei einem externen Bildungsanbieter pauschal auf ein Modul des Masterprogramms angerechnet werden. All diese Verfahren sind integraler Bestandteil der Prüfungsordnungen der Studiengänge und waren somit auch Gegenstand der Akkreditierungsverfahren. Durch die qualitätsgesicherte Festschreibung der Verfahren in den jeweiligen Prüfungsordnungen kann sowohl deren nachhaltige Gültigkeit als auch die für alle Stakeholder transparenten Verfahrensabläufe sichergestellt werden. Eine sinnvolle Ergänzung könnte darüber hinaus eine hochschulweit gültige Anrechnungsordnung sein, die individuell auf die fachspezifischen Bedarfe der jeweiligen Angebote angepasst wird.

Ein dritter zentraler Aspekt zur Steigerung der Akzeptanz, der hier exemplarisch thematisiert wird, ist die **Sicherung des Niveaus**. An vielen Hochschulen bestehen Vorbehalte gegenüber der Gleichwertigkeit<sup>7</sup> außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im Vergleich zu dem Niveau hochschulisch vermittelter Kompetenzen. Die zentrale Herausforderung besteht darin, sicher zu stellen, dass die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen nur erfolgen kann, wenn durch die Hochschule festgestellt worden ist, dass Bewerber\_innen über die Kompetenzen verfügen, welche sie auch durch das aktive Studium erlangt hätten. Hierfür ist die Berücksichtigung der beiden bereits aufgezeigten Aspekte (Erweiterung des Wissens und Schaffung hochschulischer Rahmenordnungen) erforderlich. Durch einen transparenten Entwicklungsprozess, in den alle beteiligten Akteur\_innen eingebunden/einbezogen werden, kann Akzeptanz für das Feld der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen generiert werden. Im Zuge des WM<sup>3</sup>-Projektes ist hier die Konzeption eines Zertifikatskurses zu nennen, bei dem über Anrechnungsmodule die an einer Volkshochschule erworbenen Kompetenzen pauschal auf Module des Hochschulzertifikates angerechnet werden<sup>8</sup>. Hierbei wurden die Inhalte von einem interorganisatorischem Projektteam kooperativ entwickelt und von dem an der Hochschule programmverantwortlichen Professor eng begleitet. Um durch einen transparenten und nachvollziehbaren Prozess die Sicherung des Niveaus zu gewährleisten, kann eine gemeinsame Programmentwicklung der Kooperationspartner als ein hilfreiches Vorgehen betrachtet werden. Im Kontext der Niveausicherung und damit auch der Akzeptanzsteigerung ist daher dazu zu raten, bereits vor Beginn einer Programmentwicklung mögliche Anrechnungspotentiale zu erörtern und als integralen Bestandteil der Programmentwicklung zu betrachten. Auch bei der Entwicklung des

<sup>7</sup> „Gleichwertigkeit bedeutet im DQR, dass verschiedene Qualifikationen, die einem gemeinsamen DQR-Niveau zugeordnet sind, vergleichbar hohe Anforderungen stellen, auch wenn sich Bildungsformate und Inhalte sowie Tätigkeitsprofile unterscheiden, also keine Gleichartigkeit besteht. Die vom DQR beschriebene Niveaugleichheit, z. B. von Meister und Bachelorabschluss, ändert nichts daran, dass hinter den Qualifikationen unterschiedliche fachliche Spezialisierungen und Akzentsetzungen stehen. Deshalb wird im DQR-Kontext von der Gleichwertigkeit und nicht von der Gleichartigkeit von Qualifikationen gesprochen“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013, S. 44).

<sup>8</sup> Alle weiterführenden Informationen zu dem Zertifikatskurs können unter folgendem Link abgerufen werden: [http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Veroeffentlichungsuebersicht\\_Schlusselkompetenzen.pdf](http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Veroeffentlichungsuebersicht_Schlusselkompetenzen.pdf) [letzter Zugriff: 27.02.2015]

Zertifikatskurses ist zu Beginn eine Erweiterung des Wissens durch breite Information über die Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen erfolgt. Darüber hinaus wurde auch hier das Verfahren explizit in den fachspezifischen Regelungen des Weiterbildungsangebotes beschrieben. Zur Sicherung des Niveaus trägt hier maßgeblich bei, dass der außerhochschulische Bildungsanbieter eine Veränderung der anzurechnenden Inhalte melden muss, so dass ein erneuter Äquivalenzvergleich durchgeführt wird und die pauschale Anrechnung seitens der Hochschule bei Notwendigkeit angepasst werden kann. Gleiches gilt auch für die Anrechnung der bereits beschriebenen Vortragsreihe auf den Weiterbildungsmasterstudiengang.

Die drei exemplarisch für das entwickelte Modell zur Steigerung der Akzeptanz dargestellten Aspekte sollen verdeutlichen, wie bedeutsam der Faktor der Verfahrensakzeptanz für die nachhaltige Implementierung der Thematik der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in die Hochschulstrukturen ist. Abschließend soll das Adaptierungspotential dieses Konzeptes auf andere Bereiche der wissenschaftlichen Weiterbildung mit dem Ziel, das ‚Neue‘ in die Hochschulweiterbildung zu bringen, betrachtet werden.

### **Bedeutung und Adaptierungspotentiale des Modells zur Akzeptanzsteigerung**

Im Kontext von Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen kann das entwickelte Säulenmodell zur Steigerung der Akzeptanz als ein Baustein zur nachhaltigen Implementierung der Gesamthematik in Hochschulstrukturen betrachtet werden. Voraussetzung dafür, dass eben diese Implementierung gelingen kann, ist, dass transparente und qualitätsgesicherte Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung zur Verfügung stehen. Hier hat die ANKOM-Initiative (2005-2014) einen zentralen Beitrag geleistet, sodass erprobte Verfahren der individuellen, pauschalen und kombinierten Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen außerhalb des Hochschulkontextes vorliegen. Diese haben sich jedoch bisher in der operativen Umsetzung in der deutschen Hochschullandschaft nicht in der Breite durchsetzen können. Hier kann das vorgestellte Säulenmodell unterstützen, um die Akzeptanz bei den hochschulinternen Stakeholdern zu erhöhen und so zu einer nachhaltigen Implementierung in den Hochschulen beizutragen. Im konkreten Kontext des WM<sup>3</sup>-Projektes hat die Berücksichtigung der dargestellten Säulen zur Akzeptanzsteigerung einen wichtigen Impuls zur Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren geben können.

Daraus kann die Frage abgeleitet werden, inwiefern das entwickelte Säulenmodell, oder einzelne Dimensionen dieses Modells, zur Steigerung der Akzeptanz beitragen kann, um auch auf anderen Gebieten der wissenschaftlichen Weiterbildung eine nachhaltige Implementierung zu erreichen. Eine Übertragung dieses Modells wäre beispielsweise denkbar,

um die Erhöhung der Akzeptanz für die wissenschaftliche Weiterbildung als neues Tätigkeitsfeld bei Hochschullehrenden anzustreben.

Die im WM<sup>3</sup> Projekt durchgeführte Akzeptanzanalyse, welche sich mit hemmenden und förderlichen Faktoren zur Beteiligung an der Entwicklung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der Gruppe der hochschulischen Akteur\_innen befasst, hat gezeigt, dass auch hier die Steigerung der Akzeptanz bei den verschiedenen intraorganisationalen Stakeholdern eine wesentliche Voraussetzung für die Beteiligung darstellt. So herrscht in den Hochschulen häufig die Meinung, „(...) die Weiterbildung gehört zu den Aufgaben, aber hierarchisch auf einer anderen Stufe als Lehre, Forschung und Nachwuchsförderung“ (Kahl et al. 2014, S. 28). Die Autorinnen kommen zu dem Ergebnis, dass sich sowohl mangelnde zeitliche als auch finanzielle Ressourcen sowie unzureichende (rechtliche) Rahmenbedingungen hemmend auf die Akzeptanz auswirken – alles Aspekte, die auch in dem entwickelten Säulenmodell zur Steigerung der Akzeptanz im Kontext der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen aufgegriffen werden. Darüber hinaus wird aus der Akzeptanzanalyse deutlich, dass „die beteiligten Hochschulpersonen auch einen Sinn hinter der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung erkennen müssen“ (Kahl et al. 2014, S. 38). Zur Deckung dieses Bedarfs kann der Aspekt der ‚Erweiterung des Wissens‘ zu der entsprechenden Thematik einen Beitrag leisten.

Dies weist darauf hin, dass das für das Feld der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen entwickelte Säulenmodell zur Steigerung der Akzeptanz ein potenciales Adaptierungspotential für weitere Arbeitsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung birgt. Unter der Berücksichtigung der im Rahmen des WM<sup>3</sup> Projektes gewonnene Erkenntnisse, wonach auch in weiteren Bereichen der wissenschaftlichen Weiterbildung (E-Learning, besondere Studienformate für nicht-traditionell Studierende) Akzeptanzprobleme bei den intraorganisationalen Stakeholdern deutlich wurden, wäre zu überprüfen, ob auch in diesen Kontexten das Säulenmodell einen Beitrag zur Akzeptanzsteigerung und damit zur nachhaltigen Implementierung dieser Arbeitsfelder in die Hochschulstrukturen beitragen kann.

Gelingt es, die Bedenkensträger mit umfassendem Wissen zu der jeweiligen Thematik auszustatten (Erweiterung des Wissens), ihre Vorbehalte und Befürchtungen bereits im Entwicklungsprozess zu berücksichtigen (Sicherung des Niveaus) und die Prozessergebnisse institutionell zu verankern (Schaffung hochschulischer Rahmenordnungen), steigt die Wahrscheinlichkeit der Verfahrensakzeptanz und damit auch einer nachhaltigen Implementierung der jeweiligen Arbeitsfelder in die Hochschulstrukturen. Zudem bietet die Partizipation möglichst vieler Akteur\_innen im Prozess die Chance der Steigerung der Motivation zur aktiven Mitwirkung. Das vorgestellte Säulenmodell zur Steigerung der Ak-

zeptanz soll jedoch nicht als alleiniger und abgekoppelter Innovationsmotor betrachtet werden. Grundsätzlich braucht es, unabhängig davon welches Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung betrachtet wird, qualitativ hochwertige Produkte und Konzepte. Die Steigerung der Akzeptanz innerhalb der Hochschulen kann lediglich zur erfolgreichen Implementierung der jeweiligen Themenfelder beitragen.

## Literatur

Hanak, H./Sturm, N. (2015a): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen - Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS Research.

Hanak, H./Sturm, N. (2015b): Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen - Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen. Wiesbaden: Springer VS Research.

Kahl et al. (2014): Forschungsbericht zur Akzeptanzanalyse. <http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Akzeptanzanalyse.pdf>. [Zugriff: 27.2.2015]

## Autor

Nico Sturm, M.A.  
nico.sturm@hzw.thm.de

# Kann eine Professional School innovieren?

## Die Entwicklung einer gleichberechtigten Säule der Hochschule als ergebnisoffener Prozess

VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD

### Kurz zusammengefasst ...

*Hochschulen verändern sich und versuchen, den Weiterbildungsbereich mitzudenken und innovativ zu gestalten. Noch offen sind die Entwicklungsmöglichkeiten wie Effekte. Am Beispiel der Professional School der Pädagogischen Hochschule Heidelberg skizziert und reflektiert der Beitrag die wesentlichen Entwicklungslinien, innovativen Potenziale der Reformstruktur und ihre Zukunftsfähigkeit.*

### Professional School als strukturelle Innovation

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg betrachtet sich als eine bildungswissenschaftliche Hochschule, die mit ihrer über einhundertjährigen Tradition die Bildungslandschaft nicht nur nachhaltig prägte, sondern für das 21. Jahrhundert auch aktiv mitgestalten möchte. Um sich für die(se) Zukunft aufzustellen, startete die Hochschule 2009 einen umfassenden Reformprozess, der gezielt den Weiterbildungsbereich einbezog. Besonders dieser sollte innovativ gestaltet und strukturell weiterentwickelt werden. Den Initiatoren ging es dabei auch darum, die Aktivitäten der Weiterbildung in Forschung, Entwicklung und Realisation in die Hochschule hinein zu stärken und die Relevanz des Bereichs hervorzuheben. Mit einer strukturellen Neuerung mittels einer Professional School sollte dieses Anliegen angegangen werden.

Die Weiterbildungsaufgabe wurde bis dahin von den Einrichtungen, Institut für Weiterbildung und dem An-Verein Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg auf vielfältigen Feldern repräsentiert. Im Laufe des Reformprozesses haben diese beiden Einrichtungen von der Hochschulleitung den Auftrag erhalten, die bestehenden und zukünftigen Weiterbildungsaktivitäten in einer Professional School zu bündeln, um auch auf diese Weise dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ einen zukunftsweisenden und strukturellen Rahmen innerhalb der Hochschule zu geben. Insofern fungiert die Professional School als zentrale Einrichtung und verantwortet nun die gesetzlich verankerte Weiterbildungsarbeit der Hochschule. Zielsetzung und Auftrag sind, das lebenslange Lernen für verschiedene Akteure zu befördern und damit Menschen

in ihrer beruflichen Professionalisierung und persönlichen Entwicklung zu unterstützen.

Die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens in allen gesellschaftlichen Bereichen, u. a. mit dem Wandel hin zu einer Wissensgesellschaft, vor dem Hintergrund einer Zeit der raschen Veränderungen (Achternhagen/Lempert 2000), demografischen Entwicklung (z. B. Wiesner/Wolter 2005) und der flexibler und komplexer werdenden Welt (Lang 2007) ist seit langem anerkannt. Hof (2009) verweist auf die Selbstverständlichkeit des lebenslangen Lernens, auch aus der Historie bedingt. Tippelt (2003) diskutiert dabei die Rolle der Hochschulen bei der Gestaltung der Weiterbildung und lebenslanger Kompetenzentwicklung. Eine Übersicht über die sich neu aufordnende Bildungslandschaft zeigt Abbildung 1 (Remdisch 2009).

Ausschlaggebend für die Reformbestrebungen des Rektorats waren drei Anforderungen, denen nahezu zeitgleich nachgegangen wurde: Zum einen strebte das neugewählte Präsidium an, die Bildungsorganisation auch aus wettbewerblicher Perspektive zu modernisieren und binnenzudifferenzieren, zum anderen sollte akzentuiert begonnen werden, das Programm des Lebenslangen Lernens durch Weiterbildung und Wissenstransfer umzusetzen, und schließlich bot der zu erstellende Struktur- und Entwicklungsplan der Hochschule einen aktuellen Anlass.

### Was bedeutet Innovation?

Bevor auf die Leitfrage des Beitrags näher eingegangen wird, soll der Begriff Innovation geklärt werden. Innovation meint „Neuerung“ oder „Erneuerung“. Das Wort ist vom lateinischen Verb *innovare* (erneuern, verändern) abgeleitet (z. B. Duden 2013). In der Umgangssprache wird der Begriff im Sinne von neuen Ideen und Erfindungen und für deren (wirtschaftliche) Anwendung verwendet. Im engeren Sinne resultieren Innovationen erst dann aus Ideen, wenn diese in neue Produkte, Dienstleistungen oder Verfahren umgesetzt werden, die tatsächlich erfolgreiche Anwendung finden und den Markt durchdringen (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon).



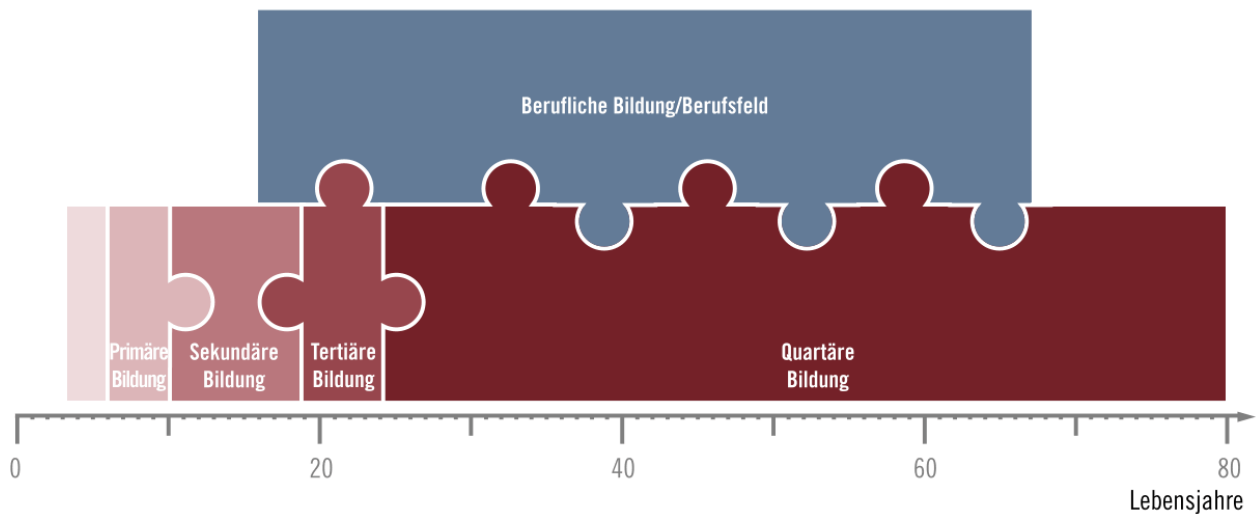


Abb. 1: Bildungslandschaft

Joseph Schumpeter verstand unter Innovation in seiner „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ von 1911 die Durchsetzung einer technischen oder organisatorischen Neuerung im Produktionsprozess und nicht schon die entsprechende Erfindung. Als Kategorien für Innovationen gelten beispielsweise Produkt-, Verfahrens-, Geschäftsmodell- und Managementinnovation, technische und organisatorische Innovation, soziale Innovation und Systeminnovation (s. z. B. wirtschaftlexikon24).

Übertragen auf die Organisation Hochschule bieten sich drei Innovationsebenen an: die System-, Prozess- und Objektebene. Auf der Systemebene - verstanden als Gesamtsystem der Organisation - könnte die Hochschulleitung bzw. das Führungshandeln mit den strategischen Leitvorstellungen als zentrales Element von Innovation betrachtet werden. Innovierende Impulse der Führung wären etwa, Bedingungen für Entwicklungen, Forschungsergebnisse und Kompetenzen intern zu schaffen, sie zur Verfügung zu stellen sowie deren jeweilige Erzeugnisse anzuerkennen; sie kann Subsysteme institutionalisieren, die gezielt innovativ arbeiten können. Der Führungskreis würde im Sinne des Innovationsverständnisses die (ökonomische) Relevanz der Entwicklungen und Produkte erkennen und die abschließende verwendungsreife Entwicklung, Verwendung und Vermarktung ermöglichen.

Innovationsträger kann ebenso die Prozessebene einer Hochschule mit den organisationsinternen Prozessen sein. Hierzu gehören etwa die Ablaufprozedere für die Entwicklung von Studiengängen oder Forschungsprojekten, mit Merkmalen wie Flexibilität oder die Qualität der Erzeugnisse, deren Entstehungsphasen, dem Wissenstransfer und Marketing.

Auf der Objektebene fänden sich Ideen, Modelle, Verfahren, Verhalten oder auch Produkte bzw. Ergebnisse als innovative Gegenstände. Als innovativ würden sie dann gelten, wenn die Ergebnisse gemäß des oben beschriebenen Verständnisses realisiert und (in der Praxis) gelebt werden würden.

Ansätze und Impulse, die internen Spielräume in Hochschulen zu nutzen, gab bereits im November 2010 der Wissenschaftsrat mit seinen „Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen“ auf mögliche Binnendifferenzierungen und regte unter anderen an, Professional Schools an öffentlichen Hochschulen verstärkt einzurichten (Streiter/Weske, 2013, 120). Hochschulen könnten sich dadurch leistungsfähiger halten und die Einzelbereiche vor Überforderung zu schützen.

### Eine Professional School muss sichtbar sein

Folgt man den skizzierten Perspektiven, so liegt die Frage nahe, ob eine Professional School unter diesen strukturellen Rahmungen innovieren kann. Es liegt - erfahrungsbezogen - nahe, hypothetisch eine weitere Komponenten (als Versuch der Annäherung einer ersten Antwort auf die Leitfrage dieses Beitrags) zu ergänzen: *In einem hierarchischen System wie der einer Hochschule können Professional Schools vornehmlich dann innovieren, wenn die Hochschulleitung ihre Sichtbarkeit herstellt.*

Als wesentliche Voraussetzung für innovierende Impulse (vgl. auch Gabler Wirtschaftslexikon) werden genannt, dass die Leitungsebene einer Hochschule der neuen Struktureinheit Professional School offiziell Bedeutung und Relevanz beimisst und sie mit der Wahrnehmung der komplexen und oftmals ungewissen Aufgaben ermächtigt. In einer differenzierten Sicht scheinen folgende wichtige Aktivitäten und Handlungsschritte eine Professional School hochschulintern sichtbar zu machen. Das Rektorat hat eine klare willensbezogene und fürsprechende Haltung der Sache gegenüber, schätzt die Potenziale und Kompetenzen wert, setzt sie gezielt ein und gibt Freiraum für (Entwicklungs-)Aktivitäten, richtet kluge Strukturen auf Augenhöhe ein; verweist darauf, dass dieser Bereich einen wichtigen Part der Organisation und seiner Erzeugnisse ausmacht, installiert eine professorale Leitung, stellt Personal (Stellen) zur Verfügung, institutionalisiert die Professional School, so dass die Arbeitsbereiche,

Örtlichkeiten, Ausstattung, das Budget definierten Arbeitsstrukturen genügen, erlaubt Handeln nach Good Governance im Sinne von Selbstständigkeit (z. B. für strategische, wirtschaftliche Entscheidungen etc. und ritualisierte, dabei verschlankte Qualitätssicherung), verankert die Professional School im Business- bzw. Struktur- und Entwicklungsplan, macht sie auf der Homepage auf oberster Ebene sichtbar, verortet sie in Organen, Gremien der Hochschule, ermöglicht ihr die Mitsprache bei der Hochschulsteuerung und Strategieentwicklung, vernetzt sie mit den Fakultäten, beauftragt sie, Kontakt- bzw. Zertifikatsstudien zu generieren, um damit die Fakultäten bei der schwerfälligen Masterkonstruktion zu entlasten (vgl. Wissenschaftsrat 2010).

Diese angenommenen Komponenten einer Sichtbarkeit scheinen Chancen für ein Arbeitsdesign zu bergen, das gleichsam die Existenz der Professional School in der Hochschulöffentlichkeit als selbstverständlich darstellt und so zur internen Anerkennung führt. Eine derart gestaltete Struktur ermöglicht mittels ihrer Aktivitäten, die sich auf Prozesse von innen nach außen und umgekehrt beziehen, innovierende Impulse in die Organisation hinein zu befördern.

### Die Heidelberger Professional School

Zur Schärfung des Profils der Weiterbildung sowie der Differenzierung und Erweiterung der Leistungen der Hochschule (Wissenschaftsrat 2010) im Sinne des lebenslangen Lernens wurde durch die Einrichtung einer Professional School – einer Einrichtung für Berufstätige (Streiter/Weske 2013) – eine inhaltliche wie strukturelle Neuausrichtung der quartären Bildung an der PH Heidelberg vorgesehen. Ziel dabei war es, einerseits die weiterbildenden Aktivitäten in einer Einheit zusammenzuführen und eine klare und transparente Strukturierung der Weiterbildungsbereiche vorzunehmen. Andererseits umfasst sie eine systematische Sondierung und Nutzung der fachlichen Ressourcen der Wissenschaftler/innen an der Hochschule für Wissenstransfer und zukunftsrelevante Angebotsschwerpunkte. Mit der Institutionalisierung sollte der rechtliche Rahmen deutlich werden und für die interne Akzeptanz sorgen. Zudem ging es um eine markante Außendarstellung des Weiterbildungsprofils der Hochschule auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene.

Die neustrukturierte Einheit arbeitet seit etwa drei Jahren. Die oben skizzierten Voraussetzungen für innovierendes Wirken finden sich bereits in vielen Punkten wieder und ermöglichen eine erweiterte und konstruktive Arbeit. Vor allem im Bereich der Vernetzung mit und Verortung in Hochschulorganen und -gremien herrscht noch Entwicklungsbedarf. Die Erfahrung zeigt, dort nicht als Mitglied verankert zu sein, konkret nicht gesehen zu werden. Bedauerlich sind die Konsequenzen, nämlich nicht an strategischen Prozessen der Hochschule teilzuhaben und daher nicht als kompetent wahrgenommen werden zu können.

Vorbilder für die neue Struktur fanden sich im internationalen Kontext. Längst ist es in sogenannten Schools of Edu-

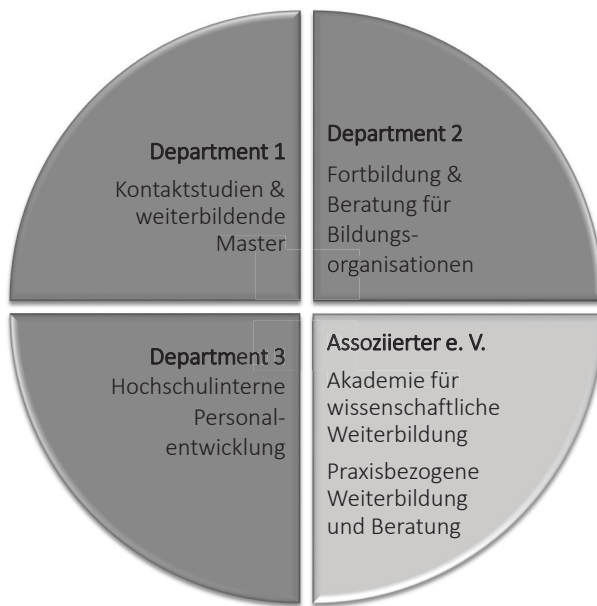
cation international üblich, eine Reihe unterschiedlicher Weiterbildungsangebote (weiterbildende Masterstudiengänge, Kontaktstudien, nachfrageorientierte Fortbildungsangebote) in eigenen organisatorischen Einheiten zu bündeln, die sich als „professional schools“ verstehen (Streiter/Weske 2013). Bislang sorgt die Pädagogische Hochschule für eine Grundfinanzierung in Form von Personal- und Sachmitteln und gewährleistet damit die grundsätzliche Arbeitsfähigkeit der Professional School. Angestrebt wird, dass sie sich einmal selbst tragen kann. Hierdurch macht sie den strukturellen Kontext ihrer Aufgaben für lebenslanges Lernen deutlich.

Der mit der ‚Gründung‘ der Professional School für Weiterbildung einhergehende Modernisierungsprozess versuchte die Hochschule, generell offene, bedarfsbezogene und prozessbegleitende Dienstleistungen und Beratungen für verschiedene Zielgruppen zu entwickeln und damit in den anspruchsvollen Weiterbildungsmarkt stärker einzutreten. Dieser Auftrag impliziert neue Arbeitsstrukturen, z. B. reaktionsschnell und kooperativ mit den Kunden zu arbeiten.

Vorgesehen waren im Struktur- und Entwicklungsplan zunächst vier Arbeitsfelder, Departments genannt. Eines bezieht sich auf die Entwicklung von berufsbegleitenden flexiblen Studienangeboten wie Kontaktstudien, Weiterbildungsmodule und weiterbildende Master. Angestrebt wird, gestufte Weiterbildungsabschlüsse wie einen kumulativen Master zu erwerben. Das zweite Department beschäftigt sich mit Fortbildung und Beratung für Bildungsorganisationen. Fokussiert werden neben Lehrkräften und Schulen, andere Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeitende. Der dritte Bereich beschäftigt sich mit der Qualität der Lehre durch hochschuldidaktische Unterstützungsangebote für die Hochschullehrenden. Angestrebt wird, diesen Bereich als eine hochschulinterne Personalentwicklung aufzubauen. Während diese Arbeitsfelder als Departments zur zentralen Einrichtung Professional School gehören, ist das vierte Arbeitsfeld mit der wissenschaftlichen Weiterbildung als A-Veren der Hochschule mit der Professional School assoziiert. Sie bietet Modulstudien, Zertifikatslehrgänge und Inhouse-Projekte an. Letztere beziehen sich auf Weiterbildungsbedarfe, die innerhalb einer Organisation und auf sie abgestimmt entwickelt und realisiert werden. Eine Übersicht über die Struktur und Weiterbildungsfelder der Professional School zeigt Abbildung 2.

### Innovation anbahnen – Potenziale und Grenzen

„Kann eine Professional School innovieren?“, lautet die anfänglich gestellte Frage – und unter welchen Voraussetzungen? Die strukturelle Anlage birgt zahlreiche Chancen, die Innovation anzubahnen vermag. Schon im ersten Jahr der Professional School konnte beobachtet werden, dass einige ihrer Aktivitäten nach innen wirken und die hochschultypischen Gewohnheiten durchbrechen. Mittels ihrer Außenkontakte leitete die Professional School beispielsweise Anliegen gezielt hochschulintern weiter wie Anfragen für



**Abb. 2:** Struktur und Weiterbildungsfelder der Professional School

Begleitforschung, Beratung, Vorträge oder Qualifizierungsbedarfe. Als Dienstleiterin unterstützt und koordiniert sie die aus den Anfragen erfolgenden Projekte bis zur Umsetzung und Evaluation in der Praxis.

Gezielt setzt sie interne Impulse, indem sie – so die Arbeit der Fakultäten wertschätzend – beispielsweise die Besonderheiten, die über das Grundstudienangebot für den Markt interessant sein können, hervorhebt. Gleichzeitig stellt sie auch Forderung nach innen, etwa hinsichtlich der Lehrtätigkeit für (noch) eher ungewohnte Zielgruppen wie Teilnehmende aus der Post-Master-Phase (Streiter/Weske 2013) und berufstätige Lerner mit zugespihten Lernwünschen und Zielen. Hinzu erheben die Berufstätigen (ungewohnte) Ansprüche in puncto guter Lehre, fachliche Qualität, Raumangebot und Service.

In der bisherigen Arbeit der Professional School haben sich bereits einige Prinzipien bewährt, die Routinen öffnen. Beispielsweise werden zu entwerfende Weiterbildungskonzepte an den vorgetragenen Bedarfen externer Kunden orientiert. Aus Kunden werden Kooperationspartner, die eingeladen werden, von Anfang an in der Konzeptionsarbeit mitzuwirken. Daraus ergibt sich eine Öffnung der Hochschule im Sinne einer Unterstützung des Übergangs hin zu berufsbegeleitungs-fähigen Studienangeboten. Die Professional School nutzt so die wechselseitige Wirkung von innen und außen.

Die strukturelle Neuanlage lässt sich heute durch folgende Merkmale charakterisieren: Die Professional School gleicht einer eigenständigen Weiterbildungs- und Organisations-einheit, ist einem besonders hohen Qualitätsanspruch verpflichtet, gestaltet die Lehre problem- und anwendungsorientiert, bildet interdisziplinär und differenziert weiter,

kombiniert Ausbildung und Weiterbildung und koppelt konzeptionell rück mit direktem Bezug zur (Berufs-)Praxis.

Abschließend ist die Frage zu beantworten, ob und inwieweit eine Professional School innovieren kann und, ob die Hypothese hinsichtlich der Sichtbarkeit der Struktureinheit und ihrer Erzeugnisse belastbar ist. Aus hochschulpolitischer Perspektive kann festgehalten werden, dass die Struktur kreative Entwicklungen von „unten“ zulässt und Raum für bedarfsgerechte und reaktionsschnelle Neuentwicklungen bietet. Dabei wirkt sie anwendungsbezogen und legt besonderes Gewicht auf gute Lehre.

Lifelong learning ist als Bildungsprozessgrundverständnis nicht mehr aufzuhalten. Mit der steigenden Bedeutung des lebenslangen Lernens und der zunehmende Akademisierung von Berufsbildern stellt die Weiterbildung ein Wachstumsmarkt dar, den sich öffentliche Hochschulen z. B. mit Professional Schools erschließen können.

Dennoch sind (noch) Verwerfungen zu beobachten, die auch mit strukturellen Innovationen in Hochschulen die Entwicklung von Professional Schools bremsen. Zuvorderst sei hier die Vorstellung vom Management einer solchen marktnahen Einrichtung genannt. Hochschulen agieren zumeist mittels des klassischen Administrationsmodells, also eher einer Steuerung von oben, während sich eine Professional School am Bildungsmarkt mit dem Konzept Good Governance, verstanden als selbständigem Management, eher behaupten kann. Mit dieser Kulturbegegnung adäquat umzugehen, gilt es noch auszuhandeln.

Zusammengefasst lassen sich innovierende Spuren ausmachen, die eine Professional School anbahnen kann. Drei Beobachtungen bilden eine solide Basis, die auf die weitere konstruktive Entwicklung hindeuten: Lehrende beginnen, sich für Weiterbildung zu interessieren und zu engagieren; die Teamstruktur und Schnittstellenarbeit am Markt wird als schlagkräftig, verlässlich und ernst zu nehmen wahrgenommen; die (Innovations-)Struktur bahnt öffnende Impulse nach innen an.

## Literatur

Achternhagen, F./Lempert, W. (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bmbf.de: Weiterbildung sichert Zukunftschancen [Zugriff 02.03.2015]

Domke, B. (2007): Employability. In: Harvard Business Manager, 12/2007.

Duden (2013): Duden.de [Zugriff 09.2014]

Hof, Ch. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Lang, Ch. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Remdisch, S./Utsch, A. (2007): Abschlussbericht - Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg. [http://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/professional\\_school/images/Weiterbildung/Ergebnisbericht.pdf](http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/professional_school/images/Weiterbildung/Ergebnisbericht.pdf) [Zugriff 05.03.2015]

Land Baden-Württemberg (2012): Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg (LHG). Stuttgart.

Nuissl, E. (2005): Lebenslanges Lernen - Großes Konzept, kleine Schritte. In: Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung, 2/2005, S. 150-155.

Remdisch, S./Utsch, A. (2007): Abschlussbericht - Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München: Luchterhand.

Springer Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Innovation. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54588/innovation-v8.html> [Zugriff 10. 09.2014]

Streiter, F./Weske, S. (2013): Professional Schools an öffentlichen Hochschulen Reines Marketinginstrument oder strukturelle Innovation? In: Forschung & Lehre, 2/13, S. 120-121.

Tippelt, R. (2003): Lebenslange Kompetenzentwicklung: Die Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 53(1), S. 35-46.

Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Weinheim et al.: Juventa.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Drs. 10387-10. Lübeck 10.11.10.

Wirtschaftslexikon24 (2015): Innovation. <http://www.wirtschaft10.tslexikon24.com/d/innovation/innovation.htm> [Zugriff 10.09.2014]

## Autorin

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

# Bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen als Brücke zwischen Hochschule und Berufsbildung

BARBARA HEMKES

KARL WILBERS

GERT ZINKE

SIGRID BEDNARZ

## Kurz zusammengefasst ...

*Im Fokus der Bemühungen einen steigenden Fachkräftebedarf zu bedienen, stand in den letzten Jahren die Erhöhung der Akademikerquote. Aktuelle Projektionen der Arbeitsmarktentwicklung zeigen jedoch, dass mehr Hochschul-Absolventen allein das Fachkräfteproblem nicht lösen, vielmehr werden gerade hochwertige berufliche Qualifikationen benötigt (BIBB-IAB 2014). In einigen Branchen wird ein eklatanter Fachkräfteengpass im Bereich der beruflich Qualifizierten erwartet (Zinke et al. 2014).*

*Problematisch ist daher, dass im bildungspolitischen Diskurs Durchlässigkeit recht einseitig verstanden und gefördert wird: nämlich durch neue Zugangswege in die Hochschulen für beruflich Qualifizierte. Hierdurch sieht sich vor allem die duale Bildung geschwächt. Berufliche Bildung bietet attraktive Weiterbildungsangebote, in Kooperation mit Hochschulen können diese noch stärker auf die prognostizierten Qualifikationsbedarfe einerseits sowie auf die Lernenden orientierter andererseits zugeschnitten werden.*

*Um dies zu realisieren, wird von Seiten des BMBF das Projekt „DQR Bridge 5“ gefördert. In dem Projekt werden bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen auf Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) entwickelt, die als Aufstiegsfortbildung auf der DQR-Stufe 5 und im Studium zum Bachelor Gültigkeit haben. Diese sollen zusätzliche Bildungsoptionen enthalten, die Elemente akademischer und beruflicher Bildung integrieren und dabei reziproke Übergänge zwischen den Bildungsbereichen ermöglichen.*

## Weiterbildungsbedarfe am Beispiel der IT-Berufe

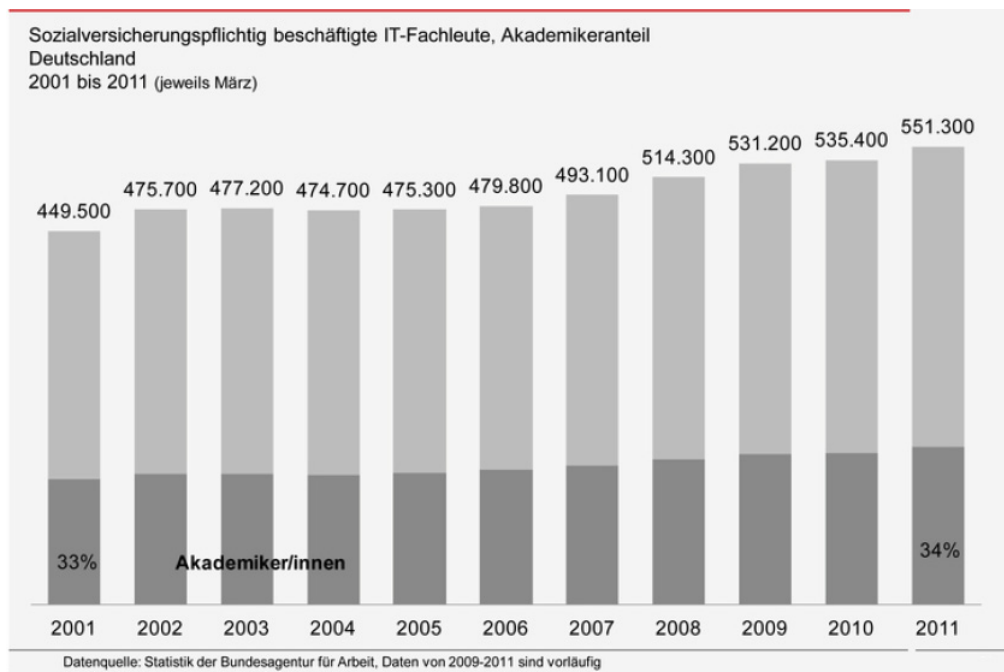
Die IT-Berufe, auch die dualen Ausbildungsberufe und Fortbildungen in diesem Bereich, gehören zu den wissensintensiven Berufen (Hall 2007, S. 36), die eine Innovationsfähigkeit bei den Mitarbeiter/innen, ähnlich wie bei Ingenieuren und weiteren Akademikergruppen erfordern. Das stellt hohe Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten und erfordert ständige Aktualisierung und Erweiterung ihrer Kompetenzen.

Durch die Digitalisierung der Wirtschaft haben sich der Stellenwert und die Durchdringung der Beschäftigtenstruktur mit IT-Berufen in nahezu allen Wirtschaftsbranchen in dem letzten Jahrzehnt deutlich erhöht.

Neben einem hohen und wachsenden Akademikeranteil sind es vor allem Fachkräfte mit beruflichem Bildungshintergrund, die in der IT-Branche beschäftigt sind. Basis dafür ist eine stabile Entwicklung der Zahl der dualen Auszubildenden in diesem Bereich. Insbesondere im Beruf des Fachinformatikers/der Fachinformatikerin (FI) sind die Ausbildungszahlen dabei deutlich gestiegen. Jährlich werden in den vier (industriellen) IT-Berufen ca. 15.000 (2012) neue Auszubildende ausgebildet, der Ausbildungsberuf Fachinformatiker gehört zu den am meist nachgefragtesten Berufen bei den männlichen Jugendlichen (BIBB 2015). An den Hochschulen steigt auch die Studienanfängerzahl in der Informatik nach vorläufigen Berechnungen um 2,6% im Wintersemester 2014/15 auf 34.300 weiter an (Bitkom 2015). Allerdings gehört der Informatikbereich weiter zu den Studienfächern mit hohen Abbruchraten (Heublein et al. 2012).

Aufgrund der hohen Innovationsdichte im Informatikbereich und daraus resultierenden neuen Qualifikationsanforderungen wird permanent ein Fortbildungsbedarf erzeugt. Ursachen hierfür sind nicht nur technische Entwicklungen im Bereich der Hard- und Software, sondern auch sich ändernde Integrationsansätze und Schnittstellen zwischen In-





**Abb. 1:** Anteil der sozialversicherungsbeschäftigten IT-Fachkräfte mit ausgewiesenen Akademikeranteil

formations- und Produktionstechnik (Stichwort Industrie 4.0). Hier entstehen neue und zum Teil sehr komplexe Aufgabenbündel für IT-Fachkräfte, die die Spezialisierung und Weiterbildung auf Grundlage der Ausbildungsberufe verlangen.

Die Möglichkeiten der Fortbildung im Informatikbereich sind immer noch vielfältig und wenig systematisiert und standardisiert (Brüggemann et al. 2010), sie reichen von (notwendigen) Lernen im Prozess der Arbeit über die Teilnahme an Herstellerschulungen bis hin zu (dann allerdings standardisierten) Aufstiegsfortbildungen. Aufstiegsfortbildungen sind, nach Landes- und Bundesrecht geregelt sowie im Rahmen von Hochschulstudiengängen, möglich. Im Jahre 2002 wurde ein arbeitsprozessorientiertes bundeseinheitlich geltendes Fortbildungskonzept in Kraft gesetzt, das aber in der IT-Branche nur bedingt wahrgenommen wird.

Diese dreistufige IT-Fortbildungsordnung sieht auf der ersten Stufe zunächst 14 IT-Spezialistenprofile vor. Der Nachweis eines solchen Spezialistenzertifikats ist Teil der Zulassungsvoraussetzung zur Prüfung als operativer IT-Professional. Hier gibt es insgesamt vier unterschiedliche Professional-Profile. Aufbauend auf diese ist auf der dritten Stufe der Abschluss als Strategischer Professional entweder als Geprüfter Informatiker/Geprüfte Informatikerin oder als Geprüfter Wirtschaftsinformatiker/Geprüfte Wirtschaftsinformatikerin möglich.

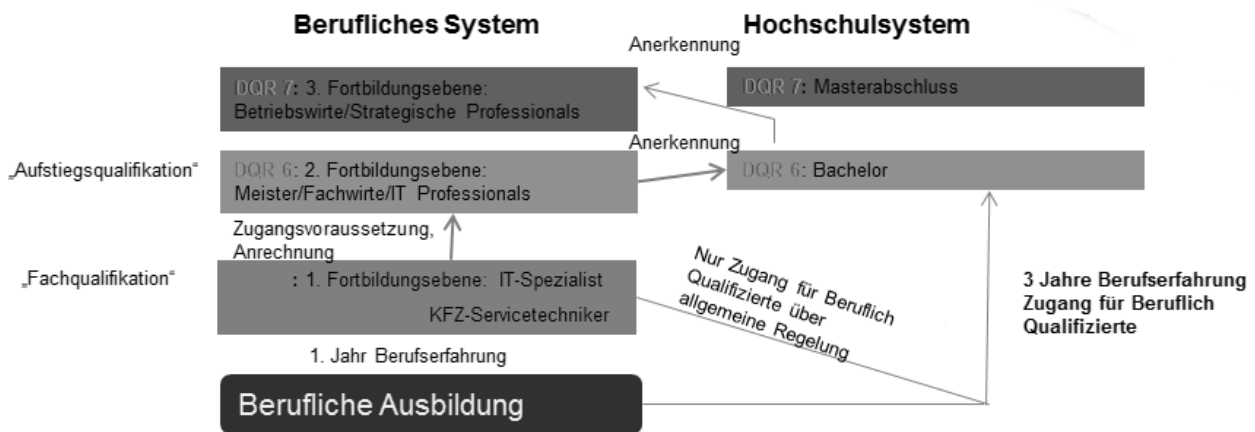
Mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) im Mai 2013 haben sich Bund und Länder sehr früh darauf geeinigt, den Operativen Professional der DQR-Stufe 6 (Bachelor) zuzuordnen. Der

Strategische Professional ist der erste berufliche Weiterbildungsabschluss, der auf DQR-Niveau 7 verortet und zum universitären Masterabschluss gleichwertig gestellt wurde (DQR 2014). Ein Informatikstudium mit anschließender zweijähriger Berufspraxis sowie nachgewiesenen Kompetenzen in u.a. Mitarbeiterführung und Personalmanagement ist als Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an der Prüfung für den Strategischen Professional definiert worden.

Entgegen den in dieses Konzept gesetzten Erwartungen wird die IT-Weiterbildung aber vergleichsweise wenig genutzt. Bundesweit haben im Jahre 2013 nur ca. 500 Fachkräfte den Abschluss als operative Professionals (Certified IT Business Consultant/IT-Berater, Certified IT Business Manager/IT-Projektleiter, Certified IT Systems Manager/IT-Entwickler) erworben. Die Anzahl der IT-Spezialisten liegt nicht vor, für diese Gruppe dürfen neben den zuständigen Stellen auch Unternehmen diese Zertifikate vergeben, was eine gewisse Intransparenz zur Folge hat.

Berufliche Weiterbildungen und die damit verbundenen Laufbahnkonzepte sind für Fachkräfte mit Hochschulzugangsberechtigungen durchaus interessant, beispielsweise nutzen diese Bankkaufleute. Es müssen damit nur entsprechende Karriereoptionen verbunden sein.

Ebenso wird ein Studium von dual Ausgebildeten mit Hochschulberechtigung für die Weiterqualifizierung genutzt: Nahezu ein Drittel aller Studienanfänger an Fachhochschulen und 7% der Studienanfänger an Universitäten verfügen über einen Berufsabschluss (BIBB 2013) und sind damit im Falle eines Studienabbruchs umso besser in der Lage sich wieder in das Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem zu integrieren.



**Abb. 2:** Anrechnung- und Anerkennung zwischen den Bildungsbereichen bezogen auf die IT-Branche

Fachkräfte, die nicht über die Hochschulreife verfügen, haben die Möglichkeit auf Grundlage des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 ein Hochschulstudium aufzunehmen. Für Absolventen einer unter 400 Unterrichtsstunden umfassenden Fortbildung auf DQR 5-Niveau und ohne Hochschulzugangsberechtigung ergibt sich nur über eine dreijährige Berufspraxis die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Ihre Weiterbildung auf DQR 5-Niveau hat damit keine direkte Anschlussmöglichkeit zur Hochschule.

Um den Weiterbildungs- und Fachkräftebedarf im IT-Bereich bedienen zu können, müssen die Möglichkeiten des IT-Fortbildungskonzepts stärker ausgeschöpft werden. Hierfür sind qualitativ hochwertige und attraktive Angebote erforderlich, die eine Bildungslaufbahn innerhalb des Konzepts erleichtern, den Übergang in ein Studium ermöglichen, oder auch um den vielen Studienabbrechenden im IT-Bereich eine Perspektive für einen Berufsabschluss jenseits der Hochschule bieten zu können.

### Potenziale bereichsübergreifender Bildungsmaßnahmen auf Niveau 5 des DQR

Für eine attraktive Ausgestaltung dieses Niveaus sind Maßnahmen notwendig, die Brücken zwischen den Bereichen in beide Richtungen bauen, so dass eine reziproke Durchlässigkeit erreicht und die Berufsbildung als aufnehmendes System gestärkt wird. Dabei sollen diese Brücken so gestaltet sein, dass sie bezogen auf die angestrebten Abschlüsse unmittelbar valide in den jeweiligen Bildungsbereichen, also letztlich konvergent sind. Hierzu werden im Projekt „DQR-Bridge 5“ u.a. für den IT-Bereich<sup>1</sup> Modelle entwickelt, die auf einer curricularen Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung basieren, d. h. bildungsbereichsübergreifend angelegt und damit durchlässigkeitsfördernd in beide Richtungen - Hochschule und berufliche Bildung - wirksam sind. Hierbei dient der Deutsche Qualifikationsrahmen gleicher-

maßen als Begründung und als Vehikel derartiger Bildungsformate, legt er doch die Gleichwertigkeit von Qualifikationen fest und macht diese über Kompetenzbeschreibungen transparent und vergleichbar. Das DQR-Niveau 5 bietet eine aussichtsreiche Plattform für Bildungsmaßnahmen, die innerhalb des Berufsbildungssystems den Durchstieg zu beruflichen Fortbildungen auf DQR-Niveau 6, wie etwa dem Handwerks- und dem Industriemeister oder eben dem operativen IT-Professional schafft.

In seiner Empfehlung von März 2014 hat der BIBB-Hauptausschuss eine Systematik von beruflichen Fortbildungen vorgelegt, die Laufbahnen innerhalb des beruflichen Systems beschreibt und die Kompatibilität der Fortbildungsniveaus mit dem DQR ermöglicht. Über die bereits bestehende Anerkennung der Gleichwertigkeit der Abschlüsse des zweiten Fortbildungsniveaus (Meister; Fachwirt u.a.), die dem DQR 6 zugeordnet sind, werden hier auch die Fortbildungsabschlüsse auf dem ersten Niveau abgebildet. Der IT-Spezialist ist dem ersten Fortbildungsniveau und dem DQR 5 zugeordnet. Damit hat er eine mehrfache Brückenfunktion: Innerhalb beruflicher Laufbahnkonzepte stellt er eine wichtige Etappe zum Operativen IT-Professional dar; zugleich markiert er einen Übergangspunkt zur hochschulischen Bildung. Aus Sicht der Hochschulen bietet sich eine Brücke zur beruflichen Bildung an, die in beide Richtungen beschriftet werden kann:

Neben einem Zugangsweg in die Hochschulen kann auch Anschlussfähigkeit von Studienaussteigenden an den beruflichen Bildungsweg ermöglicht werden.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur „Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung“ zielen auf eine Stärkung hybrider Bildungsformate. Insbesondere an die berufliche Weiterbildung wird die Forderung gestellt, die Angebote „punktuell mit wissenschaftlichen Modulen“ anzureichern (Wissenschaftsrat 2014, S. 15).

<sup>1</sup> Neben dem IT-Bereich werden in einem zweiten Teilprojekt Maßnahmen im Kontext des KFZ-Service-Technikers entwickelt.

Eine Sichtung des internationalen Forschungsstandes zeigt, dass das DQR-Niveau 5 in verschiedenen Ländern als Plattform für die Integration von allgemeiner Bildung, Berufsbildung und akademischer Bildung genutzt wird (Wilbers 2014). Diese Potenziale aufgreifend können im Kontext der Weiterbildung neue Impulse durch die Verzahnung von beruflichem und hochschulischem Lernen gesetzt werden, sowohl beim Ausbau von beruflichen Bildungsangeboten im Kontext von Laufbahnkonzepten wie auch bei der wissenschaftlichen Weiterbildung, etwa in Form von Zertifikatskurse. Der Wissenschaftsrat spricht in diesem Zusammenhang von „niedrigschwelligen Studienangeboten mit begrenztem zeitlichem Umfang, die zertifiziert werden, aber jeweils für sich zu keinem akademischen Abschluss führen“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 87).

Neben den auch vom Wissenschaftsrat postulierten „breiten Kompetenzprofilen“ zur Sicherung des Fachkräftebedarfs werden im Projekt „DQR Bridge 5“ darüber hinaus auch weitergehende Innovationswirkungen in den Bildungsbereichen avisiert. So fordert die curriculare Entwicklung ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Sprache, um bildungsbereichsübergreifend Kompetenzen beschreiben zu können. Dies geht nur, wenn ein gegenseitiges Lernen der jeweiligen Herangehensweisen sowie didaktischen Gestaltungsinteressen und -bedarfe ermöglicht wird. Deshalb haben sich im Projekt von vornherein Akteure aus der beruflichen und hochschulischen Bildung zur kooperativen Entwicklung der Maßnahmen verpflichtet. Dem vorgeschaltet sind grundsätzliche Vereinbarungen, die sich aus der „Unmöglichkeit“ bildungsbereichsübergreifender Formate auf dem Niveau 5 des DQR ergeben. Denn im Hochschulbereich ist dieses Niveau nicht vorgesehen, d.h. hochschulisch erworbene Kompetenzen sind im Rahmen von Bachelorstudiengängen (mindestens) auf dem Niveau 6 anzusiedeln – hier stellt sich also die Frage, ob es Arrangements gibt und wie diese gestaltet werden können, in denen Qualifikationen dem DQR-Niveau 5 zugeordnet werden und gleichzeitig auf dem Weg zu einem Studienabschluss in Wert (ECTS-Punkte) gesetzt werden können.

### **Konstruktion und Ausbau bildungsbereichsübergreifender Bildungsangebote**

Grundlegend für die Konstruktion bereichsübergreifender Bildungsmaßnahmen ist es, Lernergebniseinheiten verschiedener Bildungsbereiche zu kombinieren. Eine Sonderform sind duale Studiengänge, die Lernergebniseinheiten aus der hochschulischen Bildung und der Berufsbildung kombinieren. Eine Lernergebniseinheit wird dabei im Sinne der Spezifikation der europäischen Kreditpunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) verstanden als „kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, der bewertet und validiert werden kann“ (EP 2008; ER 2009).

In den Hochschulen werden seit der Einführung des europäischen Kreditpunktesystems (ECTS) Qualifikationen, hier: Studiengänge, flächendeckend aus Lernergeb-

niseinheiten zusammengesetzt, den sog. Modulen. In den verschiedenen Segmenten der Berufsbildung werden Lernergebniseinheiten bislang nicht formal einheitlich abgegrenzt. Ob beispielsweise Ausbildungsbausteine, Lernfelder oder Handlungsfelder der Ausbildungsordnung in der Berufsausbildung(svorbereitung) oder aber Handlungsfelder bzw. Qualifikationsschwerpunkte in der beruflichen Weiterbildung als Lernergebniseinheiten zu verstehen sind, ist strittig. Eine einheitliche Strategie der Konstruktion von Lernergebniseinheiten in der Berufsbildung zeichnet sich zurzeit nicht ab.

Qualifikationen und Lernergebniseinheiten haben ein spezifisches Niveau im deutschen Qualifikationsrahmen. Für den DQR gilt ebenso wie für den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) das „Prinzip der besten Passung“, das sogenannte Best-Fit-Prinzip (Europäische Kommission 2008, S. 6). Eine Qualifikation wird dem Niveau zugeordnet, zu dem es in der Gesamtbetrachtung der Kompetenzen am besten passt. Das bedeutet auch, dass einzelne Lernergebniseinheiten als Teil einer Qualifikation auf einem abweichenden Niveau liegen können. So zeigen sich in Bachelorstudiengängen, d. h. auf dem DQR-Niveau 6, regelmäßig Module, die vom Niveau der Kompetenzen unterhalb des DQR-Niveaus 6 einzuordnen sind. So kann beispielsweise ein Bachelorstudium ein Modul vorsehen, das zu dem Niveau der Kompetenzen, die für das DQR-Niveau 6 vorgesehen sind, ‚eigentlich‘ nicht passt. Analog können auch in der beruflichen Weiterbildung Qualifikationen auf dem zweiten Fortbildungsniveau (DQR-Niveau 6) Lernergebniseinheiten auf einem niedrigeren DQR-Niveau beinhalten. Innerhalb einer Qualifikation sind also Lernergebniseinheiten möglich, die vom DQR-Niveau der gesamten Qualifikation nach unten abweichen („Ausnahmemodul nach unten“) oder nach oben abweichen („Ausnahmemodul nach oben“).

Diese Ausnahmemodule sind für die Konstruktion von formal durchlässigen Strukturen, also Strukturen mit guten Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung, von strategischer Bedeutung. Eine Anrechnung von Lernergebniseinheiten in einer Qualifikation, zum Beispiel in einem Bachelor-Studiengang oder dem zweiten Fortbildungsniveau (DQR-6), setzt eine niveaubezogene Gleichwertigkeit voraus. Ausnahmemodule bieten jedoch auch Anrechnungsmöglichkeiten bei abweichenden DQR-Niveaus. So kann ein Bildungsangebot auf dem DQR-Niveau 6 als Ausnahmemodul nach unten eine Lernergebniseinheit auf dem DQR-Niveau 5 beinhalten. Ebenso kann das Bildungsangebot auf DQR-Niveau 5 ein Ausnahmemodul nach oben, d. h. auf dem DQR-Niveau 6, aufweisen. In beiden Fällen ist auch unter Beachtung des Anrechnungsgrundsatzes der niveaubezogenen Gleichwertigkeit eine Anrechnung in einer Qualifikation auf einem höheren Niveau möglich.

Durch die bildungsbereichsübergreifende Kombination von Lernergebniseinheiten entstehen flexible Bildungsangebote, die den Ansprüchen verschiedener Gruppen entgegenkom-



men und verschiedene Zielgruppen ansprechen. Dies ist gerade im IT-Bereich interessant, um den Fortbildungsabschluss des IT-Spezialisten attraktiver zu gestalten. Sie können als Angebot für besonders leistungsstarke Jugendliche konstruiert werden, die vor einer Berufswahlentscheidung stehen und sich ein ‚Mehr‘ gegenüber einer ‚normalen‘ dualen Berufsausbildung wünschen, und zwar ohne dass dies zwangsläufig ein duales Studium sein muss. Bildungsbereichsübergreifende Angebote richten sich auch an Personen, die die Hochschule nach Absolvieren einiger Studienmodule ohne Hochschulabschluss verlassen. Sie können auch als längerfristige Perspektive gesehen werden, die sich für Jugendliche im Anschluss an eine ‚normale‘ Berufsausbildung anschließen könnte. Ab 2016 werden aus den Teilprojekten Ergebnisse vorliegen, wie konkret diese Maßnahmen auszugestaltet sind.

## Literatur

- BIBB (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- BIBB (2014): BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030, BIBB Report 23/14. Bonn. <http://www.bibb.de/de/14071.php>
- BIBB (2015): Tabelle zur Rangliste der Ausbildungsberufe bei Neuabschlüssen 2015. [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309\\_2014\\_tab68\\_obund.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309_2014_tab68_obund.pdf) [Zugriff: 31.03.2015]
- BITKOM (2015): Presseinformation 06.01.2015: Interesse an IT-Berufen steigt langsam. [https://www.bitkom.org/de/markt\\_statistik/64054\\_81163.aspx](https://www.bitkom.org/de/markt_statistik/64054_81163.aspx) [Zugriff: 31.03.2015]
- Brüggemann, A./Dehnbostel, P./Rohs, M. (2012): eXtreme working – eXtreme learning? Grenzgänge zwischen Arbeiten und Lernen in der IT-Branche. Münster.
- Bundesagentur für Arbeit (2012): Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland Naturwissenschaften/Informatik. Nürnberg. <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Akademiker/generische-Publikationen/Broschuere-NaWi-Informatik-2012.pdf> [Zugriff 31.03.2015]
- Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO).
- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften. Luxemburg.
- EP (Europäisches Parlament)/ER (Europäischer Rat) (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). 2009/C155/02. Brüssel.
- DQR (2014): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Stand 01. August 2014. [http://www.dqr.de/media/content/Liste\\_der\\_zugeordneten\\_Qualifikationen\\_01\\_08\\_2014.pdf](http://www.dqr.de/media/content/Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01_08_2014.pdf) [Zugriff: 31.03.2015]
- Hall, A. (2015): Tätigkeiten und berufliche Anforderungen in wissensintensiven Berufen. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. <http://www.bmbf.de/pubRD/sdi-03-07.df> [Zugriff: 31.03.2015]
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. In: HIS Forum Hochschule 2012(3).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss vom 06.03.2009).
- Wilbers, K. (2014): Das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsübergreifender Arrangements. Nürnberg. <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/forschung/berichte>.
- Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt, Drs. 3818-14.
- Zinke, G./Schenk, H./Wasiljew, E. (2014): Berufsfeldanalyse zu industriellen Elektroberufen als Voruntersuchung zur Bildung einer möglichen Berufsgruppe. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2014(155). [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7456](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7456)

## Autoren

Barbara Hemkes, MA, MSc  
hemkes@bibb.de

Prof. Dr. Karl Wilbers  
karl.wilbers@fau.de

Dr. Gert Zinke  
zinke@bibb.de

Sigrid Bednarz, Diplom-Handelslehrerin  
bednarz@bibb.de

# „Duale Weiterbildung“

## Duale Studienformate als Form der Hochschulweiterbildung?

CAROLINE KAMM

KATHARINA LENZ

ANNA SPEXARD

### Kurz zusammengefasst ...

*Im Kontext der Hochschulweiterbildung spielen duale Studienformate bislang eine untergeordnete Rolle. Zwar wächst das Angebot weiterbildender dualer Masterstudiengänge, der erstaunlich hohe Anteil beruflich Qualifizierter in dualen Bachelorstudiengängen deutet allerdings darauf hin, dass diese, wenngleich formal nicht als Weiterbildung verstanden und konzipiert, auch Potentiale für die hochschulische Weiterbildung bieten können. Die dargestellten Befunde der Studie „Mobilisierung von Bildungspotenzialen für die MINT-Fachkräftesicherung – der Beitrag des dualen Studiums“ (Wolter et al. 2014) zeigen, dass sowohl Studierende als auch Unternehmen duale Bachelorstudiengänge zur Höherqualifizierung nach einem beruflichen Abschluss nutzen und dass Unternehmensbindung und berufliche Sicherheit dabei eine zentrale Rolle spielen.*

### 1 Einleitung

Zentrales Anliegen des im Rahmen des BMBF-Programms Duale Studiengänge, die ein akademisches Studium mit beruflicher Praxis verbinden, sind zunehmend präsent im hochschulpolitischen Diskurs und werden seitens verschiedener Akteure aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft als ein mögliches Instrument zur Fachkräftesicherung und Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen angesehen. Im Kontext der Debatten zur Hochschulweiterbildung allerdings haben duale Studienformate bislang keine Rolle gespielt, weiterbildende duale Masterstudiengänge sind bis jetzt wenig verbreitet – auch wenn das Angebot stetig ausgeweitet wird (Wissenschaftsrat, i.F. WR 2013). Im Vordergrund stehen derzeit vor allem die Flexibilisierung und Modularisierung von Studienangeboten (u.a. Beiträge zur Hochschulforschung 1/2015), das duale Studium mit seinen vergleichsweise starren Strukturen läuft den weit verbreiteten Forderungen nach flexiblen Lernmöglichkeiten eher entgegen. Befragungen von dual Studierenden zeigen jedoch, dass auch in dualen Studiengängen ein erheblicher Anteil der Studierenden bereits vor Studienbeginn eine berufli-

che Ausbildung abgeschlossen hat. Dies ist sowohl aus Sicht der Studierenden als auch aus Unternehmensperspektive überraschend, da das Herausstellungsmerkmal des dualen Studiums, die Verknüpfung des Lernorts Hochschule mit der beruflichen Praxis, u.a. zum Ziel hat, Studierenden erste Erfahrungen in der Berufswelt bereits vor Eintritt ins Berufsleben zu ermöglichen und sie schon während der akademischen Erstausbildung in das Unternehmen zu integrieren. Der hohe Anteil beruflich Qualifizierter in dualen Bachelorstudiengängen, die nicht im formellen Sinne weiterbildend sind, wirft folglich die Fragen auf, ob diese Studierenden das duale Studium als hochschulische Weiterbildung nutzen und, falls ja, warum sie sich gerade für dieses Studienformat entscheiden. Wenn Studierende und Unternehmen duale Studienformate als Weiterbildungsoption wahrnehmen, könnten hieraus Gestaltungsempfehlungen für hochschulische Weiterbildungen abgeleitet werden.

Diese Fragestellungen sollen im Rahmen des folgenden Beitrags auf Grundlage einer deutschlandweiten Befragung von Studierenden in dualen MINT-Studiengängen und Experteninterviews mit Unternehmensvertreterinnen und -vertretern (Wolter et al. 2014) erörtert werden. Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, welches Potential duale Studienformate für die Hochschulweiterbildung bieten.

### 2 Definition und Entwicklung dualer Studiengänge in Deutschland

Auch wenn das duale Studium inzwischen einen prominenten Platz in öffentlichen und akademischen Debatten eingenommen hat, bestehen weiterhin Unklarheiten über die besonderen Eigenschaften dieser Studiengänge. Gemein ist allen dualen Studienformaten die systematische Verbindung von Theorie und Praxis, indem mindestens zwei Lernorte, ein Unternehmen und eine Hochschule bzw. Berufsakademie, in einem Studiengang integriert werden. Meist werden drei bis vier duale Studienformate unterschieden (u.a. Wolter et al. 2014; WR 2013; Bundesinstitut für Berufsbildung, i.F. BIBB 2013, 2015): ausbildungsintegrierende, praxisintegrierende, berufsintegrierende und z.T. berufs begleitende

Studiengänge. Neben einem Studienabschluss an einer Universität, Fachhochschule oder Berufsakademie umfassen ausbildungsintegrierende Studiengänge einen anerkannten Ausbildungsabschluss und praxisintegrierende Formate längere Praxisphasen in einem Unternehmen, ohne dass ein beruflicher Abschluss erworben wird. Berufsintegrierende und berufsbegleitende Studiengänge werden neben einer Voll- oder Teilzeitberufstätigkeit studiert, eine Verzahnung von Studien- und Praxisinhalten ist auch hier vorgesehen. Hinsichtlich berufsbegleitender Formate herrscht Uneinigkeit darüber, ob diese den dualen Studienformaten zuzuordnen sind, da hier die Verzahnung beider Lernorte nur sehr schwach ausgeprägt ist und eine Abgrenzung zu nicht-dualen berufsbegleitenden Studiengängen häufig kaum möglich ist (WR 2013; BIBB 2015).

In den letzten Jahren ist die Zahl der dualen Studiengänge stetig angestiegen: Während 2005 weniger als 600 Studiengänge in der Datenbank AusbildungPlus registriert waren, sind es 2013 fast 1.500, wobei die ausbildungs- und praxisintegrierenden Studienformate die Mehrheit stellen (BIBB 2006; BIBB 2013). Die Zahl der Studierenden stieg entsprechend von weniger als 45.000 in 2005 auf über 64.000 in 2013 an. Aktuell werden mehr als 94.000 Studierende in Studiengängen der Erstausbildung aufgeführt (BIBB 2015). Wie Abbildung 1 zeigt, werden die meisten ausbildungs- und praxisintegrierenden Studiengänge von Fachhochschulen angeboten.

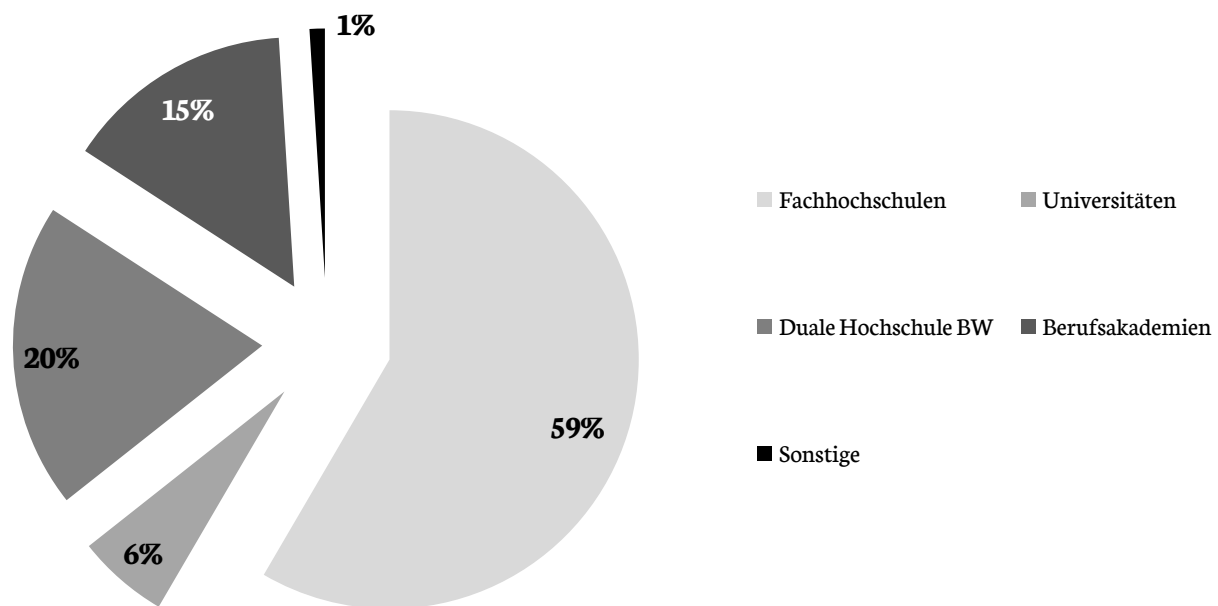


Abb. 1: Verteilung dualer Studiengänge nach Hochschultyp (in%), Quelle: BIBB 2015, eigene Darstellung

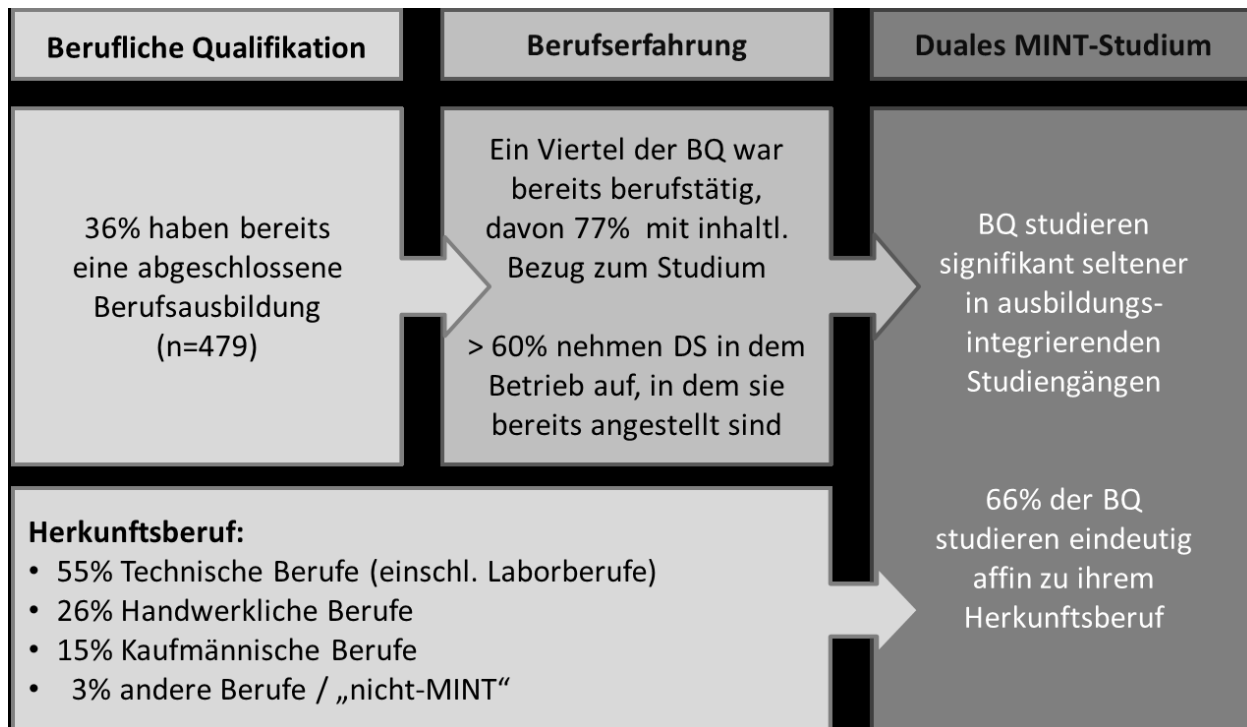
Die wachsende Bedeutung dualer Studiengänge findet sich nur eingeschränkt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema wieder. Aktuelle Untersuchungen zu Studierenden in dualen Studiengängen beschränken sich zu meist auf ein bestimmtes Bundesland (Gensch 2014; Trautwein et al. 2006) oder ein Studienformat (Krone/Mill 2012).

Befragungen von Unternehmen, die gemeinsam mit einer Hochschule duale Studiengänge anbieten, gibt es vereinzelt (vgl. Krone/Mill 2014; Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014). Um dem Forschungsbedarf zu dualen Studiengängen entgegenzukommen, wurde das Projekt „Mobilisierung von Bildungspotenzialen für die MINT-Fachkräftesicherung – der Beitrag des dualen Studiums“ gemeinsam von der acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften und der Abteilung Hochschulforschung der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt (Wolter et al. 2014), das die Grundlage für die in diesem Beitrag vorgestellten Befunde darstellt.

### 3 Methodisches Vorgehen: Qualitative und quantitative Annäherung

Das explorativ ausgerichtete Mixed-Method-Design der Studie umfasste (1.) eine quantitativ angelegte deutschlandweite Befragung von dual Studierenden im MINT-Bereich und (2.) eine qualitative Studie mit insgesamt 64 themenzentrierten Interviews mit Expertinnen und Experten aus Unternehmen, Hochschulen, Schulen und Berufsberatung. In diesem Beitrag wird aus Sicht der dual Studierenden und der Vertreterinnen und Vertreter von Unternehmen untersucht, ob und warum das duale Studium als Weiterbildungsoption – im Sinne einer individuellen Höherqualifizierung beruflich qualifizierter Personen – genutzt wird. Für die vorliegende Auswertung wurden ausschließlich Bachelorstudiengänge

berücksichtigt, die sowohl mit als auch ohne integrierte Ausbildung studiert werden können und sich hinsichtlich der Studienorganisation Formaten der Erstausbildung zuordnen lassen, also nicht explizit für die Bedürfnisse von Berufstätigen konzipiert wurden. Studierende in berufsintegrierenden und berufsbegleitenden Formaten wurden nicht in die



**Abb. 2:** Berufsbiographische Aspekte von dual MINT-Studierenden

Analysen einbezogen, da erstere Studienformate kaum vorhanden sind<sup>1</sup> und bei letzteren die Zugehörigkeit zum dualen Studium strittig ist.

In die Studierendenbefragung gingen insgesamt 1.377 Personen in dualen Studiengängen der Fächergruppen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) an 26 Hochschulen und Berufsakademien in elf Bundesländern ein, die im Winter 2012/13 aus einer Stichprobe von über 7.000 Studierenden an einer Onlinebefragung teilgenommen haben.<sup>2</sup>

Die befragten dual MINT-Studierenden sind durchschnittlich 22,5 Jahre alt und überwiegend männlich (77%). Etwa ein Viertel studiert eine ausbildungsintegrierende Variante, drei Viertel praxisintegrierend, d.h. ohne Erwerb eines Ausbildungsabschlusses. Drei Viertel der Studierenden haben Abitur, ein Fünftel eine Fachhochschulreife und etwa 3,4 Prozent haben die Hochschulzugangsberechtigung über den Dritten Bildungsweg erworben.

Im Rahmen der qualitativen Studie wurden insgesamt 19 leitfadengestützte Interviews mit Vertreterinnen und -vertretern von 18 Unternehmen (davon vier kleine und mittlere Unternehmen), die duale Studiengänge im MINT-Bereich

anbieten, zu verschiedenen Aspekten des dualen Studiums durchgeführt.<sup>3</sup> Die Auswahl der Unternehmen für die themenzentrierten Interviews erfolgte kriteriengeleitet anhand der Region, Branchenzugehörigkeit und Größe des Betriebs. Die Auswertung der Interviews folgte dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010; Kuckartz 2012).

#### 4 Das Profil beruflich Qualifizierter in dualen Studiengängen

Im Folgenden werden empirische Befunde zu beruflich qualifizierten dual Studierenden präsentiert.

##### 4.1 Berufsbiographien von dual MINT-Studierenden

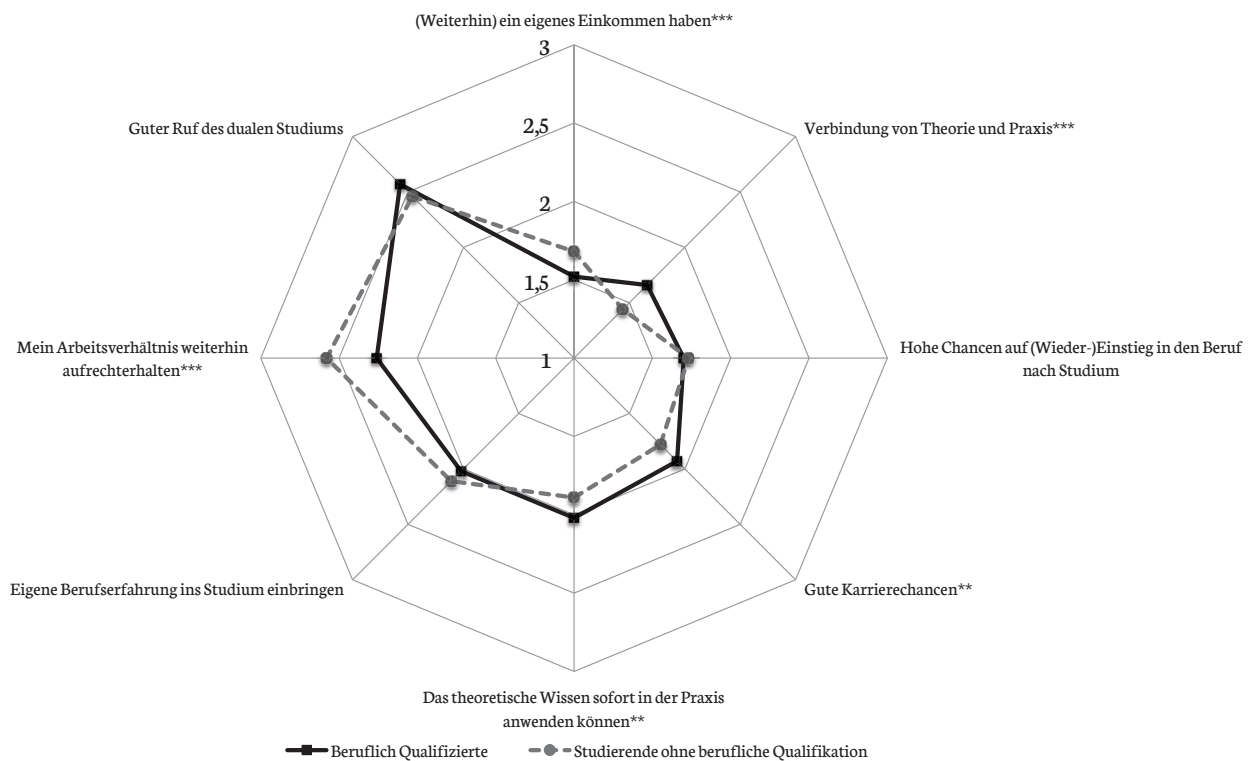
Auf den ersten Blick sind die Ergebnisse zur beruflichen Qualifikation und Vorerfahrung dual MINT-Studierender erstaunlich, denn über ein Drittel der Befragten verfügt bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. Abb. 2). Die Herkunftsberufe sind überwiegend fachaffin zur gewählten Studienrichtung: Mindestens 66 Prozent der Befragten wählten ein Studium, das fachlich in Verbindung zum erlernten Beruf steht, was für eine fachliche Höherqualifizierung spricht. Nur drei Prozent haben ein eindeutig

<sup>1</sup> In der Datenbank von AusbildungPlus werden für 2013 zwei Studiengänge ausgewiesen (BIBB 2013), die von der Hochschulrektorenkonferenz betriebene Homepage Hochschulkompass führt 53 Studienangebote ([www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de)).

<sup>2</sup> Eine ausführliche Beschreibung der Stichprobengewinnung und -zusammensetzung findet sich in Wolter et al. 2014.

<sup>3</sup> z.B. Motive, Nutzen und Stellenwert der Studienform für das Unternehmen, Struktur der Bewerberinnen und Bewerber, Auswahlkriterien, Organisationsstruktur und Kooperation mit Hochschulen.

<sup>4</sup> Der Anteil von dual Studierenden mit Berufsabschluss fällt in der Studie von Gensch (2014), in der dual Studierende in Bayern über alle Fächer hinweg befragt wurden, mit nur 18 Prozent geringer aus, was neben dem Fächereffekt u.a. auf den höheren Anteil Studierender in ausbildungsintegrierenden Studiengängen zurückgeführt werden kann (68% gegenüber 24% in der vorliegenden Stichprobe), in denen signifikant seltener beruflich Qualifizierte studieren (vgl. auch Gensch 2014, S. 39).



**Abb. 3:** Motive für ein duales Studium\*

\* Anm.: „Wie wichtig waren die folgenden Gründe, ein duales Studium aufzunehmen?“ (5-stufige Skala: 1=sehr wichtig bis 5=überhaupt nicht wichtig); Signifikanz der Gruppenunterschiede: \*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ .

fachfremdes Studienfach gewählt. Ein Viertel der beruflich qualifizierten Studierenden war bereits vor dem Studium berufstätig, davon 77 Prozent mit inhaltlichem Bezug zum Studium. Über 60 Prozent nahmen ein Studium in dem Betrieb auf, in dem sie bereits angestellt waren, was darauf hindeutet, dass das Studium durch den Arbeitgeber unterstützt und zur akademischen Weiterqualifizierung bzw. als Bindungsinstrument genutzt wird.

Der hohe Anteil beruflich Qualifizierter im dualen MINT-Studium in Verbindung mit einer Affinität zwischen beruflicher Vorerfahrung und Studienrichtung verweist darauf, dass das duale Studium als Form der hochschulischen Weiterbildung und akademischen Erstqualifizierung genutzt wird.

#### 4.2 Studienmotive und berufliche Ziele

Die Befunde der Studie zeigen, dass Personen, die bereits einen beruflichen Abschluss erworben haben, signifikant seltener Alternativen zu ihrem gewählten Studium, beispielsweise ein nicht-duales Studium oder eine Aufstiegsfortbildung, in Betracht ziehen, insbesondere solche Personen, die bereits fachlich affin qualifiziert sind oder über Berufserfahrung vor Studienbeginn verfügen. Zudem konnten 94 Prozent der beruflich qualifizierten Studierenden ihren gewünschten Studienweg verwirklichen, lediglich eine Person hätte dabei lieber ein nicht-duales Studium begonnen.

Es handelt sich also um eine sehr bewusste Entscheidung für diese Studienform.

Die wichtigsten Motive für die Aufnahme eines dualen Studiums stellen für beruflich Qualifizierte die gesicherte Finanzierung während des Studiums, die Aussicht auf einen schnellen (Wieder-)Einstieg in den Beruf, aber auch die Verbindung von Theorie und Praxis dar (vgl. Abb. 3).

Die Sicherung des beruflichen und finanziellen Status, wie der Erhalt eines Einkommens während des Studiums sowie die Aufrechterhaltung des bestehenden Arbeitsverhältnisses, spielen für beruflich Qualifizierte im Vergleich zu Studierenden ohne berufliche Vorerfahrungen eine signifikant größere Rolle, während Anwendungsorientierung sowie gute Karrierechancen von Studierenden mit beruflicher Qualifikation als etwas weniger wichtig eingeschätzt werden. Die Sicherheitsorientierung nimmt zu, wenn die Studierenden nach dem Berufsabschluss bereits berufstätig waren. Das Ergebnis verwundert nicht angesichts des Befundes, dass über 60 Prozent der Berufserfahrenen ihr Studium in dem Unternehmen aufnehmen, in dem sie vor Studienaufnahme bereits beschäftigt waren.

Als leitende berufliche Ziele lassen sich zum einen gute Verdienstmöglichkeiten, Ansehen und Sicherheit der Berufsposition, Führungsverantwortung und Aufstiegsmöglichkeiten, zum anderen berufliche Selbstverwirklichung, z.B. durch selbständiges Arbeiten und berufliche Optionenviel-



falt, identifizieren. Weniger relevant sind Ziele, die auf berufliche Vereinbarkeit und Freizeit ausgerichtet sind, sowie die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Arbeit.

Die Studienentscheidung beruflich qualifizierter dual Studierender wird demnach bestimmt durch eine starke Sicherheitsorientierung und Unternehmensbindung gepaart mit beruflichen Aufstiegsmotiven.

#### 4.3 Institutionelle Rahmenbedingungen und Bewertung des Studiums

Durch die strukturelle Verknüpfung der Lernorte Hochschule und Unternehmen ergeben sich für dual Studierende besondere Rahmenbedingungen. Die meisten Befragten haben vertragliche Regelungen mit der Praxiseinrichtung getroffen. Beruflich qualifizierte Studierende, die bereits vor dem Studium in einem Unternehmen beschäftigt waren, haben dabei besonders häufig Bindungsklauseln, z.T. kombiniert mit Rückzahlungsverpflichtungen von Ausbildungskosten bei Nicht-Verbleib im Unternehmen, vereinbart. Gleichzeitig werden anfallende Studiengebühren häufiger durch den Betrieb übernommen. Dies deutet darauf hin, dass Unternehmen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für das Studium freistellen und in Verbindung mit der Abmachung, auch nach Abschluss im Unternehmen zu verbleiben, finanziell unterstützen – ein weiterer Hinweis darauf, dass das duale Studium als Weiterbildung genutzt und auch von Unternehmen gefördert wird. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Abschnitt die Unternehmensseite betrachtet.

#### 5 Duales Studium als Weiterbildungsoption aus Unternehmenssicht

Um zu prüfen, ob und warum duale Studienformate der Erstausbildung als hochschulische Weiterbildung für beruflich qualifizierte Personen genutzt werden, soll auch die Unternehmenssicht dargestellt werden. Die häufig genannten Vorteile des dualen Studiums, dass bereits während des Studiums berufliche Kompetenzen erworben werden und eine Sozialisation bzw. Einarbeitung und Integration im Unternehmen stattfinden, greifen bei bereits beruflich qualifizierten Personen nicht oder nur teilweise. Die Befunde der Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Unternehmen zeigen ein differenziertes Bild des Umgangs mit beruflich Vorerfahrenen: Während einige das duale Studium bei dieser Personengruppe wegen des Wegfalls der genannten Vorteile grundsätzlich ausschließen, bieten andere es beruflich Qualifizierten gezielt an.

Der Hauptgrund für die Nutzung des dualen Studiums als Weiterbildung ist die Mitarbeiterbindung. Es wird guten Absolventinnen und Absolventen oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern innerhalb des Unternehmens angeboten, um diese zu halten. Einige Unternehmen nutzen es in diesem Sinne auch als Ansporn oder Auszeichnung für sehr gute Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Bildung. An-

dere sehen in dieser Studienform eine gute Möglichkeit für Personen, die während der Ausbildung ihre Hochschulreife erworben haben.

Das duale Studium wird von einigen Unternehmen auch externen Bewerberinnen und Bewerbern mit beruflicher Qualifikation angeboten. Der positive Effekt der Integration ins Unternehmen durch das duale Studium bleibt dabei erhalten. Manche Unternehmensvertreterinnen und -vertreter berichten, dass ein durchschnittlich höheres Einstiegsalter, welches diese Gruppe aufweist, im Hinblick auf die an das Studium anschließende Berufstätigkeit von Vorteil sei. Das trifft vor allem dann zu, wenn eine Führungsposition vorgesehen ist. Einige betonen auch, dass fachliche Vorkenntnisse besonders für den akademischen Teil des Studiums von Vorteil seien.

Die Befunde bestätigen die Hinweise aus der Studierendenbefragung und zeigen, dass duale Studiengänge auch aus Perspektive der Unternehmen eine Möglichkeit der akademischen Weiterbildung darstellen.

#### 6 Erkenntnisse für die hochschulische Weiterbildung

Der erstaunlich hohe Anteil beruflich Qualifizierter in dualen Bachelorstudiengängen deutet darauf hin, dass duale Studienformate, obgleich formal nicht als Weiterbildung verstanden, auch Potentiale für die hochschulische Weiterbildung bieten. Die vorgestellten Ergebnisse lassen darauf schließen, dass das duale Studium in den Formaten der Erstausbildung von einem Teil der beruflich qualifizierten Studierenden und Unternehmen als Form der hochschulischen Weiterbildung zur Höherqualifizierung genutzt wird. Dabei weisen die Befunde darauf hin, dass die betriebliche Bindung als Motiv eine zentrale Rolle spielt. Aus Sicht der Studierenden ist diese wesentlich verbunden mit beruflicher Sicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten im Unternehmen; aus Unternehmenssicht ist vor allem die Fachkräftesicherung in Form der Bindung sehr guter Berufsbildungsabsolventinnen und -absolventen wichtig. Allerdings stellt sich die Frage, warum sich Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung für ein sehr komprimiertes und arbeitsintensives duales Studium entscheiden und nicht traditionelle, i.d.R. flexiblere berufs begleitende Weiterbildungsangebote nutzen. Womöglich ist besonders die Verbindung von beruflicher Sicherheit durch einen Verbleib im Unternehmen mit der Möglichkeit, schnell einen akademischen Abschluss zu erreichen, reizvoll. Viele berufs begleitende Bachelorstudiengänge dauern in der Regel länger als drei Jahre und das bestehende Angebot ist zudem nicht sehr umfangreich. So weist der Hochschulkompass von insgesamt über 7.800 Bachelorstudiengängen weniger als fünf Prozent als berufs begleitend aus.<sup>5</sup>

Auf Grundlage der vorgestellten Ergebnisse lassen sich Gestaltungshinweise für die hochschulische Weiterbildung gewinnen. So scheint eine flexible Studiengestaltung nicht für alle potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer von aka-

<sup>5</sup> [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de) [Zugriff: 27.02.2015]

demischen Weiterbildungen höchste Priorität zu haben, sondern eine Verbindung der ausgeübten Erwerbstätigkeit mit einem Studium ist ebenfalls sehr wichtig. Bei der Entwicklung von Studienformaten für beruflich Qualifizierte sollte daher stärker auf eine Verbindung zwischen Berufstätigkeit und Studium geachtet werden, beispielsweise durch Einbindung von Unternehmen und curriculare Verschränkungen. Des Weiteren scheint das kompakte und kurze Format dualer Studiengänge attraktiv für beruflich qualifizierte Studieninteressierte zu sein, auch dies könnte bei der Gestaltung von Studienangeboten, z.B. in Form berufsintegrierender Formate, stärker berücksichtigt werden.

## Literatur

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (2015): Beiträge zur Hochschulforschung (1). München.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2006): Ausbildung-Plus. Jahresbericht 2006. [http://www.ausbildungplus.de/files/jahresbericht\\_2006\\_langfassung.pdf](http://www.ausbildungplus.de/files/jahresbericht_2006_langfassung.pdf) [Zugriff: 06.11.2013]

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013): Ausbildung-Plus in Zahlen. Trends und Analysen 2013. [http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus\\_in\\_Zahlen\\_2013.pdf](http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf) [Zugriff: 26.01.2014]

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2015): Ausbildung-Plus. Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen 2014. [http://www.ausbildungplus.de/files/Duales-Studium\\_in\\_Zahlen\\_2014.pdf](http://www.ausbildungplus.de/files/Duales-Studium_in_Zahlen_2014.pdf) [Zugriff: 06.03.2015]

Gensch, K. (2014): Dual Studierende in Bayern - Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven (Studien zur Hochschulforschung 84). München.

Krone, S./Mill, U. (2012): Dual studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierende Studium aus der Perspektive der Studierenden (IAQ-Report). Duisburg.

Krone, S./Mill, U. (2014): Das ausbildungsintegrierende duale Studium. WSI-Mitteilungen, 67(1), S. 52-59.

Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel.

Kupfer, F./Köhlmann-Eckel, C./Kolter, C. (2014): Duale Studiengänge - Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. BIBB Wissenschaftliche Diskussionspapiere (52). Bonn.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.

Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin.

Trautwein, U./Maaz, K./Lüdtke, O./Nagy, G./Husemann, N./Watermann, R./Köller, O. (2006): Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? In: ZfE 9(3), S. 393-412.

Wissenschaftsrat (WR) (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Berlin.

Wolter, A./Kamm, C./Lenz, K./Renger, P./Spexard, A. (2014): Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung. München.

## Autorinnen

Caroline Kamm, M.A.  
caroline.kamm@hu-berlin.de

Katharina Lenz, M.A.  
katharina.lenz@hu-berlin.de

Dipl.-Vw. Anna Spexard  
anna.spexard@hu-berlin.de

# Vom Einzelplayer zum Kooperationspartner

## Kooperationsfähigkeit von Hochschulen aus Perspektive potentieller institutioneller Partner

SANDRA HABECK

### Kurz zusammengefasst ...

*In der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) sind Hochschulen mit der Anforderung konfrontiert, Angebote vollkostendeckend zu kalkulieren und in ihrem Studienangebot einer marktorientierten Nachfragelogik zu folgen. In diesem Kontext gewinnt eine kooperationsorientierte Ausrichtung von Hochschulen zunehmend an Bedeutung. Während Universitäten bislang vorrangig als Einzelplayer agieren, werden sie im Zuge der wWB vermehrt zum Kooperationspartner. Dabei stellt sich die Frage, wie potentielle institutionelle Adressaten Hochschulen wahrnehmen. Welche Erwartungen haben Profit-Einrichtungen, Non-Profit-Einrichtungen und Stiftungen an Hochschulen, mit denen sie zusammenarbeiten? Im Rahmen einer Potentialanalyse des Verbundprojektes „WM<sup>3</sup> - Weiterbildung Mittelhessen“ konnten differenzierte Erkenntnisse zum Image von Universitäten und zu Kooperationserwartungen generiert werden. Diese weisen nicht zuletzt auf einen Bedarf an hochschulstrategischen Entwicklungsentscheidungen hin.*

### Kooperation als Anforderung an Hochschulen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

Mit der zunehmenden Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung (wWB) sind Hochschulen herausgefordert, noch stärker als bisher in ihrem Studienangebot mit Unternehmen, Einrichtungen und Stiftungen zu kooperieren. Durch die Verbreitung der Leitidee des lebenslangen Lernens geraten auch die Hochschulen als Weiterbildungsanbieter in den Blick und werden von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft zunehmend als Kooperationspartner wahrgenommen. Während im Bereich der Forschung eine Zusammenarbeit der Universitäten mit institutionellen Partnern längst gängige Praxis darstellt, wird dies im Bereich der Weiterbildung erst seit geraumer Zeit vermehrt angestrebt. Dabei stellt sich die Frage, wie Universitäten als Weiterbildungsanbieter von Organisationen und Einrichtungen wahrgenommen werden

und was diese von einer Hochschule erwarten, mit der sie im Kontext von wWB kooperieren. Mit dem Ziel einer erfolgreichen Kooperation in der wWB gewinnen empirische Studien zur Bedarfserfassung zunehmend an Bedeutung. „Nachfrage- und Bedarfsanalysen sind im Bereich der Hochschulweiterbildung ein wichtiges Instrument zur Herstellung und dauerhaften Sicherung eines Gleichgewichtszustands zwischen den Dimensionen Angebot, Nachfrage und Bedarf“ (Bancherus 2013, S. 29). In dem vorliegenden Beitrag werden Erkenntnisse einer Potentialanalyse aus dem Verbundprojekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ präsentiert, die entsprechende Einblicke in Sichtweisen potentieller externer Partner auf Universitäten ermöglichen.

### Bedarfserhebung potentieller institutioneller Partner

Im Rahmen des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ führen die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Technische Hochschule Mittelhessen und die Philipps-Universität Marburg das Projekt „WM<sup>3</sup> - Weiterbildung Mittelhessen“ durch<sup>1</sup>. Ein Forschungsziel dieses Projektes in der ersten Förderphase war es, den Bedarf an wWB und an Möglichkeiten kooperativer Angebotsentwicklung zu identifizieren. Dazu wurden mit 48 ausgewählten Gesprächspartnern aus dem Profit-, Non-Profit- und Stiftungs-Bereich leitfadengestützte Interviews geführt. Die erhobenen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet<sup>2</sup>.

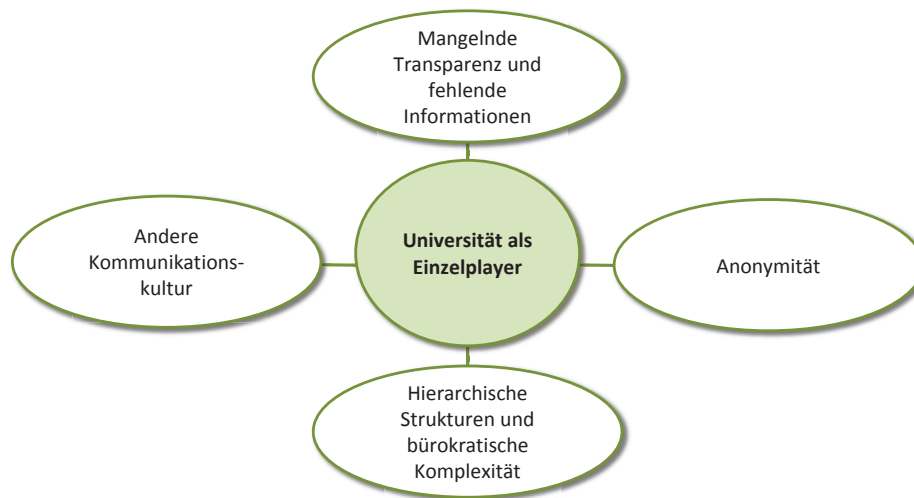
### Die Universität als Einzelplayer – eine Außenperspektive

Die Befunde der Potentialanalyse machen deutlich, dass potentielle Abnehmer Universitäten zunächst als Einzelplayer wahrnehmen. „Ich glaube immer noch, dass die Hochschulen sich zu sehr als Einzelplayer definieren“ (P37 nach Habeck/Denninger 2014, S. 27). In den Interviews schreiben die Befragten den Hochschulen insbesondere Attribute wie „Autonomie“ und „Selbständigkeit“ zu. Hierbei wird im inneruniversitären Bereich zum einen auf die Eigenständigkeit der

<sup>1</sup> Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfond der Europäischen Union gefördert.

<sup>2</sup> Ausführliche Darstellung der Studie und der Befunde siehe Habeck/Denninger 2014; Habeck/Denninger 2015.





**Abb. 1:** Image der Universität

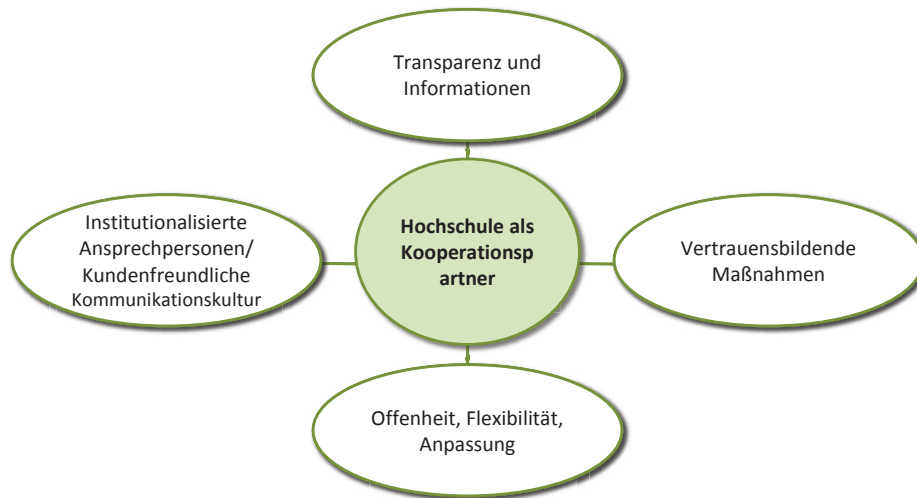
Fachbereiche und zum anderen auf die Eigenverantwortung der Hochschullehrenden verwiesen. Die äußere Wirkung der Universität als Einzelplayer lässt sich in vier Facetten ausdifferenzieren: Erstens kann festgestellt werden, dass sich die Hochschulen für die Befragten als intransparent darstellen. Angebote, Formate und Möglichkeiten der Kooperation in der wWB sind nur wenig bekannt. Dieser Mangel an Informationen und an Wissen stellt für potentielle Kooperationen ein Hindernis dar. Die Befragten können demzufolge kaum konkrete Bedarfe an Studienangeboten formulieren. Die Ergebnisse zeigen zweitens, dass die Interviewten die Hochschulen als unübersichtliches, anonymes Gebilde wahrnehmen. Insbesondere Universitäten erscheinen ihnen von außen nur schwer zugänglich und es werden immer wieder Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme geschildert (Habeck/Denninger 2014, S. 16). Drittens kommt im Kontakt mit Universitäten eine erfahrbare, bürokratische Komplexität und hierarchische Struktur erschwerend hinzu. Auf die vorherrschende Kommunikationskultur an Hochschulen wird viertens verwiesen. Hier ist beispielsweise die Rede von einer „kommunikativen Entfernung“ (P8 nach Habeck/Denninger 2014, S. 16). In den beschriebenen Aspekten wird insgesamt ersichtlich, dass die selbständigen und vorrangig nicht nachfrageorientierten Hochschulen von außen bislang kaum als kooperativ wahrgenommen werden.

### **Erwartungen an Hochschulen als Kooperationspartner**

Die beschriebene Wirkung von Universitäten als Einzelplayer steht im Gegensatz zu dem, was sich potentielle institutionelle Stakeholder von Hochschulen in einer möglichen Kooperation wünschen. Für eine Zusammenarbeit in der wWB ist den Ergebnissen zufolge eine Öffnung, Anpassung und ein kooperatives Miteinander auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich. Die Kooperationsanforderungen lassen sich parallel zur oben vorgenommenen Ausdifferenzierung in vier Komponenten zusammenfassen. Als erstes zeigt sich ein weitreichender Bedarf an Informations-, Aufklärungs-

und Beratungsleistungen der Universitäten, wenn sie im Bereich der wWB als Kooperationspartner wahrgenommen werden wollen. Den Unternehmen und Einrichtungen sollten zunächst Kooperationsformen und mögliche Formate an wWB aufgezeigt werden (Habeck/Denninger 2015, S. 284). Wird eine Kooperationsanbahnung angestrebt, so ist ein aktives Zugehen der Hochschulen auf das Feld erforderlich. Hierzu gehören auch zweitens, der Auf- und Ausbau von vertrauensbildenden Maßnahmen. Ein Kooperationskranz, unter welchem Aktivitäten, wie Praktika im Kontext der grundständigen Lehre, öffentliche Vorträge oder Forschungsk Kooperationen zu verstehen sind, ermöglicht eine gewisse Vertrautheit und lässt Hochschulen transparent(-er) erscheinen (ebd.). Darüber hinaus ist drittens eine gewisse Offenheit, Flexibilität und Anpassung in strukturellen Abläufen unabdingbar. Außerdem erhoffen sich die befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner viertens eine kundenfreundliche(-re) Kommunikationskultur. Ein Befragter macht dies am Beispiel der Dauer der Beantwortung von E-Mails deutlich: „Wenn ich eine Anfrage habe, will ich morgen eine Antwort haben als Berufstätiger. Das ist im Universitätsbereich ja bisher noch, ja [Satzabbruch]“ (P6 nach Habeck/Denninger 2014, S. 32). Auch eine klare Ansprechperson und organisationsstrukturell verankerte Funktionsstellen der Universitäten zur Außenkommunikation stellen für Externe kooperationsförderliche Bedingungen dar.

Soll die Hochschule die Rolle als Kooperationspartner einnehmen, so verbinden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner der verschiedenen Bereiche unterschiedliche Zuschreibungen mit einer solchen Funktion, nämlich Dienstleister, Partner oder Distributor. Damit gehen auch bestimmte Ansprüche und Erwartungen an Hochschulen einher: Für Profit-Unternehmen sind Flexibilität und Kundenorientierung zentrale Aspekte für die Zusammenarbeit, während für Non-Profit-Organisationen eine zur jeweiligen Einrichtung stimmige universitäre Organisationsphilosophie und Offenheit für ihre Themen ausschlaggebend ist. Für Stiftungen stellt dagegen die Öffentlichkeitswirksamkeit



**Abb. 2:** Erwartungen an Hochschulen als Kooperationspartner

ein entscheidendes Kriterium dar. Einen Nutzen der Kooperation erhoffen sich die potentiellen institutionellen Partner vorrangig für ihr Unternehmen (Profit-Bereich), für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Non-Profit-Bereich) oder für den Stiftungszweck (Stiftungen). „Um zu einem möglichst hohen Gelingens-Grad an Kooperationsanbahnung und Kooperationsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gelangen, erscheint die Berücksichtigung dieses Aspekts der bereichsspezifischen Differenzierung von hoher Bedeutung“ (Habeck/Denninger 2015, S. 285f.).

**Auf dem Weg vom Einzelplayer zum Kooperationspartner – hochschulstrategische Entwicklungsentscheidungen**

Im Verbundprojekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“ wurde ersichtlich, dass zuerst grundlegende hochschulstrategische Entscheidungen getroffen werden müssen, ob und inwiefern eine Hochschule wWB als weiteren, ernstzunehmenden Angebotszweig implementieren will. „Unumgänglich scheint ein klares Commitment der Hochschulleitung zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu sein, das allen beteiligten Akteuren signalisiert, dass wissenschaftliche Weiterbildung zu einem Profilelement der Hochschule wird (werden soll)“ (Seitter/Vossebein/Schemmann 2014, S. 30). Ist dies der Fall, so ist eine verstärkte kooperationsorientierte Ausrichtung erforderlich, da Kooperationen mit Unternehmen, Einrichtungen und Stiftungen „eine bedeutsame Strategie der cur-

ricular-inhaltlichen und finanziellen Risikominimierung für Weiterbildungsangebote darstellen“ (Habeck/Seitter 2014, S. 90). Dabei muss zunächst das Selbstverständnis der Hochschule in der Kooperation geklärt werden: Agiert sie als Dienstleister, Partner und/oder Distributor? Auf dem Weg zur gesteigerten Kooperationsfähigkeit sind dann – wie in der Potentialanalyse aufgezeigt werden konnte – diverse organisationsstrukturelle Anforderungen wie die Einrichtung von transparenten Funktionsstellen sowie organisationskulturelle Veränderungen wie eine kundenfreundliche Kommunikationskultur und Transparenz notwendig. Neben diesen primär nach außen gerichteten Kooperationsanforderungen stellen sich auch entsprechende interne Kooperationsanforderungen. So sind sowohl Verwaltung und Fachbereiche als auch unterschiedliche Hochschulangehörige untereinander vermehrt herausgefordert, im Bereich der wWB zusammen zu arbeiten. Auf diese Weise stehen Universitäten vor einem möglichen, weitreichenden universitätsinternen und -externen Transformationsprozess vom Einzelplayer zum Kooperationspartner.

	Profit-Bereich	Non-Profit-Bereich	Stiftungen
<b>Rollenzuschreibung der Universität</b>	Dienstleister	Partner	Mittel zum Zweck
<b>Nutzen von Kooperation</b>	Für das Unternehmen	Für den/die Mitarbeiter_in	Für den Stiftungszweck
<b>Kooperationserwartungen</b>	Flexibilität, Geschwindigkeit, Anpassung	Offenheit / Öffnung	Öffentlichkeitswirksamkeit

**Tab. 3:** Bereichsspezifische Befunde der Potentialanalyse (Habeck/Denninger 2015, S. 276)

## Literatur

Bancherus, U. (2013): Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung. Ein Überblick. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung – offene Hochschule‘. Berlin.

Habeck, S./Denninger, A. (2014): Forschungsbericht zur Potentialanalyse. <http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Potentialanalyse.pdf> [Zugriff: 26.03.2015]

Habeck, S./Denninger, A. (2015): Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. Profit-Einrichtungen, Non-Profit-Einrichtungen, Stiftungen. In: Seitter, W./Vossebein, U./Schemmann, M. (2015): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-291.

Habeck, S./Seitter, W. (2014): Ermittlung von Potentialen in der Region (Mittelhessen). Methodische Überlegungen zur Systematisierung von institutionellen Adressaten für die Erschließung von Bedarfen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 37, S. 89-103.

Seitter, W./Vossebein, U./Schemmann, M. (2014): Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau der drei Teilforschungsprojekte zur Bedarfserhebung. <http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Bedarf-Potential-Akzeptanz.pdf> [Zugriff: 26.03.2015]

## Autorin

Dr. Sandra Habeck  
habecks@staff.uni-marburg.de

# „Unternehmerische Kultur“ an Universitäten

## Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung?

ANNIKA MASCHWITZ

### Kurz zusammengefasst ...

*Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen haben in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen, zeigen aber bei der Umsetzung erhebliche Schwierigkeiten. In dem folgenden Beitrag wird die These aufgestellt, dass dies insbesondere mit den hohen Transaktionskosten, die aufgrund der sehr unterschiedlichen Organisationskulturen und dem damit verbundenen fehlendem Systemvertrauen entstehen, zu begründen ist. Auf Grundlage dieser Überlegungen wird der Frage nachgegangen, ob ähnliche Kulturen auf beiden Seiten die Transaktionskosten verringern können bzw. ob es einer unternehmerischen Kultur in Hochschulen bedarf, um ein kooperationsförderndes Umfeld zu schaffen.*

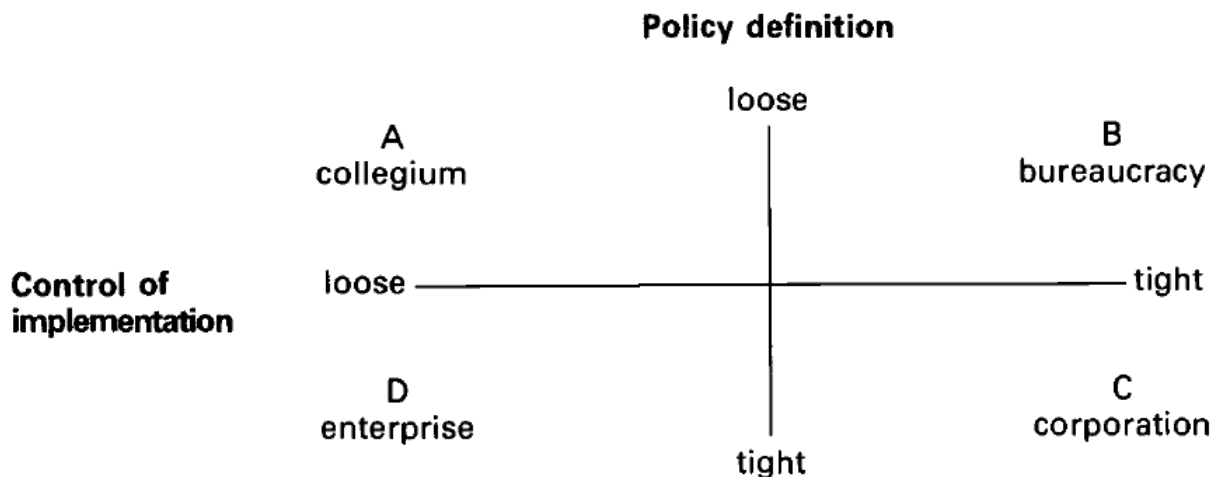
### 1 Einleitung

In den letzten Jahren haben Kooperationen zwischen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen sowohl im Bereich der Forschung als auch im Bereich der Lehre zunehmend an Bedeutung gewonnen. So geben über 90 Prozent der Hochschulleitungen an, in Zukunft mehr Forschungs Kooperationen eingehen zu wollen (Stifterverband o. J.), zudem verdeutlichen Programme, wie der Bund-Länder Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“<sup>1</sup>, den zunehmenden Kooperationsbedarf in der Schnittstelle berufliche Bildung, Berufstätigkeit und Hochschulbildung. Trotz der postulierten Kooperationsnotwendigkeit bestehen aber erhebliche Schwierigkeiten bei der Partnergewinnung und der Umsetzung dieser Formen der Zusammenarbeit. So geht im Bereich der Forschung der Anteil der Drittmittel aus der Wirtschaft seit 2005 stetig zurück (Stifterverband o. J.), Wissenstransferstellen verbuchen weder im Bereich der Forschung noch in der Lehre die gewünschten Erfolge (Ortiz 2013; Maschwitz 2014) und Weiterbildung an Universitäten wird überwiegend nicht von Arbeitgebern (Knust/Hanft 2007) sondern von Individuen nachgefragt. Es stellt sich daher die Frage, warum trotz des postulierten Bedarfs

(u. a. DIHK/HRK 2010; Europäische Kommission 2009; Wissenschaftsrat 2007) und pragmatischer Erfordernisse (u. a. Maschwitz 2014) Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen so schwierig erscheinen.

Eine mögliche These ist, dass vor allem die hohen Transaktionskosten, welche Picot (1882, S. 270) als „Kommunikationskosten, die zur Überwindung oder Einschränkung unvollkommener Information über die Absichten und Verhaltensweisen der jeweils anderen Seite anfallen“, beschreibt, das Zustandekommen von Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen sowie deren Durchführung behindern. Während das Zustandekommen insbesondere durch ex-ante Transaktionskosten, wie Anbahnungskosten (z. B. Informationssuche und -beschaffung über potenzielle Transaktionspartner) und Vereinbarungskosten (z. B. Vertragsverhandlungen, -formulierung, Einigung), beeinflusst wird, wird die Durchführung durch ex-post Transaktionskosten, wie Durchsetzungs-, Kontroll-, und Anpassungskosten, bestimmt (Picot 1882; Williamson 1985). Wie hoch die Kosten einer Transaktion sind, hängt dabei von unterschiedlichen Einflussgrößen ab, die sich aus den „Besonderheiten einer Transaktion und ihrer Umgebung“ (Picot 1982, S. 271) ergeben. Betrachtet man die Gründe, warum Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen nicht eingegangen werden, genauer, zeigen sich verschiedene Parameter, die für die These, dass die Transaktionskosten das Zustandekommen der Kooperationen erschweren, sprechen. So hängen Kooperationen an Universitäten bisher maßgeblich vom individuellen Engagement einzelner Personen ab und beruhen damit vor allem auf informellen Bindungen. Demnach ist an (öffentlichen) Universitäten insbesondere die individuelle Haltung der Wissenschaftler ausschlaggebend, ob eine Kooperation zustande kommt und durchgeführt wird (Wimmer et al. 2002). Fehlt hier – wie auch auf Seiten der Unternehmen – ein entsprechender Ansprechpartner, ist ein Scheitern der Kooperation aufgrund von fehlenden, tragfähigen Beziehungen sowie fehlendem Vertrauen wahrschein-

<sup>1</sup> Vgl. <http://www.bmbf.de/de/17592.php> [Zugriff: 30.03.2015]



**Abb. 1:** Vier Kulturen von Universitäten (McNay 1995, S. 117)

lich (Fischer/Senn 2007; Rammer et al. 2005). Insgesamt zeigt sich, dass die Schwierigkeiten, die bei der Partnergewinnung und der Ausgestaltung der Kooperation bestehen, mit Vorbehalten und fehlendem Vertrauen auf beiden Seiten sowie mit strukturellen und kulturellen Hindernissen zu begründen sind (Maschwitz 2013). Während aus Sicht der Universitäten vor allem die Gefährdung der akademischen Freiheit immer wieder ein zentrales Argument gegen Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen ist (Maschwitz 2012), vermissen die Unternehmen vor allem ein professionelles Vorgehen sowie professionelle Strukturen an den öffentlichen Universitäten (Knust/Hanft 2007). Es sind dementsprechend vor allem die unterschiedlichen Systeme und verschiedenen Kulturen der beiden Organisationsformen, welche Kooperationen erschweren.

Auf Grundlage dieser Überlegungen soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, ob ähnliche Kulturen auf beiden Seiten die Transaktionskosten verringern können. Dazu werden zunächst kulturelle Elemente von Universitäten betrachtet, um dann zu beleuchten, ob diese im Umgang mit Unternehmen kooperationsbegünstigend oder -erschwerend wirken. Abschließend soll am Beispiel der Organisation weiterbildender Studiengänge aufgezeigt werden, ob es einer unternehmerischen Kultur in Hochschulen bedarf, um ein kooperationsförderndes Umfeld zu schaffen.

## 2 Kulturvielfalt an Universitäten

Universitäten weisen aufgrund ihrer organisationalen Besonderheiten<sup>2</sup> nicht eine Organisationskultur auf, sondern sind durch eine „interorganisationale[...] Kulturvielfalt“ (Fischer 2013, S. 135) geprägt. Zwei zentrale, die Universitäten beeinflussenden Kulturen sind die Wissenschaftskultur, die wiederum durch verschiedene Fachkulturen bestimmt wird (u. a. Huber 1990), und die Verwaltungskultur, wobei deren Angehörigen sich jeweils „völlig anderen Werten verpflichtet

fühlen“ (Symanski 2012, S. 39). Während die Wissenschaftskultur vor allem durch „Streben nach Weiterentwicklung und Vermittlung von Wissen, die Autonomie und Freiheit als Basis für Qualität, Kreativität und Innovativität, die Selbstverpflichtung zur Ehrlichkeit und Fairness, das Kollegialprinzip als Bezugsrahmen für Interaktions- und Entscheidungsprozesse sowie Selbstverpflichtung zum Dienst an der Gesellschaft“ (Fischer 2013, S. 135) geprägt ist, ist die Verwaltung durch eher bürokratische Prozesse und Regelkonformität (McNay 1995) geleitet. Zudem besteht an Universitäten traditionell eine stark ausgebildete Selbstverwaltungskultur (Scherer 2014), die beide der obengenannten Gruppen prägt und beeinflusst.

Daneben haben sich Universitäten in den letzten Jahren weltweit vermehrt zu, wie es Clark 1998 beschrieb, „entrepreneurial universities“ entwickelt, was nach Burnett und Huisman (2010) vor allem mit der zunehmenden finanziellen Autonomie der Universitäten, dem Druck, anwendungsorientierte Forschung und Lehre zu liefern, der Globalisierung, der Internationalisierung und den Entwicklungen hin zum Lebenslangen Lernen zu erklären ist. Die Entwicklung zur unternehmerischen Universität wird vielfach nicht unkritisch gesehen (u. a. Maasen/Weingart 2006; Kogan/Bleiklie 2007), da eine Überschreitung von Grenzen und der Verlust der wissenschaftlichen Freiheit befürchtet wird. Allerdings wird hier der Begriff der „unternehmerischen Universität“ „häufig in den Zusammenhang mit Ökonomisierung und Hierarchisierung gestellt und damit negativ konnotiert“ (Zechlin 2012, S. 41), wohingegen die ursprüngliche Absicht Clarks (1998), dass „Hochschulen ihre Entwicklungen innerhalb eines politisch gesetzten Rahmens eigenverantwortlich gestalten und verantworten“ (Zechlin 2012, S. 41), verloren geht. Diese Spannungen aufnehmend hat McNay (1995) die verschiedenen Kulturen von Universitäten in einem Modell, welches die Arbeitsprozesse in den Mittelpunkt stellt, zusammengeführt (vgl. Abb. 1). Dabei geht er davon aus, dass die

<sup>2</sup> Hierzu zählen u. a. die verschiedenen Einflussgruppen (Mintzberg 1983) sowie die Besonderheit eines lose gekoppelten Systems (Weick 1976).



vier Kulturtypen „collegium“, „bureaucracy“, „corporation“ und „enterprise“ an Universitäten je nach vorherrschender Tradition, Leitbild, Führungsstil und externem Druck in unterschiedlicher Ausprägung koexistieren (ebd.) und das Handeln beeinflussen.

Betrachtet man die vier Kulturtypen vor dem Hintergrund, welche kulturellen Elemente an Universitäten im Umgang mit Unternehmen kooperationsbegünstigend oder -erschwerend sind, wird deutlich, dass diese aufgrund unterschiedlicher Funktionen sowohl befördernd als auch behindernd wirken können. So ist die Wissenschaftskultur („collegium“) vor allem durch ihre Fächer geprägt und dient in erster Linie der Wissensgenerierung. Sie ist stark vom Streben nach akademischer Freiheit beeinflusst (McNay 1995; vgl. auch Fischer 2013) und dadurch in der Lage, unabhängige innovative Forschung zu erbringen, welche die inhaltliche Basis der Kooperationen darstellt. Gleichzeitig führen die bottom up-Prozesse der Selbstverwaltungskultur häufig zu sehr langwierigen Entscheidungen, die sich in Zusammenarbeit mit Unternehmen als schwierig erweisen können. Hier zeigt der Kulturtyp „corporation“, der vor allem durch Macht und Hierarchie bestimmt wird (McNay 1995), seine Vorteile, da dieser aufgrund der top down Struktur und der hohen Umsetzungskontrolle eine schnelle Entscheidungsfindung ermöglicht. Allerdings ist der Umsetzungserfolg kritisch zu betrachten, da das an Universitäten bestehende Expertensystem und dessen Einfluss (vgl. Fußnote 2) unbeachtet bleibt und damit die Kultur „corporation“ langfristig nicht ohne negative Konsequenzen aufrechterhalten werden kann (McNay 1995). Die Verwaltungskultur („bureaucracy“), welche vor allem durch Regulationen und Verwaltungsprozesse sowie eine starke Umsetzungskontrolle bestimmt wird (ebd.; vgl. auch Fischer 2013), ist aufgrund der hohen Regelgebundenheit und je nach Auslegung der Umsetzungskontrolle relativ starr und unflexibel und ist dementsprechend vor allem ein „good model for maintenance in stability“ (McNay 1995, S. 118). Der Kulturtyp „enterprise“, welcher häufig fälschlicherweise mit dem Typ „corporation“ gleichgesetzt wird, fokussiert neben einer Marktorientierung insbesondere eine Professionalisierung, „where the knowledge and skills of experts, and the needs and wishes of those seeking their service, come together“ (ebd.). Des Weiteren wird der „enterprise“-Typ vor allem durch ein finanzpolitisches Bewusstsein bestimmt (Burnett/Huisman 2010). Dementsprechend ermöglicht eine „enterprise“-Kultur eine schnelle und professionelle Reaktion auf externe Anfragen und ein Handeln mit Unternehmen auf (kultureller) Augenhöhe. Gleichzeitig birgt diese Kultur, insbesondere bei einer starken Marktausrichtung, allerdings auch die Gefahr von Grenzüberschreitungen (McNay 1995, S. 119), wie sie z. B. aktuell im Bereich berufs begleitender Studiengänge in Form verschiedener Franchise-Modelle zu beobachten ist (Hanft et al. 2014).

Dennoch ist anzunehmen, dass der Enterprise-Typ im Zusammenspiel mit den anderen Kulturen, welche zum einen inhaltliche Innovation ermöglichen (Wissenschaftskultur) und zum anderen eine regulierende Wirkung haben (Verwaltungskultur), bei der Umsetzung von Kooperationen mit Unternehmen unterstützend wirken kann, da eine kulturelle Anpassung erreicht wird, welche die Transaktionskosten senkt. Dieser Annahme wird im Folgenden am Beispiel der Organisation weiterbildender Studiengänge nachgegangen.

### 3 Die Bedeutung einer unternehmerischen Kultur für ein erfolgreiches Kooperationsmanagement

Jede Kooperation bzw. ihr Management, als Form der wirtschaftlichen Koordination, führt zu Transaktionskosten (Picot 1982), denen ein entsprechender Nutzen (materiell oder immateriell) für die Organisation gegenüberstehen muss, wenn die Aufgabe nicht zur reinen Belastung werden soll. Dementsprechend ist, bevor sich für eine Kooperation entschieden wird, zu überlegen, ob Aufwand und Nutzen der angestrebten Kooperationen in einem positiven Verhältnis stehen. Wie hoch die Transaktionskosten, sowohl ex-ante als auch ex-post, ausfallen, hängt dabei maßgeblich von der eigenen Organisationsstruktur und -kultur (Mayer/Schinneburg 2012) bzw. deren Vereinbarkeit mit der kooperierenden Organisation ab. Betrachtet man Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen im Bereich weiterbildender Studiengänge, wird deutlich, dass hier häufig aufgrund der verschiedenen Kulturen Kooperationen erst gar nicht zustande kommen, da Universitäten nicht als interessanter Partner erkannt werden (Maschwitz 2013; Wimmer et al. 2002) oder die Transaktionskosten so hoch sind, dass Kooperationen nur unter erheblichen Aufwand umgesetzt werden können. Gleichzeitig zeigt eine Interviewstudie aus dem Jahr 2012<sup>3</sup>, dass Kooperationen auch in den bestehenden Strukturen durch ein entsprechendes unternehmerisches Handeln zum Erfolg geführt werden können. So können durch eine entsprechende Außendarstellung (Sichtbarkeit), schnelle Reaktionszeiten und feste Ansprechpartner die Transaktionskosten der Kooperationsanbahnung auf Seiten der Unternehmen so gesenkt werden, dass Universitäten zu interessanten Kooperationspartnern werden. Ähnliches gilt für die Konfigurationsphase, in der durch eine entsprechende professionelle und transparente Kommunikation die Vereinbarungskosten (Picot 1982) gesenkt werden können, da u. a. die mit der Selbstverwaltungs- und Verwaltungskultur an Universitäten einhergehenden langen Entscheidungsprozesse abgefangen werden können. Mitarbeiter, welche als „Marktkoordinatoren“ (Picot/Schneider 1988, S. 108) zwischen den beteiligten Organisationen und damit zwischen Angebots- und Nachfrageseite fungieren, sind hier ein zentraler Erfolgsfaktor. Auch im weiteren Verlauf der Kooperationsverhandlung und -durchführung ist ein klares und unternehmerisches Han-

<sup>3</sup> Die Ausführungen des Kapitels beruhen, wenn nicht anders gekennzeichnet, auf einer qualitativen Interviewstudie, bei der – dem Forschungsstil der Grounded Theory folgend (Strauss/Corbin 1996) – insgesamt 22 problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit Hochschul- und Unternehmensvertretern geführt und ausgewertet wurden (vgl. Maschwitz 2014).

deln bei der Interessensabwägung, den Vertragsverhandlungen und Revisionsprozessen von Vorteil bzw. unerlässlich, um Durchsetzungs-, Kontroll- und Anpassungskosten gering zu halten.

Für die Umsetzungen dieser Aufgaben, die häufig nicht nur einzelne Personen (z. B. Mitarbeitende mit Brückenfunktionen) sondern das ganze System ‚Universität‘ betreffen (Schnittstelle Hochschullehrende, Verwaltung oder Gremien), bedarf es in der Einrichtung oder auch der Fakultät – je nach Verankerung der Studienangebote – eine entsprechende unternehmerische Kultur, die von der Gesamtorganisation mitgetragen wird. Bisher ist dies nur vereinzelt und häufig mit hohem internen Aufwand umgesetzt worden, da ein ständiges Pendeln zwischen den Strukturen und Kulturen Kraft und Ressourcen kostet (Maschwitz 2014). Dementsprechend stellen solche universitätsinternen kulturellen Nischenlösungen nur eine Übergangslösung dar und sind langfristig durch eine organisatorisch verankerte unternehmerische Kultur abzulösen.

#### 4 Fazit

Universitäten sind hochkomplexe kulturelle Gebilde, die von außen nur schwer zu durchschauen und intern durch recht schwerfällige Entscheidungsprozesse geprägt sind. Dies führt dazu, dass externe Organisationen das Handeln der Universitäten nur schwer einschätzen können und dadurch relativ geringes Systemvertrauen besteht. Um dies zu überwinden, sind auf beiden Seiten erhebliche Anstrengungen notwendig, um die „unvollkommenen Informationen über die Absichten und Verhaltensweisen“ (Picot 1982, S. 170) des potentiellen Partners zu überwinden, was als Transaktionskosten beschrieben wird. Um diese Transaktionskosten zu verringern und damit das Zustandekommen und die Durchführung von Kooperationen zu erleichtern, ist eine unternehmerische Ausrichtung der Universitäten bzw. einzelner Bereiche oder Organisationseinheiten in Universitäten eine erfolgsversprechende Möglichkeit. Die damit verbundene Etablierung einer entsprechenden Kultur ist allerdings eine Herausforderung und mit verschiedenen Fragen verbunden, die hier aufgeworfen, aber nicht abschließend geklärt werden konnten:

Wie lässt sich eine unternehmerische Kultur an Universitäten so umsetzen, dass die Gefahr der Grenzüberschreitung minimiert wird? Welche politischen Entscheidungen sind hierfür notwendig?

Wie lässt sich innerhalb der Universitäten eine Akzeptanz für eine unternehmerische Ausrichtung, i. S. einer „enterprise“-Kultur, erreichen?

Welche Modelle der organisatorischen Verankerung sind denkbar, um eine unternehmerische Ausrichtung zu ermöglichen (zentrale Einrichtungen, Servicestellen, Präsidium)?

#### Literatur

Burnett, S.-A./Huisman, J. (2010): Universities' Responses to Globalisation: The Influence of Organisational Culture. In: *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 117-142.

Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press.

DIHK/HRK (2010): Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. [http://www.hrk.de/de/download/dateien/081014\\_HRK\\_DIHK\\_Endfassung.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/081014_HRK_DIHK_Endfassung.pdf)

Europäische Kommission (2009): Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/ef0014\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0014_de.htm)

Fischer, A./Senn, P. T. (2007): Kooperationen als Profilierungschance in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): *Vermarktung von Hochschulweiterbildung: Theorie und Praxis*. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 27-36.

Fischer, H. (2013): Der Adoptionskontext „Hochschule“. In: *E-Learning im Lehralltag*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 123-145.

Hanft, A./Brinkmann, K./Gierke, W./Müskens, W. (2014): Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf)

Huber, L. (1991): Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: *Neue Sammlung*, 31(1).

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 Verlag, S. 351-386.

Kogan, M./ Bleiklie, I. (2007): Organisation and Governance of Universities. [http://portal.unesco.org/education/es/files/53907/11858773735Org\\_governance\\_Universities.pdf/Org\\_governance\\_Universities.pdf](http://portal.unesco.org/education/es/files/53907/11858773735Org_governance_Universities.pdf/Org_governance_Universities.pdf)

Maschwitz, A. (2012): Außerhochschulische Kooperationen im Bereich weiterbildender Masterstudiengänge. In: Tomaszek, N./Hammer, E. (Hrsg.): *University Meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten* (Bd. 1). Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 129-147.

- Maschwitz, A. (2013): Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen - Die Neuausrichtung der Hochschulen auf lebenslanges Lernen. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.
- Maschwitz, A. (2014): universitäten unternehmen kooperati- onen - Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. Münster: MV-Verlag.
- Maasen, S./Weingart, P. (2006): Unternehmerische Universi- tät und neue Wissenschaftskultur. In: Die Hochschule, 15(1), S. 19-46.
- Mayer, P./Schinnenburg, H. (2012): Rituale als Werkzeug im Hochschulmanagement. Veränderungsprozesse, Wandel der Kultur und die Rolle der Artefakten. In: Wissenschaftsma- nagement, 18(3), S. 44-48.
- McNay, I. (1995): From Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In: Schu- ller, T. (Hrsg.): The Changing University? Taylor & Francis, S. 116-126.
- Mintzberg, H. (1983): Power in and around organizations. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ortiz, A. (2013): Kooperation zwischen Unternehmen und Universitäten: Eine Managementperspektive Zu Regionalen Innovationssystemen. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Picot, A. (1982): Transaktionskostenansatz in der Organisa- tionstheorie. Stand der Diskussion und Aussagewert. In: Die Betriebswirtschaft, 42, S. 267-284.
- Picot, A./Schneider, D. (1988): Unternehmerisches Innova- tionsverhalten, Verfügungsrechte und Transaktionskos- ten. In: Budäus, D./ Gerum, E./ Zimmermann, G. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und Theorie der Verfügungsrech- te. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Th. Gabler GmbH, S. 91-119.
- Rammer, C./Peters, B./Schmidt, T./Aschhoff, B./Doherr, T. (2005): Innovationen in Deutschland: Ergebnisse der Innova- tionserhebung 2003 in der deutschen Wirtschaft (1. Aufl., Bd. 78). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Scherm, E. (2014). Management unternehmerischer Univer- sitäten: Realität, Vision oder Utopie? Rainer Hampp Verlag.
- Stifterverband (o. J.): Faktencheck. <http://www.stifterver- band.de/pdf/faktencheck.pdf>
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundla- gen Qualitativer Sozialforschung (1. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Symanski, U. (2012): Uni, wie tickst Du? Eine exemplarische Erhebung von organisationskulturellen Merkmalen an Uni- versitäten im Zeitalter der Hochschulreform. Aachen: Hoch- schulbibliothek Rheinisch-Westfälische Technischen Hoch- schule Aachen.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21(1), S. 1-19.
- Williamson, O. (1985): The economic institutions of capita- lism: firms, markets, relational contracting. New York ; Lon- don: Free Press Collier Macmillan.
- Wimmer, R./Emmerich, A./Nicolai, A. (2002): Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersu- chung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung. Bonn. [http://www.bmbf.de/pub/corporate\\_universities\\_in\\_ deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/corporate_universities_in_ deutschland.pdf)
- Wissenschaftsrat. (2007): Empfehlungen zur Interaktion von Wissenschaft und Wirtschaft. Köln: WR Geschäftsstel- le. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7865-07. pdf>
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Ab- sätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qua- litative Social Research, 1(1), Art. 22. <http://www.qualitative- research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>
- Zechlin, P. D. L. (2012): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der „unternehmerischen Hochschule“. In: Wilkesmann, U./Schmid C. J. (Hrsg.): Hochschule als Organi- sation. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-59.

**Autorin**

Dr. Annika Maschwitz  
a.maschwitz@uni-oldenburg.de

# Kooperative Innovationsprojekte als Grundlage für die Hochschulweiterbildung im Ingenieurbereich

CHRISTINE BAUHOFFER  
CARA H. KAHL  
HEIKO SIEBEN  
SÖNKE KNUTZEN

## Kurz zusammengefasst ...

Die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH) zielt mit ihrem Weiterbildungsmodell auf die Eröffnung flexibler Lernwege für Berufstätige, die zwischen diesen, der Hochschule und dem beschäftigenden Unternehmen vereinbart werden. Ausgangspunkt für die Weiterbildung sind Innovationsprojekte in Kooperation von Unternehmen und TUHH, in denen Berufstätige aus der Industrie mit einem Teil ihrer Arbeitszeit in einem geeigneten TUHH-Institut mitwirken. Dieser Beitrag gibt Einblick in die Konzeption dieses Modells und stellt die damit verbundenen Herausforderungen zur Diskussion.

Als zentrale Herausforderung bei der Konzeption universitärer Weiterbildung gilt die Berücksichtigung der Erwartungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen (Wolter/Geffers 2013) – einerseits individuelle sowie institutionelle Nachfragende, andererseits die Hochschullehrenden. An den Bedürfnissen und Interessen dieser Gruppen sind Formate und Angebote auszurichten, um nachhaltig zu sein (Wilkesmann 2007; Regiestelle Weiterbildung 2012). Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschule bilden daher die passende Grundlage für die Entwicklung eines Weiterbildungsangebots, das dauerhaft nachgefragt wird.

Die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH) zielt mit ihrem Weiterbildungsmodell auf die Eröffnung flexibler Lernwege für Berufstätige, die zwischen diesen, der Hochschule und dem beschäftigenden Unternehmen vereinbart werden. Dieser Beitrag gibt Einblick in die Konzeption dieses Modells und stellt die damit verbundenen Herausforderungen zur Diskussion.

Das Projekt „ContinuING@TUHH - Forschungsorientierte Weiterbildung an der TUHH“ wird seit 01.08.2014 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert.

## 1 Rahmenbedingungen an der TUHH

Zentral sind in diesem Beitrag zum einen die übergeordnete Die 1978 gegründete TUHH ist die jüngste technische Universität in Deutschland. In der auf Forschung ausgerichteten Hochschule sind ca. 100 Professorinnen und Professoren in derzeit 64 Instituten in Forschung und Lehre aktiv. Inzwischen sind etwa 6.600 Studierende in 41 Studiengängen der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften eingeschrieben.

Als Motor der Innovation unterstützt die TUHH den Strukturwandel der Metropolregion Hamburg, indem sie den Prozess der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und den ansässigen Industrieunternehmen aktiv fördert. Die TUHH bündelt ihre Forschungsexpertise in den Kompetenzfeldern „Green Technologies“, „Life Science Technologies“ und „Aviation and Maritime Systems“, die ihre Entsprechung jeweils in den Hamburger Wirtschaftsklustern finden.

Für die professionelle Förderung des Technologie- und Wissenstransfers der Universität in die Industrie hat die TUHH 1992 die Tochtergesellschaft TuTech Innovation GmbH (TuTech) als erste privatwirtschaftliche Transfer-GmbH Deutschlands gegründet. Als Brücke zur Wirtschaft fungiert TuTech als Beraterin, Organisatorin, Vermittlerin, Initiatorin und Koordinatorin mit dem Ziel, unternehmerisches und wissenschaftliches Potenzial gewinnbringend zu vernetzen. Kerngeschäft sind die Initiierung und das Management von Kooperationsprojekten zwischen Hochschule und Unternehmen sowie weitere Dienstleistungen zur Umsetzung von Innovation.



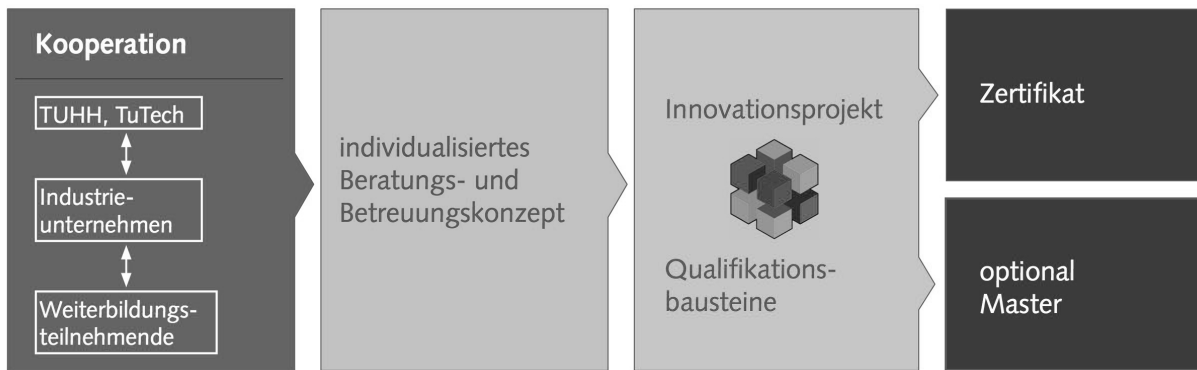


Abb. 1: Kooperation als Ausgangspunkt für die Weiterbildung an der TUHH

Diese Expertise und Erfahrung in industrieller Kooperation dient als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung ContinuING@TUHH.

## 2 Hochschule in der Kooperation

Zentraler Bestandteil der Weiterbildung und der Kooperation sind Innovationsprojekte, die reale Forschungsprozesse und Handlungsproblematiken der Industrieunternehmen als Gegenstand haben können oder sich an Referenzprozessen einer bestimmten Branche orientieren. Ausgehend von einer individuellen Beratung findet für die teilnehmenden Berufstätigen eine Weiterbildung nach Bedarf statt. Angeboten wird das Weiterbildungsangebot als einzeln wählbare Zertifikate, als Zertifikatsstudium und/oder berufsbegleitendes Masterstudium (M.Sc.). Abbildung 1 stellt das Weiterbildungskonzept, das im Folgenden erläutert wird, schematisch dar. Nachfolgend werden die einzelnen Phasen dargestellt.

### 2.1 Reale Innovationsprojekte

Nach dem Weiterbildungskonzept ContinuING@TUHH soll die Forschung der Universität mit dem Weiterbildungsinteresse einer Person und ihres Arbeitgebers unmittelbar verbunden werden. Dafür sollen die Kooperationsprojekte, die die TUHH über die TuTech durchführt, um ein Qualifizierungsangebot erweitert werden. In solchen industriefinanzierten Drittmittelprojekten kann innerhalb des konkreten Forschungsvorhabens dann gleichzeitig eine gezielte Weiterqualifizierung von Beschäftigten des Auftrag gebenden Unternehmens erfolgen. Auf diese Weise kann eine bestehende oder neue Kooperation zwischen TUHH und einem Unternehmen genutzt werden, um Mitarbeitende des Unternehmens für künftige Herausforderungen zu qualifizieren. So kann die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem wichtigen Baustein in der internen Personalentwicklung eines Industrieunternehmens werden.

Berufstätige aus der Industrie werden dazu mit einem Teil ihrer Arbeitszeit in ein entsprechendes TUHH-Institut entsandt und wirken dort an der Bearbeitung der betrieblichen Fragestellung mit. Durch die Zusammenarbeit mit den Expertinnen und Experten aus den Instituten wird die Quali-

fizierung des Teilnehmenden zum zweiten Prozessergebnis. Arbeitsplatz und Forschungsinstitut werden gleichermaßen zum zentralen Lernort der Weiterbildung.

Mit der Kooperation zwischen Hochschule und Unternehmen als Ausgangspunkt und dem wechselseitigen Theorie-Praxis-Transfer als Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung versucht ContinuING@TUHH allen Anspruchsgruppen gerecht zu werden. Dieses Format wird in Deutschland noch wenig für die Weiterbildung genutzt (vgl. aber Jankowski 2014), so dass damit nicht nur die Entwicklung eines neuen Lernkonzeptes verbunden sein wird, sondern auch Organisationsentwicklungsprozesse in der TUHH und in den beteiligten Unternehmen.

Die Ausrichtung der Weiterbildung an realen Innovationsprojekten soll allerdings nicht einer reinen Verwertungsorientierung dienen. Vielmehr sollen im Laufe der Konzeptentwicklung von ContinuING@TUHH Referenzprozesse entwickelt werden, die sich an branchentypischen Forschungs- und Entwicklungsfragen orientieren und sich unabhängig von einzelnen Industrieunternehmen durchführen lassen. Die Orientierung an Referenzprozessen ermöglicht einen didaktischen Freiraum, der die Umsetzung des Bildungsauftrags der TUHH gewährleistet. Internationale didaktische Konzepte und Methoden gibt es bereits, um dieses Format der Weiterbildung zu unterstützen. Insbesondere in Großbritannien, aber auch in Dänemark und den Niederlanden gibt es Erfahrungen mit der Qualifizierung in berufsbezogenen Projekten, die in Formaten von Project-Based Learning (PBL) oder Work-Based Learning (WBL) umgesetzt werden (Hartmann/Stamm-Riemer/Buhr 2012). ContinuING@TUHH berücksichtigt beide Lernmethoden, wobei die konkrete Ausgestaltung noch Gegenstand der aktuellen Projektarbeit ist. Diese wird zudem Prozesse berücksichtigen, die einen Transfer konkreter Ergebnisse in den Unternehmenskontext und damit eine beschleunigte Innovation im Unternehmen begünstigen (vgl. ebenda).

Mit dem verstärkten Einsatz von Problem- und Projektbasiertem Lehren und Lernen (PBL) setzt die TUHH derzeit auch einen analogen Schwerpunkt in der grundständigen



Lehre. An diese Erfahrungen soll mit dem Bezug auf Fragestellungen aus dem Unternehmenskontext zum Vorteil beider Zielgruppen angeschlossen werden.

Berufsbegleitende Studien sind für das Zusammenspiel von Lern- und Arbeitssituation prädestiniert (Petermandl 2009). In der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse möchte die TUHH mit dem Lernen in unmittelbaren Arbeitssituationen die Möglichkeiten des Lerntransfers gezielt verbessern (Fichtner-Rosada 2011). Diese Form der Kompetenzentwicklung stärkt die Verbindung von Theorie und Praxis, ebenso wie die Motivation der Studierenden und ihre Verantwortung für den Lernprozess (Weinert 2004). Die Studierenden entwickeln ein größeres Selbstwertgefühl und zeigen sich zufriedener mit den von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen (HRK 2008).

## 2.2 Individualisiertes Lernen in kooperativen Innovationsprojekten Beratung und Betreuung

Die Individualisierung wird durch ein begleitendes Beratungs- und Betreuungsangebot ermöglicht, das für die Sozialisierung und Einbindung der Teilnehmenden im Universitäts- und Institutsumfeld sorgt (vgl. Abbildung 1). Dabei soll es über konventionelle, weiterhin zu berücksichtigende Beratungsleistungen zu Themen wie Finanzierung, Studienorganisation, fachwissenschaftliches Arbeiten und psychosoziale Beratung hinausgehen. Hauptziel des Angebots ist es, die Ressourcen und Bedürfnisse der teilnehmenden Person zu erkennen, sie für sie und andere sichtbar zu machen und daraus persönliche Lernziele und einen eigenen „Weiterbildungspfad“ abzuleiten. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass die Person ihre Stärken in das universitäre Umfeld einbringt, sich über eigene Bedingungen für die Teilnahme bewusst wird und selbständig wie unter Reflexion anderer prüfen kann, ob persönliche Weiterbildungsziele zufriedenstellend erreicht werden (Arnold/Siebert 2006).

An dieser Stelle sei die Umsetzung des Angebots skizziert: Angedacht ist ein Weiterbildungsmodul mit vier Teilen. Im ersten Teil werden die Kompetenzen der Person festgestellt und dokumentiert. Dabei soll ein ePortfolio verwendet werden, um unterschiedliche Lernformen und -orte sichtbar zu machen (Strauch/Jütten/Mania 2009; Gnahs 2010). Ferner werden hier persönliche Lernziele formuliert und ein Weiterbildungspfad gewählt. Zu späteren Zeitpunkten der Weiterbildung erfolgen die zweiten und dritten Teile, die der Feststellung der Kompetenzentwicklung dienen. Sie sollen Elemente der Selbst- und Fremdreiflexion sowie eine Aktualisierung des ePortfolios beinhalten und ggf. eine Adjustierung des bisher gewählten Weiterbildungspfades ermöglichen. Im vierten Teil stehen dann folgende Themen im Fokus: Persönliche Bilanz (jenseits von Zertifikaten), nächste Lernorte, Nutzung des ePortfolios nach Abschluss der Weiterbildung.

Die konkrete Ausgestaltung des individualisierten Beratungs- und Betreuungsangebots ist Gegenstand der aktuellen

Projektarbeit. Frühe Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ dienen dabei als Referenzen (Bergstermann/Theis 2014; Schäfer 2014). Ferner wurden bereits ePortfolios an der TUHH entwickelt und erprobt (Czerwionka/Knutzen/Bieler 2010).

### Zertifikatsprogramm:

Mit ContinuING@TUHH soll ein individualisierter Lernprozess für berufserfahrene Lernende organisiert werden. Um die Selbstbildungsmöglichkeiten, und damit einhergehend die Autonomie des Einzelnen zu stärken, wird vielfach eine kompetenzorientierte Ermöglichungsdidaktik als neue Lehr-Lern-Kultur für die wissenschaftliche Weiterbildung postuliert (Arnold 2012; HRK 2008; Schaper 2012). Aus diesem Grund zielt das dargestellte Weiterbildungsformat nicht nur inhaltlich, sondern auch organisatorisch auf eine individualisierte und selbstgesteuerte Qualifizierung ab.

Die Projekte können hinsichtlich ihres Umfangs und der Organisation an den spezifischen Bedürfnissen des Einzelnen angepasst werden, so dass die Rahmenbedingungen der jeweiligen Berufs- und Lebenssituation berücksichtigt werden können. Das Innovationsprojekt wird Teil eines weiterbildenden Zertifikatstudiums mit individuellen Qualifikationsbausteinen und kann durch weitere Studienangebote ergänzt werden, so dass flexible Lernwege eröffnet werden („Baukastensystem“). Die Zertifikate sollen anschlussfähig und anrechenbar auf einen akademischen Abschluss sein und optional in affine weiterbildende Masterstudiengänge einmünden.

## 3 Herausforderungen

Die Kooperation zwischen Hochschule und Unternehmen, die berufstätige Klientel der Bildungsangebote, die zentrale Projektmethode und nicht zuletzt die unterschiedlichen Lernorte erfordern ein hohes Maß an Abstimmung, Beteiligung und Zusammenarbeit.

Auf der Ebene der TUHH sind die zentralen Aspekte – wie die qualitätsgesicherte Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, das forschende Lernen mit unterschiedlichen Lernorten und eine kontinuierliche Lernentwicklungsreflexion – studierenden- und kompetenzorientiert so auszugestalten, dass der Lernende einerseits das Lernen selbst steuern kann und andererseits eine tragbare Studienorganisation umsetzbar ist. Aufwand und Erträge müssen in einem Verhältnis stehen, das innerhalb der Universität Akzeptanz findet. Um dies zu ermöglichen, sollen Lern-, Beratungs- Studien- und Qualitätskonzepte so entwickelt werden, dass sie in die strukturellen Rahmenbedingungen der TUHH passen und diese soweit möglich nutzen. Diese Konzepte können anschließend den Hochschullehrenden im Sinne von Dienstleistungen zur Unterstützung von Weiterbildungsaktivitäten angeboten werden.

Auf der Ebene der Unternehmen sind Organisationsstrukturen zu schaffen, die die Ausgestaltung der wissenschaftlichen

Weiterbildung ermöglichen. Nur so können die Voraussetzungen für die Standardisierung neuer Lehr-Lern-Konzepte geschaffen werden.

Darüber hinaus sind Prozessstrukturen erforderlich, die eine wechselseitige Rückkopplung des Innovationsprojekts zwischen Unternehmen und Hochschule gewährleisten und die Implementierung von Ergebnissen und erworbenen Kompetenzen im Unternehmen optimal vorbereiten. Wie das Gutachten „Personal- und Qualifizierungsbedarf der Erneuerbare Energien Branche in der Metropolregion Hamburg 2012“ verdeutlicht, wünschen sich Unternehmen eine hohe organisatorische und zeitliche Flexibilität weiterbildender Hochschulangebote, die sich in den Betriebsablauf integrieren lassen (iit/dsn 2012). Vor diesem Hintergrund bietet das Weiterbildungskonzept der TUHH Lösungsansätze, die als Anreize für eine kooperative Entwicklung gelten können.

#### 4 Fazit

ContinuING@TUHH stellt durch die direkte Verbindung von universitärer Forschung mit wissenschaftlicher Weiterbildung eine neue Gestaltungsform von Hochschulweiterbildung dar. Als Konzept, das sich nahtlos in das Profil der TUHH einfügt, ist es geeignet, sich langfristig als Weiterbildungsangebot zu etablieren.

Auf der Grundlage zahlreicher existierender industrieller Drittmittelprojekte, insbesondere mit Industriepartnern aus der Metropolregion Hamburg, steht der TUHH bereits ein Netzwerk zur Verfügung, das nun mit Hinblick auf wissenschaftliche Weiterbildung weiter entwickelt werden kann. Insbesondere soll die Partnerschaft mit Unternehmen, den Agenturen der Hamburger Wirtschaftscluster und verschiedenen Verbänden für eine bedarfsgerechte Gestaltung, aber auch für Transparenz hinsichtlich der Prozesse und letztlich auch bezüglich einer angemessenen Preispolitik genutzt werden.

Nach Schumpeter ist Innovation die Durchsetzung einer neuen technischen oder - wie hier - organisatorischen oder auf ein Geschäftsfeld bezogenen Lösung (Schumpeter 1912). Demnach muss diese nicht nur als grundlegend neu wahrgenommen und von relevanten Anwendern akzeptiert werden, sondern sie muss sich auch auf einem Markt durchsetzen lassen. Inwieweit dies gelingt, lässt sich erst nach Projektabschluss klären. ContinuING@TUHH ist anschlussfähig an bekannte Anwendungskontexte sowohl bei den Hochschullehrenden als auch bei industriellen Partnern. Nach unserer Überzeugung bestehen an der TUHH und bei TuTech Innovation GmbH besonders günstige Voraussetzungen für eine Innovation im Bereich der Weiterbildung.

#### Literatur

Arnold, R. (2012): Herausforderungen für lebenslanges Lernen im Studium 2020. Wie kann Lernen in Hochschulen neu gestaltet werden? Key-Note auf der Fachtagung Studium 2020 - Positionen und Perspektiven am 26./27. Januar 2012 in Berlin.

Arnold, R./Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung (Band 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bergstermann, A./Theis, F. (2014): Die eigene Kompetenzentwicklung im Blick: Wie kann das Verfahren der Kompetenzbilanz für die Belange des „Studica“-Projekts und der Alanus Hochschule als Seminarangebot gestaltet werden? In: Cendon, E./Flacke, L.B. (Hrsg.): Handreichung Kompetenzenentwicklung und Heterogenität, Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 43-54.

Czerwionka, T./Knutzen, S./Bieler, D. (2010): Mit ePortfolios selbstgesteuert lernen - Ein Ansatz zur Reflexionsförderung im Rahmen eines hochschulweiten ePortfoliosystems. In: Medienpädagogik, 10(8), S. 1-21.

Fichtner-Rosada, S. (2011): Interaktive Hochschuldidaktik als Erfolgsfaktor im Studium für Berufstätige: Herausforderung und kompetenzorientierte Umsetzung. Arbeitspapier der FOM Hochschule für Oekonomie & Management, Nr. 21. Essen: MA Akademie Verlags- und Druck-GmbH.

Gnahn, D. (2010): Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hartmann, E. A./Stamm-Riemer, I./Buhr, R. (2012): Weiterbildungsangebote im Hochschulbereich - innovative und durchlässige Lern- und Bildungsformate. [http://www.bwpat.de/ausgabe23/hartmann\\_et\\_al\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/hartmann_et_al_bwpat23.pdf) [Zugriff: 25.03.2015]

Hochschulrektorenkonferenz (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. [http://www.hrk.de/uploads/txszconvention/Reform\\_in\\_der\\_Lehre\\_-\\_Beschluss\\_22-4-08.pdf](http://www.hrk.de/uploads/txszconvention/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf) [Zugriff: 11.03.2015]

IIT - Institut für Innovation und Technik/dsn - Analysen & Strategien | Kooperationsmanagement (2012): Personal- und Qualifizierungsbedarf der Erneuerbare Energien Branche in der Metropolregion Hamburg 2012, Gutachten im Auftrag der Erneuerbare Energien Hamburg Clusteragentur GmbH, S. 117 f.. [http://www.erneuerbare-energien-hamburg.de/gutachten.html?file=tl\\_files/eehh\\_files/downloads/Download-Archiv/EEHHStudiePersonal-%20und%20QualifizierungsbedarfgesamtWeb.pdf](http://www.erneuerbare-energien-hamburg.de/gutachten.html?file=tl_files/eehh_files/downloads/Download-Archiv/EEHHStudiePersonal-%20und%20QualifizierungsbedarfgesamtWeb.pdf) [Zugriff: 24.03.2015]

Jankowski, D. (2014): Bedarfsorientierte und praxisnahe Weiterbildung in Projekten.

Von der Idee in die Praxis - ein Erfahrungsbericht, Freiburg Academy of Science and Technology - FAST, Freiburg, 2014. <http://www.offenehochschule.uni-freiburg.de/data/doc/fast/erfahrungsbericht> [Zugriff: 27.03.2015]

Petermandl, M. (2009): Optimale Voraussetzungen für den Lerntransfer in berufsbegleitenden Studien. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 4(2), S. 1-9.

Regiestelle Weiterbildung (Hrsg.) (2012): Leitfaden zur Sicherung der Nachhaltigkeit im und nach Projektverlauf. [http://www.initiative-weiterbilden.de/fileadmin/pdfs/downloads/Leitfaden\\_zur\\_Sicherung\\_der\\_Nachhaltigkeit.pdf](http://www.initiative-weiterbilden.de/fileadmin/pdfs/downloads/Leitfaden_zur_Sicherung_der_Nachhaltigkeit.pdf) [Zugriff: 12.03.15]

Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz (Projekt nexus). [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) [Zugriff: 23.03.2015]

Schäfer, M. (2014): Welchen Beitrag kann die curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios ins Studium für heterogene Zielgruppen leisten? In: Cendon, E./Flacke, L.B. (Hrsg.): Handreichung Kompetenzentwicklung und Heterogenität, Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 31-42.

Schumpeter, J. (1912): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Berlin: Neuausgabe hrsg. von J. Röpke u. O. Stiller, Berlin: Duncker & Humblot 2006.

Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weinert, A. (2004): Organisations- und Personalpsychologie (5., vollständig überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Wolter, A./Geffers, J. (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ausgewählte empirische Befunde. [http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18\\_OH\\_Thematischer%20Bericht\\_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens\\_Formatiert.pdf](http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf) [Zugriff: 27.03.2015]

Wilkesmann, U. (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universitäten und Unternehmen - eine unterschätzte Form der Wissensproduktion. In Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 16, S. 269-281.

## Autoren

Dr. Christine Bauhofer  
bauhofer@tutech.de

Dr. Cara H. Kahl  
cara.kahl@tuhh.de

Heiko Sieben

Prof. Dr. Sönke Knutzen  
s.knutzen@tuhh.de

# Flexible Studienorganisation an Hochschulen

KATRIN BRINKMANN

## Kurz zusammengefasst ...

*Die Flexibilisierung der Studienorganisation durch eine Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen wird durch die zunehmende Heterogenität hochschulischer Zielgruppen immer zentraler, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden. In der Praxis wird eine flexible Studienorganisation vor allem in berufsbegleitenden Studiengängen umgesetzt. In grundständigen Studiengängen wird versucht, eine Flexibilisierung durch Teilzeitstudiengänge zu realisieren. Warum dies mit der aktuellen Gestaltung von Teilzeitstudiengängen nicht erreicht werden kann und wie auch in grundständigen Studiengängen neueren und innovativeren Studienformen nachgegangen werden kann, ist Gegenstand dieses Beitrags.*

## 1 Einführung

Die Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen ist im europäischen Kontext neben dem Ausbau und der Förderung von Zugangswegen für nicht-traditionelle Studierende, der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Zugang und Studium und der Anpassung von Organisation, Management und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens eine der vier zentralen Komponenten zur Implementierung von Lebenslangem Lernen in Hochschulen (vgl. Banscherus 2010). Vor diesem Hintergrund und durch die heterogener werdenden Zielgruppen von Hochschulen wird eine flexible Studienorganisation immer wichtiger, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Zielgruppen gerecht zu werden. Neben berufsbegleitenden Studiengängen, die ihren Zielgruppen durch eine entsprechende Flexibilisierung in der Studienorganisation gerecht werden, rückt auch in grundständigen Studiengängen die Flexibilisierung immer weiter in den Fokus, um ein die Bildungssysteme übergreifendes Lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Im Rahmen dieses Beitrags werden nach einer Darstellung der sich verändernden Zielgruppen von Hochschulen Ansätze verschiedener Modelle einer flexiblen Studienorganisation aufgezeigt. Ein Blick in die Praxis zeigt dann die aktuellen Entwicklungen einer flexiblen Studienorganisation in berufsbegleitenden und grundständigen Studiengängen. Abschließend werden diese Entwicklungen diskutiert und es wird der Frage nachgegangen, ob auch im grundständigen Bereich neuere und innovativere Lösungen

für eine flexible Studienorganisation nachgegangen werden sollte, um der zunehmenden Heterogenität hochschulischer Zielgruppe gerecht zu werden.

## 2 Veränderte Zielgruppen von Hochschulen

Immer mehr Studierende weichen stärker von dem klassischen Bild der traditionellen Studierenden ab, die direkt nach dem Abitur an die Hochschulen kommen, in Vollzeit studieren und danach direkt und dauerhaft in das Berufsleben eintreten (vgl. Kerres/Hanft/Wilkesmann 2012). Studierende kommen heute auf unterschiedlichen Wegen (z.B. durch ihre Berufsabschlüsse und/oder -erfahrungen), mit unterschiedlichen Voraussetzungen (z.B. soziale Herkunft, Bildungsstand, Praxiserfahrung) und entsprechend in unterschiedlichen Altersstufen an die Hochschulen (vgl. Stöter 2013). Zusätzlich haben sie neben ihrem Studium häufig noch weitere Verpflichtungen, wie z.B. Berufstätigkeit und/oder Kindererziehung. So sind z.B. 62 Prozent der Studierenden im Studium berufstätig (38 Prozent davon laufend), fünf Prozent der Studierende haben Kinder und das Studium bildet immer seltener den Lebensmittelpunkt der Studierenden (vgl. Middendorff et al. 2013). Es ist zu erwarten, dass sich das klassische Bild der traditionellen Studierenden - vor allem vor dem Hintergrund des fortschreitenden demografischen Wandels und der zunehmenden Entgrenzung von Lebensphasen (vgl. Zimmer 2013) - zukünftig weiter verändern wird und dass Hochschulen durch die zunehmend heterogener werdenden Zielgruppen vor der Herausforderungen stehen, ihre Angebote passend auszurichten (vgl. Hanft/Brinkmann 2013).

Die Entwicklung und das Angebot einer flexiblen Studienorganisation ist somit eine aktuelle und sehr relevante Aufgabe für Hochschulen, um den Ansprüchen und Bedürfnissen der heterogener werdenden Zielgruppen gerecht zu werden, um flexible Lernwege und Studienformen zu eröffnen und um damit die Implementierung von Lebenslangem Lernen zu fördern.

## 3 Modelle flexibler Studienorganisation

Nachfolgend werden verschiedene in der Literatur vorfindliche Modelle in Bezug auf die Flexibilisierung des Studiums bzw. der Studienorganisation beschrieben, wobei zu beachten ist, dass bisher kein empirisch geklärtes Verständnis des Be-



griffs Studienorganisation vorliegt. „Die meisten Empfehlungen basieren auf Analysen der gegenwärtigen Strukturen ohne den Nachweis realer Effekte“ (Hanft/Brinkmann 2013, S. 213). Dennoch lassen sich aus den Modellen verschiedene Dimensionen herausarbeiten, welche eine flexible Studienorganisation beschreiben:

Nikolova und Collis (1998, S. 61f.) unterscheiden fünf Dimensionen des flexiblen Lernens, die sie nach „Time of course participation“, „Content in the course“, „Instructional approach and learning materials“, „Entry requirements“ und „Course delivery and logistics“ differenzieren und anhand von „Flexibility dimensions“ und „Some possible Options“ darstellen.

Röbken (2012, S. 242ff.) umschreibt drei Kerndimensionen eines flexiblen Studiums, die sich auf die inhaltliche (Schwerpunktsetzung, Kursanzahl, Wahlmöglichkeiten, Adaptivität), die organisatorische (Verfahren, Raum, Zeit) und die institutionelle (formal, informell) Dimension verteilen und unterscheidet im Rahmen dieser zwischen „viel Flexibilität für Studierende“ und „wenig Flexibilität für Studierende“.

Grassl (2012, S. 57ff.) unterscheidet hinsichtlich der Forderung nach Flexibilisierung fünf Perspektiven für mehrdimensionale Flexibilisierung: räumlich (Mobilität der Studierenden durch Hochschulortwechsel oder Auslandsaufenthalt sowie Einbezug anderer Lernorte, wie Arbeitsplatz, Zuhause oder im Zug), methodisch (z.B. Einbezug von E-Learning-Formaten), zeitlich (zeitliche Gestaltung einzelner Angebote), lebenszeitlich (Studienbeginn und -abschluss) und inhaltlich (mitgebrachte Erfahrungen und unterschiedlichen Wissensstände, zusätzliche Angebote und individuelle Zusammenstellungswünsche).

Im Hinblick auf die aufgezeigten Modelle flexibler Studienorganisation kann vor allem der zeitlichen Dimension eine übergeordnete Rolle zugesprochen werden, da diese den Ausgangspunkt zur Flexibilisierung bildet und sich andere Dimensionen anpassen können (die inhaltliche Dimension steht z.B. nicht in Abhängigkeit zu der zeitlichen Dimension) und sogar unterstützend (z.B. methodisch und räumlich – durch E-Learning und alternative Lernorte sind Studierende zeitlich flexibler) wirken.

#### 4 Flexible Studienorganisation in der Praxis

Mit Blick auf die Studienorganisation an Hochschulen wurden in den letzten Jahrzehnten alternative Studienformen weiterentwickelt und teilweise etabliert. Laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al. 2013) wurden nach dem Hochschulkompass der Hochschul-

rektorenkonferenz im Jahr 2012 insgesamt 2.012 Studiengänge angeboten, die in Teilzeit, berufsbegleitend oder dual studiert werden konnten, was zwölf Prozent der grundständigen und weiterführenden Studiengänge ausgemacht hat. Ein aktueller Blick in den Hochschulkompass<sup>1</sup> der Hochschulrektorenkonferenz zeigt, dass inzwischen 3.966 Studiengänge und somit 18 Prozent aller grundständigen und weiterführenden Studiengänge in Teilzeit, berufsbegleitend oder dual<sup>2</sup> studiert werden können. Neben dieser erkennbaren Ausweitung des Angebots alternativer Studienformen um sechs Prozent in den letzten drei Jahren zeigt ein Blick in die Praxis, dass vor allem der Entwicklung von berufsbegleitenden Studiengängen verstärkt nachgegangen wird.

##### 4.1 Flexible Studienorganisation in berufsbegleitenden Studiengängen

Bengstermann und Theis (2014) fassen anhand der Perspektiven für mehrdimensionale Flexibilisierung nach Grassl (2012) verschiedene Beispiele zur „Flexibilisierung und Individualisierung von Lernangeboten an Hochschulen“ zusammen (vgl. Bengstermann/Theis 2014). Bei der Durchsicht der dort aufgezeigten Beispiele wird deutlich, dass diese vor allem auf die Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge zielen, die mehrheitlich im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“<sup>3</sup> entwickelt werden und sich speziell an Personen mit weiteren Verpflichtungen neben dem Studium (z.B. Familie, Berufstätigkeit) sowie an Berufsrückkehrer/innen, Studienabbrecher/innen und arbeitslose Akademiker/innen richten. Die Studienangebote werden im Hinblick auf die Perspektiven mehrdimensionaler Flexibilisierung (Grassl 2012) so entwickelt und angeboten, dass sie den Ansprüchen der Zielgruppen in Bezug auf die räumliche (z.B. Fernstudium), methodische (z.B. E-Learning), zeitliche (z.B. Studium unabhängig von Seminarzeiten und Semesterverläufen), lebenszeitliche (z.B. individueller Studienbeginn und -abschluss) und inhaltliche (z.B. thematische Freiräume über Fächergrenzen hinaus) Perspektive gerecht werden (vgl. Bengstermann/Theis 2014).

##### 4.2 Flexible Studienorganisation in grundständigen Studiengängen

Im Bereich des grundständigen Studiums wird hinsichtlich der Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen aktuell mit der Einführung von Teilzeitstudiengängen als alternative Studienform versucht, eine flexible Studienorganisation zu schaffen. Das Angebot an Teilzeitstudiengängen, in denen in den meisten Fällen der zeitliche Aufwand für das Studium halbiert und die Regelstudienzeit verdoppelt wird, wurde mittlerweile in 15 Landeshochschulgesetzen (Rheinland Pfalz ausgenommen) verankert und wird in den Bun-

<sup>1</sup> Der Hochschulkompass bildet nicht alle vorhandenen Studiengänge an deutschen Hochschulen ab, denn Hochschulen müssen selber die Initiative ergreifen und sich eintragen. Daher werde die Ergebnisse hier nicht ganz unkritisch und als eher richtungsweisend betrachtet. [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de) [Zugriff: 25.03.2015].

<sup>2</sup> Das duale Studium wird an dieser Stelle nicht weiter betrachtet, da dieses als ausbildungsintegrierendes Modell keine entsprechende Flexibilisierung im Rahmen der Studienorganisation zulässt.

<sup>3</sup> [www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de](http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de) [Zugriff: 25.03.2015].



desländern und Hochschulen in unterschiedlicher Form umgesetzt. Im Hinblick auf die bestehenden unterschiedlichen Definitionen und Formen (vgl. z.B. Bargel 2013; Schindler 2001; Middendorff et al. 2013; Wissenschaftsrat 1998) kann festgehalten werden, dass das Teilzeitstudium häufig ein vager und nicht einheitlich definierter Begriff ist und an den Hochschulen dementsprechend unterschiedlich verstanden und gelebt wird (vgl. Maschwitz/Brinkmann 2015). Obwohl sich der Anteil an formellen Teilzeitstudiengängen seit 2009 (2,5 Prozent) mehr als verdoppelt (5,4 Prozent) hat (vgl. Middendorff et al. 2013), werden die Bedürfnisse der Teilzeitstudierenden bisher nicht ausreichend berücksichtigt, denn die Nachfrage nach den angebotenen formellen Teilzeitangeboten ist mit einem Prozent der Studierenden weiterhin sehr gering. Im Vergleich dazu werden berufsbegleitende Studiengänge von mittlerweile drei Prozent der Studierenden nachgefragt (ebd.). Die geringe Nachfrage nach den formellen Teilzeitangeboten hängt überwiegend damit zusammen, dass viele Hochschulen Schwierigkeiten mit der Umsetzung des Teilzeitstudiums haben, die vor allem im Hinblick auf bürokratische Verfahren in einem recht starren Modus mit fehlender Flexibilität und Finanzierungsschwierigkeiten (der BAföG-Anspruch entfällt) beobachtet werden können (vgl. Bargel 2013). Auch weitere Studien (vgl. z.B. Wex 2005; Steinhardt 2011; Zimmer 2013) kommen zu dem Schluss, dass das formelle Teilzeitstudium mit seinen aktuellen Rahmenbedingungen noch nicht ausreichend an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst wurde und dass Schwierigkeiten bei der Umsetzung bestehen (vgl. Maschwitz/Brinkmann 2015). Aufgrund der mangelnden Nachfrage nach den formellen Teilzeitangeboten sowie durch die offensichtlichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung kann „festgehalten werden, dass das Teilzeitstudium in der bisherigen Gestaltung kein geeignetes Studienmodell darstellt, um der Heterogenität studentischer Lebenswelten gerecht zu werden. Die bisherigen Teilzeitangebote werden seitens der Hochschulen überwiegend an der Nachfrage der Zielgruppen vorbei entwickelt bzw. angeboten“ (Maschwitz/Brinkmann 2015, S. 66). Im Hinblick auf die aufgezeigten Modelle einer flexiblen Studienorganisation wird darüber hinaus deutlich, dass die formellen Teilzeitstudiengänge nur die zeitliche Dimension berücksichtigen und dabei weniger auf eine Flexibilisierung, sondern lediglich auf die Verringerung des zeitlichen Studienaufwandes zielen.

Obwohl offensichtlich keine Nachfrage nach den formellen Teilzeitangeboten besteht, studieren mehr als ein Fünftel der Studierenden (22 Prozent)<sup>4</sup> im grundständigen Studium in einem sogenannten de facto-Teilzeitstudium, in dessen Rahmen die investierte Zeit für das Studium (Lehrveranstaltungen und Selbststudium) weniger als 25 Stunden in der Woche beträgt (vgl. Middendorff et al. 2013; Wissenschaftsrat 1998; Steinhardt 2011). Sieben Prozent von ihnen haben neben ihrem Studium noch einen überdurchschnittlich hohen Zeit-

aufwand für ihre Berufstätigkeit und 15 Prozent haben einen geringeren Zeitaufwand im Studium, der sich vor allem auf Nebenjobs oder Kinderbetreuung verteilt (Middendorff et al. 2013). Wird der Bedarf der Studierenden an Flexibilisierung in grundständigen Studiengängen durch die Hochschulen nicht mit entsprechenden Angeboten bedient, dann kann „ein Ausweichen in das informelle de-facto-Teilzeitstudium“ (Bargel 2013, S. 8) beobachtet werden, in welchem sich die Studierenden scheinbar selbst eine gewissen Art von Flexibilität schaffen.

## 5 Diskussion und Ausblick

Im Hinblick auf die Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen zur Implementierung von Lebenslangem Lernen in Hochschulen kann in Bezug auf die vorherigen Ausführungen festgehalten werden, dass durch die zunehmende Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge, die aktuell vor allem durch den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ stark befördert werden, viele Bemühungen zur Flexibilisierung unternommen werden und vermehrt flexible Studienangebote entwickelt und angeboten werden. Die beschriebenen Zielgruppen können mit ihren besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen durch eine entsprechend flexible Gestaltung in der Studienorganisation aus ihrem entsprechenden Lebens- und Verwendungszusammenhang abgeholt werden.

Betrachtet man hingegen die aktuellen Entwicklungen in den grundständigen Studiengängen wird deutlich, dass mit der Einführung von Teilzeitstudiengängen eher Sonderfälle oder auch eine Nischenlösung geschaffen wurde, die in der aktuellen Form nicht nachgefragt wird und kein geeignetes Studienmodell bieten, um den Ansprüchen der heterogenen Zielgruppen gerecht zu werden. Auf die fehlende Flexibilität reagieren die Studierenden dann häufig mit dem Ausweichen in ein sogenanntes de-facto Teilzeitstudium. Ergänzend dazu kann hier noch aufgeführt werden, dass die im Rahmen des Bologna-Prozesses vorhandenen Chancen zur Flexibilisierung der Studienorganisation im grundständigen Bereich (z.B. durch Modularisierung) bei der Umstellung auf die gestuften Studienstrukturen überwiegend nicht genutzt wurden. Eine entsprechende Nachfrageorientierung und damit die Aufnahme der Bedarfe der unterschiedlichen Studierendengruppen sowie potenzieller Studierendengruppen in die Planung und Entwicklung von Studiengängen wurden nicht berücksichtigt (vgl. Hanft 2014).

Durch die hohen Kosten und die vorausgesetzte Berufserfahrung in den berufsbegleitenden Studiengängen auf der einen Seite sowie durch die nicht erreichte Flexibilisierung im Bereich der grundständigen Studiengänge auf der anderen Seite, kann angenommen werden, dass viele potenzielle Studierende bisher von der Aufnahme eines Studiums abgehalten werden (vgl. auch Maschwitz/Brinkmann 2015). Hier stellt sich

<sup>4</sup> Seit 2009 (21 Prozent) stagniert diese Zahl bzw. ist zwischenzeitlich leicht gesunken. So studieren aktuell ähnlich viele Studierende im de facto Teilzeitstudium wie 2009 (vgl. Middendorff et al. 2013).

when? <b>period</b>	<p>autumn 3 months</p> <p>winter 1 month</p> <p>spring 3 months</p> <p>summer session (optional) 4 months</p>	The study is mainly conducted in autumn (3 months), winter (1 month) and spring (3 months). The summer session (4 months) is optional and can be selected to complete the study faster.
how much? <b>extent</b>	<p>8–10 units* about 9.000 \$</p> <p>11–18 units* about 13.000 \$</p> <p>*1 unit = 2 KP/ECTS</p>	Depending on students preferences 8–10 units or 11–18 units can be studied. The prices vary according to selected extent.
how? <b>modes</b>	<p>monday 60 minutes</p> <p>wednesday 60 minutes</p> <p>friday 60 minutes</p> <p>tuesday 90 minutes</p> <p>thursday 90 minutes</p> <p>one day a week in the evening 180 minutes</p>	Depending on students available time per week, most classes are available for study in three different modes: three times a week (60 minutes), two times a week (90 minutes) or once a week (180 minutes) in the evening.

**Abb. 1:** Flexible study options an der Stanford University (Hanft/Brinkmann 2012, S. 138)

die Frage, ob es nicht auch im grundständigen Bereich an der Zeit ist, neuere und innovativere Modelle einer flexiblen Studienorganisation zu denken, denn die einfache Trennung von Vollzeit- und Teilzeitstudiengängen scheint hier nicht der richtige Weg zu sein. Mögliche Bedingungen einer flexiblen Studienorganisation finden sich z.B. durch die Abschaffung der Regelstudienzeit, damit die Studierenden Module semesterweise je nach individueller Kapazität belegen können. Lehrveranstaltungen könnten zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichem Umfang angeboten werden und methodisch von E-Learning Anteilen unterstützt werden. Studieninhalte könnten individueller ausgewählt und durch die unterschiedlichen Erfahrungen und Wissensstände der Studierenden bereichert werden.

An der Stanford University bestehen beispielsweise – vor allem in Bezug auf die zeitliche Dimension einer flexiblen Studienorganisation – sehr flexible Möglichkeiten im Bereich der Studienorganisation. Neben dreimonatigen Herbst- und Frühjahrssemestern werden zusätzliche Kurse in den Winter- und Sommermonaten angeboten. Die Anzahl der zu belegenden Module ist frei wählbar und die Gebühren werden gestuft gezahlt. Weitere Flexibilität wird durch das Angebot von Kursen geschaffen, die entweder dreimal, zweimal oder einmal wöchentlich angeboten werden (vgl. Hanft/Brinkmann 2012) (vgl. Abbildung 1).

Um diese ersten und weiteren Überlegungen fortzuführen und in der Praxis umzusetzen, ist es notwendig, die (potenziellen) Zielgruppen von Hochschulen zunächst genauer zu erfassen,

um gültige Aussagen über ihr unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse – vor allem hinsichtlich einer flexiblen Studienorganisation – machen zu können. Dabei ist anzunehmen, dass sich nicht allgemein gültige Aussagen zu den (potenziellen) Zielgruppen machen lassen, sondern dass diese sich z.B. hinsichtlich Regionen, Studienabschlüssen, Fächergruppen und Fachkulturen unterscheiden. Daneben ist auch zu überlegen, wie eine flexible Studienorganisation an Hochschulen umgesetzt werden kann. Hier sind vor allem Überlegungen hinsichtlich einer geeigneten Struktur und Organisation sowie entsprechender Ressourcen zur Entwicklung und Implementierung notwendig. Darüber hinaus ist in den Hochschulen auch ein Umdenken erforderlich, durch das die Veränderung hochschulischer Zielgruppen wahrgenommen und auch im grundständigen Bereich im Sinne des Lebenslangen Lernens gedacht und gehandelt wird.

## Literatur

- Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepf, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa, S. 221-237.
- Bargel, T. (2013): Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg. Hefte zur Bildungs- u. Hochschulforschung 69. AG Hochschulforschung. Universität Konstanz.
- Bengstermann, A./Theis, F. (2014): Bildungsangebote längst der individuellen Lebensphase. Flexibilisierung und Individualisierung an Hochschulen - Beispiele aus der Praxis. In: Wissenschaftsmanagement, 4, S. 36-40.
- Grassl, R. (2012): Mehrdimensionale Flexibilisierung hochschulischen Lernens. Alternativen zur Präsenz- und Kontaktstudium dank moderner Techniken. In: Wissenschaftsmanagement, 6, S. 57-59.
- Hanft, A. (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2012): Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 135-142.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 208-222.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschulen für lebenslanges Lernen - eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 285-290.
- Maschwitz, A./Brinkmann, K. (2015): Das Teilzeitstudium - ein zeitgemäßes Studienmodell? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1, S. 52-69.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. [http://www.bmbf.de/pub/wslsl\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pub/wslsl_2012.pdf) [Zugriff: 25.03.2015]
- Nikolova, I./Collis, B. (1998): Flexible Learning and design of introduction. In: British Journal of Educational Technology, 1, S. 59-72.
- Röbken, H. (2012): Flexibilität im Studium: eine kritische Analyse. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 241-248.
- Schindler, G. (2001): Teilzeitstudierende. Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 3, S. 18-28.
- Steinhardt, I. (2011): Förderung des Teilzeitstudiums. Abschlussbericht. [https://www2.uni-frankfurt.de/37365029/Teilzeit\\_Abschlussbericht.pdf](https://www2.uni-frankfurt.de/37365029/Teilzeit_Abschlussbericht.pdf) [Zugriff: 25.03.2015]
- Stöter, J. (2013): Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 53-65.
- Wex, Peter (2005): Bachelor und Master. Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland - Ein Handbuch. Berlin: Duncker & Humblot.
- Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Differenzierung des Studiums durch Teilzeitstudienmöglichkeiten. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3535-98.pdf> [Zugriff: 25.03.2015]
- Zimmer, M. (2013): Entgrenztes studieren - Teilzeitstudium als Option?! In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 179-191.

**Autorin**

Katrin Brinkmann, MBA  
katrin.brinkmann@uni-oldenburg.de

# Innovative Strukturen für lebenslanges mobiles Lernen an Hochschulen

„Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“  
im niedersächsischen Verbund zur Mobilitätswirtschaft

MONIKA BACHOFNER  
ANNETTE BARTSCH

## Kurz zusammengefasst ...

*Gerade im sich schnell wandelnden fach- und fakultätsübergreifenden Bereich der Mobilität sind innovative und bedarfsorientierte Studienangebote notwendig. Am Beispiel des niedersächsischen Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft wird der Aufbau eines Studienangebots zur nachhaltigen, koordinierten Umsetzung Lebenslangen Lernens aufgezeigt. In intensiver Zusammenarbeit wird ein Studienmodell erarbeitet, das erstmals gestufte berufsbegleitende Weiterbildungsangebote abgestimmt als ein Kompetenznetzwerk von sechs Hochschulen anbietet.*

Mit den immer kürzer werdenden Entwicklungszyklen innerhalb der Mobilitätswirtschaft im letzten Jahrzehnt stiegen auch die Qualifikationsanforderungen der Beschäftigten. Ablesbar ist diese Veränderung am zunehmenden Bedarf nach berufsbegleitenden, lebenslangen Weiterbildungsangeboten (vgl. Bartsch 2014) und dem Mangel solcher Studienangebote innerhalb dieser Branche. Dies gilt besonders für den Arbeitsmarkt Niedersachsens, den strukturell Unternehmen aus der Mobilitätswirtschaft dominieren. Orientiert an den Vorstellungen und Prioritäten der Arbeitswelt baut das BMBF-Projekt „Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“ an der Technischen Universität Braunschweig nachhaltige Strukturen für wissenschaftliche Weiterbildung im zentralen TU-Forschungsfeld „Mobilität“ auf.

Um optimale Voraussetzungen für berufsorientierte Zielgruppen zu schaffen, wurden zunächst in 50 Unternehmen die Bedarfe, Anforderungen und das Interesse an berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung erhoben. Für diese Studie wurden n=86 ExpertInnen auf den Seiten der Personalverantwortung und der Arbeitnehmervertretungen aller Betriebsgrößen qualitativ befragt (vgl. Bartsch et al. 2014). Seit Februar 2014 pilotiert das Projekt „excellent mobil“

Module für die Entwicklung eines nachhaltigen Studienangebots auf Masterniveau:

Pro Halbjahr sind mehrere Module berufsbegleitend studierbar, können aber auch einzeln belegt werden. Der erfolgreiche Abschluss des gesamten Studiums wird zum Master of Science (Arbeitstitel „Mobilität und Transport“) führen. Im Vergleich zu den noch wenigen anderen wissenschaftlichen Weiterbildungen in der Mobilitätswirtschaft in Niedersachsen (vgl. Wrobel 2015) ist bereits die fachliche Breite dieses berufsbegleitenden Masterangebots innovativ: Es entsteht ein fakultätsübergreifendes Angebot mit Vertiefungen zu den drei Verkehrsträgern Automobil, Bahn sowie Luft- und Raumfahrt. Thematisiert werden die Grundlagen des Maschinenbaus, Luft- und Raumfahrt, Triebwerkstechnik, Aerodynamik, Fahrzeuginformatik, Eisenbahnwesen, Bahntechnik, Mobilitätsmanagement, neue Leichtbaukonzepte, Verkehrssicherheit, Umweltmanagement, ÖPNV, E-Mobilität, Thermodynamik, Fahrzeugklimatisierung, Softwarearchitektur, alternative Antriebe (Batterie / Brennstoffzelle), Elektrochemie, Oberflächentechnik, Fahrassistenzsysteme sowie die Fahrzeugtechnik. Die technische Ausrichtung des Studienprofils vereint die Richtungen des Maschinenbaus mit dem Bauingenieurwesen und wird flankiert von einzelnen sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Modulen.

In der Pilotphase der TU Braunschweig wurden die Module „Grundlagen der Technischen Zuverlässigkeit“, „Steuerung und Sicherung des Bahnbetriebes“, „Softwarearchitektur“, „Vibroakustik“, „Lebenszyklusorientierte Fahrzeugentwicklung“, „Innovative Produktentwicklung in den Ingenieurwissenschaften“ sowie „Gender, Natur und Technik als Gegenstände der Wissenschafts- und Technikforschung“ bereits abgeschlossen. Die Evaluation der Pilotmodule ergab, dass 36 Prozent der Teststudierenden einen Diplomabschluss haben und weitere 13 Prozent sogar promoviert sind. Mit Masterab-



schluss studierten 13 Prozent der Teilnehmenden und weitere 29 Prozent haben einen Bachelor -Abschluss. Die Teilnehmenden sind überwiegend Ingenieurinnen und Ingenieure und arbeiten in verschiedenen regionalen kleinen und mittleren Unternehmen sowie in einzelnen Großbetrieben. Mit dem Angebot wurde somit ein neues Format für AkademikerInnen geschaffen, die berufsbegleitend ihr Wissen aktualisieren wollen. Auch ohne akademischen Abschluss stehen die Module interessierten Berufstätigen aus der Mobilitätswirtschaft offen. Der geplante Masterabschluss allerdings ist an Vorkenntnisse auf Bachelorniveau gebunden. Während der Pilotphase wurden verschiedene Zeitmodelle erprobt und dabei auch eine englischsprachige Veranstaltung angeboten. Erfreulich hoch war, bezogen auf 94 Teilnahmen berufstätig Studierender, der Frauenanteil von 31 Prozent. Dieser ist deutlich höher als der durchschnittliche weibliche Anteil akademischer technischer Fachkräfte (vgl. Arbeitsmarktberichterstattung Feb. 2014: 16% Frauenanteil insgesamt, 24% Frauenanteil unter 35 Jahren). Es entstand im ersten Pilotjahr ein reger Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch, da sich die Studierenden über alle Altersgruppen (unter-Sechzigjähriger) berufstätiger AkademikerInnen verteilen.

Für die Pilotphase hat das Team von „excellent mobil“ sowohl Studierende als auch lehrende ProfessorInnen akquiriert. Diese und weitere organisatorische und wissenschaftliche Dienstleistungen sollen nach der Projektlaufzeit verstetigt werden. Dies betrifft einerseits den Studierendenservice. Hier berät und informiert das Projektteam die Personen, die Interesse an einem berufsbegleitenden Studium im Bereich „Mobilität und Verkehr“ haben. Zugleich hält es Kontakt zu regionalen Unternehmen der Mobilitätswirtschaft und vernetzt sich mit Verbänden, Interessens- und Wirtschaftsvertretungen sowie Initiativen und Projekten, die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung in der Region fördern. Zu diesen Leistungen gehören auch Vorträge und Artikel zur wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Branche sowie Teilnahmen an Messen, Tagungen und Informationsbörsen. Auch die Pflege der Internetpräsenz des „Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft“<sup>1</sup> sowie die Kommunikation des „excellent-mobil“-Profils auf facebook dient der Studieninformation. Andererseits bietet das „excellent mobil“-Team didaktische Unterstützung für Lehrende an, die sich in der Weiterbildung engagieren wollen. Diesen steht das Projektteam bei der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation der Module zur Seite und ermöglicht es ihnen somit, sich voll auf die Lehre, Forschungsprojekte und den Austausch mit den Studierenden zu konzentrieren. Als organisatorische Einheit innerhalb der Hochschule erbringt das Team zudem die mit den Studienangeboten verbundenen Leistungen wie z.B. Erstellung von Informationsmaterialien<sup>2</sup>,

Anmeldungen, Zugang zu Lernplattformen, Einrichtung von Lerngruppen, Raum- und Zeitkoordination (inklusive Catering) der Lehrveranstaltungen und Kommunikation des Programms. Es unterstützt das Präsidium und die Fakultäten bei der Erstellung der Ordnungen, der Konzeption des Geschäftsmodells für die wissenschaftliche Weiterbildung sowie der Sicherstellung des Qualitätsmanagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Durch die Erfahrungen der laufenden Pilotphase konnten folgende erfolgsversprechende Kriterien ausgemacht werden, die das vorgestellte Weiterbildungsangebot „excellent mobil“ berücksichtigt:

- Berufsbegleitend und nachfrageorientiert
- Branchenausrichtung: Mobilitätswirtschaft (Automobil, Bahn und Luft- & Raumfahrt), Schlüsselqualifikationen im technischen Kontext
- Inhaltlich und didaktisch auf Masterniveau
- Modular aufgebaut (Studienmodule -> Zertifikatskurse -> Masterabschluss)
- Kooperativ konzipiert und umgesetzt
- E-Learning-gestützt.

An der TU Braunschweig wird mit dem „Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“ ein neuer Zugang im Sinne des lebenslangen Lernens eröffnet, der insbesondere vor der schwindenden Halbwertszeit des Wissens zukunftsweisend ist.

Neben dieser neuen inhaltlichen Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der TU Braunschweig bietet die regionale Einbindung des Teilprojekts „excellent mobil“ in das „Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft“<sup>3</sup> eine wichtige Struktur zur nachhaltigen, koordinierten Umsetzung lebenslangen Lernens an niedersächsischen Hochschulen. Durch die intensive Zusammenarbeit mit weiteren drei Standorten wird ein Studienmodell entwickelt, das sich konzentriert an eine Branche richtet. Die Mobilitätswirtschaft als zentrales Feld der Ingenieurwissenschaften beinhaltet die Verkehrssparten Automobil, Bahn sowie See-, Luft- und Raumfahrt; Beschäftigungsfelder liegen in der Forschung & Entwicklung und Produktion von OEMs, Ingenieurdienstleistern und Zuliefererbetrieben. Das Weiterbildungsmodell für diese Branche ist auf eine Region ausgerichtet (das Flächenland Niedersachsen) und zugleich im Sinne der Offenen Hochschule für alle Studienzugangsniveaus flexibel geöffnet (vgl. Bachofner/Bartsch 2014a, 2014b). Das Verbundprojekt, dem außer der TU Braunschweig die Leibniz Universität Hannover, die Hochschule Hannover, die Jade Hochschule Wilhelmshaven /Oldenburg /Elsfleth sowie die Hochschule und die Universität Osnabrück angehören, entwickelt erstmals gestufte berufsbegleitende Weiterbildungsangebote

<sup>1</sup> <https://www.tu-braunschweig.de/verbundprojekt-mobilitaetswirtschaft>

<sup>2</sup> Neben Postern und Flyern erschienen Projektbroschüren, z.B.: Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft (Hg.) (2014): Frauen und Technik. Was die Offene Hochschule für Frauen bietet.

<sup>3</sup> Das „Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft“ wird vom BMBF im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschule“ von 2011 bis 2017 gefördert.



abgestimmt als ein „Kompetenznetzwerk“. Diese Flexibilität eröffnet neue Lernwege: Unter Anrechnung von Qualifikationen und Kompetenzen bietet dieses Kompetenznetzwerk ein zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement ins Studium sowie diverse Angebote auf Bachelor- und Masterniveau an. Überschaubare Modulgrößen von 5-6 Leistungspunkten ermöglichen durch den Einsatz von Blended-Learning-Elementen geringe Präsenzzeiten (etwa 20% pro Modul) und erleichtern damit die Vereinbarkeit von Familie, Beruf, Freizeit und Studium. Simulatoren, Lernfabriken, Labore und Versuchsstände werden für abwechslungsreiche Präsenzphasen genutzt. Dem Gedanken des lebenslangen Lernen entsprechend können Modulabschlüsse, Zertifikate und/oder universitäre Abschlüsse erlangt werden, je nach den Bedürfnissen der individuellen Lernbiographie. Da für technische Fächer bisher kaum wissenschaftliche Weiterbildungsangebote vorhanden sind, werden mit dem neuen Kompetenznetzwerk in jeglicher Hinsicht neue Gestaltungs- und Erfahrungsräume erschlossen, wobei sich die Einzelkompetenzen der kooperierenden Hochschulen und Universitäten ergänzen:

**„Uniluft schnuppern“ und Einstiege erleichtern:** Zur Attraktivitätssteigerung der Angebote des Kompetenznetzwerks auch für beruflich Qualifizierte entwickelten und testen im Teilprojekt STUDIUM INITIALE die Hannoveraner Hochschulen besondere Studieneingangs- und Begleitangebote: Online-Orientierungshilfen für Studienentscheidung, Unterstützungskurse sowie Studienverlaufs- und Strategieberatungen. Forschungen zu nicht-traditionell Studierenden begleiten dieses Angebot (vgl. Heuschen et al. 2014). Die hohe Nachfrage während der Testphase bestätigt den Bedarf an Angeboten, die den Einstieg und Übergang in ein Studium erleichtern und eventuelle Lücken, die sich auch aus einem zeitlichen Abstand zur eigenen Ausbildungszeit ergeben haben, schließen.

**Berufsbegleitende Bachelorangebote:** Mit dem INGflex bietet die Hochschule Osnabrück ein berufsbegleitendes Bachelor-Studium in den Fachbereichen Maschinenbau und Fahrzeugtechnik (inklusive Mathematik-Vorsemeester) an. Zusätzlich soll die Entscheidung für den Bachelor-Studiengang zukünftig erleichtert werden, indem Einzelmodule auch als Baukastenmodell auf Zertifikatsbasis studiert werden können.

**Zertifikate und Studiengänge auf Masterniveau bieten drei Standorte an:** AkademikerInnen können an der TU Braunschweig - wie oben bereits beschrieben - mit dem „Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften - excellent mobil“ einen neuen Weiterbildungsweg zurück an die Universität nutzen. Module können einzeln absolviert werden und sukzessive für ein Zertifikat (und zukünftig einen Master of Science) gesammelt werden. Eine besondere Herausforderung für Weiterbildungsangebote innerhalb der Mobilitätswirtschaft meistert die Jade-Hochschule mit dem englischsprachigen Masterangebot „Maritime Management“. Es richtet

sich international an Seeleute und ist zeitunabhängig studierbar. Das Studienkonzept soll es NautikerInnen und anderen Studierenden mit einem maritimen Bezug ermöglichen, einen Master of Science simultan zu einer beruflichen Tätigkeit zu erwerben. Extrem kurze Präsenz- und Prüfungsphasen in Eilsfleth wechseln mit einem flexiblen Selbststudium an Bord (vgl. Nause/John 2014). Neu ist außerdem der Quereinstieg in das Lehramt an Berufsschulen, den die Uni Osnabrück testet mit dem berufsbegleitenden LBSflex, der neben dem Master (M.Ed.) auch einen Zertifikatserwerb vorsieht (z.B. für AusbilderInnen aus KMU). Der LBSflex richtet sich an IngenieurInnen (Metalltechnik, Elektrotechnik, Maschinenbau, Fahrzeugtechnik) sowie an BA-AbsolventInnen des INGflex.

**Flexible Integration in den Beruf:** Die Evaluationsdaten der vorgestellten Pilotangebote bestätigen die Ausgangsvermutung, dass in einer innovationsfreudigen Branche viele interessierte Berufstätige wissenschaftliche Weiterbildungsangebote gerne nutzen, um ihr Wissen aufzufrischen und zu erweitern. Alle gestuften Angebote sind dem Berufsalltag angemessen in kurzen Zeitblöcken gestaltet und werden von digitalen Medien und online-Sprechstunden unterstützt. Darüber hinaus legt das Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft einen besonderen Fokus auf Labor- und Praxisanteile und die Vernetzung der Studierenden untereinander und mit den Dozierenden. So entsteht kein rein fernlehrebasiertes Studium, sondern ein neues regionales Studiennetzwerk, von dem alle Beteiligten nachhaltig profitieren, im Berufsalltag, der Lehre und letztlich auch in der Forschung. Als gemeinsamer Pool organisiert, können Studierende die Angebote der verschiedenen Standorte wahlweise auch kombinieren. Studienverkürzungen durch Anrechnung einschlägiger Berufspraxis sind möglich.

**Ausblickende Impulse zur nachhaltigen Organisation des Kompetenznetzwerks:** Mit dem Erfolg des Konzepts drängen sich weitere Fragen auf. Die Chance liegt in der Ausrichtung des Kompetenznetzwerks auf eine beschäftigtenreiche und innovationsfreudige Branche. Ein offenes Spannungsfeld bleibt, wo für den regionalen Modulpool der Mittelweg zwischen einer nachfrageorientierten Angebotsplanung und dem Qualitätsanspruch eines Studiengang-Kanons liegt, der wiederum weitgehend in der Verantwortung der Fakultäten liegt (zu Kooperationsformen vgl. Seitter et al. 2014, S. 33f.). Als Modell zur Etablierung des hochschulübergreifenden Konzepts könnte die Servicestelle HOCHSCHULEWirtschaft dienen, die zentral Betriebe zu wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in Baden-Württemberg berät (vgl. Schneider/Kasper-Schimmele 2014). Aber neben der Erbringung solcher Beratungsleistung sind die einzelnen Teilprojekte zugleich Anbieter von Weiterbildung. Ausgehend von einer weitgehenden Hochschulautonomie ist daher zu fragen, welche Kooperationsdichte innerhalb des Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft für die regelmäßige Organisation einer angemessenen Angebotsvielfalt im Sinne des lebenslangen Lernens notwendig ist. Wie aber ist das Verhältnis zwischen

Programmatik und Implementation? Die Verstetigung ist am Ende der ersten Förderphase des Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft im BMBF-Wettbewerb „Offene Hochschule. Aufstieg durch Bildung“ an den sechs Verbundstandorten im April 2015 unterschiedlich weit ausgereift.

Hier zeigen sich die Grenzen der Einbettung innovativer Studienangebote und Strukturen in Bestehendes. Folgt man dem Duden, so ist eine Innovation (definiert aus Sicht der Soziologie) eine geplante und kontrollierte Veränderung, eine Neuerung in einem sozialen System durch Anwendung neuer Ideen und Techniken. Bezogen auf das neue Kompetenznetzwerk der Mobilitätswirtschaft in Niedersachsen wird in der Pilotphase die Anwendung neuer Ideen und Programme für neue Zielgruppen vom „alten“ Hochschul-System toleriert. Die bildungssprachliche Definition beschreibt Innovation als Einführung von etwas Neuem, einer Neuerung bzw. einer Reform. Im vorliegenden Fall zeigt sich der schwierige Verankerungsprozess von selbsttragender Weiterbildung an Hochschulen vor allem im Diskurs über mögliche Organisationsmodelle an den Standorten – noch ist nicht ausgemacht, ob „nur“ etwas Neues hinzukommen wird oder sich – durch diesen Schritt der Öffnung allmählich auch das „alte“ System reformieren wird. Relativ einfach mutet dagegen die Duden-Definition für den Wirtschaftsbereich an: hier wird Innovation verstanden als Realisierung einer neuartigen, fortschrittlichen Lösung für ein bestimmtes Problem, und hier besonders die Einführung eines neuen Produkts oder die Anwendung eines neuen Verfahrens. Das Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft bietet die didaktische Lösung für ein anwenderorientiertes Baukastenmodell wissenschaftlicher Weiterbildung, wird aber ohne langfristige Finanzierungsgrundlage keine lange Blütezeit erleben. Ausblickend sei noch die Definition für Innovation genannt, die der Duden aus Sicht der Botanik vorschlägt. Grundlage ist das System ausdauernder Pflanzen, das dem komplexen sozialen System Hochschule verblüffend nahe kommt. Innovation ist demnach die jährliche Erneuerung eines Teiles des Sprosssystems. Bleibt zu verhandeln, an welchen Zweigen neue Triebe die Zukunft der Hochschulen zum Blühen bringen.

## Literatur

Bachofner, M./Bartsch, A. (2014a): Angebotsplanung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Clusterverbund – Chancen der Kooperation. In: Hochschule und Weiterbildung, 1, S. 37-40.

Bachofner, M./Bartsch, A. (2014b): Berufsbegleitendes Kompetenznetzwerk für die Mobilitätswirtschaft: bedarfsgerechte Öffnung der Hochschulen in einem Flächenland. In: Teichert, J. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! – Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen. Tagungsband zur DGWF-Jahrestagung 2014 vom 24. bis 26. September 2014 an der Universität Hamburg, S. 94-96. <https://dgwf.net/aktuelles/article/dokumentation-der-hamburger-jahrestagung-online/>

Bartsch, A. (2014): Veränderung der Tätigkeitsprofile in der niedersächsischen Schwerpunkbranche Mobilitätswirtschaft. Braunschweig. [https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/studie\\_taetigkeitsprofile\\_bartsch\\_final.pdf](https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/studie_taetigkeitsprofile_bartsch_final.pdf)

Bartsch, A./Hardinghaus, B./Holz, S./Kundolf, S. (Hrsg.) (2014): Weiterbildungsbedarf und Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung in der Mobilitätswirtschaft. Hannover. [https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/publikation\\_weiterbildungsbedarf\\_mobilitaetswirtschaft\\_online\\_klein.pdf](https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/publikation_weiterbildungsbedarf_mobilitaetswirtschaft_online_klein.pdf)

Bundesagentur für Arbeit (2014): Der Arbeitsmarkt in Deutschland – MINT-Berufe. Nürnberg.

Heuschen, G./Jahn, B./Staecker, B. (2014): Nicht-traditionelle Studierende in Niedersachsen. Eine Bestandsaufnahme. In: Hochschule und Weiterbildung, 2, S. 65-72.

Nause, N./John, P. (2014): How can a didactic guideline assist lecturers in adopting a learning outcome-centred approach in distance education learning units? In: Cendon/E./Prill, Al. (Hrsg.): Handreichung Lernergebnisse Teil 2. Anwendungsbeispiele einer outcomeorientierten Programmentwicklung, S. 21-33. [https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/handreichung\\_kompetenzentwicklung\\_und\\_heterogenaet\\_teil2-1.pdf](https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/handreichung_kompetenzentwicklung_und_heterogenaet_teil2-1.pdf)

Schneider, M./Kasper-Schimmele, J. (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung in Baden-Württemberg: Servicestelle HOCHSCHULEWirtschaft als Bindeglied zwischen Wirtschaft und Wissenschaft. In: Teichert, A.a.O., S. 79f.

Seitter, W./Krähling, S./Rundnagel, H./Zink, F.(2014): Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperation der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, 1, S. 32-36.

Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft (Hrsg.) (2014): Frauen und Technik. Was die Offene Hochschule für Frauen bietet. Braunschweig. <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/broschuerefrauenundtechnik2014.pdf>

Wrobel, U. (2015): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Mobilitätswirtschaft. Eine Marktanalyse. Braunschweig. [https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/markt-analysefinal\\_weiterbildungindermobilitaetswirtschaft.pdf](https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/markt-analysefinal_weiterbildungindermobilitaetswirtschaft.pdf)

### **Autorinnen**

Dr. Monika Bachofner  
[m.bachofner@tu-braunschweig.de](mailto:m.bachofner@tu-braunschweig.de)

Annette Bartsch, MA  
[an.bartsch@tu-braunschweig.de](mailto:an.bartsch@tu-braunschweig.de)

# Elemente innovativer Brückenkurskonzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung für den Abbau von Abbruchquoten in mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen

THOMAS POPPINGA  
KATHRIN WETZEL  
MARLEN ARNOLD

## Kurz zusammengefasst ...

*Die Studieneingangsphase besitzt eine besondere Bedeutung, insbesondere wenn sie einen Beitrag zur Behebung des Facharbeitermangels leistet und die Ingenieurslücke schließen soll. Hohe Abbruchquoten in Studiengängen aus den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachdisziplinen belegen ein Missverhältnis im Bereich der Vorbildung, der Erwartungshaltung sowie in den Anforderungen an das Studium. Eine effizientere Gestaltung des Überganges erfordert daher innovative Anpassungen an die Bereiche der Organisation und der Lehrmethoden. In diesem Artikel werden innovative Gestaltungskonzepte für Brückenkurse zu naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen (sog. MINT-Fächer) dargelegt.*

## Einleitung

Hochschulweiterbildung stößt zwangsläufig an ihre Grenzen, wenn konkrete Bedarfe der Studierenden und des Marktes nicht aktiv in die Studiengangentwicklung integriert und in innovative Lehr-Lern-Designs transformiert werden. Visionäre Vorstellungen des Studiums überschreiten die bisherigen Denkkategorien dahingehend, dass sich Studierende Module ihres eigenen Bedarfes herausuchen und sich von traditionell vorgegebenen Studienprogrammen und -abschlüssen verabschieden. Sei es, dass ein visionäres modulbezogenes Konzept die Grundlage bildet oder die gegenwärtige Zertifikats- und Programmlandschaft im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, der Einstieg in MINT-Studienprogramme schwer ist und dahingehend ein jähes Ende findet, sobald die Modulhalte und das didaktische Design nicht an den bisherigen Wissenstand anknüpfen und die ent-

sprechenden Kompetenzen anschlussfähig sind. Hier bedarf es innovativer Konzepte, eine Brücke zu den bisherigen Kompetenzen der Studierenden zu bauen und ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten an die Modulhalte anschlussfähig zu gestalten. Eine innovative Ausgestaltung von Brückenkursen, die ein adäquates Lehr-Lern-Design bereithält, eine Anerkennung vorhandener Kompetenzen möglich macht oder die erworbenen Kompetenzen für ein Programm anerkennt etc., kann einen essenziellen Beitrag zu lebenslangem Lernen an Hochschulen beitragen.

Der Wandel, in dem sich die klassische Hochschullehre seit Beginn der Bologna-Reform befindet, sorgt für technische Entwicklungen und Innovationen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Diese verändern das Lernen und Lehren seit den letzten 20 Jahren drastisch (Zawacki-Richter 2012). Interaktive Videosysteme, mobile Endgeräte und die Entwicklung des Internets ermöglicht es den Hochschulen, Lernangebote und -formate in Unabhängigkeit von Raum und Zeit anzubieten und sich so neuen Zielgruppen zu öffnen (Zawacki-Richter 2012). Informationen und Wissen stehen aufgrund des Einsatzes gängiger Lernmanagementsysteme zügiger zur Verfügung und die aktuellen Informationstechnologien sorgen dafür, dass Studierende sowohl untereinander als auch mit den Lehrenden einer Hochschule stärker vernetzt sind als dies noch vor zehn Jahren der Fall war (Endres 2011). Doch diese Vernetzung fungiert oftmals lediglich als moderierende Variable. MINT-Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung benötigen innovative Elemente, um die Zahl der Studienabbrechenden essenziell zu reduzieren.

Im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekt *mint.online* werden verschiedene technisch-wissenschaftliche Master- und Zertifikatsprogramme im Online Learning- oder Blended Learning Format entwickelt, die insbesondere die Zielgruppen der nicht traditionell Studierenden ansprechen. Dafür werden qualitativ hochwertige und passende Konzepte für Vorbereitungs-, Auffrischung- oder Brückenkurse entwickelt, die gleichzeitig die Fragestellungen der unterschiedlichen Studienprogramme berücksichtigen und gemeinsam in der Bildungsallianz *mint.online* zur Anwendung kommen. Im Rahmen dieser Entwicklungsarbeit wurden bereits existierende erfolgreiche Initiativen untersucht, die auf einen Anstieg von MINT-Absolventinnen und Absolventen an den Hochschulen abzielen. In diesem Artikel wird die Bedeutung propädeutischer Angebote an Hochschulen über die Faktoren hergeleitet, die zu einem Studienabbruch führen können. Die Merkmale einer effizienten Gestaltung von Studienunterstützungen werden systematisiert und dienen als Beurteilungskriterien zur stichprobenartigen Überprüfung von Brückenkursen an deutschen Hochschulen.

### **Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im MINT-Bereich**

Der drohende Fachkräftemangel in den dazugehörigen Fachgebieten sowie die steigenden Qualifikationsanforderungen in einer wissensbasierten Wirtschaft führen zu verstärkten bildungspolitischen Anstrengungen, Barrieren zwischen beruflicher und akademischer Bildung abzubauen. Während Studienplätze in diesen Fachgebieten trotz vorhandener Kapazitäten teilweise unbesetzt bleiben, äußern Unternehmen einen akuten Fachkräftemangel. Einer Studie des Vereins Deutscher Ingenieure zufolge betrug die jahresdurchschnittliche Ingenieurücke im Krisenjahr 2009 etwa 34.200 Personen (Koppel/Schumann 2010). Diese Situation wird sich aufgrund verschiedener Faktoren, wie z.B. des Strukturwandels sowie der Demografie-bedingten Ersatzbedarfe, wahrscheinlich in den nächsten Jahren verschärfen. Im Zeitraum 2018 bis 2022 werden jährlich rund 44.000 Ingenieurinnen und Ingenieure in den Ruhestand verabschiedet, von 2023 bis 2027 jährlich sogar etwa 48.300. Die durchschnittliche Anzahl der Erstabsolvierenden eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums der letzten fünf Jahre belief sich auf knapp 37.000, darunter ausländische Ingenieurabsolvierende, die dem deutschen Arbeitsmarkt nur bedingt zur Verfügung standen (ebd.). Die relativ geringe Hochschulabsolvierenden-Quote in Deutschland ist somit einer der Hauptgründe. Trotz einer deutlichen Zunahme zwischen 1995 und 2007 liegt Deutschland im internationalen Vergleich immer noch am unteren Rand (Leszczensky et al. 2009). Es gelingt anderen Ländern insgesamt in erheblich höherem Maße, die Potenziale für eine Hochschulausbildung zu mobilisieren und als Basis für mögliche technisch-naturwissenschaftlich orientierte Studienentscheidungen erheblich breiter anzulegen

(ebd.). Nach Berechnungen des HIS-Instituts für Hochschulforschung lag die Studienabbruchquote über alle Fächer in Deutschland zuletzt bei 21% (Heublein et al. 2008, S. 15f. und 19f.) und in den MINT-Fächern<sup>1</sup> sogar teilweise bei über 30% (ebd.). Der MINT-Trendreport 2011 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln stellt heraus, dass Frauen ein Potenzial darstellen, welches noch umfassender für die Reduzierung des Fachkräftemangels genutzt werden muss. In den MINT-Studienfächern wird ein Frauenanteil in Höhe von 40% der Erstabsolvierenden angestrebt. Das Potenzial von Frauen in diesem Maße zu erschließen, kann einen wichtigen Beitrag zur Abmilderung zukünftiger Engpässe leisten (Anger et al. 2011).

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird daher hochwertige Programme für eine stark heterogene Zielgruppe anbieten müssen, deren Qualität durch Maßnahmen gezielter Studienvorbereitungen gesichert wird. Da Weiterbildungsstudiengänge mit hohen Kosten verbunden sind, sollte auf studienvorbereitende Maßnahmen nicht verzichtet werden, um so zu gewährleisten, dass ein Studienerfolg für Teilnehmende auch tatsächlich eintritt. Gerade die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung fokussieren auf heterogene Zielgruppen, wie z. B. Führungsnachwuchs- und Fachkräfte, die berufsbegleitend studieren möchten, Fachkräfte mit Familienpflichten, Berufsrückkehrende oder Bachelorabsolvierende, die nach einer ersten beruflichen Erfahrung einen Masterabschluss anstreben. Über internetgestützte Angebote kann ein breites Spektrum an potenziellen heterogenen Studierenden angesprochen werden, was allerdings die berufsbegleitend Studierenden vor das Problem stellt, sich den Prädiktoren wie beispielsweise der Distanz zum Studienort und somit dem Studienabbruch in besonderem Maße aussetzen. Für diese Zielgruppe sind daher Vorbereitungskurse zur Auffrischung von Kenntnissen aus Vorbildungen wichtig für die zeitliche Studienorganisation und versprechen eine effiziente Studienaufnahme.

### **Die Bedeutung von propädeutischen Angeboten für den Studienerfolg**

Studierende, die das Hochschulsystem ohne einen ersten Abschluss verlassen haben, gelten als Studienabbrecher (Gensch/Kliegl 2011, S. 8). Studienunterbrecher, Fach- und Hochschulwechsler sowie Abbrecher eines Zweitstudiums zählen nicht dazu (ebd.). Derboven und Winker (2010) haben fünf Hauptgründe für einen Studienabbruch erarbeitet (siehe Tabelle 1). Die Untersuchung zeigt auf, dass auch Studierende mit insgesamt guten schulischen Voraussetzungen und einem technischen Interesse ihr Studium abbrechen oder den Studiengang wechseln. 80% der Studierenden wären grundsätzlich geeignet, ein technisches Studium zu absolvieren, können aber aufgrund mangelnder Lern- und Lehrsituationen nicht die notwendige Bindung zu ihrem Studienfach entwickeln (Gensch/Kliegl 2011, S. 8).

<sup>1</sup> MINT-Fächer schließen die Fachgebiete Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik mit ein.



<b>Problemkreis</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Auswirkung</b>
Informationsdefizite und mangelndes Studienfachinteresse	Die Studierenden verfügen über fehlerhafte oder mangelnde Informationen über Studieninhalte und Anforderungen.	Es entsteht ein grundsätzlich falsches Bild über das Studium. Die Motivation sinkt.
	Die Studierenden haben ein mangelndes Interesse am Fach aufgrund von Unentschlossenheit oder Unsicherheit.	Die Neigung zum Abbruch wird gefördert.
Problematische Studienbedingungen	Schlechte Organisation, z. B. unübersichtliches Studienangebot, überfüllte Lehrveranstaltungen, mangelnde Betreuung.	Leistungsprobleme und Prüfungsversagen treten auf.
Mangelnde Beratung und Betreuung	Es besteht kein persönlicher Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden.	Es findet keine Identifikation mit dem Studienfach statt.
Mangelnde studienbindende Faktoren	Lehr- und Lernsituationen, in denen Studierende den Lehrstoff verstehen oder gestellte Aufgaben bewältigen können.	Fachidentität und Selbstwirksamkeit, d. h. Zutrauen in die eigenen fachbezogenen Fähigkeiten werden nicht entwickelt.
Mangelnde soziale, fachliche und akademische Integration	Studierende finden sich im Studienalltag schlecht zurecht und beklagen organisatorische Probleme. Fachliche und soziale Belange z. Bsp. das gemeinsame Erledigen von Aufgaben in Lerngruppen bedingt durch räumliche Distanz zur Hochschule. Die Integration in die neue, akademische Kultur findet nicht statt	Es erfolgt eine Bildungsselektion. Wirkt demotivierend und abbruchfördernd.

**Tab. 1:** Beschreibungen der fünf Problemkreise und deren Auswirkungen (Quelle: Gensch/Kliegl 2011, S. 8-12)

<b>Ungünstige Lehr- und Lernfaktoren</b>	<b>Günstige Lehr- und Lernmethoden</b>	<b>Günstige Faktoren der Lehrorganisation</b>
Zeitlich konkurrierende Veranstaltungen Große Zeitlücken	Aufgabenangebote zum Selbststudium mit Rückmeldung	Blockveranstaltung
Kurze Lehrzeiten	Langfristige Aufgaben (auch für Teamarbeit)	Wenig Leerzeiten
Geballte Prüfungsphasen	Lernkontrollen	Kontinuierliche Leistungsnachweise
Themenstreuung	Themenzentrierte (Projekt-)Arbeiten	keine Themenkonkurrenz
Ausbleibende Motivation	Praxisbezug Anwendungsbezug	Ermöglichung von Teamarbeit
Keine Anreize zum Selbststudium	Theorie, Übung, Rückmeldung Zusatzinformationen, -aufgaben	Selbststudium mit Begleitung

**Tab. 2:** Gegenüberstellung (un-)günstiger Lehr- und Lernmethoden sowie günstiger Faktoren der Lehrorganisation (Quelle: in Anlehnung an Schulmeister et al 2011)

Aus dem Grund der mangelnden studienbindenden Faktoren bedarf es nach Gensch/Kliegl (2011) einer Verbesserung der Didaktik in dem Sinne, dass das Technikverständnis gefördert, Praxisbezug besser vermittelt und fachliches Vertrau-

en bestärkt werden. Dazu ist ein entsprechendes Lernumfeld wichtig, z.B. in Form von Lerngruppen und Tutorien. Aber auch persönliche Unterstützung in Form von Mentor/innen, seien es nun Professor/innen oder ältere Studierende, kann

Zielsetzung	Methode	Organisation	<i>mint.online</i>
Transparenz		Modulprogramme darlegen Leseproben anbieten	Videoclips zu Programmen, Probe-MOOCs, Leseproben aus Modulen
(individuelle) Beratung	allgemeine Informationen, persönliche Gespräche	Info-Veranstaltungen <sup>2</sup> Beratungsstunden	Bilingualität, Diversity, Genderfairness, Eingangstests
Entzerrung von Prüfungen und Leistungen	Individuelle Beratung	Anrechnung von Vorleistungen <sup>3</sup>	Anrechnungskonzepte zwischen den Angeboten
	Präsentationen, Teamarbeiten	Programm begleitende Leistungsnachweise	Interaktive Veranstaltungen
	Tests über Zeiträume o. zu flexiblen Zeiten	Anrechnung von Übungsleistungen	
Mentoring	Individuelle Beratung	Kontaktangebote, Sprechstunden	Mentor/innentraining
Tutoring	Rückmeldung zu Übungen	Kontinuierliches Aufgabenangebot mit Rückmeldung	Organisation über Lernumgebung ermöglichen
Monitoring	Lerntagebuch, Selbstreflexion		
	Wissenskontrolle		
Selbst- studium unterstützen	Übungsaufgaben mit Rückmeldung;	Phasen für Selbststudium mit tutorieller Unterstützung <sup>4</sup>	Lern-Apps, Simulationen, virtuelle Labore, MOOCs, Vorlesungsaufzeichnungen, Videotraining
	Organisierte Selbstkontrollen		
	Gestufte Aufgabensammlungen für unterschiedliche Lerntypen <sup>5</sup>		
	Fokussierung ermöglichen		
Wissen von Lernenden nutzen, Teams	Projektarbeit in kleinen Lerngruppen	Phasen für Teamarbeiten <sup>6</sup> , Studierenden generiertes Material verwenden	Teamarbeitsphasen integrieren und Gruppenarbeit und Präsentationen über die Lernumgebung ermöglichen
	Selbstgesteuerte Themenzentrierung		
Arbeits- methoden ausbilden		Schulungen, Seminare, Übungen	Kurse zum Wissenschaftlichem Arbeiten integrieren
Fokussierung	Input, dann Anwendung	Geblockte Inputphasen	Klare Phasierung der Module
	Interdisziplinarität nutzen		

Tab. 3: Darstellung innovativer Elemente für Brückenkurskonzepte im MINT-Bereich (Quelle: eigene Darstellung auf Basis der oben dargestellten Konzepte und MINT-Notwendigkeiten)

das Selbstvertrauen der Studierenden stärken, das richtige Fach gewählt zu haben (Gensch/Kliegl 2011, S. 11). Aus der mangelnden oder fehlenden akademischen Integration geht hervor, dass Studierende schon bereits zu Beginn des Studiums die Möglichkeit haben müssen, persönliche Kontakte zu den Professor/innen aufzubauen und sich darüber hinaus untereinander kennenzulernen und sich in Arbeitsgruppen/ Lerngemeinschaften zu organisieren (Gensch/Kliegl 2011, S. 12). Zudem empfehlen die Autoren folgende Unterstützungsmaßnahmen für berufsbegleitend Studierende: Selbsteinstufungsverfahren, Online-Studierfähigkeitstest, Virtuelle Studienberatung, Blending Learning Angebote, Kennenlernphase und Lerngruppenbildung, Mentor/innen-Programme. Für Hochschulen ist es besonders wichtig, den Studierenden bereits vor Studienbeginn und in den ersten anfänglichen Semestern sowohl fachliche als auch persönliche Unterstützungsoptionen anzubieten (Gensch/Kliegl 2011, S. 13). Mögliche Formen von Unterstützungsoptionen können neben den reinen Brückenkursen vor Studienbeginn auch Mentor/innen-Programme sein, die eine sukzessive studienbegleitende und persönliche Betreuung ermöglichen. Vergleichbare Erkenntnisse zeigt die Studie von Schulmeister und Metzger (2011) auf: Die Studierenden greifen vorwiegend auf entwickelte Lerngewohnheiten aus ihrer bisherigen Ausbildungslaufbahn zurück. Die für eine Aufnahme des Studiums verantwortliche eigene Motivation hat dabei weniger Einfluss auf das Lernverhalten der Studierenden als die von den Hochschulen vorgegebenen Bedingungen der Lernorganisation (Schulmeister/Metzger 2011). Aus ihren Ergebnissen leiten Schulmeister, Martens und Metzger (2011) ungünstige und günstige organisatorische Faktoren ab (siehe Tabelle 2). Die Themenstreuung durch konkurrierende Veranstaltungen mit kurzen Lehrzeiten innerhalb einer Woche wirkt einer Fokussierung entgegen und konkurrierende Anforderungen blockieren Zeiten zum Selbstlernen. Große Zeitlücken zwischen den Veranstaltungen verfälschen die Einschätzung von Studierenden ihrer eingesetzten Zeit und legen ihnen einen Aufschub von Tätigkeiten nahe (Groß/Aufenanger 2011, S. 124f).

Wenn heterogene Lernende differenziert gefördert werden sollen, so ist es notwendig, besonders diejenigen mit einem eher vermeidenden Lernverhalten schon in den frühen Phasen des Lernens zu fördern. Für diese Lernenden geht es vorrangig darum, Studienerfolg erschwerende Faktoren wie Angst, Bedrohungswahrnehmung, Ablenkungsneigung,

Überwältigung durch negative Gefühle, Aufschiebeverhalten und mangelnde Ausdauer zu überwinden und dann nachrangig um den Erwerb fachlicher Kompetenzen (Schulmeister et al. 2012). Zusammenfassend sehen die Autoren für eine Förderung heterogener Gruppen „in der aktivierenden Unterstützung des Selbststudiums durch Etablierung einer autonomiefördernden Lern- und Rückmeldekultur“ (Krömker et al. 2011; Groß/Aufenanger 2011).

Das Lernverhalten von Studierenden ist durch ihre Schulzeit vorgeprägt, bleibt aber veränderbar (Schulmeister et al. 2012). Die Aneignung einer neuen persönlichen Art zu lernen kann allerdings bestenfalls durch die Studierenden selbst erfolgen. Vielfältige Aufgabenangebote kommen dabei einerseits bestehenden Lernstrategien entgegen und können andererseits neue Wege anbieten. Eine gelungene Unterrichtsmethodik bietet variantenreiche Aufgaben für das Selbststudium und folgt einem Dreischritt von Theorie- oder Wissens-Input, Anwendung und Übung sowie Rückmeldung an die Studierenden, um so gezielt unterschiedliche Lerntypen anzusprechen. Dieser Dreiklang hat sich in Experimenten gerade in den mathematischen Kursen zu einem messbar höheren Workload der Studierenden und besseren Prüfungsleistungen geführt (Schulmeister et al. 2011; Metzger 2011).

### Optionen für das Design von Brückenkursen

Die aufgezeigten Studien legen nahe, dass schon in der Gestaltung von Brücken- und Vorbereitungskursen mitberücksichtigt werden muss, Studienabbrüche von Studierenden zu vermeiden. Die Berücksichtigung von Selbststudium, Lernverhalten und der proaktive Umgang mit Lernstörungen sind dabei angebracht und erfolgversprechend. Schon in ihrer Genese müssen sich die Kurse auf heterogene Lerngruppen einstellen, deren Teilnehmende sich in ihren absolvierten Bildungswegen, ihren gesamten Bildungsbiographien, verinnerlichten Lernstrategien und -verhalten unterscheiden. Die Durchführung findet zumeist geblockt und vor dem regulären Start des Studienprogramms statt und entspricht damit der in der Zeitlast-Studie geforderten konkurrenzreduzierenden Blockung und Themenfokussierung. Die an Hochschulen angebotenen Brücken- und Vorbereitungskurse bieten demnach eine gute Möglichkeit, unter günstig bewerteten Organisationformen den Einsatz von zielführenden Unterrichtsmethoden zu einem entscheidenden Moment des Studiums zu untersuchen.

<sup>2</sup> Eine Kursgestaltung mit verzahnten Kernelementen liefert die Vorkursphase Mathematik der FH Südwestfalen: Der 4-wöchige Kurs folgt einem Wechsel von Input und Übung an zwei Tagen mit einem folgenden Tag für vertiefende Übungen in Teams. Ergänzend werden Beratungs- und Informationsveranstaltungen zu Studienprogramm, Lerntechniken, Anrechnungen und Finanzierungsmöglichkeiten durchgeführt. [http://www4.fh-swf.de/de/home/ueber\\_uns/standorte/me/doz\\_iw/ma\\_iw/paetzold/veranstaltungen\\_11/vorkursphase/vorkursphase\\_1.php](http://www4.fh-swf.de/de/home/ueber_uns/standorte/me/doz_iw/ma_iw/paetzold/veranstaltungen_11/vorkursphase/vorkursphase_1.php), Zugriff am 16.03.2015.

<sup>3</sup> Beispielhafte Modelle zur Anrechnung außerschulischer Leistungen findet man in den Ergebnissen aus dem BMBF Projekt ANKOM: <http://ankom.his.de/archiv/entwicklung/oldenburg>, Zugriff am 16.03.2015.

<sup>4</sup> Das Projekt VEMINT entwickelte didaktisch Aufgabensammlungen (Mathematik) für Vorkurse und Selbststudium: <http://www-math.upb.de/user/agbiehler/vemint/xml/4.2.2/modstart.xhtml#start> [Zugriff: 16.03.2015]

<sup>5</sup> Die online Aufgaben aus VEMINT eignen sich für unterschiedliche Lerntypen in heterogenen Lerngruppen: <http://www.vemint.de/produkte-und-angebote/material-und-kursszenarien/> [Zugriff: 16.03.2015]

<sup>6</sup> An der FH Südwestfalen sind im Vorkurs Mathematik ganze Tage für vertiefende Übungen in Teams integriert: [http://www4.fh-swf.de/de/home/ueber\\_uns/standorte/me/doz\\_iw/ma\\_iw/paetzold/veranstaltungen\\_11/vorkursphase/vorkursphase\\_1.php](http://www4.fh-swf.de/de/home/ueber_uns/standorte/me/doz_iw/ma_iw/paetzold/veranstaltungen_11/vorkursphase/vorkursphase_1.php) [Zugriff: 16.03.2015]

Die Inhalte von Vorbereitungen auf ein Studium setzen in der Regel das höhere Schulwissen voraus. Themen aus der Sekundarstufe II werden wiederholt, aufgefrischt und sollen den Teilnehmenden helfen, den Themen des ersten Semesters besser folgen zu können und nicht gleich zu Studienanfang in einen Lernrückstand zu geraten. Ein Brückenkurs gilt als eine Vorbereitung auf das Studium selbst. Da Lernverhalten und Lernstrategien schon in der Schulzeit und Ausbildung entwickelt werden, können an diesem Übergang von Schule, Ausbildung und beruflicher Tätigkeit zum Studium auch die Methoden und Aufgabengestaltungen moderner Schul- und Fachdidaktik zur Orientierung herangezogen werden. Studierende werden oft als Prototypen selbstgesteuerter Lerner verstanden, die mit ihrem Wissen, ihrer Motivation und ihrem Lernverhalten aktiv den eigenen Lernprozess gestalten (Zimmermann 1989, S. 4). Ein Vorbereitungskurs besitzt daher zusätzlich die Aufgabe, auch methodisch auf selbstgesteuertes Lernen vorzubereiten. Weiterbildung kann dafür die Erfahrungen, Motivationen und Reflexionsmöglichkeiten aus der Vorbildung der Teilnehmenden nutzen (Arnold/Schüssler 1998).

Um einen Überblick über innovative Aspekte für Brückenkurskonzepte zu erhalten, wurden in einem ersten Schritt deutschlandweit mehrere aktuelle Projekte zur Verbesserung von Studienerfolgen sowie konkrete Brückenkurskonzepte im MINT-Bereich hinsichtlich Organisation, Gestaltung, Struktur, Settings und Lehr-Lern-Designs untersucht. Zu den ausgewerteten Good Practice Beispielen zählen u. a. Projekt Mabikom<sup>7</sup>, DHBW Stuttgart, Vorkurs Mathematik der Fachhochschule Südwestfalen, Universität Heidelberg, TU Berlin, Virtuelles Eingangstutorium für MINT-Fächer der Universität Paderborn etc.. In einem zweiten Schritt wurden die erhobenen Aspekte auf Basis von Schlagworten mittels einer Inhaltsanalyse systematisch abgeglichen und synthetisiert. Im dritten Schritt wurden die vorhandenen Ideen mit den Notwendigkeiten der Programme der Bildungsallianz mint.online abgeglichen. Die innovativen Ansätze werden in einer Übersicht dargelegt, die auch Möglichkeiten zur Verbesserung von Lehr-Lern-Settings aufzeigt. Diese Analyse fand im Zeitraum von April bis Juli 2014 statt.

### **Zentrale Elemente erfolgreicher Brückenkurskonzepte**

Im Bereich der Organisation von Brückenkursen zeichnet sich in den letzten Jahren eine starke Veränderung ab. Aktuell ergänzen mehr Möglichkeiten zur Bearbeitung von Aufgaben über Online-Plattformen die in Präsenz durchgeführten Angebote. Online durchgeführte Anteile beinhalten vorwiegend den Lernschritt der Aufgabenbearbeitung und werden daher für das Selbststudium mit Konzepten für Rückmeldung und zusätzlichem Personal (z. B. in Form von Mentor/innen und Tutor/innen) ergänzt. Zur Berücksichtigung von Heterogenität in Lerngruppen werden Variationen

der Arbeitsformen und anforderungsdifferenzierte Aufgabenstellungen mit didaktischer Begleitung und Rückmeldung favorisiert. Selbsttests über die gesamte Lerneinheit hinweg fördern die Selbstreflexion, und zusammen mit aktuellen Rückmeldungen werden Gründe für aufschiebendes Lernverhalten reduziert.

Die Präsenzkurse werden in der Regel einmal jährlich zum Studienbeginn über einen Zeitraum von zwei bis vier Wochen durchgeführt. An einzelnen Hochschulen wird jeweils für den Vormittag als auch für den Nachmittag der Dreischritt Wissensvermittlung, Anwendung und Rückmeldung organisiert. Das scheint eine gute Möglichkeit zu sein, stets dicht an den Lernständen der Teilnehmenden in kürzeren Intervallen Rückmeldungen geben zu können. Die Lernenden erhalten so kleinschrittige Einschätzungsmöglichkeiten zu ihrem Wissensstand. In einem anderen Lehr-Lern-Setting findet nach zwei Lerntagen ein Tag für vertiefende Aufgaben statt. Eine Lehrorganisation mit einem methodischen Einsatz unterschiedlicher Aufgabentypen ermöglicht einen höheren Grad an Differenzierung. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob die Komprimierung der Präsenzkurse noch einer sinnvollen Blockung entspricht oder dabei auf Raum für unterschiedliche Lerntempi oder Phasen des Selbststudiums verzichtet wird. Zu diesem Zweck einen ganzen Tag für vertiefende Aufgaben in die organisierten Wochen einzufügen, kann dem Problem effektiv entgegenwirken.

Die online organisierten Phasen dienen in allen Kursangeboten der Aufgabenbearbeitung im Selbststudium. Der Vorteil liegt in der zeit- und ortsunabhängigen Teilnahmemöglichkeit, die zusätzlich individuell angepasste Lernweisen zulässt. In fast allen untersuchten Beispielen sind Beratungsformen für die Onlinelehre organisiert. Die Rückmeldungskonzepte werden mit Tutor/innen, Mentor/innen oder in Foren der Teilnehmenden realisiert (siehe Tab. 3). Für den MINT-Kontext ist es besonders bedeutsam, Lernmotivation aufzubauen und während der Lernphasen zu erhalten. Das kann mittels technischer und intelligenter Lernobjekte gefördert werden, deren Komponenten den Lernenden vertraut sind (wie Smartphone und Navigationssysteme). Folgende Aspekte sind für erfahrbares Lernen zentral: a) Optionen an Erlebnissen und Erfahrungen über die Sinne im Lernsystem bereitstellen, b) Trainingsmöglichkeiten zur Stabilisierung des Erlernten anbieten, c) mediale Lehrelemente und Lernobjekte zur selbstständigen Zielerreichung und Erfahrbarkeit des eigenen Fortschrittes einfügen und d) Aufgaben mit steigender Schwierigkeit in neue Kontexte integrieren, um so das Erlernte zu wiederholen, zu abstrahieren und in neue Zusammenhänge einzubetten.

<sup>7</sup> Weitere Informationen unter <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=5424> oder <http://www.mabikom.de>.

## Fazit

In der Weiterbildung ist es wichtig, Lehren und Lernen auf Augenhöhe stattfinden zu lassen, damit die unterschiedlichen beruflichen Kontexte der Teilnehmenden die Lernprozesse positiv bereichern und sich die heterogenen Zielgruppen mit ihren unterschiedlichen erwachsenen Lernenden wertgeschätzt fühlen. Weiterbildungsformate im MINT-Bereich brauchen Brücken- oder Vorbereitungskurse, um Klarheiten bezüglich der Inhalte zu schaffen und Erwartungen zu klären. Die Diversität in den Vorbildungen der unterschiedlichen Zielgruppen kann durch Angebote von Brücken-/Vorkursen angeglichen und an das aufzunehmende Studium angepasst werden, um innerhalb der Lerngruppe die individuellen motivationalen und kognitiven Komponenten aufzunehmen und zusammenzuführen. Auf dieser Basis werden selbstgesteuerte Lernprozesse einzeln und auch in Teams vorbereitet. Diese können so eine höhere Sicherheit von Studienerfolgen erzielen. Studienvorbereitende Angebote finden in einem engen zeitlichen Rahmen statt. Um die vielfältigen Aufgaben und Erwartungen angemessen erfüllen zu können, liegt ein bedeutender Teil der Effizienz des Angebotes in seinem organisatorischen Design. Für eine gelungene Phasierung von Input, Anwendung und Selbstlernen sind viele Vorbereitungsangebote im Blended Learning-Format gestaltet. Die klare Trennung zwischen Input- und Selbstlernphasen liefert die Struktur für ein flexibel organisiertes Selbststudium. Durch persönliche Unterstützung der Studierenden mittels Mentor/innen werden Lernprozesse positiv gesteuert, sodass Probleme schneller erkannt und an die Lehrenden herangetragen werden können.

Neben einer primären Funktion, Wissenslücken unter den Teilnehmenden zu schließen, ermöglichen Brückenkurse die Lernenden auf Basis ihrer bisherigen Kompetenzen abzuholen. Neben der Gestaltung von Rahmenbedingungen besteht die Notwendigkeit, das Selbststudium auch didaktisch zu organisieren. In Vorbereitungs- oder Brückenkursen können mit sortierten Aufgabensammlungen für schnelle Selbsttests, zur Wiederholung von Vorwissen, Gruppenarbeiten oder als ganze Projekt-/Fallstudienarbeiten den Teilnehmenden individuell passende Angebote zur Verfügung gestellt werden (Roth 2013). In diesem Lehrraum findet in den Angeboten zur Studienvorbereitung mit den Übungen und Aufgabenbearbeitungen der wesentliche Bestandteil des Lernprozesses statt. In mint.online und anderen Studiengängen zeigt sich, dass Brücken-/Vorbereitungskurse, die als Teil des Gesamtcurriculums und als Art Professionalisierungseinheit anrechenbar gestaltet werden, zu einer höheren Attraktivität der Bildungsangebote führen und von den Interessierten eher angenommen werden. Zudem bedarf es im MINT-Bereich innovativer mediendidaktischer Elemente, z. B. Lern-Apps, Simulationen, virtuelle Labore, MOOCs etc., um komplexe oder abstrakte Themen erfahrbar zu machen und die Lernmotivation zu erhalten (Roth 2011). Diese Entwicklung stellt den schwierigsten Teil dar.

## Literatur

- Anger, C./Erdmann, V./Plünnecke, A. (2011): MINT - Trendreport 2011. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkultur: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen - Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Berg, C. (2006): Selbstgesteuertes Lernen im Team. Heidelberg: Springer.
- Gensch, K./Kliegl, C. (2011): Studienabbruch - was können Hochschulen dagegen tun? Bewertung der Maßnahmen aus der Initiative „Wege zu mehr MINT-Absolventen“. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung: München.
- Groß, L./Aufenanger, S. (2011): Wie wirken didaktische Elemente der Hochschullehre auf die zeitliche Gestaltung des Studiums? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6(2), S. 123-132.
- Koppel, O./Schumann, T. (2010): Ingenieurarbeitsmarkt 2009/2010: Berufs- und Branchenflexibilität, demografischer Ersatzbedarf und Fachkräftelücke. Düsseldorf/Köln: Verein Deutscher Ingenieure e.V./Institut der deutschen Wirtschaft Köln. [http://www.vdi.de/uploads/media/Ingenieurstudie\\_VDI-IW.pdf](http://www.vdi.de/uploads/media/Ingenieurstudie_VDI-IW.pdf) [Zugriff: 06.06.2014]
- Krömker, H./Henne, K./Mayas, C. (2011): Lernorganisatorische und methodisch-didaktische Interventionen im ingenieurwissenschaftlichen Studium. In: Schulmeister, R./Metzger, C. (Hrsg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 197-226.
- Leszczensky, M./Frietsch, R./Gehrke, B./Helmrich, R. (2009): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands: Bericht des Konsortiums „Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit“. In: HIS: Forum Hochschule, 2009(6). Hannover HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. [www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200906.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200906.pdf) [Zugriff: 17.07.2014]
- Mabikom-Niedersachsen (2014): Die mathematisch binnendifferenzierende Kompetenzentwicklung. [www.mabikom.de](http://www.mabikom.de) [Zugriff: 30.07.2014]
- Metzger, C. (2011): Lernhandeln und Lernmotivation - Überlegungen zum Integrierten Lern- und Handlungsmodell. In: Reinmann, G./Ebner, M./Schön, S. (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt - Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister, 2013, S.183-195. <http://bimsev.de/>



Metzger, C./Schulmeister, R./Martens, T. (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7(3), S. 36-50.

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung NIBIS (2014): Das Projekt MABIKOM. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=5424> [Zugriff: 30.07.2014]

Roth, G. (2013): Welchen Nutzen haben die Erkenntnisse der Hirnforschung für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Bd. Heft 3, Nr. 27, S. 123-133.

Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit - Wie Lernen gelingt, Stuttgart: Klett-Cotta.

Schulmeister, R./Metzger, C. (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Schulmeister, R./Metzger, C. (Hrsg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 13-128.

Schulmeister, R./Metzger, C./Martens, T. (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. In: Freese, P. (Hrsg.): Paderborner Universitätsreden. Paderborn.

Wittig, W. (2013): Entwicklungsstand von Self-Assessment-Verfahren zur Ermittlung der Studierfähigkeit. Universität Bremen: Institut für Technik und Bildung.

Zawacki-Richter, O. (2012): Instructional Design - Planung, Gestaltung und Evaluation von E-Learning. Studienunterlagen im Berufsbegleitenden internetgestützten Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Zimmermann, B.J./Schunk, D. H. (1989): Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice. New York: Springer.

## **Autoren**

Thomas Poppinga  
thomas.poppinga@next-energy.de

Kathrin Wetzel  
kathrin.wetzel@uni-oldenburg.de

Dr. rer. pol. Marlen Arnold  
marlen.arnold@uni-oldenburg.de

# Das Zentralinstitut für Weiterbildung/ UdK Berlin Career College als lernende Organisation im stetigen Wandel

SUSANNE HAMELBERG  
THOMAS SCHILDHAUER

## Ausgangssituation

2007 mit der Universität der Künste (UdK) Fakultät Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, vier weiterbildenden Masterstudiengängen und einem ersten Weiterbildungskursus als Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW) gestartet, hat das UdK Berlin Career College im fünften Jahr seinen Markennamen und ein Leitbild bekommen, was auch der geplanten Internationalisierung der Angebote Rechnung trägt. Aktuell wird das umfangreiche Kursangebot bspw. mit dem Zertifikatskurs „Digital Brand Management around the World“ in Kooperation mit zwei international renommierten Universitäten in Shanghai (China) und Los Angeles (USA) erweitert.

## Welchen Herausforderungen steht das Zentralinstitut für Weiterbildung gegenüber?

Nach der Etablierung des Angebots von 2007 bis 2010 wurde dieses geschärft, unter anderem durch eine Erhebung zum Weiterbildungsbedarf bei Künstlerinnen, Künstlern und Kreativen, die die Kundenorientierung und Positionierung am Markt fundiert<sup>1</sup>. Neben systematischer Marktforschung findet seitdem ein ständiger Austausch über Marktentwicklungen statt. In der Startphase verantwortlich für alle Berliner Kunsthochschulen, ist das Institut seit Mitte 2011 nur für die Universität der Künste Berlin zuständig, bietet jedoch ein breites eigenständiges Angebot für Studierende und Alumni der UdK Berlin und alle Interessierten an.

Darüber hinaus wurde der Kontakt mit den Fakultäten und Studiengängen der UdK Berlin intensiviert, um Angebote zu generieren, die an Themen des grundständigen Studiums anknüpfen bzw. dieses ergänzen. Außerdem wurde, das Thema des Lebenslangen Lernens aufgreifend, das Career & Transfer Service Center der UdK Berlin organisatorisch in das Institut eingebunden. Nebenstehende Grafik erläutert

das Ineinandergreifen der Angebote beider Einheiten in der UdK Berlin.

## Lehrforschungsprojekte sind Handlungsräume

Durch die Einwerbung verschiedener Forschungsmittel war es möglich, die vorhandenen ineinandergreifenden Arbeitsabläufe und etablierten Methoden der Angebotsentwicklung in Bezug auf die speziellen Anforderungen für bezahlte Weiterbildungsangebote in Teilbereichen neu aufzustellen. In den mit Drittmitteln kofinanzierten EFRE-/ESF-Lehrforschungsprojekten DigiMediaL, adressiert an Professionals aus der Musik<sup>2</sup> und den darstellenden Künsten<sup>3</sup>, können innovative Weiterbildungsformate erprobt und neue Themen etabliert werden. Durch zwei Teams, unter der integrierenden Projektleitung des geschäftsführenden Direktors, werden die Projekte „DigiMediaL\_musik - Strategisches Musikmarketing im Social Web“ und „MakeMeMatter - Alternatives Wirtschaften und Social Media für Darstellende Künste“ (Antragstitel DigiMediaL-DK) geführt, diese bauen fachspezifische Angebote auf, die strategisches Marketing, Selbstvermarktung, Audience Development und Social-Media-Kompetenz vermitteln<sup>4</sup>. In umfangreichen Evaluationen und qualitativen Befragungen der Teilnehmenden wird Wissen zum nichtfachlichen Weiterbildungsbedarf der Segmente Musik und Darstellende Kunst zu Fragen der Selbstvermarktung und zum Audience Development gesammelt und jeweils sofort zur Optimierung der einzelnen Formate und des Gesamtangebots genutzt. Diese Erfahrungen der DigiMediaL-Projekte wirken in das Institut hinein und schaffen „Best Practices“, es entsteht u.a. eine breite Social-Media-Kompetenz, die auch in der Außenkommunikation des Instituts und einzelner Projekte eingesetzt werden kann.

<sup>1</sup> Schildhauer, T.(Hrsg.)/von zur Mühlen, B./Hamelberg, S./Sademann, A./Taubert, A. (2010): Bestandserhebung „Systematische Berufsfeldforschung und Weiterbildungsbedarf in den Creative Industries Berlin“. Berlin.

<sup>2</sup> DigiMediaL\_musik: <http://www.udk-berlin.de/sites/digimedial/content/> [Zugriff: 19.03.2015]

<sup>3</sup> MakeMeMatter: <http://www.udk-berlin.de/sites/makemematter/content/> [Zugriff: 19.03.2015]

<sup>4</sup> Schildhauer, Thomas (Hrsg.) (2012): Erfolgsfaktor Musikmarketing im Social Web. Stuttgart.

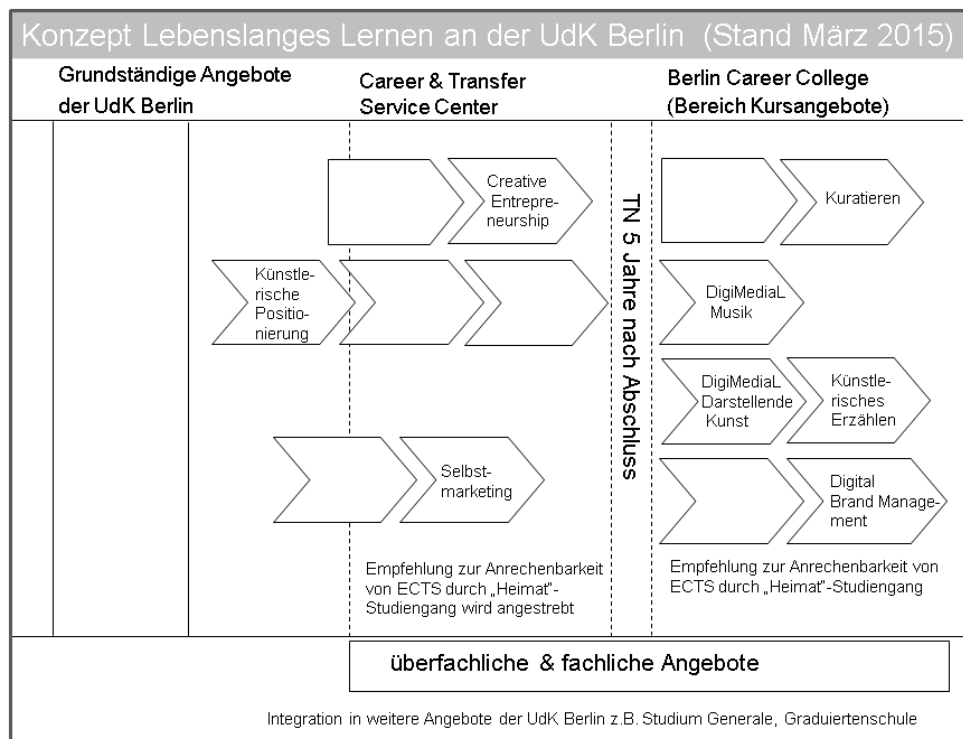


Abb. 1: Lebenslanges Lernen an der UdK Berlin

### Markenentwicklung, Strategieprozess und Identitätsbildung

Wie begegnet das Zentralinstitut der Herausforderung, vier fachlich sehr unterschiedliche Masterstudiengänge und das Zertifikatskursangebot sowie die Sommeruniversität zusammenzubinden? In einem Markenführungsprozess, der mit den Beteiligten entwickelt und aus einem Strategieplanungstreffen heraus angestoßen wurde, konnte eine Bilderwelt für die Marke UdK Berlin Career College entwickelt werden. Dieses Vorgehen wirkte insgesamt identitätsbildend und ermöglichte die Integration der Erfahrungen aus den Anfangsjahren in den verschiedenen Master- und Zertifikatsbereichen. Aus der engen Kooperation der Studiengänge wurde ein gemeinsames Vorgehen generiert, welches die interne Kommunikation stärkt. Der neue responsive Internetauftritt wird der Positionierung der Marke UdK Berlin Career College im künstlerischen Umfeld gerecht, der attraktive Web-Relaunch bietet einen schnellen, individualisierbaren Zugriff auf alle Angebote<sup>5</sup>. Die für den Printbereich entwickelte visuelle Markenwelt wird auch im Internet eingesetzt.

Neben der Markenführung wurden halbjährlich stattfindende Strategieplanungstreffen zur internen Abstimmung der notwendigen Veränderungen sowie der Weiterentwicklung genutzt. Hier aufgeworfene Fragestellungen wurden in Arbeitsgruppen überführt und werden kontinuierlich bearbeitet. Durch diese intraorganisationale Aufstellung und die Weiterentwicklung bis hin zu neuen Stellenprofilen kann Wissen über die einzelnen Einheiten hinaus für alle Berei-

che fruchtbar gemacht werden. Somit funktioniert die Identitätsbildung fundiert durch die Aufstellung eines für alle Bereiche nachvollziehbaren Strategieprogramms und einer systematischen Produktstrategie.

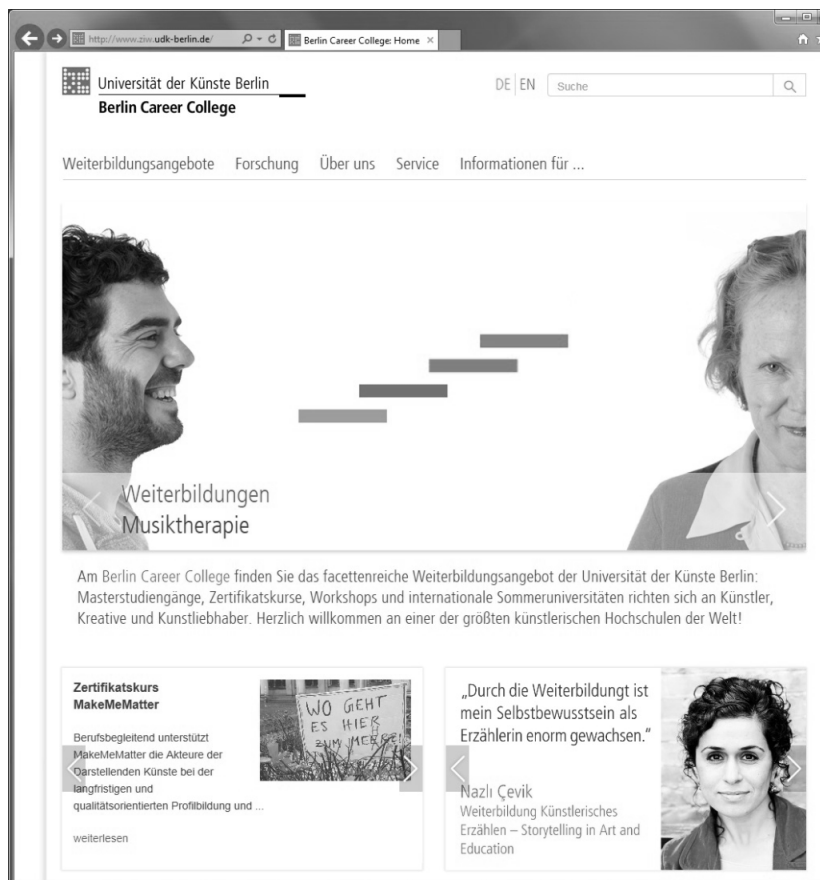
### Internationalisierung und Digitalisierung

Weitere Herausforderungen des Wachstums sind die Internationalisierung und Digitalisierung der Angebote. Auch hier ist das Vorgehen strategisch ausgerichtet, mit Pilotprojekten wie der durch ESF-Mittel geförderten Sommeruniversität, mit den Teilprojekten International Summer School of Creative Entrepreneurship (ISSCE) und Berlin Summer University of the Arts (SUA), wird die Konzeption und Umsetzung von internationalen Angeboten erprobt und ein Marketingkonzept für den internationalen Markt entwickelt. Bei der Internationalisierung von Präsenzangeboten spielt die digitale Ansprache von Interessierten eine besondere Rolle. In den Bereichen Internationalisierung und Digitalisierung ermöglichen Kooperationen die Weiterentwicklung erster Angebotsideen aus mehreren Blickwinkeln und bieten auch eine Grundlage für ein effizientes Marketing.

### Die Lernende Organisation

Seit 2007 konnte das Zentralinstitut für Weiterbildung sich zu einem wichtigen Akteur in der Kultur- und Kreativwirtschaft in Berlin entwickeln und agiert als Impulsgeber in der künstlerisch-wissenschaftlichen Weiterbildung. Durch die systematische Marktforschung und den ständigen Aus-

<sup>5</sup> UdK Berlin Career College: [www.udk-berlin.de/ziw](http://www.udk-berlin.de/ziw) [Zugriff: 19.03.2015]



**Abb. 2:** Ausschnitt aus dem Internetauftritt als Beispiel für die visuelle Markenwelt des UdK Berlin Career College

tausch über Marktentwicklungen wurde das Profil geschärft. Mit der Aufstellung eines für alle Bereiche nachvollziehbaren Strategieprogramms und einer systematischen, an die grundständigen Kernangebote der Universität angekoppelten Produktstrategie konnte die Entwicklung erfolgreich vorangetrieben werden. Ein identitätsstiftender Markenbildungsprozess wirkt nach innen und nach außen und die intraorganisationale Aufbau- und Projektorganisation ermöglicht eine Anpassung der Strukturen bis hin zu Stellenprofilen. Die interdisziplinäre Zusammensetzung des Instituts durch die vier unterschiedlichen Studiengänge und die visionäre Offenheit der Forschungs- und Lehrforschungsprojekte erlauben einen unversperrten Blick und bieten für Innovationen und kontinuierliche Veränderungen einen organisatorischen Rahmen.

## Autoren

Susanne Hamelberg  
susanne.hamelberg@udk-berlin.de

Prof. Dr. Dr. Thomas Schildhauer  
thomas.schildhauer@udk-berlin.de

# Die Koordinierungsstelle Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Stuttgart

## Projekte und Schnittstellen

MARKUS LION

Die KWW wurde 1999 als Stabsstelle des Rektors der Universität Stuttgart gegründet und hatte ursprünglich vor allem die Aufgabe, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Universität Stuttgart zu bündeln und ein offenes Trainingsprogramm zu überfachlichen Themen kostendeckend anzubieten.

Organisationelle Strukturen, politische Rahmenbedingungen und Weiterbildungsbedürfnisse ändern sich jedoch im Laufe der Zeit. So wurde 2009 an der Universität Stuttgart das Zentrum für Lehre und Weiterbildung (zlw) mit dem Ziel gegründet, kleinere Einheiten zusammenzuführen, um so Kompetenzen zu bündeln und Synergieeffekte zu erzielen und – so zumindest die Hoffnung – auch Kosten zu sparen.

### Die Arbeitsbereiche des zlw

Das **Studium Generale (SG)** bündelt sowohl reguläre Lehrveranstaltungen der Institute, die für fachfremd Studierende und/oder Gasthörer/-innen geeignet sind als auch selbst organisierte Vortragsreihen, Workshops oder Seminare in einem Veranstaltungsprogramm. Außerdem ist das SG für die organisatorische Betreuung studentischer Arbeitskreise und Gruppen, wie z.B. das Steinfuß-Theater, die Kammerphilharmonie oder die Uni Big Band und für die Organisation und Administration des Gasthörerstudiums zuständig.

Der Bereich **Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen (SQ)** ist vor allem verantwortlich für die Zusammen- und Bereitstellung ausreichender Seminarplätze für Studierende, die im Rahmen ihres Bachelor-Studiums fachübergreifende Schlüsselqualifikationen erwerben müssen.

Der Bereich **Hochschuldidaktik (HD)** unterstützt Hochschullehrende dabei, ihre Lehrkompetenz weiterzuentwickeln. Dazu dient ein umfangreiches Workshop- und Beratungsangebot des Arbeitsbereiches.

Der (Projekt-)Bereich **Schreibwerkstatt für Wissenschaftliches Schreiben (SW)** verfolgt, in Kooperation mit dem Sprachenzentrum der Universität Stuttgart, das Ziel, die wis-

enschaftliche Schreibkompetenz Studierender zu fördern und – im Idealfall – auch deren Abbrecherquote zu verringern.

Darüber hinaus gibt es noch die **Koordinierungsstelle Wissenschaftliche Weiterbildung (KWW)**, deren Arbeitsschwerpunkte im Folgenden kurz skizziert werden.

### Die vier Arbeitsschwerpunkte der KWW

#### Akademisches Weiterbildungsprogramm

Das für alle Interessierten offene akademische Weiterbildungsprogramm der KWW bietet ein breites Angebot an aktuellen Workshops zur persönlichen und überfachlichen Weiterbildung. Die KWW führt hier Berufstätige aller Fachrichtungen zum gemeinsamen Lernen, zum Dialog und zur weiteren Vernetzung zusammen und versteht sich so als eine Art Schnittstelle zwischen Forschung, Lehre, Wirtschaft und Verwaltung.

#### Berufsbegleitende Weiterbildungslehrgänge

Während die Master: Online-Akademie an der Uni Stuttgart dafür zuständig ist, Kontaktstudien anzubieten, die aus den Einzelmodulen der Master-Studiengänge der Akademie bestehen und auf diese anrechenbar sind, konzentriert sich die KWW auf die Einrichtung berufsbegleitender Weiterbildungslehrgänge. Anders als bei den Kontaktstudien, für die ein erster berufsqualifizierender Abschluss (in der Regel ein Bachelor-Abschluss) und eine mindestens einjährige Berufserfahrung erforderlich sind, ist das Angebot der Weiterbildungslehrgänge der KWW in dieser Hinsicht ‚niederschwelliger‘ und ermöglicht daher mehr Menschen die Teilhabe am universitären Leben und Lernen. Die derzeit sechs berufsbegleitenden Weiterbildungslehrgänge haben generell einen berufspraktischen Bezug und können ebenfalls berufsbegleitend absolviert werden. Die Weiterbildungslehrgänge ‚Blended Learning Designer/-in‘, ‚Live-Online-Dozent/-in‘ und ‚Kommunikations- und Beratungspsychologie‘ sind gezielt auf den Bedarf (Hochschul-)Lehrender zugeschnitten und eine Ergänzung zu den Angeboten der HD. Die beiden Weiterbildungslehrgänge ‚Changemanagement und Organisationsentwicklung‘ und ‚Führungskompetenz erwerben



und erweitern“ ergänzen das Fort- und Weiterbildungsangebot der Abteilung Personalentwicklung. Mit dieser Abteilung der zentralen Verwaltung sind weitere Kooperationen angedacht, vor allem ein spezielles Schulungsprogramm für angehende Führungskräfte aus Wissenschaft und Verwaltung.

### Überfachliches Qualifizierungsprogramm für GRADUS

Seit 2013 bietet die KWW im Rahmen der weiteren Qualitätssicherung und -entwicklung des Promotionswesens an der Universität Stuttgart den Doktorandinnen und Doktoranden der Graduierten-Akademie der Universität Stuttgart GRADUS, ein überfachliches Qualifizierungsprogramm an, das aus einem speziell konzipierten Workshop-Programm und einem Beratungsangebot besteht. So erhält die KWW jährlich zentrale Universitätsmittel für die Beschäftigung einer geprüften Hilfskraft und Durchführung geeigneter Veranstaltungen mit Honorarkräften. Die KWW mit dieser Aufgabe zu betrauen war deshalb konsequent und sinnvoll, da eine der wichtigsten Zielgruppen der KWW ohnehin aus wissenschaftlichem Personal und Promovierenden besteht und das zlw mit seinen Arbeitsbereichen SQ und HD beim Aufbau des Programms unterstützend tätig werden konnte. Gemeinsam konnten die zu erwerbenden Kompetenzen definiert und die Workshops kompetenz- und lernzielorientiert konzipiert und in Promotionsphasen eingeteilt werden. Die KWW konnte außerdem auf das bereits bestehende Evaluationskonzept des Arbeitsbereiches HD zurückgreifen und dieses für die eigenen Veranstaltungen nutzbar machen.

Durch die Änderungen des Landeshochschulgesetzes in Baden-Württemberg und die damit verbundene Aufwertung der Doktorandenqualifizierung werden sicherlich auch zukünftig finanzielle Mittel für das als Projekt gestartete überfachliche Qualifizierungsprogramm der KWW zur Verfügung stehen. Ein Problem besteht jedoch in der Konkurrenzsituation zwischen dem subventionierten Qualifizierungsprogramm für GRADUS und dem akademischen Weiterbildungsprogramm, das sich selbst tragen muss. Das akademische Weiterbildungsprogramm wird daher zukünftig thematisch anders ausgerichtet werden müssen, will es sich weiterhin finanziell selbst tragen und gleichzeitig ausreichend wissenschaftliches Personal der Uni Stuttgart erreichen.

### Inhouse und Beratung

Abgestimmt auf Institutsziele und Entwicklungspotenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickelt die KWW institutsinterne Workshop- und Trainingskonzepte zu überfachlichen Themen. Außerdem berät die KWW berufstätige Weiterbildungsinteressierte und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in allen Weiterbildungsfragen und Fragen rund um die akademische Laufbahnentwicklung. Aufgrund sich überschneidender Zielgruppen und ähnlicher Fragestellungen arbeitet die KWW hier sehr erfolgreich mit dem Arbeitsbereich HD und, wenn es um wissenschaftliches Schreiben geht, dem (Projekt-)bereich SW zusammen.

## Die KWW in zlw-übergreifenden Projekten

### COMMIT

Die Universität Stuttgart, vertreten durch das Zentrum für Lehre und Weiterbildung, ist mit 11 anderen europäischen Universitäten am europäischen Projekt *COMMIT - Committing to the social dimension in universities* beteiligt, das die soziale und gesellschaftliche Dimension lebenslangen Lernens untersucht und sich damit beschäftigt, inwieweit an Universitäten Strukturen geschaffen werden können, die, wenn es um lebenslanges Lernen geht, gesellschaftliche und soziale Aspekte stärker berücksichtigen (siehe auch: <http://www.eucen.eu/COMMIT>).

### IgeLUS

Beim Projekt *Intergenerationelles Lernen an der Universität Stuttgart - IgeLUS* werden in intergenerationellen Workshops und Seminaren gezielt Begegnungs- und Interaktionsmöglichkeiten für die jüngeren und älteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer geschaffen, um so ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Die Voraussetzungen für ein solches Projekt sind im zlw ausgesprochen gut, da hier die Bereiche SG, an dessen Gasthörerprogramm vor allem Senioren und Seniorinnen teilnehmen und SQ, zuständig für die fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen für Studierende, unter einem Dach vereint sind. Hinzu kommt noch der Bereich HD, der die intergenerationellen Lernprojekte in didaktischer Hinsicht begleitet und die KWW, die in Evaluationskonzepte und in eine Begleitforschung eingebunden ist.

### Zusammengefasst

Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die jede Fusion aus mehreren Organisationseinheiten mit sich bringt, haben sich durch die unterschiedlichen Arbeitsbereiche des zlw zahlreiche Schnittstellen und Möglichkeiten effektiver Zusammenarbeit ergeben. Für die KWW besteht die Möglichkeit, verschiedene Veranstaltungsformate auszuprobieren, neue Themen zu platzieren und auf unterschiedliche Bedürfnisse passgenau einzugehen.

Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter versuchen immer auch eine zlw- bzw. bereichsübergreifende Perspektive einzunehmen, d. h. sie denken gezielt darüber nach, welcher Arbeitsbereich von ihrer derzeitigen Tätigkeit profitieren oder sinnvolle Ergänzungen liefern könnte. In monatlichen bereichsübergreifenden Teamtreffen findet ein reger Austausch über gemeinsame Maßnahmen und Projekte statt. So entstehen in der Tat Synergieeffekte, von denen die KWW in sehr starkem Maße profitiert.

### Autor

Markus Lion, M.A.  
markus.lion@zlw.uni-stuttgart.de

# „Erwachsenenbildung und Selbstverständigung“

## Bericht zur Fachtagung

21. November 2014 in Potsdam

Im November letzten Jahres fand sich die scientific community der Erwachsenenbildung an der Universität Potsdam zusammen, um über die ‚Gesellschaftlichkeit des Subjekts‘ zu diskutieren. Diese Formulierung ist in Anlehnung an die Forschungsperspektive von Prof. Dr. Joachim Ludwig gewählt, der im Rahmen dieser Tagung seinen 60. Geburtstag feierte und gemeinsam mit seinem Team eine gelungene Komposition aus einer inhaltlich spannenden Fachtagung sowie festlichen Momenten arrangierte.

Die ca. 150 Teilnehmenden wurden von Organisations- und Moderationsteam (und gleichzeitig Promovenden) Maria Kondratjuk und Markus Tasch durch den Tag begleitet. Die Promovenden von Joachim Ludwig konnten neben ihren vielfältigen organisatorischen Tätigkeiten der Veranstaltung eine sehr persönliche Note verleihen und leiteten durch die Programmpunkte.

Nach der Begrüßung durch den Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät Prof. Dr. Frank Mayer führte Joachim Ludwig zu Beginn „Selbstverständigung als soziale und reflexive Kategorie“ ein, die Bildungsprozesse als Teilhabe an Gesellschaft fasst. Damit zeichnete er den theoretischen Rahmen für die folgenden Tagungsinhalte.

Auf der darauffolgenden Podiumsdiskussion widmeten sich die langjährigen Fachvertreter\_innen Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Prof. Dr. Dieter Nittel, Prof. Dr. Joachim Ludwig, Prof. Dr. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein und als Moderatorin Prof. Dr. Aiga von Hippel Fragen um Profession, Professionalität und Professionalisierung. Dabei rückten Perspektiven um Professionalität als situationsspezifisches, begründetes Handeln, um Professionalität der Erwachsenenbildung durch mehr Detailforschung und Begriffsentwicklung, aber auch durch Kooperation mit anderen Feldern und Berufsgruppen, sowie um Zugänge für Qualifizierungsmöglichkeiten im Feld der Erwachsenenbildung in den Blick.

Die Teilnehmenden konnten diese Anregungen mit in die darauffolgenden Workshops nehmen, um sich zu einzelnen thematischen Zugängen spezifisch auszutauschen: Profession und Gesellschaft mit Thesen zu Disparität und Prekarität

(Prof. Dr. Jürgen Wittpoth), Professionalisierung und Kooperation in arbeitsteiligen Gesellschaften (Dr. Barbara Lindemann), professionelles Handeln als Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen mit dem Fokus auf Grundbildung Erwachsener (Prof. Dr. Rainer Brödel), sowie mit dem Fokus auf die betriebliche Bildungsarbeit (Jun.-Prof. Dr. Bernd Käßlinger), Lern- und Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung, im Speziellen Transformation von Bedeutungs- und Begründungs-Zusammenhängen zwischen künstlerischem und pädagogischem Handeln (Stephanie Günther, Helmut Ittner) und Selbstverständigungsprozesse in lernstandsdiagnostischen Situationen sowie politische Lern-Handlungsräume (Jun.-Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch).

Abschließend wurden die Ergebnisse von Jun.-Prof. Dr. Olaf Dörner, Dr. Clinton Enoch, Prof. Dr. Michael Göhlich, Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Vtrg.-Prof. Dr. Peter Kossack und Prof. Dr. Steffi Robak für die Tagungsgäste kommentiert zusammengefasst. Als zentrale Aspekte der Workshops wurden u.a. herausgestellt, dass die Wertschätzung der Profession mit der Wertschätzung des Feldes korrespondiert, die Profession aber auch als Sinnwelt mit ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten erkannt werden muss. Fragen um Kooperationen mit unterschiedlichen Bildungsbereichen müssten mehr in den Blick rücken und professionelles Handeln solle als Unterstützung eine Zieldimension beinhalten, die die Möglichkeit autonomer Lebensführung zu sichern vermag. Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung könnten dazu beitragen, die Verfügung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit zu erweitern. Weiterhin könne das Anerkennen nicht institutionalisierter Formen der Erwachsenenbildung damit einhergehen, neue Lern- und Arbeitsfelder zu schaffen. Bei transformativen Bildungsprozessen wurde darauf verwiesen, dass Konfrontation mit und Sensibilisierung für system- oder institutionsbedingte Problematiken sich als hilfreich erweisen können und Professionalität im betrieblichen Kontext besondere Handlungsspielräume aufrufe, in welchen speziell Konflikte um Machtgefälle auch einer positiven Besetzung bedürfen.

Zum Abschluss der Tagung wurde Joachim Ludwig - im Zuge zahlreicher Gratulationen zum 60. Geburtstag - auch die Festschrift „Gesellschaftliches Subjekt - Erwachsenenpäd-

<sup>1</sup> Ebner von Eschenbach, Malte/Günther, Stephanie/Hauser, Anja (Hrsg.) (2014): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler.

agogische Perspektiven und Zugänge“ überreicht; ein Sammelband, der sowohl Lernen und Bildung Erwachsener aus unterschiedlichen subjektwissenschaftlichen Perspektiven thematisiert und der Joachim Ludwigs Forscherbiographie würdigt. Eine diskussionsreiche Fachtagung der Erwachsenenbildung nahm damit in angenehmer Atmosphäre ihren Ausklang.

**Autorin**

Dipl.-Päd. Farina Wagner  
farina.wagner@uni-potrdam.de

# „Verspätete Nation“ in Sachen Weiterbildung an Hochschulen?

Eindrücke zur internen Auftaktveranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung des BMBF-Projekts „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“

19. bis 20. März 2015 in Berlin

Unter dem Titel „Entwicklung von weiterbildenden Studienangeboten“ fand am 19. und 20. März 2015 die Auftaktveranstaltung für die zweite Förderrunde der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektinitiative „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“ in Berlin statt. Neben innerorganisationalen Vorträgen zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung (Deutsche Universität für Weiterbildung, Universität Oldenburg und Humboldt-Universität zu Berlin) rahmten sowohl Fachvorträge zu den Themen ‚Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen‘ als auch die themengeleitete Arbeit in Workshops die Veranstaltung.

Professor André Wolter (Humboldt-Universität zu Berlin) thematisierte in seinem Vortrag ‚Hochschulen als Institutionen lebenslangen Lernens‘ drei zentrale Herausforderungen für die zukünftige Hochschulentwicklung: a) den demografischen Wandel und seine Folgen für Studiennachfrage und Fachkräftesicherung, b) die ausgeprägte Differenzierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung und c) die geringe Ausrichtung der Studienangebote an das lebenslange Lernen. Der demografische Wandel wird sich, so Wolter, auch sehr deutlich auf die zukünftige Zahl der Studierenden niederschlagen. Unterschiedliche Projektionen, mit je unterschiedlichen Ausprägungen, bilden einen gemeinsamen Trend ab: den Rückgang der Studierenden (Studienanfänger und Absolventenzahlen), bei gleichzeitig steigendem Bedarf akademischer Fachkräfte. Verschärft wird die Frage nach der Sicherung des akademischen Nachwuchses zudem durch die in Deutschland sehr ausgeprägte Differenzierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Diese kann als nachwirkende Erbschaft des 19. Jahrhunderts verstanden werden und ergibt sich laut Wolter aus einer horizontalen Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung (Sekundarstufe II), einer herausgebildeten institutionellen Ordnung für den Hochschulzugang unter Ausschluss der Berufsausbildung sowie der vertikalen Segmentierung als klare

Trennung von Ausbildungsinhalten und -niveaus. Zwar gibt es in Deutschland diverse bildungspolitische Ansätze zur Förderung der Durchlässigkeit und besseren Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung, hinsichtlich der Frage nach einer erfolgreichen Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens an Hochschulen, verwendet Wolter jedoch den Begriff der „verspäteten Nation“. Dies manifestiert sich in einem vorherrschenden Verständnis von Weiterbildung als postgraduale Weiterbildung, welche eher auf traditionell Studierende ausgerichtet ist – mit zu wenig Beachtung der Vielfalt biographischer (Bildungs-)Verläufe und dem Fehlen flexibler und zielgruppenspezifischer Formate – ebenso, wie in der nach wie vor unterschätzten Relevanz von Anrechnungsverfahren und Unterstützungsmaßnahmen der Weiterbildungsstudierenden vor und während des Studiums.

Prof. Anke Hanft (Universität Oldenburg) knüpfte in ihrem Vortrag zur ‚Entwicklung von weiterbildenden (Studien-) Programmen: Planungsschritte und Leitfragen‘ an diese Herausforderungen an und thematisierte Erfolgsfaktoren und zentrale Handlungsfelder für die Studienorganisation im durchlässigen Bildungssystem. Erfahrungen der wissenschaftlichen Weiterbildung können dahingehend kulminiert werden, dass herkömmliche Modelle nicht mehr tragfähig sind und es eine durchlässige Studienorganisation braucht, die verschiedene Berufsbiographien berücksichtigt. Weiterbildungsstudiengänge sind derzeit aufgrund der Finanzierungsfrage vorwiegend auf Masterprogramme begrenzt. Bei Studienorganisationen, die von herkömmlichen Modellen abweichen, ergeben sich dementsprechend andere Schwerpunkte und Fragestellungen. So treten in diesem Zusammenhang neben der inhaltlichen Ausgestaltung einerseits Aspekte zur Umsetzung flexibler modularisierter Angebote, der Online-gestützten Lernbegleitung, der Entwicklung neuer und innovativer ‚Produkte‘ und Formate zu Tage, andererseits werden Veränderungen hin zu einer wei-

terbildungsfreundlichen Hochschulkultur im Sinne einer Organisationsentwicklung erforderlich, bei der nicht selten die Überwindung struktureller Barrieren an erster Stelle steht. Zentrale Planungsschritte bilden dabei die zielgruppenspezifische Bedarfs- und Angebotsplanung, die Programmentwicklung inklusive Instruktionsdesign (erkennbares Design der einzelnen Lernmodule) und frühzeitiger Distributionsstrategie (Marketing) sowie das angebotsbegleitende Management. Wesentliche Erfolgsfaktoren für die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung konnten aus Erfahrungen der ersten Förderphase rekapituliert werden und erscheinen gleichsam banal wie fundamental: Prozesspromotoren finden, Mitarbeiter nicht alleine lassen (Unterstützung durch die Professoren); Einsatz von Projektmanagementwerkzeugen; Verwaltung muss offen für Neues sein; Unterstützung durch die Hochschulleitung; Interessen der Stakeholder einbeziehen.

Die anschließende Arbeit in den drei Workshops erfolgte auf der Basis kulminierter Arbeitsergebnisse aus der 1. Förderphase (der 1. Wettbewerbsrunde) und wurde entlang von Statements, die als Arbeits- und Diskussionsimpulse dienten, moderiert. So wurden im Workshop 1 ‚Organisation und Management‘ Themen rund um die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung in die Hochschulstrukturen diskutiert, welche von der Erarbeitung eines Kommunikationskonzeptes, über die Gewinnung von Schlüsselpersonen im Wissenschaftsbereich bis hin zur Sicherung der Unterstützung durch die Verwaltung reichten. Workshop 2 ‚Heterogenität der Zielgruppen‘ thematisierte Instrumente für die Zielgruppen- und Bedarfsanalyse, sensibilisierte für die rechtzeitige Berücksichtigung und Passung möglicher Anrechnungsverfahren sowie die Begleitung des Übergangs (vor allem) nicht-traditionell Studierender in das Studium. Der Workshop 3 ‚Zielgruppengemäße Studienformate‘ setzte sich mit der inhaltlichen Gestaltung weiterbildender Studienprogramme auseinander und thematisierte das Theorie-Praxis-Verhältnis, die Rolle der Lehrenden sowie die qualitätssichernde Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen.

Insgesamt lieferte die Tagung einen strukturierten und detaillierten Überblick zu den To-Do's im Kontext der hochschulorganisatorischen Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Die wissenschaftliche Begleitung der Projektinitiative präsentierte sich als erfahrenen Partner zu Aspekten der Programmplanung, -entwicklung und -implementierung. Gleichwohl sich bereits viel auf dem Gebiet getan hat, so der Tenor der Veranstaltung, liegt dennoch ein ganzes Stück Arbeit zur dauerhaften, wahrnehmbaren Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl vor den Akteuren der Projektinitiative als auch vor der Hochschulweiterbildung insgesamt.

**Autorin**

Ulrike Frosch, M.A.  
ulrike.frosch@ovgu.de



# Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)  
(Halbjahresauszug - Dezember 2014 bis Mai 2015)

BARTHELMESS, HARTMUT (2015):

**E-Learning - bejubelt und verteufelt: lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe.**

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

BOYSEN, WIBKE/MIETHE, INGRID (2013):

**Arbeiterkinder an deutschen Hochschulen. Gelingensbedingungen, pädagogische und politische Konsequenzen. Wissenschaftliche Begleitforschung von ArbeiterKind.de.**

In: Der pädagogische Blick, 21(2), S. 140-142.

BROEK, SIMON/HAKE, BARRY J. (2012):

**Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies.**

In: International journal of lifelong education, 31(4), S. 397-417.

BRON-WOJCIECHOWSKA, AGNIESZKA (2014):

**Increasing Access of Non-traditional Students to Higher Education.**

In: Report, 37(4), S. 54-66.

CROXFORD, LINDA/RAFFE, DAVID (2014):

**Social class, ethnicity and access to higher education in the four countries of the UK: 1996-2010.**

In: International journal of lifelong education, 33(1), S. 77-95.

DOLLHAUSEN, KARIN (2014):

**Opening Higher Education to Adult Learners: Concepts and Research Results.**

In: Report, 37(4).

DÜLL, NICOLA/VON HELMHOLT, KATHARINA/PERAL, BEGONA PRIETO/RAPPEGLÜCK, STEFAN/THURAU, LENA (2014):

**Migration und Hochschule: Herausforderungen für Politik und Bildung.**

Stuttgart: ibidem-Verlag.

EGETENMEYER, REGINA/KALEJA, KATHRIN (2014):

**Praxisbeobachtungen im Studium der Erwachsenenbildung: Wissenschafts-Praxis-Relationierung als Ziel von Mentoring-to-Teach.**

In: Erwachsenenbildung, 60(3), S. 30-32.

FISCHER, ANDREAS (2014):

**Hochschulweiterbildung in einem heterogenen Feld: Bericht zu Händen des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats.**

Bern: SWIR.

FRANKLIN, ANITA (2014/15):

**Universities and the narrowing of educational opportunity for women.**

In: Adults Learning, 25(4), S. 44-45.

FRANZ, MELANIE/FELD, TIMM C. (2014):

**Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten.**

In: Report, 37(4), S. 28-40.

FREITAG, WALBURGA KATHARINA (2015):

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

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

GIJBELS, DAVID/DONCHE, VINCENT/ RICHARDSON, JOHN T. E./

VERMUNT, JAN D. (2014):

**Learning patterns in higher education.**

London [u.a.]: Routledge.

HABECK, SANDRA/SEITTER, WOLFGANG (2014):

**Ermittlung von Potentialen in der Region (Mittelhessen): methodische Überlegungen zur Systematisierung von institutionellen Adressaten für die Erschließung von Bedarfen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung.**

In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 37, S. 89-102.

HANFT, ANKE/KRETSCHMER, STEFANIE (2014):

**Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen.**

In: Report, 37(4), S. 15-27.

HÄUSER, KATRIN/WEIHOFFEN, KIRSTEN (2013):

**Das Mentoring-System in den Bildungswissenschaften: gut qualifiziert und vorbereitet auf den Beruf durch die Arbeit als studentische Mentor/inn/en.**

In: Der pädagogische Blick, 21(3), S. 248-251.

HECKER, KRISTIN (2015):

**Kompetenzkonzepte des Bildungspersonals im Übergangssystem: eine explorative Studie an verschiedenen Lernorten.**

Wiesbaden: Springer VS.

HEISE, ELKE/THIES, BARBARA (2015):

**Die Bedeutung von Diversität und Diversitätsmanagement für die Studienzufriedenheit.**

In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 29(1), S. 31-39.

HELLINGER, ALF (2014):

**Pädagogische Verantwortung oder professionelle Lernhilfe?: Überlegungen zur Orientierung von Tutorenarbeit angesichts lebensweltimmanenter Professionalisierungsanforderungen.**

In: Der pädagogische Blick, 22(1), S. 33-46.

HIRSCH, ANJA (2014):

**Hochschule als Reflexions- und Weiterbildungsort der außerschulischen politischen Bildung.**

In: Journal für politische Bildung, 4(3), S. 60-66.

JÜTTE, WOLFGANG/WALBER, MARKUS (2015):

**Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive.**

In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, S. 67-75.

KAHL, RAMONA/LENGLER, ASJA (2014):

**Methoden der Erforschung von Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulen.**

In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 37, S. 73-88.

LACHMANN, ROLF/SAILMANN, GERALD (2014):

**Das duale Studium braucht klare Mindeststandards.**

In: IAB-Forum, 2, S. 82-89.

LADENTHIN, VOLKER (2014):

**Forschendes Lernen in der Bildungswissenschaft.**

Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.

LENZEN, DIETER (2014):

**Hochschule - Unternehmen oder akademische Republik? In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Qualität im Bildungs- und Wissenschaftssystem.**

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, S. 11-24.

LOBE, CLAUDIA (2015):

**Hochschulweiterbildung als biographische Transition: Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote.**

Wiesbaden: Springer VS.

MORGAN, W. JOHN/WHITE, IAN (2014):

**Public or private good? The value of higher education.**

In: Weiterbildung, 6, S. 38-41.

NESBIT, TOM (2014):

**University continuing education in Canada.**

In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 37, S. 47-60.

NIDA-RÜMELIN, JULIAN (2014):

**Der Akademisierungswahn: zur Krise beruflicher und akademischer Bildung.**

Hamburg: ed. Körber-Stiftung.

NITTEL, DIETER/SCHÜTZ, JULIA (2014):

**Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung: „Äußere“ und „innere“ Gemeinsamkeiten der sozialen Welt pädagogisch Tätiger.**

In: Ebner von Eschenbach, Malte [u.a.] (Hrsg.) Gesellschaftliches Subjekt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 170-181.

NITTEL, DIETER/TIPPELT, RUDOLF/ WAHL, JOHANNES (2014):

**Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens.**

Frankfurt am Main: Goethe Univ. [u.a.].

ODE, ERIK (2014):

**M00Cs - Anfang oder Ende der modernen Universität?**

In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90(4), S. 532-550.

OLBERTZ, JAN-HENDRIK (2014):

**Die Universität als Bildungsprojekt - eine Besinnung.**

In: Schwarz, Martin P. [u.a.] (Hrsg.) Professionalität: Wissen - Kontext. Bad Heilbrunn: Klinkhard S. 663-671.

ORR, DOMINIC/HOVDHAUGEN, ELISABETH (2014):

**'Second chance' routes into higher education: Sweden, Norway and Germany compared.**

In: International journal of lifelong education, 33(1), S. 45-61.

POKORNY, HELEN (2013):

**Portfolios and meaning-making in the assessment of prior learning.**

In: International journal of lifelong education, 32(4), S. 518-534.

PRÄSSLER, SARAH/VOSSEBEIN, ULRICH (2014):

**Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage.**

In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 37, S. 103-122.

RADEMACHER, SANDRA/ WERNET, ANDREAS (2015):

**Bildungsqualen: kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist.**

Wiesbaden: Springer VS.

RIDDELL, SHEILA/WEEDON, ELISABET/HOLFORD, JOHN (2014):

**Lifelong learning and higher education in Europe 1995–2011: widening and/or narrowing access?**

In: International journal of lifelong education, 33(1), S. 1-6.

RUMMLER, KLAUS (2014):

**Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken.**

Münster: Waxmann.

SAAR, ELLU/VÖÖRMANN, REIN/LANG, AILEN (2014):

**Employers' support for adult higher education students in liberal post-socialist contexts.**

In: International journal of lifelong education, 33(5), S. 587-606.

SCHEMMANN, MICHAEL (2014):

**Analysis of the governance of university continuing education in the United Kingdom and Germany.**

In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 37, S. 61-71.

SCHEMMANN, MICHAEL (2014):

**Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens: eine thematische Einführung.**

In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 37, S. 13-22.

SCHNEIDEWIND, UWE (2014):

**Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. 2. aktualisierte Aufl.**

Marburg: Metropolis-Verlag.

SCHREIBER-BARSCH, SILKE (2014):

**Sustainability and Widening Access to Adult Learners in Higher Education.**

In: Report, 37(4), S. 41-53.

WEBER, KARL (2014):

**Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz : Diskurs, Institutionalisierung und Profilbildung.**

In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 37, S. 23-45.

WITTICH, ANKE (2014):

**Von Informationskompetenzschulungen zur Persönlichen Wissensstrategie: ganzheitlicher Ansatz zum lebenslangen Lernen.**

In: Bibliotheksdienst, 48(11), S. 851-861.

WOLFF-BENDIK, KAROLA/KERRES, MICHAEL (2013):

**Vereinbarkeit von Studium und Beruf: zur Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote von Hochschulen.**

In: Der pädagogische Blick, 21(4), S. 236-347.

ZAWACKI, OLAF/ KERDEL, DAVID/KLEINEFELD, NORBERT/MUCKEL, PETRA/STÖTER, JOACHIM/BRINKMANN, KATRIN (2014):

**Teaching Trends 2014: offen für neue Wege; digitale Medien in der Hochschule.**

Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

## Buchbesprechungen

### Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion

**Banscherus, Ulf; Bülow-Schramm, Margret; Himpele, Klemens; Staack, Sonja; Winter, Sahra (Hrsg.) (2014):** *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. GEW Materialien aus Hochschule und Forschung 121. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 289 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 978-3-7639-4375-3*

Der Sammelband vereint auf 289 Seiten 14 Beiträge von 23 Autoren. Vor dem Hintergrund der anhaltenden Hochschulexpansion widmet er sich dem Thema „Übergänge“ aus einer institutionenorientierten Perspektive mit dem Ziel einer „systematischen Bestandsaufnahme der Schnittstellen im Hochschulsystem“ (S. 6). Dieses anspruchsvolle Erkenntnisinteresse wird zu Beginn des Bandes in sozialwissenschaftliche Forschungszugänge eingeordnet und von Ansätzen der Biografie- und Lebenslaufforschung abgegrenzt. Dabei wird ein Verständnis von gesellschaftlichen Institutionen zugrunde gelegt, dass diese als „weitgehend stabiles Geflecht sozialer Regeln, Normen und Praktiken“ (S. 8) konzeptualisiert und damit sowohl auf die Bildungseinrichtungen selbst als auch auf die Übergänge zwischen ihnen anwendbar ist. Übergänge werden dann als „Selektions- und Klassifikationsinstitutionen“ (S. 8) im Hinblick auf soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund in den Blick genommen. Der Band verfügt damit über eine klare thematische Ausrichtung und transparente sozialwissenschaftliche Verortung.

Dem Erkenntnisinteresse folgend, gliedert sich das Buch in sieben thematische Abschnitte (A bis G), die jeweils ein bis vier Einzelbeiträge umfassen. In den Abschnitten B bis D erfolgt eine Bestandsaufnahme der hochschulbezogenen Übergänge, die jeweils daraufhin befragt werden, „welche Rahmenbedingungen und formalen Aspekte das Übergangsverhalten beeinflussen und welche Faktoren dabei eine zentrale Rolle spielen“ (S. 12). Anvisiert werden dabei Übergänge in die Hochschule (B), in der Hochschule (C) und aus der Hochschule (D). Die Beiträge werden flankiert durch eine historische (A) und eine international vergleichende Einordnung der Übergangsthematiken (E). Daran anknüpfend werden in einer Querschnittsperspektive die Dimensionen soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund, noch einmal vertieft (F). Den Abschluss bildet ein bilanzierendes Fazit, das auch konkrete Praxisbeispiele für eine „Studienreform der Übergänge“ (S. 275; H.i.O.) aufzeigt (G).

Die unterschiedlichen Beiträge rekurren auf eine breite Basis statistischen, z.T. auch qualitativ ausgerichteten, Daten-

materials aus der empirischen Bildungsforschung, wobei immer wieder auf datenbezogene Leerstellen und Forschungsdesiderate hingewiesen wird. So zeichnen Ulf Banscherus und Anna Spexard beispielsweise Übergänge vom Beruf bzw. der beruflichen Ausbildung in die Hochschule nach, was ihnen „aufgrund der durchweg unbefriedigenden Datenlage nur in Ansätzen möglich“ (S. 62) ist. Sie machen deutlich, dass „Studierende, die über eine berufliche Vorbildung und/oder längere Berufserfahrung verfügen, an den Hochschulen keineswegs eine marginalisierte Minderheit“ (S. 61) darstellen und widmen sich in einem eigenen Unterkapitel auch der wissenschaftlichen Weiterbildung. Darin verdeutlichen sie u.a., dass professionelle und karriereorientierte Motive, die Berufserfahrenen für die Teilnahme an abschlussbezogener Hochschulweiterbildung oft unterstellt werden, sich in bisherigen Daten nicht nachweisen lassen und die Pluralität der Studienmotive der von Studierenden im Erststudium ähnelt (S. 73f.). Berufstätige haben es allerdings schwer, ihre Studienwünsche zu realisieren, wenn fast ein Drittel der als berufsbegleitend deklarierten Studiengänge auf die gleiche Dauer ausgelegt ist wie ein Vollzeitstudium (S. 72). Dazu passen die europäischen Vergleichsdaten, anhand derer Hartl, Thaler und Unger in ihrem Beitrag aufzeigen, dass in Deutschland relativ wenige „lifelong learners“ ein Studium aufnehmen (S. 177).

Genau hierin besteht die besondere Leistung des Sammelbandes: Die unübersichtliche hochschulbezogene Forschungslage wird systematisch in Hinblick auf unterschiedliche Schnittstellen zusammengetragen und zu einem umfassenden Bild zusammengefügt. Besonders hervorzuheben ist auch die Einbettung in historische, internationale und bildungspolitische Diskurse, insbesondere für eine kritische und faktenorientierte Diskussion der Hochschulexpansion. Gegen Ende bietet der Band zunehmend auch konkrete Praxisbeispiele (Beiträge von Auferkorte-Michaelis/Ladwig und Winter) und abschließende Empfehlungen (Beitrag von Bülow-Schramm). Letztere erhalten z.T. fast programmatischen Charakter: „Wider die Homogenität in den Studienkonzepten“ (S. 275). Sie werden aber gleichzeitig im Hinblick auf die Ambivalenz von Differenzierung und Integration reflektiert und angesichts begrenzter Steuerbarkeit relativiert. Der häufige Gebrauch von Fußnoten für Verweise zwischen den einzelnen Beiträgen sowie die konsequente Berücksichtigung der fokussierten Ungleichheitsdimensionen darin unterstreichen die Konsistenz des Rahmenkonzepts, das dem formulierten Anspruch einer systematischen Bestandsaufnahme der hochschulbezogenen Schnittstellen durchaus gerecht zu werden vermag.

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

## Einführung in die Studiengangentwicklung

**Brinker, Tobina/ Tremp, Peter (Hrsg.) (2012):** *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 241 Seiten, 34,90 Euro, ISBN: 978-3-7639-5053-9

Bereits vor, aber insbesondere mit der Bologna-Reform hat das Thema der Gestaltung und Entwicklung von Studiengängen an Bedeutung gewonnen und stellt für die Hochschuldidaktik einen zentralen Aufgabenbereich dar.

Der Sammelband „Einführung in die Studiengangentwicklung“ – herausgegeben von Tobina Brinker (FH Bielefeld) und Peter Tremp (PH Zürich) – thematisiert Aspekte der Studienganggestaltung aus unterschiedlichen Blickwinkeln, verdeutlicht Chancen sowie Möglichkeiten aber auch problematische Aspekte und gibt einen Einblick in die Komplexität der Thematik. Erschienen ist der Band in der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), in welcher aktuelle Themen der Hochschullehre behandelt werden. Der Sammelband enthält u.a. Beiträge der Jahrestagung der dghd im Jahr 2009 in Freiburg.

Der Band ist in vier Kapitel gegliedert, welche einen theoretischen aber vor allem praktischen Einblick in die Thematik ermöglichen.

Im ersten Kapitel wird zunächst die Studiengangentwicklung als Teil der Hochschulforschung und Hochschuldidaktik erläutert und ein Design-Modell zur Programmentwicklung näher vorgestellt. Abschließend werden Leistungsnachweise, welchen laut des Autors Balthasar Eugster ein zu geringer Stellenwert im Rahmen der Studienganggestaltung zukommt, sowie ihre Bedeutung im Kontext des Constructive Alignment thematisiert.

Das zweite Kapitel behandelt die (didaktische) Profilierung von Studiengängen und Hochschulen ausgelöst durch die Bologna-Reform sowie die Aufgabe der Hochschuldidaktik in diesem Kontext. Letztere liegt laut Peter Tremp darin, diese Profilbildung zu begleiten sowie Änderungen in Lehre und Studium zu beobachten und zu dokumentieren. Im Einzelnen werden in diesem Kapitel die Frage der Forschungsorientierung universitärer Studiengänge wie auch deren Wahrnehmung durch die Studierenden sowie die curriculare Anpassung an die sich in den letzten Jahren entwickelten Veränderungen am Beispiel der Germanistik behandelt.

Im dritten Kapitel werden Fragen der Strukturierung und Chronologie von Studiengängen als traditionelle Themen der Didaktik fokussiert. Einleitend werden die zwei wesentlichen Strukturelemente der Bologna-Reform aufgegriffen: die Etablierung von Studienstufen sowie die Modularisierung von Lehr-Lern-Einheiten. Die einzelnen Unterkapitel ermöglichen dem Leser einen groben Einblick in die Prozesse der Studiengangentwicklung bei der Umstellung von traditi-

onellen Studiengängen auf das Bachelor-Master-System. Beispielsweise wird die Wichtigkeit des Selbststudiums – welches im Zuge der Bologna-Reform und der damit einhergehenden Berücksichtigung des Workloads an Betrachtungsrelevanz gewonnen hat – erläutert.

Besondere Elemente des Studiums – die im Kontext der Studienganggestaltung nach der Bologna-Reform an Bedeutung gewonnen haben – werden im abschließenden, vierten Kapitel thematisiert. Hiermit meinen die Autoren in erster Linie die Employability, eine erhöhte Praxisorientierung sowie die Fokussierung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen. Anhand von konkreten Beispielen werden diese Themen weiter ausgeführt. Insbesondere stehen die Professionalisierung von Praxisphasen (z. B. Prüfbarkeit von Leistungen während eines Praktikums), die Integration von im Rahmen eines Praktikums intendierten Lehr-Lernprozessen in das Studium, die kontinuierliche Förderung von Schlüsselkompetenzen sowie deren Platzierung im Studienverlauf und Schlüsselkompetenz-tutorien im Fokus.

Abschließend wird die besondere Rolle und Situation der u.a. für die Unterstützung der Hochschullehre zuständigen Beschäftigten an Universitäten und Hochschulen aufgegriffen und damit abschließend noch einmal eine ganz neue Sicht eröffnet.

Der Titel des Sammelbandes verspricht eine Einführung in die Studiengangentwicklung. Diese sollte neben der Darstellung der inhaltlichen Bandbreite auch die innere Struktur der Thematik verdeutlichen. Letzteres könnte der Leser des Sammelbandes etwas vermissen. Ebenso wird eine klare Linie des Buches nicht auf Anhieb deutlich. Dadurch wird der Leser insbesondere in den ersten beiden Kapiteln mit einem Fragezeichen hinsichtlich des Aufbaus des Bandes zurückgelassen. Es entsteht der Eindruck einer Aneinanderreihung von Inhalten zum Thema der Studiengangentwicklung ohne konkrete inhaltliche Verzahnung.

Eine separate Betrachtung der einzelnen Unterkapitel ermöglicht jedoch einen guten Einblick in die Bandbreite der Entwicklung von Studiengängen im Zuge der Bologna-Reform. Zentrale Begrifflichkeiten werden aufgegriffen, Ansatzpunkte verdeutlicht sowie die Vielschichtigkeit der Studiengangentwicklung dargestellt. Insbesondere die letzten beiden Kapitel bieten eine hilfreiche anwendungsbezogene Einführung in konkrete Gestaltungselemente von Studiengängen.

**Anke Schwarzer, Diplom-Sozialwissenschaftlerin**  
fokuslehre@ovgu.de



## Handbuch Moderation

**Freimuth, Joachim/ Barth, Thomas (Hrsg.) (2014):**

*Handbuch Moderation. Konzepte, Anwendungen und Entwicklungen. Reihe: Innovatives Management. Göttingen: Hogrefe Verlag. 486 Seiten, 49,95 Euro, ISBN: 978-3-8017-2375-0*

Moderationen sind seit vielen Jahren ein alltägliches Verfahren in Unternehmen, Organisationen oder der Politik. Moderationsverfahren werden verbunden mit Workshops, Teammeetings, Zukunftskonferenzen, Konfliktregulierungen und anderen Formaten mehr. Angesichts dieser alltäglichen Begegnungen mit den unterschiedlichen Moderationsverfahren ist es erstaunlich, dass bisher sehr wenige wissenschaftliche Veröffentlichungen erstellt wurden. Das Handbuch Moderation bietet nun eine hervorragend konzipierte und sehr gut umgesetzte Form, um sich intensiv mit dem Thema Moderation zu beschäftigen. Die differenzierte Unterteilung in fünf große Teile, die Sammlung der Autorinnen und Autoren und vor allem die Auswahl der Themenstellungen macht Lust, diesen Band nicht nur ein Mal in die Hand zu nehmen. Bereits die Einführung vermittelt neben der Entwicklungsgeschichte der Moderation in Deutschland zugleich einen Abriss der ökonomischen Sozialgeschichte (*Barth/Freimuth*). In dem Teil Entwicklung und konzeptionelle Grundlagen werden von verschiedenen Autoren die wissenschaftlichen Grundlagen der Moderation, ihre Verbindung zu Entscheidungen und zur Ordnungsstruktur des Moderationsprozesses prägnant beschrieben und untersucht. Moderation als soziale Innovation (*Friedmann*), wissenschaftliche Grundlagen der Moderation (*Greif*), insbesondere die Verknüpfung zu verschiedenen Feedbackmethoden, die Koppelung zu Entscheidungen und zur Führungsaufgabe (*Barth*) und vor allem die aus der Systemtheorie abgeleiteten verschiedenen Ordnungsebenen (*Zirkler/Rascher*) generieren ein umfassendes Bild der breiten Bezugsmodelle für Moderationen. Hierzu gehört auch die Perspektive, Moderationen als eine Steuerungsvariante eines sozialen Systems zu verstehen (*König/Vollmer*). Den Autoren gelingt es, die in der Praxis manchmal beobachtbare Theorielosigkeit im Handeln von Moderatoren gehaltvoll zu füllen.

Der Teil Instrumente, Methoden und Formate der Moderation greift spezifische Themen auf, die detailliert entwickelt und verständlich erläutert werden. Wer sich mit Workshopmoderationen (*Barth/Freimuth*), speziellen Fragetechniken (*Graefner*), Ergebnissicherung (*Hartmann/Funk*), Visualisierungen (*Frank*), Großgruppen (*Heitger/Rafelsberger/Serfass*) oder Szenario-Workshops (*Lietzke*) beschäftigen will, findet hier eine Fülle von fundierten, erprobten und stichhaltig argumentierten Anregungen. Im vierten Teil werden Führung und Wandel in den Mittelpunkt gestellt und ausführlich expliziert. Moderationen werden in Organisationen nicht nur durchgeführt, um mit vielen Personen diskutieren zu können, sie sind vielmehr integraler Bestandteil von

Veränderungsprozessen (*Barth*) und der Entwicklung einer Führungskultur (*Bruch/Spychala*). Wie komplexe Entscheidungsprozesse durch verschiedene Arten von Moderationen unterstützt werden können, wird am Beispiel des Strategischen Entscheidungsraumes erläutert (*Frank/Lehmann*). Die Verbindung zu Konflikten (*Redlich/Otto*) und zum Projektmanagement (*Mayrshofer/Milkereit*), zwei gesonderte Beiträge, liegt auf der Hand.

Anwendungen und Entwicklungen bilden den Rahmen für den letzten großen inhaltlichen Teil. Dem Handbuch ist zuzugute zu halten, dass es neben den eher theoretischen Beiträgen praktische Erfahrungen als konkrete Beispiele für die Umsetzung von Moderationen integriert. Der Bogen reicht von Stuttgart 21 (*Brandes/Freimuth*), über regionale Entwicklungsprozesse (*Fichtner*), Beispiele in der interkulturellen Entwicklungszusammenarbeit (*Henne*), Kundenbefragungen (*Schuchardt*) und Prozessoptimierungen (*Köhler*) bis hin zur digitalen Moderation (*Tandler/Königstein/Schnitzler*). Diese Abrundung zeigt auf, wie breit Moderationen eingesetzt werden können und in wie vielen Aufgabestellungen sie reüssieren können. Auch wenn die Anmutung des Handbuchs eher wissenschaftlich ist, so ist die Lesbarkeit gut. In der Art der Komposition kann das Handbuch auch als Nachschlagewerk genutzt werden und bietet einen breiten Nutzen für wissenschaftlich Interessierte, für Moderatoren und Führungskräfte. Der abschließende Beitrag beschäftigt sich mit der Fragestellung, wann eine Moderation erfolgreich sein kann und diskutiert ein grundlegendes Paradigma der Methode (*Freimuth/Peesel/Völker*): Die Möglichkeit des Scheiterns ist die Bedingung des Gelingens. Dieser Satz mag für Moderationen gelten, für das Handbuch trifft er nicht zu: Es ist sehr zu empfehlen.

**Dr. Frank Strikker**  
buero@shs-consult.de

## Organisation als Kontext der Professionalität

**Schicke, Hildegard (2012):** *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 247 Seiten, 34,90 Euro, ISBN: 978-3-7639-5109-3

Pädagogische Berufsarbeit befindet sich im Wandel. Ein Wandel, den Hildegard Schicke als „transformativen Übergang zu der spätmodernen Form reflexiv individualisierter Beruflichkeit“ (S. 12) bezeichnet. Diese Zeitdiagnose bildet den Ausgangspunkt ihrer Studie, in der die Autorin professionstheoretische und organisationstheoretische Diskursstränge zusammenzuführen will, um zu einem angemessenen Verständnis pädagogischer Berufsarbeit in der Transformationsgesellschaft zu gelangen.

In Kapitel eins nimmt Schicke dazu Bezug auf ein bildungspolitisch initiiertes Forschungsprojekt, welches Anfang der 2000er Jahre durchgeführt wurde und auf die Professionalitätsentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung zielte. Wer jedoch eine methodisch-kontrollierte Analyse der im Forschungsprojekt erhobenen empirischen Daten erwartet, der wird enttäuscht. Schicke nutzt besagtes Projekt lediglich um an ihm das „Muster einer organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung“ im Sinne eines „Best Practice“ zu veranschaulichen (S. 17ff.).

Dieses Muster zeichne sich durch Institutions-, Organisations- und Personalentwicklung aus und integriere somit Aspekte von Subjektbildung und Strukturbildung. Damit überwinde das Modell ein zentrales Erkenntnishindernis zweckrationaler Konzeptionen von Organisation, vor deren Hintergrund man zwangsläufig zu der Auffassung gelangt, dass organisieren und professionell handeln zwei in ihrer Handlungslogik entgegengesetzte Tätigkeiten sind. Vor dem Hintergrund institutionstheoretischer Organisationstheorien ließen sich beide Aspekte jedoch als ineinandergreifende denken. Folglich entwirft Schicke Bildungsorganisationen als Möglichkeitsräume für Handeln, die sich immer sowohl auf gesellschaftlich gefestigte handlungsleitende Sinn- und Deutungshorizonte (Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung), als auch auf lebensweltliche Sinn- und Deutungshorizonte der Zielgruppe (Pol der Lebenswelt) beziehen. In dieser Perspektive seien Bildungsorganisationen „intermediär“ und befinden sich an einer Scharnierstelle, in welcher Sinnstiftung „nicht als individueller Akt, sondern in einer temporalisierten Kollektivstruktur ineinandergreifender Handlungen“ stattfinde (S. 77).

In den drei folgenden Kapiteln dekonstruiert die Autorin Verhältnisbestimmungen von Organisation und Professionalität, wie sie in erwachsenenpädagogischen Diskursen bislang vorgenommen wurden.

Hierzu analysiert sie im zweiten Kapitel Vokabulare pädagogischer Professionalität und zeichnet damit einen Bedeutungswandel derjenigen Begriffe nach, die die Wissenschaft von der pädagogischen Praxis zur Beschreibung der selbigen nutzt.

So resümiert sie etwa den Professionsbegriff aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Perspektiven und stellt beispielsweise Oevermanns Modell der Strukturtypik professionalisierten Handelns vor, welches in der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsforschung bis heute breit rezipiert und diskutiert wird. Darüber hinaus nimmt sie Modelle pädagogischer Professionalität als Berufsarbeit unter die Lupe und skizziert Ergebnisse einiger sozialtheoretisch fundierter Studien, die die berufliche Sozialisation pädagogisch Tätiger zum Gegenstand haben.

Somit kommen auch Begriffe wie pädagogisches Wissen und Können in den Blick, mithilfe derer sowohl der von Schicke als Erkenntnishindernis herausgearbeitete Professions- und Berufsbezug, als auch normative Setzungen dessen was als professionell gelte überwunden werden können (vgl. S. 137).

Zur grundlagentheoretischen Modellierung von pädagogischer Professionalität greift Schicke auf kulturtheoretisches Vokabular zurück, womit es ihr gelingt pädagogisches Handeln als soziale Praktik des Lehrens und Lernens zu beschreiben, die institutionalisiert ist. Von dieser Prämisse aus spannt die Autorin den Bogen zurück zur eingangs aufgestellten Zeitdiagnose und erläutert im dritten Kapitel sieben Verhältnisbestimmungen von Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit anhand eines Stufenmodells (vgl. S. 185ff.).

Das Buch schließt mit einer relationalen Gegenstandskonstitution pädagogischer Professionalität, die Schicke als „tridische Struktur“ von Subjekt, Organisation und Gesellschaft auch grafisch erläutert (vgl. S. 222).

Fazit: Wer sich auf die theoretisch wie sprachlich anspruchsvolle Lektüre des Buches einlässt und über die Sprunghaftigkeit der Gedanken und Argumentation an einigen Stellen des Buches hinwegsieht, der gewinnt erhellende Einsichten, in welchem Verhältnis verschiedene Theorien pädagogischer Professionalität zu denen von Organisation stehen. Mit ihrer relationalen Gegenstandskonstitution organisationsgebundener Professionalität bietet Schicke all denjenigen, die sich forschend dem zuwenden wollen, was erwachsenenpädagogische Forschung seit jeher als pädagogische Professionalität zu modellieren und zu verstehen sucht, eine grundlagentheoretisch fundierte Heuristik an, die zum Weiterdenken einlädt.

**Stephanie Günther, M.A.**  
stephanie.guenther@uni-potsdam.de

## Aus der Fachgesellschaft

# Auftakt für ein Berichtssystem in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2014 an der Universität Hamburg

Die Jahrestagungen der DGWF, die seit ihrer Gründung regelmäßig stattfinden, dienen dem wissenschaftlichen und best-practice Austausch sowie der Vernetzung der Akteure im Feld. Im Jahr 2007 wurde erstmals die Evaluation der Jahrestagungen eingeführt, deren Auswertung von nun an der Universität Bielefeld von der Forschergruppe „hochschulbezogene Lehr-Lern-Forschung“ am Institut für wissenschaftliche Weiterbildung (IWW) vorgenommen wird. Das IWW ist eine fakultätsübergreifende wissenschaftliche Einrichtung, die im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Forschungsprojekte durchführt<sup>1</sup>.

Im Zuge der Übernahme der Evaluationen entstand hier die Idee, die Tagungsevaluation nicht ausschließlich als Qualitätssicherungsmaßnahme für die inhaltliche, didaktische und organisatorische Verbesserung der Tagung einzusetzen. Fraglos ist dies eine wichtige Funktion der Tagungsevaluation, die auch in Zukunft fortbestehen soll. Darüber hinaus liegt es nahe, die Tagungsevaluationen auch als Monitoring-Instrument zu verstehen, das in jährlicher Periodizität Auskunft über aktuelle Trends, thematische Präferenzen und die Zusammensetzung der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung geben kann. Im Zeitverlauf werden so Veränderungen und Verschiebungen sichtbar, die sich – wie dies z.B. in der Trendforschung oder im Bildungsmonitoring geschieht – kontinuierlich erfassen und auswerten lassen. Die hier angestrebte Auswertung erhebt dabei nicht den Anspruch, zukünftige Entwicklungen zu prognostizieren oder bildungspolitische Steuerung zu unterstützen, sondern versteht sich als periodisches Beobachtungsinstrument, das Entwicklungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus der Perspektive ihrer Fachgesellschaft heraus nachhält und dokumentiert.

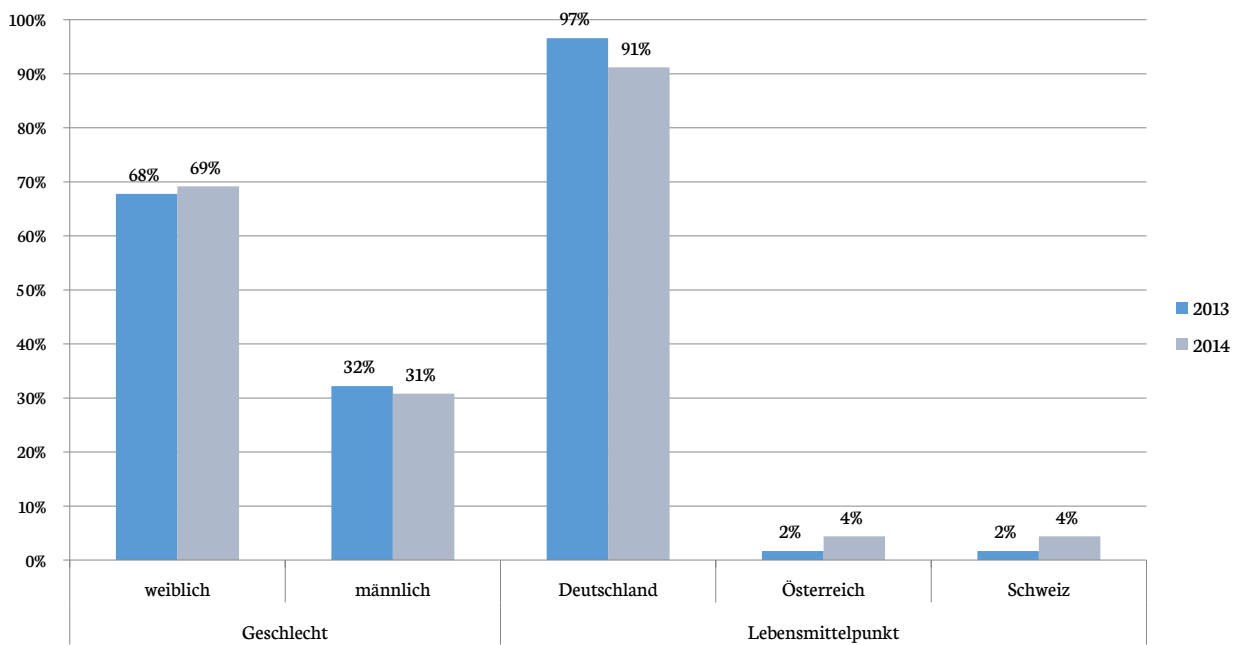
Für die DGWF-Jahrestagung 2014 in Hamburg wurde daher der bisherige Evaluationsfragebogen einer kritischen Revision unterzogen und für einen kontinuierlichen Einsatz adaptiert. Dabei werden insbesondere folgende Fragestellungen fokussiert:

- Wie setzen sich die Teilnehmenden im Hinblick auf ihre berufliche Beschäftigung mit wissenschaftlicher Weiterbildung zusammen?
- Welchen Institutionen gehören sie an? Welche Tätigkeiten üben sie schwerpunktmäßig aus? Was motiviert sie zur Teilnahme und für welche Themen interessieren sie sich besonders?
- Wie lässt sich die Teilnehmerstruktur in Bezug auf verschiedene Sozialdaten und tagungsbezogene Rollen beschreiben?
- Wie strukturiert sich das „Einzugsgebiet“ der DGWF in Deutschland und darüber hinaus? Wie ist das Verhältnis zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern auf den Jahrestagungen? Wie ist das Verhältnis zwischen Mitgestaltenden (Referent/-innen, Moderator/-innen) und „passiv“ Teilnehmenden?
- Und schließlich stellt sich die Frage: Unterscheiden sich verschiedene Teilnehmergruppen systematisch in ihren thematischen Präferenzen oder der Bewertung des Tagungsergebnisses?

Der kürzlich erschienene Bericht<sup>2</sup> geht diesen und weiteren Fragen anhand der erhobenen Daten zur letzten DGWF-Jahrestagung nach. Sofern dies anhand der Anpassungen im Fragebogen sinnvoll und möglich erschien, wurden bereits Bezüge zu den Daten des vergangenen Jahres hergestellt. Fundiert wird dies aber erst in künftigen Berichten möglich sein,

<sup>1</sup> <http://www.uni-bielefeld.de/weiterbildung/organisation/iww/>

<sup>2</sup> [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/Jahrestagung/2014/DGWF-Jahrestagung\\_2014\\_Evaluationsbericht.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2014/DGWF-Jahrestagung_2014_Evaluationsbericht.pdf)



**Abb. 1:** Personenbezogene Daten im Zeitverlauf

wenn das standardisierte Erhebungsinstrument periodisch zum Einsatz kommt. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse der Auswertung zusammengefasst.

Die Daten geben zunächst Aufschluss über die Zusammensetzung der Teilnehmer/-innen an der Jahrestagung 2014 in Hamburg und erlauben erste Annäherungen an die geplanten Zeitreihen sowie das explorative Ausloten von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Personendaten und Teilnahmemotivationen, -profilen und -bewertungen. Die Sozialdaten der Stichprobe erweisen sich im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Informationen über die Grundgesamtheit der Tagungsteilnehmer/-innen (Geschlecht, Lebensmittelpunkt) als weitgehend repräsentativ. Die Befragten sind zu zwei Drittel weiblich und im Durchschnitt 42 Jahre alt. Über 90 Prozent der Befragten haben ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland, wobei alle 16 Bundesländer vertreten sind, jeweils gut 4 Prozent haben ihren Lebensmittelpunkt in Österreich und der Schweiz. Der Anteil der ausländischen Teilnehmenden hat sich damit im Vergleich zum Vorjahr fast verdoppelt (s. Abb. 1).

Im Hinblick auf die berufsbezogenen Daten wird deutlich, dass mehr als die Hälfte der Befragten in Universitäten beschäftigt ist (52,6%) und etwa ein Drittel in Fachhochschulen (32,5%). Vertreter/-innen von Pädagogischen Hochschulen nehmen kaum (1,9%), von Dualen Hochschulen gar nicht an der Befragung teil. Etwa 13 Prozent nutzen die Antwortkategorie „Sonstiges“, um auf außerhochschulische Weiterbildungs- und Forschungseinrichtungen zu verweisen. In Bezug auf verschiedene Tätigkeitsfelder befasst sich der größte Teil der Befragten schwerpunktmäßig aus Leitungs- bzw. Managementperspektive mit wissenschaftlicher Weiterbildung

(44,9%), gefolgt von Personen, die in Wissenschaft und Forschung (23,4%) tätig sind. Ähnlich große Gruppen entfallen auf das Tätigkeitsfeld Administration (11,4%) und Beratung (8,9%). Etwas weniger vertreten sind Personen, die schwerpunktmäßig mit Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst sind (5,1%). Knapp zwei Drittel (62%) engagieren sich in einer Vereinigung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dieser Anteil ist gegenüber dem Vorjahr (69%) gesunken.

Die tagungsbezogenen Daten weisen darauf hin, dass die große Mehrheit der Befragten (über 90 %) die Tagung nicht als Mitglied des Vorstands, des Beirats oder der tagungsbezogenen Programmkommission der DGWF mitgestaltet hat. Etwa ein Drittel (33 %) war allerdings als Moderator/in oder Referent/in ins Tagungsgeschehen involviert – ein Anteil, der gegenüber dem Vorjahr (24 %) deutlich gestiegen ist.

Unter verschiedenen erfragten Teilnahmemotiven für die Tagungsteilnahme erweist sich in einer Rangfolge der Mittelwerte der inhaltliche Austausch als besonders starkes Teilnahmemotiv (s. Abb. 2). Die Zustimmung wurde jeweils auf einer Skala von 1 (außerordentlich) bis 6 (gar nicht) erfasst. Die Mittelwerte aller Items tendieren insgesamt zur oberen Skalenhälfte, es wird also im Durchschnitt eine relativ starke Zustimmung zu allen Teilnahmemotiven deutlich.

Eine Ausnahme bildet die Attraktivität des Veranstaltungsortes, der im Durchschnitt relativ wenig Bedeutung für die Teilnahmemotivation beigemessen wird. Die Ausprägungen der einzelnen Teilnahmemotive stellen sich in verschiedenen institutions- und tätigkeitsbezogenen Gruppen durchaus unterschiedlich dar. So ist für die Teilnahmemotivation

In welchem Ausmaß haben folgende Aspekte zur Ihrer Teilnahmemotivation beigetragen?

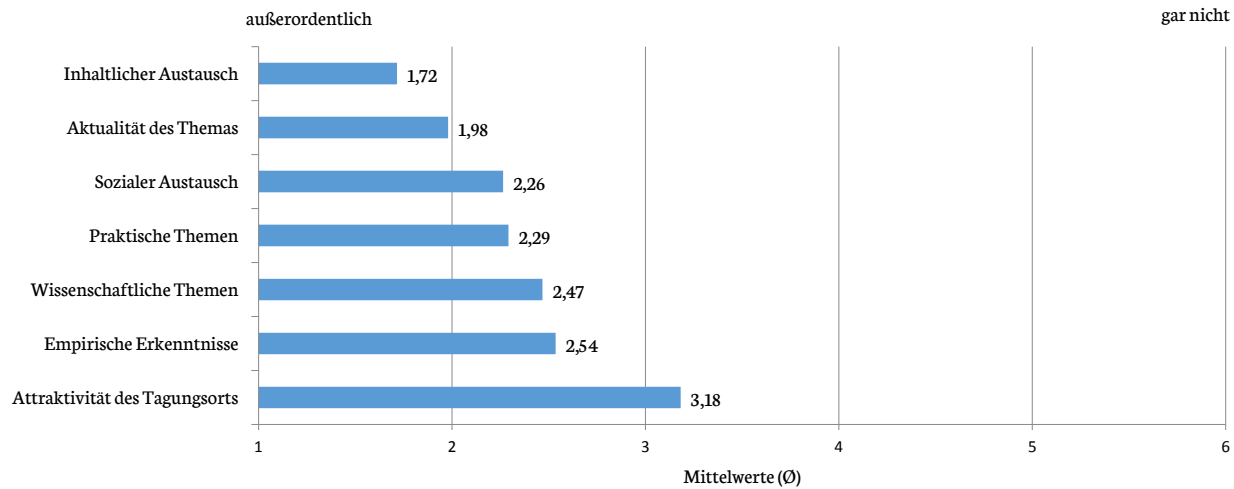


Abb. 2: Merkmalsausprägungen der sieben Motivationsitems im Vergleich (Skala: 1 = Außerordentlich bis 6 = gar nicht)

von Universitäts-Vertreter/innen beispielsweise ein Interesse an wissenschaftlichen Themen und empirischen Erkenntnissen bedeutsamer als für die übrigen Institutionsgruppen. Gleiches gilt für die Tätigkeitsgruppe derjenigen, die hauptsächlich in den Bereichen Wissenschaft und Forschung mit wissenschaftlicher Weiterbildung befasst sind (s. Abb. 3).

In der nachfolgenden Abbildung werden die Befragten nach Tätigkeitsgruppen aufgeteilt. Für jede Gruppe (Wissenschaft/Forschung, Lehre, Leitung/Management, Beratung und Administration) wird dargestellt, inwiefern das durchschnittliche Antwortverhalten der jeweiligen Personengruppe vom durchschnittlichen Antwortverhalten der Gesamtstichprobe abweicht. Eine Abweichung in den negativen Bereich (nach links) bedeutet, dass der Mittelwert in der Gruppe kleiner - und damit das Teilnahmemotiv bedeutsamer<sup>3</sup> - ist als in der Gesamtstichprobe. Eine Abweichung in den positiven Bereich bedeutet, dass der Mittelwert größer - und das Teilnahmemotiv damit weniger bedeutsam - ist als in der Gesamtstichprobe.

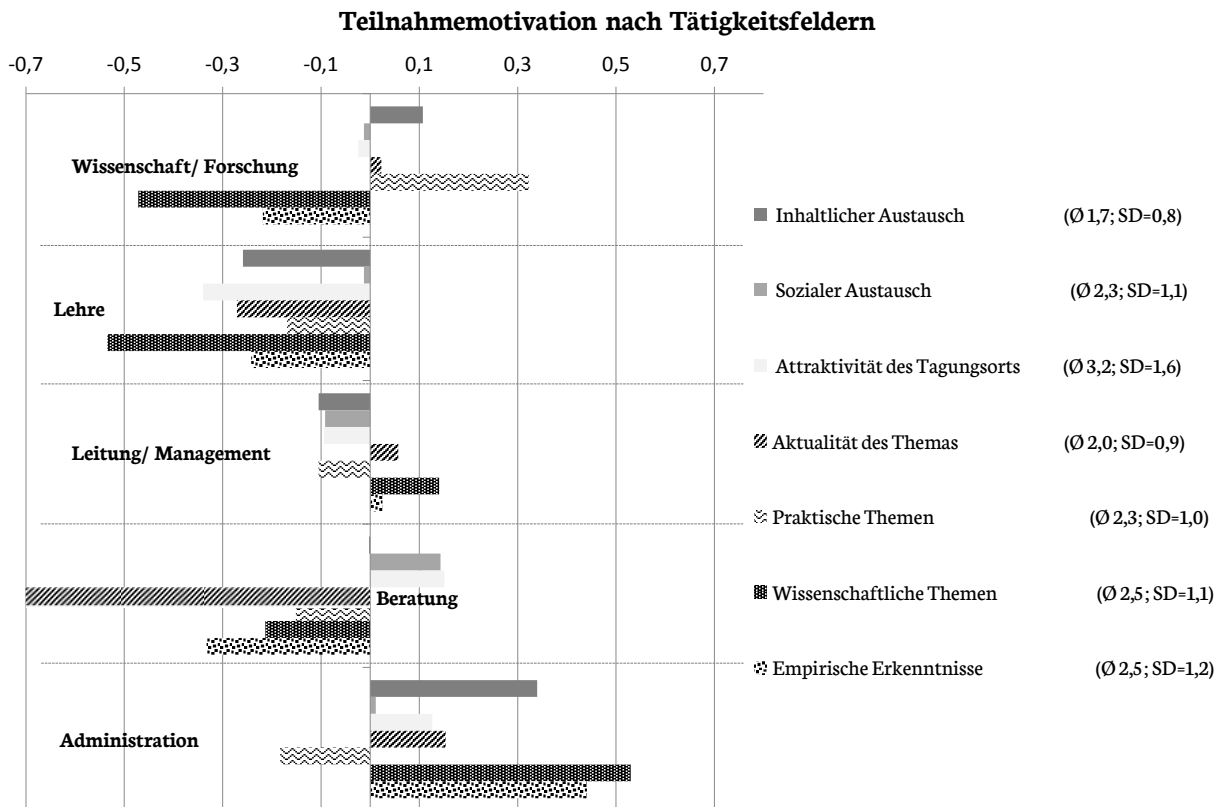
Für Personen, die hauptsächlich in den Bereich Wissenschaft und Forschung mit wissenschaftlicher Weiterbildung befasst sind, trägt ein Interesse an wissenschaftlichen Themen und empirischen Erkenntnissen überdurchschnittlich stark zu ihrer Teilnahmemotivation bei. Im Verhältnis zur Gesamtstichprobe sind für sie praktische Themen dagegen von geringer Bedeutung. Die Gruppe der Lehrenden zeichnet sich dadurch aus, dass für sie alle Motivationsdimensionen überdurchschnittlich bedeutsam sind. Besonders sticht hier ein

Interesse an wissenschaftlichen Themen hervor, aber auch die Attraktivität des Tagungsorts. Die Gruppe derjenigen, die im Leitungs- bzw. Managementbereich tätig sind, zeigt die geringsten Abweichungen von den Durchschnittswerten der Gesamtstichprobe. Für sie stehen am ehesten der inhaltliche Austausch sowie ein Interesse an praktischen Themen im Vordergrund. Auch der Wunsch nach sozialem Austausch ist im Gruppenvergleich hier am ausgeprägtesten. Wissenschaftliche Themen spielen für die Teilnahmemotivation von Personen im Leitungs- und Managementbereich dagegen eine untergeordnete Rolle. Für Befragte, die im Bereich der Beratung tätig sind, ist die Aktualität des Themas (1,36) extrem bedeutsam für die Teilnahmemotivation, aber auch empirische Erkenntnisse sind für ihre Teilnahmemotivation bedeutsam. Sozialer Austausch sowie die Attraktivität des Tagungsorts stellen weniger bedeutsame Motivationsdimensionen für sie dar. In der Gruppe der Personen, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit administrativen Fragen betraut sind, stehen ganz klar praktische Themen im Vordergrund, während alle übrigen Motivationsdimensionen schwächer ausgeprägt sind als in der Gesamtstichprobe.

In methodischer Hinsicht gilt es hier zu berücksichtigen, dass die einzelnen Tätigkeitsgruppen in der Grundgesamtheit unterschiedlich stark repräsentiert sind, also zur Verteilung der Mittelwerte in der Gesamtstichprobe in unterschiedlichem Ausmaß beitragen. Während die Gruppe der Personen in Leitungs- bzw. Managementfunktion fast die Hälfte der Stichprobe und Wissenschaftler/Forscher immerhin etwa ein Viertel ausmachen, sind die Personengruppen

<sup>3</sup> Die Zustimmung wurde jeweils auf einer Skala von 1 (außerordentlich) bis 6 (gar nicht) erfasst. Ein sehr kleiner Mittelwert tendiert also in Richtung 1 (außerordentlich), während ein hoher Mittelwert eher in Richtung 6 (gar nicht) tendiert.





**Abb. 3:** Teilnahmemotive nach Tätigkeitsfeldern im Verhältnis zur Gesamtstichprobe (z-Werte)

aus dem Bereich Beratung, Lehre und Administration deutlich kleiner. Die Zusammenhangsstärken zwischen den Motivationsitems und der Variable „Tätigkeitsfeld“ weisen mit Werten zwischen 0,175 (praktische Themen) und 0,234 (wissenschaftliche Themen) nur geringe lineare Korrelationen auf, die zudem nur bei der Motivationsdimension wissenschaftliche Themen das hier zugrunde gelegte Signifikanzniveau von 0,05 erreichen. Anhand der z-Werte werden aber geringfügige Unterschiede deutlich, die auf plausible Verschiebungen in den Interessenslagen der Teilnehmer/-innen unterschiedlicher Tätigkeitsfelder hinweisen.

Für andere institutionelle und tätigkeitsbezogene Gruppen ergeben sich andere Motivationsprofile. Die Teilnahmemotivationen der Vertreter/-innen von Fachhochschulen weisen sich beispielsweise stärker aus einem Interesse an praktischen und aktuellen Themen. Für die Tätigkeitsgruppe derjenigen, die im Leitungs- bzw. Managementbereich tätig sind, stehen am ehesten der inhaltliche Austausch sowie ein Interesse an praktischen Themen im Vordergrund. Auch der Wunsch nach sozialem Austausch ist im Gruppenvergleich hier am deutlichsten ausgeprägt. Zu beachten ist, dass die Zusammenhangsstärken zwischen den Motivationsvariablen und den berufsbezogenen Variablen „institutionelle Zugehörigkeit“ und „Tätigkeit“ insgesamt eher gering ausfallen, was dafür spricht, dass die Teilnahmemotivation als komplexes Konstrukt vermutlich weiteren Einflussgrößen unterliegt, die sich anhand der erhobenen Daten zurzeit nicht differen-

zierter aufklären lassen. Anhand der deskriptiven Analyse verschiedener institutions- und tätigkeitsbezogener Gruppen lassen sich aber durchaus aussagekräftige Unterschiede herausarbeiten.

Ähnliche Tendenzen werden bezüglich der Teilnahmeprofile sichtbar. Diese sind insbesondere im Hinblick auf die thematisch ausgerichteten Foren aufschlussreich, die parallel angeboten wurden und daher thematische Präferenzen der Teilnehmenden erkennen lassen. Hier bevorzugen die Befragten mit 57,9 Prozent das Themenfeld „Offene und flexible Lernwege“ gegenüber dem Themenfeld „Anerkennung non-formalen und informellen Lernens“, für das sich nur 38,8 Prozent der Befragten entscheiden (s. Tabelle 1).

Am zweiten Veranstaltungstag ergibt sich eine noch eindeutiger Präferenz für ein Themenfeld, nämlich „Hochschule in Kooperation“ (59,2%), wohingegen die Foren zum Themenfeld „Strukturelle Innovation“ nur von 23 Prozent der Befragten besucht werden. Wie bei den Teilnahmemotivationen ergeben sich aber auch hier durchaus Unterschiede für verschiedene institutionelle und tätigkeitsbezogene Gruppen. An den Foren zum Themenfeld „Anerkennung non-formalen und informellen Lernens“ nehmen beispielsweise Angehörige aus den Fachhochschulen häufiger teil als Vertreter/-innen der übrigen Institutionen. Bezüglich der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder weisen hier Berater/-innen die höchste Teilnahmequote auf, die mit 69,2 Prozent fast

Parallel angebotene Foren		Häufigkeit	Gültige %
Parallelsession 1	Themenfeld „Anerkennung non-formalen und informellen Lernens“	59	38,8%
	Themenfeld „Offene und flexible Lernwege“	88	57,9%
Parallelsession 2	Themenfeld „Hochschule in Kooperation“	90	59,2%
	Themenfeld „Strukturelle Innovation“	35	23,0%

Tab. 1: Besuchte Veranstaltungselemente, (Mehrfachnennungen möglich) (N=152)

### Gesamtzufriedenheit in verschiedenen Bewertungsdimensionen

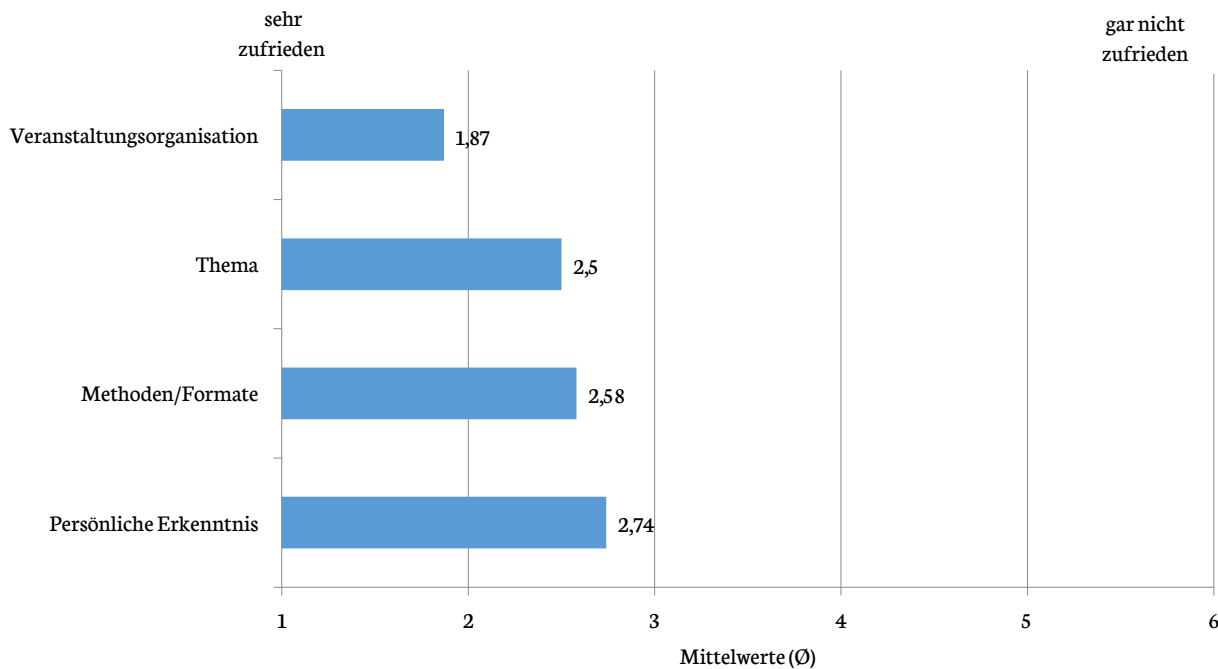


Abb. 4: Gesamtzufriedenheit (Skala: 1 = sehr zufrieden bis 6 = gar nicht zufrieden)

drei Mal so hoch liegt wie in der Gruppe der Lehrenden (25%). Ähnliche Auffälligkeiten werden auch bei den übrigen Themenfeldern sichtbar, was insgesamt darauf hindeutet, dass sich verschiedene gruppenspezifische Bedarfe und Profile unter den Befragten identifizieren lassen.

Diese korrespondieren offenbar auch mit der Bewertung der Tagung durch die Befragten. Erfasst wurden verschiedene Bewertungsdimensionen von der Zufriedenheit mit den persönlichen Erkenntnissen bis hin zur Zufriedenheit mit der Veranstaltungsorganisation (s. Abb. 4).

Die Mittelwerte über die Gesamtstichprobe hinweg liegen relativ nah bei den Werten 2 und 3 und sind damit auf der Antwortskala von „1 sehr zufrieden“ bis „6 gar nicht zufrieden“ eher in der oberen Skalenhälfte zu verorten. Im Durchschnitt sind die Befragten mit der Tagung also durchaus ziemlich zufrieden. Diesen Eindruck bestätigt auch ein Index zur Gesamtzufriedenheit, der über alle 22 Bewertungssitems hinweg gebildet wird. Der Mittelwert (arithmetisches Mittel) liegt hier bei 2,4. In den durchgeführten bivariaten Analysen weisen die meisten Personenmerkmale nur minimale, statistisch nicht signifikante lineare Korrelationen mit der Gesamtzufriedenheit auf. Signifikante mittelstarke Zusammenhänge ergeben sich jedoch für die Motivationsitems.

Je nach Ausprägung bestimmter Teilnahmemotive stellt sich also auch die Ausprägung der Gesamtzufriedenheit der Befragten dar. So ergibt sich zwischen dem Motiv des sozialen Austauschs und der Gesamtzufriedenheit ein stärkerer Zusammenhang als zwischen einem Interesse an empirischen Erkenntnissen und der Gesamtzufriedenheit. Die deskriptiven Gruppenvergleiche für verschiedene Tätigkeitsfelder untermauern diese Tendenz. So ist der Personenkreis aus Wissenschaft/Forschung im Durchschnitt unzufriedener mit der Tagung als die übrigen Gruppen (Lehre, Leitung/Management, Beratung, Administration).

Ob es sich hierbei um tagungsspezifische Besonderheiten handelt oder ob sich in solchen Ergebnissen auch Fragen der strategischen Ausrichtung der DGWF widerspiegeln, dürfte sich anhand der Daten der nächsten Jahre aufzeigen lassen. Insofern lässt sich die in Zeitreihe eingesetzte Tagungsevaluation auch als Reflexions- und Steuerungsinstrument für die Selbstverortung der DGWF verstehen und nutzen. Langfristig werden die geplanten Zeitreihen auch Auskunft darüber geben können, wie sich die Zusammensetzung der Teilnehmenden entwickelt und welche größeren Trends sich abzeichnen. Insbesondere vor dem Hintergrund politischer Steuerung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (z.B. durch den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“) dürfte sich das Nachhalten dieser Entwicklungen als aufschlussreich erweisen.

## **Autoren**

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

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

Melanie Wistinghausen  
melanie.wistinghausen@uni-bielefeld.de

# Trennungsrechnung - eine Herausforderung für die Hochschulen

Impulse aus dem Treffen der Landesgruppe Mitteldeutschland an der Ernst-Abbe-Fachhochschule in Jena

13. November 2014

Im Mittelpunkt des ersten Treffens der Landesgruppe Mitteldeutschland der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) am 13. November 2014 an der Ernst-Abbe-Fachhochschule in Jena, stand das Thema „Vollkosten- und Trennungsrechnung im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung“. Den Wunsch der Mitglieder aufgreifend, lud Yvonne Weigert – Vorsitzende des Sprecherrates der Landesgruppe Mitteldeutschland – die Sachgebietsleiterin Controlling und Organisation Barbara Niebergall und Jenny Bartsch (Gruppenleiterin Controlling) von der Universität Leipzig ein, über Rahmenbedingungen und das Vorgehen am Modell der Universität Leipzig zu berichten.

Bereits in der Vorstellungsrunde der Teilnehmer wurde deutlich, dass es an den Hochschulen sowohl unterschiedliche Auffassungen zu den Verfahrensabläufen bei der Trennungsrechnung als auch verschiedene Vorgehensweisen bei der Kalkulation von vollkostenorientierten Angebotspreisen gibt. Eigentlich bereits seit 2007 sind Hochschulen mit sowohl wirtschaftlichen als auch nichtwirtschaftlichen Bereichen (i.w.S. hoheitliche Aufgaben) aufgefordert, die Kosten und Finanzierung dieser beiden Tätigkeitsformen eindeutig voneinander zu trennen.

Die beiden Referentinnen veranschaulichten in ihrem Vortrag, dass die Hochschulen die buchhalterische Abgrenzung von wirtschaftlicher und nicht-wirtschaftlicher Betätigung (Trennungsrechnung) z.B. im Anhang des kaufmännischen Jahresabschlusses vornehmen sowie den Nachweis einer kostendeckenden Preisbildung (plus Gewinnzuschlag) für den wirtschaftlichen Teil erbringen müssen. Die wirtschaftliche Leistung muss unter marktüblichen Bedingungen angeboten werden, d. h. entweder zu einem Angebotspreis, der sämtliche Kosten (Vollkosten) deckt und eine angemessene Gewinnspanne enthält oder zum Marktpreis. Das wiederum beinhaltet, dass bei einer Vollkostenkalkulation an Hochschulen nicht nur die Kosten für das Projektpersonal einzu beziehen sind, sondern beispielsweise auch die kalkulatorischen Kosten für haushaltsfinanziertes Personal oder für die Nutzung von Räumen und Geräten oder die Gemeinkosten.

Darüber hinaus wurde diskutiert, welche Arten der Weiterbildungsangebote in den Bereich der wirtschaftlichen Tätigkeit fallen und wie diese möglichst rechtssicher identifiziert werden können. Zur Entscheidungsunterstützung für eine eindeutige Zuordnung entwickelten die Verantwortlichen an der Universität Leipzig ein entsprechendes Prüfschema im Entwurf. Kriterien sind dabei z. B. das Vorhandensein eines Marktes (Angebot vs. Nachfrage) und mögliche Mitbewerber. Wenn also die Leistungen extern (d.h. auf einem Markt) angeboten werden, kann das ein Indiz für eine wirtschaftliche Tätigkeit sein. Dennoch bleiben auch bei dieser Form der Einordnung Fragen abschließend zu klären – wie steht es beispielsweise mit der Hochschuldidaktik oder den Angeboten im Seniorenkolleg. An der Universität Leipzig wird davon ausgegangen, dass bei ca. 37 Prozent aller Weiterbildungsangebote eine wirtschaftliche Tätigkeit vorliegt.

In ihrem weiteren Vortrag erläuterten die Referentinnen u. a.

- wie ein vollkostenorientierter Angebotspreis mit angemessenem Gewinnaufschlag ermittelt wird,
- wie die Kalkulationsansätze (Budget) für projektfINANZIerte Ausgaben in die Buchhaltung eingebunden werden,
- was mit den nicht verausgabten Einnahmen zur Projektabrechnung am Projektende passiert, und
- welche Kostenarten ein vollkostenorientierter Angebotspreis enthält.

So muss beispielsweise auch dafür gesorgt werden, dass ein Ausgleich von Verlusten aus einem wirtschaftlichen Projekt ausschließlich durch erwirtschaftete Mittel aus ebenfalls wirtschaftlichen Projekten erfolgen darf. Zu diesem Zweck bietet es sich an, den in der Vorkalkulation ermittelten Gewinnaufschlag im Projektkonto für die Verwendung vorerst zurück zu legen und Überziehungen des Budgets zu vermeiden. Werden die für ein Projekt aufgewendeten Leistungen nicht zeitnah überwacht, besteht die Gefahr, dass das geplante Budget nicht mehr ausreicht. Hierbei ergeben sich auch für die Projektverantwortlichen ungeahnte Anforderungen.

Besonders deutlich wurde der Aufwand, der vor jeder Kalkulation zunächst in der Verwaltung zu leisten ist. Aus einem Excel-Kalkulationstool, das im Bereich Controlling und Organisation der Universität Leipzig erarbeitet worden ist, können die in den Projekten für die Kalkulation Verantwortlichen vollkostenorientierte Angebotspreise kalkulieren. Die Ermittlung eines vollkostenorientierten Angebotspreises bedeutet, dass neben allen projektfinanzierten Ausgaben (z.B. Drittmittelpersonal, Sachkosten) auch kalkulatorische Kosten berücksichtigt werden. Hierzu zählen z.B. Personalkosten für haushaltsfinanzierte Projektmitarbeiter, Entgelte für die Nutzung von Geräten/Anlagen bzw. Räumen/Flächen aus dem Bestand der Hochschule. Zudem sind über einen Zuschlagssatz die Kosten für zentrale Leitungs-/ Serviceleistungen einzubeziehen. Zu diesen kalkulierten Selbstkosten wird anschließend ein Gewinnanteil addiert. Im Bruttoangebotspreis ist auch die Mehrwertsteuer enthalten.

Bereits während des sehr ausführlichen und gut strukturierten Vortrags entstanden diverse Fragen zur praktischen Umsetzung. Daran wurde deutlich, dass die ausgewählte Problematik offensichtlich an vielen Hochschulen gegenwärtig Kopfzerbrechen bereitet, auch deshalb, weil die Qualität der Ergebnisse vor allem von den umfangreichen Vorarbeiten in der Verwaltung abhängig ist und zusätzliche Anforderungen an die Verantwortlichen in den Weiterbildungsbereichen gestellt werden. Eine Weiterführung der Diskussion wurde beschlossen.

### **Landesgruppe Mitteldeutschland nun komplett**

Im Rahmen des ersten Treffens der Landesgruppe Mitteldeutschland wurde auf vielfachen Wunsch der Mitglieder der Sprecherrat um eine Vertreterin/einen Vertreter aus den Hochschulen des Bundeslandes Thüringen erweitert. Dem Vorschlag des Sprecherrates - Frau Dr. Brit Arnold vom Zentrum für Weiterbildung der Fachhochschule Erfurt zu wählen - folgte die Mitgliederversammlung einstimmig. Damit sind nun in der Landesgruppe Mitteldeutschland alle drei Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen vertreten. Das nächste Treffen findet am 07. Mai 2015 in Magdeburg statt. Interessierte sind herzlich eingeladen.

**Autorin**

Dr. Katrin Kaftan  
k.kaftan@wza.hs-anhalt.de



# Forschende wissenschaftlicher Weiterbildung auf der Nachhaltigkeits-Spur

Bericht zum Treffen der AG Forschung in der DGWF in Bielefeld

24. bis 25. April 2015

An der Universität Bielefeld trafen sich am 24. und 25. April 2015 zum vierten Mal über 25 Forschende im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu Diskussion und Austausch im „Forschungsforum wissenschaftlicher Weiterbildung“. Das 2011 erstmals durchgeführte Forum ist Teil der 2013 ins Leben gerufenen „Arbeitsgemeinschaft Forschung“ der DGWF.

Durch das Programm der zwei halben Tage führten Wolfgang Jütte zusammen mit Maria Kondratjuk, Mandy Schulze und Maren Kreutz als Team des Sprecherrates der AG Forschung. Zum Auftakt hob Ersterer im Rückblick auf die Genese des Forschungsforums und der Institutionalisierung der AG Forschung hervor, wie wichtig wissenschaftlicher Diskurs bei sich ausdifferenzierenden Fachgesellschaften ist. Nachwuchswissenschaftler/innen mit bedeutenden Forschenden vernetzen ist ein zentrales Merkmal des Forums und konnte unter dem diesjährigen Leitmotiv ‚Nachhaltigkeit von Projekten?! Spurensuche aus Sicht der Forschung‘ erneut erfolgreich umgesetzt werden. Teils waren mehrere Mitglieder von Forschungsverbänden zusammen mit ihrer Leitung anwesend.

Im Zentrum des ersten Tages stand die Auseinandersetzung mit Begriffen und Konzepten der ‚Nachhaltigkeit‘ sowie dem Umgang mit diesem Phänomen aus eigener Projektperspektive. Als aktivierender Einstieg wurden unter der Leitung von Prof. Dr. Ingeborg Schüssler mittels KAWA (Kreative- Analogie- Wort- Assoziationen) Gruppenmindmaps erstellt. In Kürze war derart sowohl ein Zugang zur Begriffsgeschichte möglich als auch eine kritische Auseinandersetzung mit positiven wie negativen Konnotationen. In ihrem anschließenden Referat ‚Nachhaltigkeit in der Weiterbildung‘ faltete Ingeborg Schüssler auf der Basis ihrer Habilitation mit gleichnamigem Titel die Multidimensionalität von Nachhaltigkeit auf. Etappen waren hierbei erstens Ausführungen zu Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung, zu Konzepten der Nachhaltigkeit und wie Nachhaltigkeit erforschbar ist. Zu Letzterem berichtete sie über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum nachhaltigen Lernen bei Führungskräften durch ein Traineeprogramm und von der Schwierigkeit der Zuordnung von Effekten. Aufbauend auf diesen Befunden vermittelte sie zweitens nachhaltiges Lernen als ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren (soziale Faktoren, individuelle Faktoren, strukturelle Bedingungen und politische Rahmenbedingungen). Sie hob weitergehend

hervor, dass zur Frage, welche Kriterien ‚Nachhaltigkeit‘ be- dingten, selbiges als Konstrukt aufzufassen ist. Daraus resul- tieren, so Schüssler, nicht nur eine Bestimmung der Indikato- ren zur Erfassung des Phänomens ‚Nachhaltigkeit‘, sondern auch eine Berücksichtigung von Beobachterperspektiven. Untersuchung von Nachhaltigkeit erfordert demnach mehr- perspektivisches Forschungsdesign.

Eine Annäherung der Teilnehmenden an den Umgang mit dem Phänomen ‚Nachhaltigkeit‘ aus eigener Projektperspek- tive wurde sodann über einen Austausch unter Moderation von Maria Kondratjuk erreicht. Kristallisationspunkte wa- ren Schlagworte wie ‚Wirkung‘ und ‚Erwartung an die Wir- kungsforschung‘ sowie ‚Nutzen‘ und ‚Nutzung von Ergeb- nissen‘. In der Folge war der zweite Tag einer entsprechenden Vertiefung in Gruppenarbeiten gewidmet. Die eine Gruppe fokussierte Nachhaltigkeit und Verwertbarkeit von For- schungsergebnissen, die andere befasste sich mit forschungs- methodischen Fragen.

Mit Blick auf Essenzen zu den Ergebnissen des Forums kann festgehalten werden, dass neben einer Sensibilisierung der Teilnehmenden zum Facettenreichtum des gesetzten Schwerpunktes eine systematisierende Basis oder mindes- tens ein Impuls für eigene Forschungsaktivitäten gelegt werden konnten - dies belegen exemplarisch Aussagen in der ergebnissichernden Phase wie „angesprochen haben mich Themen in den Gruppen“ und dass daraus jetzt „Tiefenboh- rungen“ angezeigt sind. Oder etwa „mit Nachhaltigkeit hatte ich mich bisher nicht auseinandergesetzt und empfand dies jetzt als sehr anregend“.

Der Abschluss des Treffens in wiederum wertschätzend offe- ner Atmosphäre war der Frage nach der Form der Zusammen- arbeit in der AG Forschung gewidmet sowie u.a. dem Ausblick auf die Einbindung der AG Forschung auf der DGWF-Tagung in Freiburg am 23. bis 25.9.2015 (zu Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung) mit einem Vorse- minar zu hochschuldidaktischen Handlungsebenen.

**Autorin**

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

# Termine

---

## 03. bis 04. September 2015

Trennungs- und Vollkostenrechnung im Spannungsfeld zwischen EU-Beihilfenrecht und öffentlicher Projektförderung, Europäische Akademie für Steuern, Wirtschaft & Recht; Berlin

---

## 16. bis 18. September 2015

Jahrestagung der DeGEval: 'Evaluation und Wissensgesellschaft'; Speyer

---

## 23. bis 25. September 2015

DGWF-Jahrestagung 2015; Freiburg

---

## 28. bis 29. September 2015

Cultures of program planning in adult education: policies, autonomy, and innovation. International conference of the expert group on program research

Humboldt Universität Berlin, Leibniz Universität Hannover und DIE; Hannover

---

## 29. September bis 01. Oktober 2015

DGfE-Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung zum Thema „Differente Lernkulturen - regionale, nationale, transnationale“; Hannover

---

## 14. bis 16. Oktober 2015

ESREA research network on Education and Learning of Older Adults; Jönköping University Sweden

## 29. bis 30. Oktober 2015

Online, Open and Flexible Higher Education Conference - Transforming Pathways to Learning and continuous professional Education, European Association of Distance Teaching Universities (EADTU); Fernuniversität Hagen

---

## 06. November 2015

Hochschulweiterbildung Schweiz 2015 - Ein Kompass für Wege in die Zukunft? Herbsttagung des Zentrums für universitäre Weiterbildung; Universität Bern

---

## 11. bis 13. November 2015

The role of higher education in the process of professionalization of adult educators, ESREA Research Network for Adult Educators, Trainers and their Professionalisation (ReNAdET); Open University of Cyprus

---

## 07. bis 08. Dezember 2015

DIE-Forum Weiterbildung „Validierung informellen Lernens – Aktuelle Beispiele, Erfahrungen und Herausforderungen“; Bonn

---

## 14. bis 16. September 2016

DGWF-Jahrestagung 2016; Wien

# Neue Mitglieder

---

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

- Hochschule Biberach
- Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover
- Hochschule Pforzheim
- Hochschule für angewandte Wissenschaften  
Ansbach

**Neue persönliche Mitglieder der DGWF im letzten halben Jahr:**

- Martina Mörth
- Dr. Udo Thelen
- Nina Reinhardt-Meinzer
- Stefanie Go
- Anika Denninger

# Autorenverzeichnis

---

## Autoren und Autorinnen der Beiträge

Marlen Arnold, Dr.  
marlen.arnold@uni-oldenburg.de

Monika Bachofner, Dr.  
m.bachofner@tu-braunschweig.de

Annette Bartsch, M.A.  
an.bartsch@tu-braunschweig.de

Christine Bauhofer, Dr.  
bauhofer@tutech.de

Sigrid Bednarz, Diplom-Handelslehrerin  
bednarz@bibb.de

Katrin Brinkmann, MBA  
katrin.brinkmann@uni-oldenburg.de

Karin Dollhausen, Prof. Dr.  
dollhausen@die-bonn.de

Ulrike Frosch, M.A.  
ulrike.frosch@ovgu.de

Stephanie Günther, M.A.  
stephanie.guenther@uni-potsdam.de

Sandra Habeck, Dr.  
habecks@staff.uni-marburg.de

Susanne Hamelberg  
susanne.hamelberg@udk-berlin.de

Barbara Hemkes, MA, MSC  
hemkes@bibb.de

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

Katrin Kaftan, Dr.  
k.kaftan@wza.hs-anhalt.de

Cara H. Kahl, Dr.  
cara.kahl@tuhh.de

Caroline Kamm, M.A.  
caroline.kamm@hu-berlin.de

Sönke Knutzen, Prof. Dr.  
s.knutzen@tuhh.de

Katharina Lenz, M.A.  
katharina.lenz@hu-berlin.de

Markus Lion, M.A.  
markus.lion@zlw.uni-stuttgart.de

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

Annika Maschwitz, Dr.  
a.maschwitz@uni-oldenburg.de

Thomas Poppinga  
thomas.poppinga@next-energy.de

Thomas Schildhauer, Prof. Dr. Dr.  
thomas.schildhauer@udk-berlin.de

Anke Schwarzer, Diplom Sozialwissenschaftlerin  
fokuslehre@ovgu.de

Heiko Sieben

Anna Spexard, Dipl.-Vw.  
anna.spexard@hu-berlin.de

Frank Strikker, Dr.  
buero@shs-consult.de

Nico Sturm, M.A.  
nico.sturm@hzw.thm.de

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

Farina Wagner, Dipl.-Päd.  
farina.wagner@uni-potsdam.de

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

Karl Weber, Prof. Dr.  
weber@kwb.unibe.ch

Kathrin Wetzel  
kathrin.wetzel@uni-oldenburg.de

Karl Wilbers, Prof. Dr.  
karl.wilbers@fau.de

Melanie Wistinghausen  
melanie.wistinghausen@uni-bielefeld.de

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

Gert Zinke, Dr.  
zinke@bibb.de

















[www.hochschule-und-weiterbildung.net](http://www.hochschule-und-weiterbildung.net)

## Aktuelle Hefte

1|2013

**Erfolgskonzept Fernstudium: Betreuung, Individualisierung, Methodenmix und Virtualität**

2|2013

**Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung**

1|2014

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

2|2014

**Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik**

1|2015

**Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen**

## Vorschau

2|2015

**Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung**

1|2016

**Hochschulweiterbildung und Beruf**

2|2016

**Forschung auf und in Wissenschaftliche(r) Weiterbildung**



### **Bestellung**

Sebastian Ruf, M.A.  
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)  
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)

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

E-Mail: [publikation@dgwf.net](mailto:publikation@dgwf.net)

## Hochschule und Weiterbildung ...

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

## Themenbeiträge ...

- ♦ Wie innovativ ist die wissenschaftliche Weiterbildung an den schweizerischen Universitäten?  
(Karl Weber)
- ♦ Förderung lebenslangen Lernens an Hochschulen. Impulse aus dem internationalen Kontext  
(Karin Dollhausen)
- ♦ Akzeptanzsteigerung - Ein Instrument zur nachhaltigen Implementierung von Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen? (Nico Sturm)
- ♦ Kann eine Professional School innovieren? Die Entwicklung einer gleichberechtigten Säule der Hochschule als ergebnisoffener Prozess (Veronika Strittmatter-Haubold)
- ♦ Bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen als Brücke zwischen Hochschule und Berufsbildung  
(Barbara Hemkes, Karl Wilbers, Gert Zinke, Sigrid Bednarz)
- ♦ „Duale Weiterbildung“. Duale Studienformate als Form der Hochschulweiterbildung?  
(Caroline Kamm, Katharina Lenz, Anna Spexard)
- ♦ Vom Einzelplayer zum Kooperationspartner. Kooperationsfähigkeit von Hochschulen aus Perspektive potentieller institutioneller Partner (Sandra Habeck)
- ♦ „Unternehmerische Kultur“ an Universitäten. Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? (Annika Maschwitz)
- ♦ Kooperative Innovationsprojekte als Grundlage für die Hochschulweiterbildung im Ingenieurbereich  
(Christine Bauhofer, Cara H. Kahl, Heiko Sieben, Sönke Knutzen)
- ♦ Flexible Studienorganisation an Hochschulen (Katrin Brinkmann)
- ♦ „Innovative Strukturen für lebenslanges mobiles Lernen an Hochschulen.  
„Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“ im niedersächsischen Verbund zur Mobilitätswirtschaft (Monika Ba chofner, Annette Bartsch)
- ♦ Elemente innovativer Brückenkurskonzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung für den Abbau von Abbruchquoten in mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen  
(Thomas Poppinga, Kathrin Wetzels, Marlen Arnold)