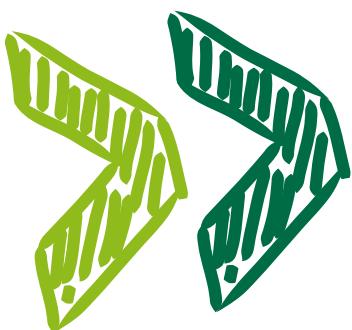


Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen



Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur
ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde
des Bund-Länder-Wettbewerbs:
„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Anke Hanft, Ada Pellert, Eva Cendon, Andrä Wolter (Hrsg.)

AUFSTIEG DURCH
BILDUNG >>

OFFENE HOCHSCHULEN

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen

*Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur
ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde
des Bund-Länder-Wettbewerbs:
„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*

Anke Hanft, Ada Pellert, Eva Cendon & Andrä Wolter (Hrsg.)

Hinweis

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das

BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autor/-innen.

Impressum

Herausgeber:

Anke Hanft, Ada Pellert, Eva Cendon & André Wolter.
Projektleitungen der wissenschaftlichen Begleitung zum
Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung:
offene Hochschulen“.

Unter Mitarbeit von:

Katrin Brinkmann, Katja Knapp, Stefanie Kretschmer,
Annika Maschwitz & Joachim Stöter (Universität Oldenburg),
Anita Mörtz, Yvette Pavlicek & Erik Schiller
(Deutsche Universität für Weiterbildung),
Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Susanne Schmitt &
Doreen Weichert (Humboldt-Universität zu Berlin).

Redaktion:

Katrin Brinkmann

Copyright:

Vervielfachung und Nachdruck auch auszugsweise zur
Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher
Zustimmung der Herausgeber.

Layout:

Konsum-Grafik Pohl & Peters GbR

Druck:

Druckhaus – Verlag Friedrich Schmücker GmbH

Oldenburg, Juni 2015

>> Inhalt

Vorwort der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“	1
Grußwort der Bundesministerin für Bildung und Forschung	2
Grußwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz	3
>> 1 Im Überblick: Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“	4
>> 2 Bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Kontext des Wettbewerbs	10
>> 3 Lessons learned: Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen	17
>> 4 Zentrale Erfahrungen und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung	22
>> 5 Vision: Die Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft	37

»Vorwort der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Nach mehr als drei Jahren wissenschaftlicher Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sollen in dieser Broschüre zentrale Erfahrungen und Erkenntnisse der ersten Phase der ersten Wettbewerbsrunde zusammengefasst werden. Inzwischen haben sich annähernd 100 Hochschulen in Deutschland auf den Weg begeben, ihre Strukturen und Angebote auf den demographischen Wandel vorzubereiten und sie für neue, insbesondere ältere und berufstätige Zielgruppen zu öffnen. Sie holen damit eine Entwicklung nach, die in anderen Ländern bereits seit langem vollzogen wurde, nämlich nicht nur für jüngere Schulabsolvent/-innen ein Hochschulstudium zu ermöglichen, sondern auch für berufstätige Erwachsene.

Damit sind vielfältige Herausforderungen verbunden, wie die in der ersten Phase der ersten Wettbewerbsrunde geförderten Hochschulen erfahren konnten: Weiterbildende Studiengänge für heterogene Zielgruppen, die sich zudem aus Gebühreneinnahmen finanzieren sollen, stehen im Wettbewerb mit anderen, auch außerhochschulischen Anbietern

und müssen daher Anforderungen erfüllen, die mit denen grundständiger Studiengänge kaum vergleichbar sind.

In der vorliegenden Broschüre haben wir einige zentrale Erfahrungen und Erkenntnisse zusammengefasst, die Hochschulen darin unterstützen sollen, ihre Strukturen und Angebote auf Weiterbildung und Lebenslanges Lernen auszurichten. Die Broschüre richtet sich an Projektleitungen und ihre Mitarbeiter/-innen, darüber hinaus aber auch an all diejenigen, die den Paradigmenwechsel in Richtung Lebenslanges Lernen an Hochschulen begleiten.

Nach einem Überblick zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durch den Projektträger zeigen wir den bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Kontext des Wettbewerbs sowie Herausforderungen und Lösungsansätze zur Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen auf. Im Anschluss werden zentrale Lernerfahrungen in 14 Empfehlungen zusammengefasst und abschließend gibt das Szenario einer Lifelong-Learning-Hochschule einen Einblick in die Hochschule der Zukunft.

Anke Hanft
Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Ada Pellert
Deutsche Universität
für Weiterbildung

Eva Cendon
Deutsche Universität
für Weiterbildung

Andrä Wolter
Humboldt-Universität
zu Berlin



Grußwort der Bundesministerin für Bildung und Forschung

Prof. Dr. Johanna Wanka

Bildung ist eine Zukunftsinvestition, die jedem Einzelnen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und den Fachkräftebedarf unserer Wirtschaft sichert. Einen entscheidenden Beitrag zu guter Bildung leisten die Hochschulen. Deshalb ist es wichtig, dass wir alle Interessierten dabei unterstützen, Zugänge zu den Hochschulen zu finden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung nimmt mit dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gezielt Menschen in den Blick, die bisher nicht zu den typischen Adressaten der Hochschulen gehörten. Hierzu zählen Berufstätige, Menschen mit Familienaufgaben und Personen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung.

Zur Gestaltung der „offenen Hochschule“ gehört es nicht nur, neue Studienangebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu machen. Dazu gehört auch, die gesamte Hochschule strukturell weiterzuentwickeln. Unser Ziel ist es zudem, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern und neues Wissen schnell in die Praxis zu integrieren. Außerdem wollen wir die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems – insbesondere bei der wissenschaftlichen Weiterbildung – stärken.

Eine Beteiligung am Bund-Länder-Wettbewerb, an dem jede vierte Hochschule in Deutschland beteiligt ist, lohnt sich. Das zeigen die Ergebnisse der ersten Förderphase. Die Hochschulen haben im Rahmen der Förderung die Chance, sich strategisch neu auszurichten, neue Strukturen zu entwickeln und neue Kooperationsformen mit Unternehmen, Praxisorganisationen, kommunalen und regionalen Akteuren sowie außerhochschulischen Forschungseinrichtungen zu finden.

Der Wettbewerb hat den Impuls gegeben, vielfältige Studienangebote und Weiterbildungsformate, die das gesamte Berufsleben begleiten, in die Hochschulen zu integrieren. Auf diese Weise verändert sich auch die deutsche Hochschullandschaft. Hochschulen werden mehr und mehr zu einem Ort des Lebenslangen Lernens und des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Praxis.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Johanna Wanka".

Prof. Dr. Johanna Wanka
Bundesministerin für Bildung und Forschung

Grußwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Brunhild Kurth



„Aufstieg durch Bildung“, so lautet das Motto der Bund-Länder-Qualifizierungsinitiative, mit der sie die Bildungschancen aller Bürgerinnen und Bürger fördern und damit die Zukunftschancen unserer Gesellschaft sichern will. Globalisierung, demographischer Wandel und steigender Fachkräftebedarf sind Herausforderungen, denen wir uns stellen müssen. „Aufstieg durch Bildung“ wendet sich an begabte und leistungsbereite junge Menschen und will sie ermuntern, neue Bildungsangebote wahrzunehmen und sich persönlich wie beruflich weiterzuentwickeln.

Dabei greift „Aufstieg durch Bildung“ wesentliche wissenschaftspolitische Ziele der Kultusministerkonferenz auf: die Förderung Lebenslangen Lernens, die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie die Öffnung der Hochschulen für neue Studierendengruppen. Die Kultusministerkonferenz hat dafür mit ihren Beschlüssen zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte und zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten wichtige Voraussetzungen geschaffen. Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ knüpft an diese Initiativen an, indem er die Entwicklung von berufsbegleitenden und weiterbildenden Angeboten, die sich vor allem an neue Zielgruppen richten, fördert.

Die Vielzahl und Vielfalt der Einzel- und Verbundprojekte verdeutlicht auf beeindruckende Weise die Bereitschaft der Hochschulen, diese Entwicklung aktiv mitzugestalten und nachhaltige Lösungen zu finden, um sich neue Zielgruppen zu erschließen. Ich bin überzeugt, dass diese Projekte ganz wesentlich dazu beitragen, die traditionelle Abgrenzung zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulbildung aufzuheben und an den Hochschulen ein neues Bewusstsein für Lebenslanges Lernen entstehen zu lassen.

A handwritten signature in blue ink that reads "Brunhild Kurth".

Brunhild Kurth
Präsidentin der Kultusministerkonferenz

1 »Im Überblick: Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

1.1 Ziele und Konstruktion des Wettbewerbs

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beruht auf einer Bund-Länder-Vereinbarung von 2010 gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Ziele des Wettbewerbs sind die dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die schnellere Integration von neuem Wissen in die Praxis und die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium. Um diese Ziele zu erreichen, sollen staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen beim Auf- und Ausbau von Studiengängen, Studienmodulen und Zertifikatsangeboten für u. a. neue Zielgruppen im Rahmen des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens unterstützt werden.

In der ersten Förderphase konnten insgesamt 26 Projekte an 51 Hochschulen gefördert werden.

Der gemeinsame Wettbewerb von Bund und Ländern hat eine Laufzeit von zehn Jahren (2011–2020) und gliedert sich in zwei Runden von je sechs Jahren: Die erste Wettbewerbsrunde reicht von 2011 bis 2017, die zweite Runde erstreckt sich von 2014 bis 2020. Jede Wettbewerbsrunde ist wiederum in zwei Phasen unterteilt: 3,5 Jahre für die Forschung und Entwicklung sowie Erprobung neuer Konzepte und – nach einer positiven Evaluierung – weitere 2,5 Jahre für die nachhaltige Implementierung der Ergebnisse der ersten Förderphase. Für die Finanzierung des Wettbewerbs sollen der Bund-Länder-Vereinbarung zufolge insgesamt 250 Millionen Euro zur Verfügung gestellt werden. Eine Evaluation soll die Wirksamkeit des Förderprogramms messen. Zur Unterstützung der Projekte in ihrer Forschungs-, Entwicklungs- und Implementationsarbeit wurde zudem eine wissenschaftliche Begleitung beauftragt.

» Hinweis

Dieser Beitrag wurde seitens des Projektträgers „VDI/VDE Innovation + Technik GmbH“ von Ernst A. Hartmann, Ida Stamm und Lena Ulbricht verfasst.

1.2 Eckdaten zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde

Insgesamt konnten 26 Projekte an 51 Hochschulen in der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde von Oktober 2011 bis März 2015 gefördert werden. Bewilligt wurden 16 Einzelprojekte und zehn Verbundprojekte, an denen sich zwei bis maximal neun Hochschulen beteiligten. Von allen geförderten Hochschulen haben die öffentlichen Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften den größten Anteil (verteilt auf 25 Fachhochschulen), gefolgt von den öffentlichen Universitäten (verteilt auf 23 Universitäten).





Abbildung 1: Projektlandkarte (Projekte der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde)

Weitere geförderte Einrichtungen waren drei private Fachhochschulen, eine private Universität und drei außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. Die Projekte verteilten sich dabei auf 14 Bundesländer, da in Bremen und im Saarland in der ersten Wettbewerbsrunde keine Projekte durchgeführt

wurden (vgl. Abbildung 1). Da der Wettbewerb alle Fachdisziplinen angesprochen hat, wurden Angebote für Studierende ganz verschiedener Fächer entwickelt. Die Ingenieurwissenschaften machen mit 41 Prozent den größten Teil der entwickelten Angebote aus (vgl. Abbildung 2).

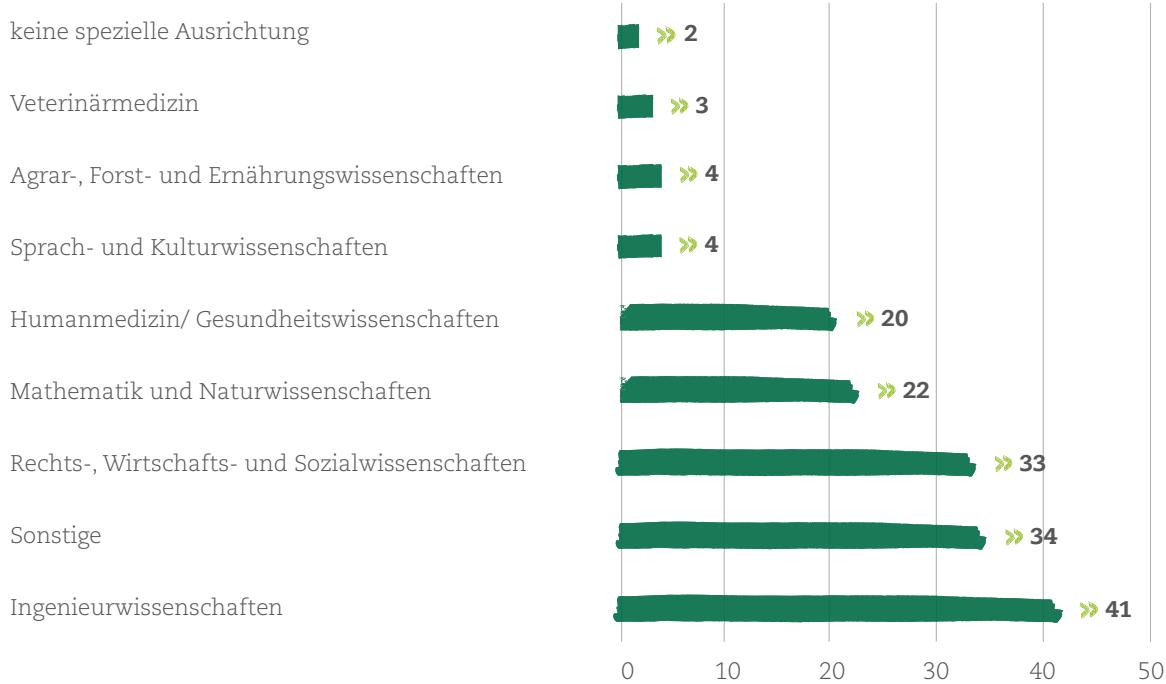


Abbildung 2: Fachrichtungen (Quelle: Antragsdaten der ersten Wettbewerbsrunde aus dem Jahr 2011, Mehrfachnennungen möglich, n = 163)

Die zu entwickelnden Angebote umfassen sowohl Bachelorstudiengänge, die sich an Personen ohne ersten Hochschulabschluss richten, als auch Masterstudiengänge für Berufstätige mit erstem Hochschulabschluss. Weiterhin werden

Hochschulzertifikate entwickelt, die einerseits ein eigenes Format der hochschulichen Weiterbildung darstellen und die andererseits oftmals auf Studiengänge anrechenbar sind (vgl. Abbildung 3).

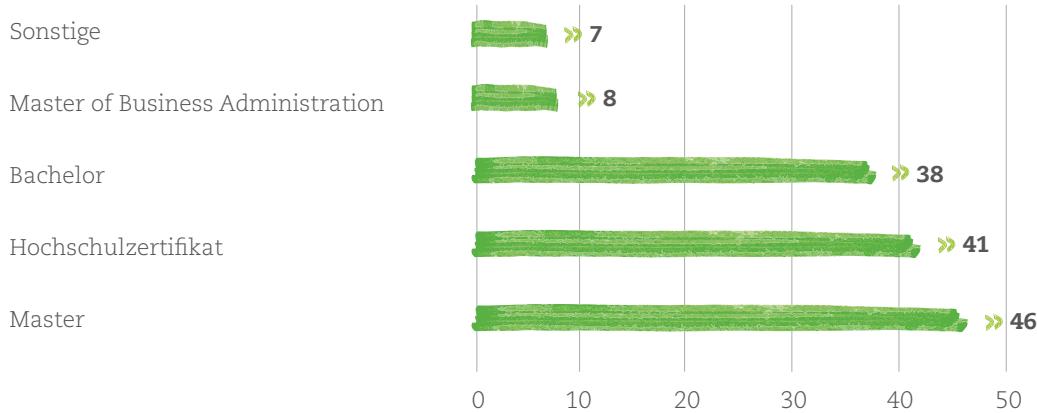


Abbildung 3: Art des Abschlusses (Quelle: Antragsdaten der ersten Wettbewerbsrunde aus dem Jahr 2011, Mehrfachnennungen möglich, n = 140)

Ein vertiefter Blick auf die entwickelten Studiengangformen offenbart dabei die Besonderheit des Wettbewerbs: Ein Großteil der Angebote ist nicht „klassisch“ als Vollzeit-Präsenz-Bachelor- oder Masterstudiengang konzipiert, sondern als be-

rufsbegleitender Studiengang, als Zertifikatsangebot oder als Studienmodule für Lebenslanges Lernen unterhalb der Zertifikatsebene. Hinzu kommen Studiengänge mit vertieften Praxisphasen und duale Studiengänge (vgl. Abbildung 4).

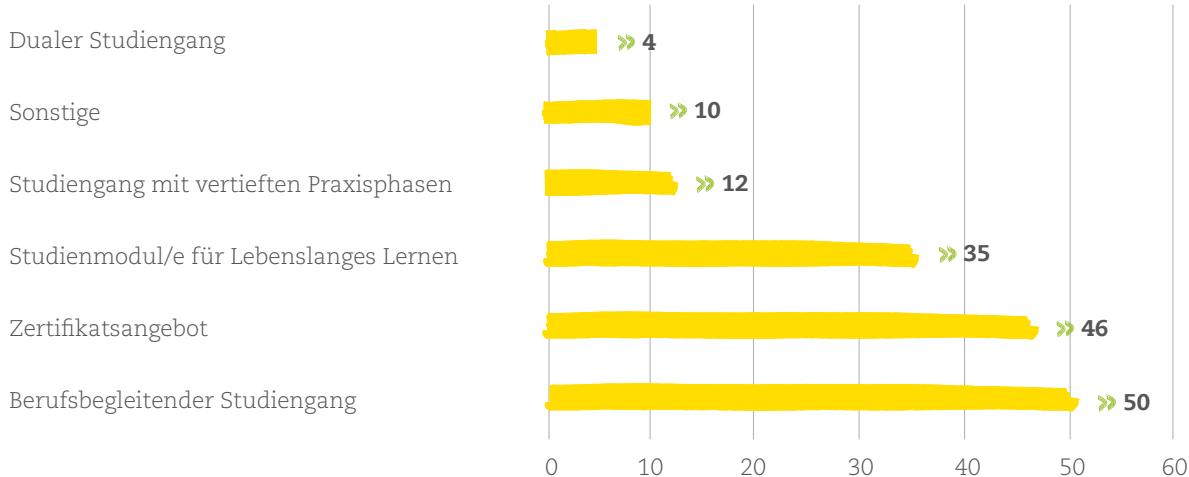


Abbildung 4: Studiengangsformen (Quelle: Antragsdaten der ersten Wettbewerbsrunde aus dem Jahr 2011, Mehrfachnennungen möglich, n = 162)

1.3 Die vier Innovationsfelder des Wettbewerbs

» 1) Erstens werden Zielgruppen angesprochen, die bislang noch wenig im Fokus der deutschen Hochschulen standen. Diese sind gemäß der Bund-Länder-Vereinbarung als folgende Gruppen definiert: Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/-innen, Studienabbrecher/-innen, arbeitslose Akademiker/-innen, beruflich Qualifizierte, auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, sowie Bachelorabsolvent/-innen, die nach beruflicher Erfahrung berufsbegleitend studieren wollen. Abbildung 5 verdeutlicht, dass mit Ausnahme von Bachelorabsolvent/-innen all diese Zielgruppen in den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde mehrfach spezifisch berücksichtigt werden. Dabei ist hinsichtlich der Bachelorabsolvent/-innen allerdings zu beachten, dass in anderen Zielgruppen – wie etwa den Berufstätigen oder den Berufsrückkehrer/-innen – Personen mit erstem Hochschulabschluss (Diplom, Magister oder auch Bachelor) enthalten sind (vgl. Abbildung 5).

Der Wettbewerb fördert Innovationen in ganz unterschiedlicher Hinsicht. Diese lassen sich in vier Felder systematisieren:

- » 1) neue Zielgruppen,
- » 2) neue Lehr-Lernformate,
- » 3) neue Organisationsstrukturen und
- » 4) neue Kooperationen.

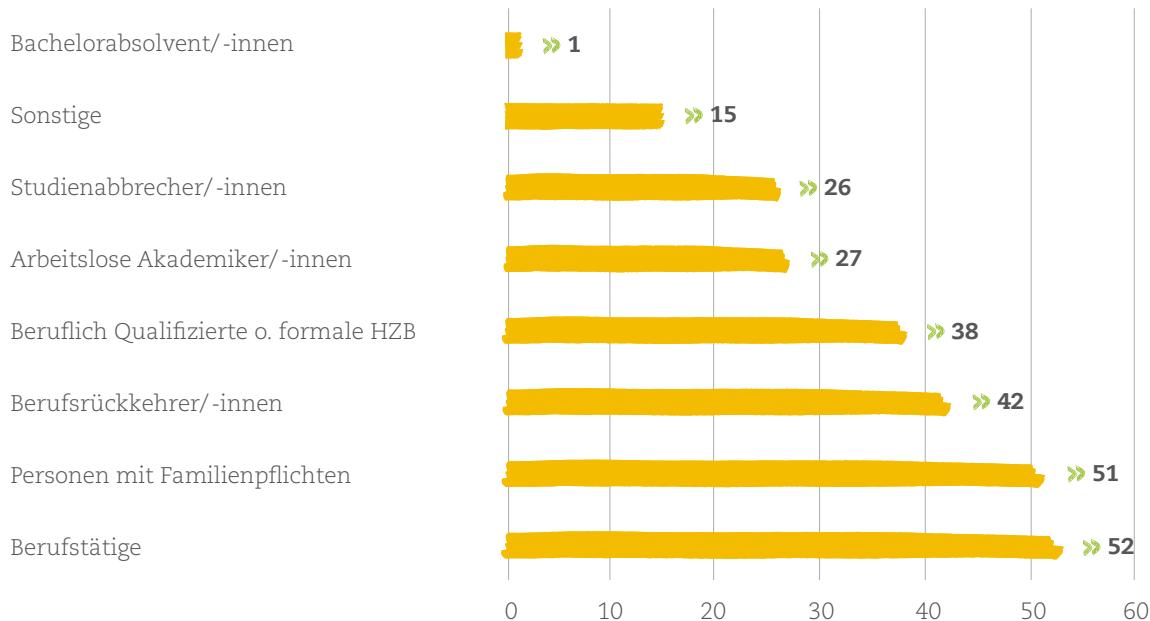


Abbildung 5: Zielgruppen (Quelle: Antragsdaten der ersten Wettbewerbsrunde aus dem Jahr 2011, Mehrfachnennungen möglich, n = 252)

» 2) Zweitens wurden mit Blick auf die besonderen Zielgruppen neue Lernformen entwickelt, die sich an den besonderen Bedarfen der genannten neuen Zielgruppen orientieren, aber auch für alle anderen Studierenden von Interesse sein können: forschendes Lernen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten, Work- oder Problem-Based Learning. In diesem Zusammenhang sind auch neue, flexiblere Formen der räumlichen

und zeitlichen Organisation des Studiums geschaffen worden: Angebote des Blended Learning, wo Elemente von Fern- und Präsenzstudium kombiniert werden, sind im Wettbewerb weit verbreitet (vgl. Abbildung 6).

Darüber hinaus wird gut die Hälfte der entwickelten Angebote als berufsbegleitend konzipiert, auch Teilzeitangebote finden sich häufig (vgl. Abbildung 7).

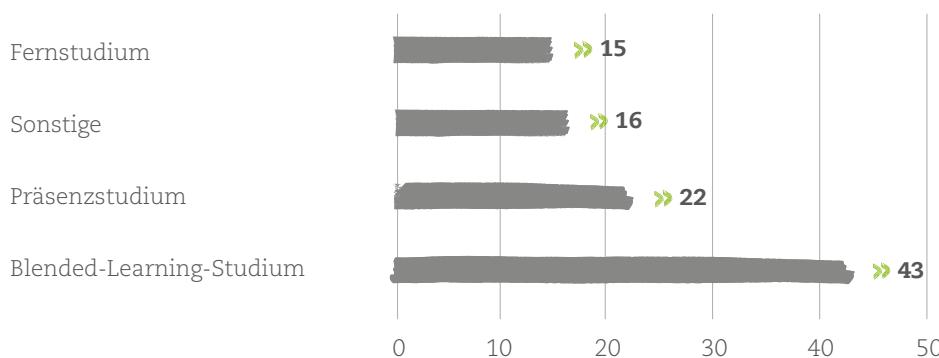


Abbildung 6: Räumliche Organisation (Quelle: Antragsdaten der ersten Wettbewerbsrunde aus dem Jahr 2011, Mehrfachnennungen möglich, n = 96)

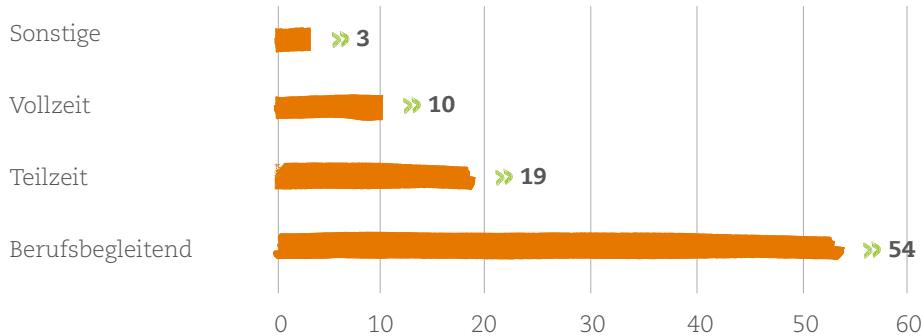


Abbildung 7: Zeitliche Organisation (Quelle: Antragsdaten der ersten Wettbewerbsrunde aus dem Jahr 2011, Mehrfachnennungen möglich, n = 86)

- » 3) Drittens sind neben den neuen Angeboten auch vermehrt neue Organisationsstrukturen für wissenschaftliche Weiterbildung entstanden, wie etwa Weiterbildungszentren und „Professional Schools“, z. T. innerhalb von Hochschulen, auch fakultätsübergreifend, sowie hochschulübergreifend und/oder unabhängig davon.
- » 4) Viertens und nicht zuletzt hat der Wettbewerb neue Kooperationen hervorgebracht. Die geförderten Projekte der ersten Wettbewerbsrunde arbeiten mit einer Vielzahl an Partnern zusammen: Dies sind in erster Linie andere Hochschulen, aber auch weitere Kooperationspartner wie Wohlfahrtsverbände, kommunale Stellen, soziale Einrichtungen, Kammern, Berufsverbände, Landesverwaltungen, Forschungsinstitute, Medien, Einrichtungen der regionalen Wirtschaftsförderung, Gewerkschaften, Wissenschafts- und Hochschulverbände und viele andere mehr. Die Kooperationen erstrecken sich auch ins Ausland: nach Europa, aber darüber hinaus auch etwa nach Australien, China, Kanada, Neuseeland, USA und die Vereinigten Arabischen Emirate.

1.4 Weitere „Produkte“ der Projekte

Neben den entwickelten Studienangeboten selbst haben die Projekte der ersten Wettbewerbsrunde in der ersten Förderphase eine Vielzahl an weiteren Aktivitäten und Ergebnissen hervorgebracht. Dazu gehören Service- und Bildungsangebote wie Brückenkurse, Mentoring und Beratung in der Studieneingangsphase. Darüber hinaus wurde eine Vielzahl von Konzepten (beispielsweise Anrechnungsmodelle, Didaktikschulungen für Hochschullehrende), Präsentationen und Veröffentlichungen erarbeitet. Dazu gehören Analysen zu diversen Themen wie Zielgruppen, Qualifizierungsbedarfe, Mediennutzung oder Organisationsformen.

» Weitere Informationen

Weitergehende Informationen zum gemeinsamen Wettbewerb von Bund und Ländern, wie unter anderem eine Auflistung aller geförderten Projekte finden sich auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Wettbewerb:
www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de

2 »Bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Kontext des Wettbewerbs

2.1 Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Der den Wettbewerb prägende Begriff „offene Hochschule“ enthält zwei Perspektiven: Erstens sollen diese neu zu entwickelnden Studienangebote und Studiengangskonzepte die Hochschulen für die Anforderungen Lebenslangen Lernens öffnen und akademische Bildung mit beruflicher Weiterbildung, zum Teil auch beruflicher Bildung verbinden. Zweitens sollen diese Angebote und Konzepte die Hochschule für neue Zielgruppen öffnen. Sie richten sich primär an Personen, die bereits über eine berufliche Qualifikation (zum Beispiel einen Abschluss einer dualen Berufsausbildung, einer Berufsfachschule, einer beruflichen Fortbildung oder einen Hochschulabschluss) und über berufliche Erfahrungen aus einer Erwerbstätigkeit verfügen und die ein Studium primär mit dem Ziel der Erweiterung ihrer beruflichen Kompetenzen anstreben. Sie können über eine der herkömmlichen schulischen Berechtigungen für eine Studienaufnahme verfügen; oder sie können ein Studium über einen der Zugangswege aufgenommen haben, die speziell auf Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung zugeschnitten sind.

Diese Zielgruppen (vgl. Kapitel 4, Punkt 7) entsprechen nicht oder nur teilweise dem traditionellen Bild des „Normal-Studierenden“, das immer noch stark auf diejenigen Abiturient/-innen ausgerichtet ist, die unmittelbar oder kurz nach dem Schulabschluss ein Vollzeit-Präsenzstudium aufnehmen und in der Regel noch über keine berufliche Qualifikation verfügen. Weitere Zielgruppen, die neben den Berufstätigen (vorrangig denen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) in der Ausschreibung des Wettbewerbs genannt werden, sind Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/-innen, Studienabbrecher/-innen und arbeitslose Hochschulabsolvent/-innen. Eine große Zahl der Projekte priorisiert die Gruppe der beruflich qualifizierten Bewerber/-innen ohne schulisch erworbene Studienberechtigung.

In den vier Zielen des Wettbewerbs – die dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots; die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung; die schnellere Integration von neuem Wissen in die Praxis; die internationale Wettbewerbsfähigkeit durch nachhaltige Profilbildung im Lebenslangen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium – und den zu ihrer Umsetzung vorgesehenen Maßnahmen spiegeln sich drei zentrale Heraus-

forderungen für die zukünftige Entwicklung des deutschen Hochschulsystems:

- » der demographische Wandel und seine Folgen für Studienanfrage und Arbeitskräfteangebot,
- » die ausgeprägte Differenzierung zwischen beruflichen und akademischen Bildungswegen,
- » die im internationalen Vergleich noch geringe Ausrichtung der deutschen Hochschulen und ihrer Studienangebote auf die Anforderungen Lebenslangen Lernens.

In den letzten Jahren haben nicht nur Bund und Länder, sondern auch andere Akteure der Hochschul- und Wissenschaftspolitik diese Herausforderungen erkannt und Stellungnahmen oder Empfehlungen erarbeitet, die sich mit dem veränderten Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung beschäftigen. Beispielhaft sei hier auf die im April 2014 veröffentlichte Empfehlung des Wissenschaftsrates zur „Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung“ hingewiesen.

2.2 Demographischer Wandel, Studienanfrage, Arbeitskräfteangebot

In den letzten Jahren hat sich in Deutschland unter den maßgeblichen politischen Akteuren ein Konsens ausgebildet, die Zahl bzw. den jahrgangsbezogenen Anteil der Studienanfänger/-innen zu steigern. Die Öffnung der Hochschulen gilt neben anderen Maßnahmen als ein zentrales Konzept zur Identifizierung und Erschließung neuer Zielgruppen für Hochschulbildung und den akademischen Arbeitsmarkt. Die Bedeutsamkeit dieser Zielsetzung ergibt sich aus einer Zusammenschau demographischer Trends mit hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen. Der demographische Wandel ist im Blick auf die Hochschulentwicklung zunächst von doppelter Bedeutung. Zum einen wird wegen der Geburtenentwicklung die Zahl der jüngeren Personen deutlich abnehmen, aus denen die Studienanfänger/-innen in den nächsten Jahren kommen werden. Zum anderen wird aber die Zahl der Personen im erwerbstätigen Alter zunehmen. Dazu tragen eine höhere Erwerbsquote, die Verlängerung der Lebensarbeitszeit, die Zuwanderung nach Deutschland und andere Entwicklungen bei.

Während die Studienanfänger/-innen des Jahres 2014 sich

noch aus Altersjahrgängen rekrutierten, die zwischen 765.000 und 800.000 Geburten umfassten, werden die Studienanfänger/-innen des Jahres 2030 aus Jahrgängen kommen, die nur noch zwischen 530.000 und 550.000 Geburten aufweisen. Auch wenn die Bildungsbeteiligung und die Erfolgsquote in den zur Hochschulreife führenden Schulen weiter ansteigt, kann dieser Effekt die niedrigeren Geburtenzahlen nur teilweise ausgleichen.

Der Qualifikationsstrukturwandel führt zu einem steigenden Bedarf an Weiterbildung durch Hochschulen.

Die Hochschulen in Deutschland müssen also aus demografischen Gründen (Größe der Altersjahrgänge) mittelfristig damit rechnen, dass die Zahl der Studienanfänger/-innen selbst dann rückläufig ist, wenn der Anteil an den Altersjahr-

gängen, der ein Studium aufnimmt, weiter anwächst. Zwar kommen die zurzeit vorliegenden Projektionen zur Entwicklung der Nachfrage nach Hochschulbildung und zu den zukünftig zu erwartenden Zahlen der Studienanfänger/-innen aufgrund divergierender Annahmen zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der bis 2030 zu erwartenden Studienanfängerzahlen, aber alle Projektionen stimmen darin überein, dass sie sich stark rückläufig entwickeln werden (vgl. Abbildung 8).

Diese Entwicklung wird regional nicht einheitlich verlaufen; Hochschulen in demographisch und/oder ökonomisch schrumpfenden Regionen sind davon tendenziell stärker betroffen, wenn sie nicht Öffnungsmaßnahmen wie zum Beispiel die Erschließung neuer Zielgruppen und die Entwicklung neuer Studienangebote ergreifen. Grundsätzlich haben sich aber alle Hochschulen dieser Herausforderung zu stellen. Hier ist ein wesentliches Motiv für den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zu sehen.

Die demographische Entwicklung hat für Arbeitsmarkt und Hochschulen eine zweite Konsequenz: Der Weiterbildungs-

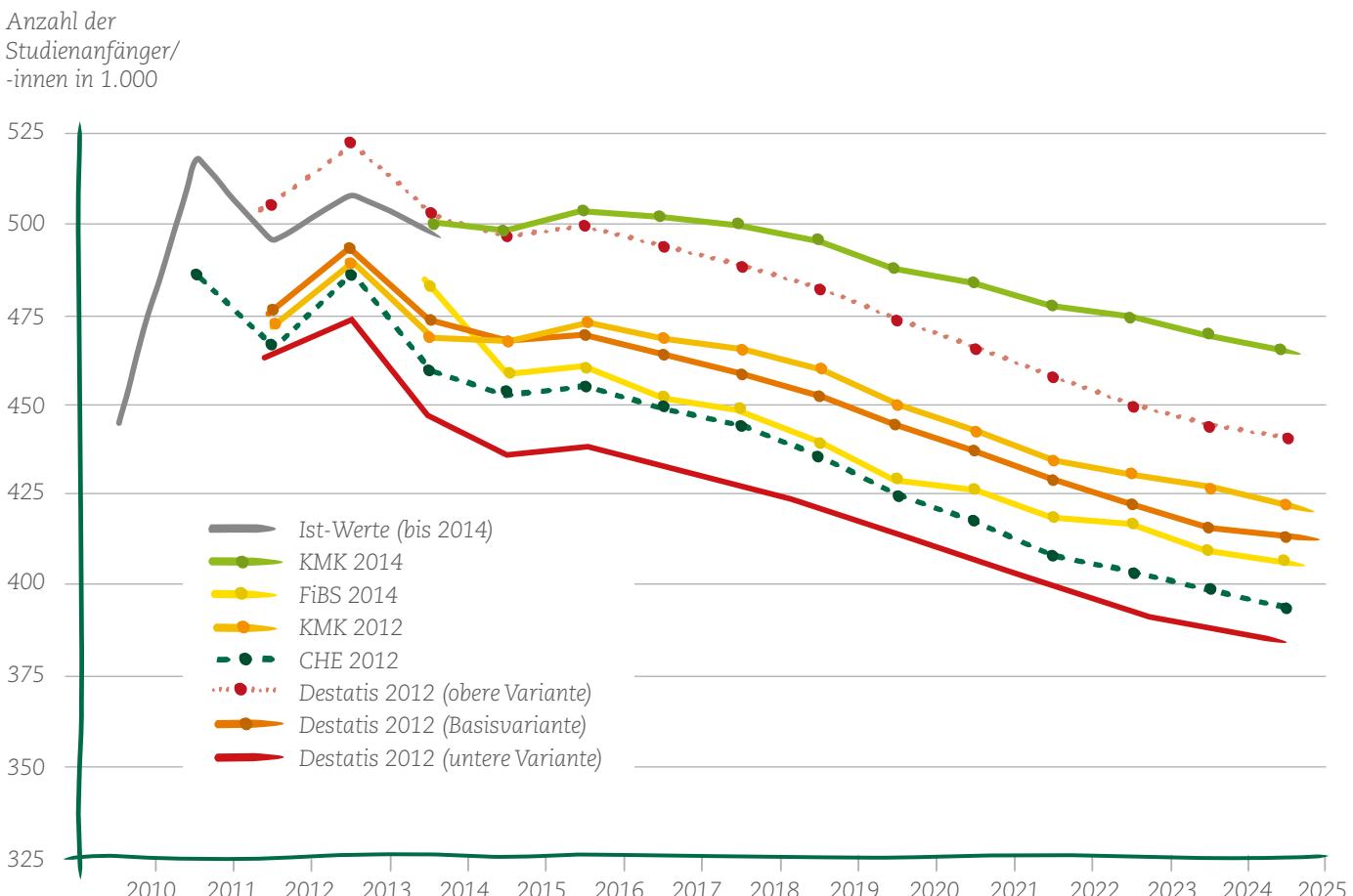


Abbildung 8: Vorausschätzung der Zahlen der Studienanfänger/-innen in Deutschland in verschiedenen Projektionen, 2015 – 2025
(Zusammenstellung: Kerst, DZHW, 2015).

bedarf wird unter den im Erwerbsleben stehenden Alterskohorten erheblich zunehmen. Erstens wird (aus den oben genannten Gründen) die Zahl der Erwerbstägigen in den nächsten Jahren zunehmen, bevor sich auch hier der demographische Rückgang bemerkbar macht. Zweitens sind zukünftig Wissenstransfer und Innovationspotenzial stark auf diese Gruppen angewiesen, da von ihnen die weitere Entwicklung der Erwerbsarbeit und der Arbeitsproduktivität abhängt. Drittens wird als Folge der Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten das Qualifikationsniveau gerade in diesen Gruppen ansteigen, unter anderem der Anteil derjenigen Personen, die über eine Studienberechtigung oder einen Hochschulabschluss verfügen. Da aus der Weiterbildungsforschung bekannt ist, dass mit steigender beruflicher Qualifikation auch die Weiterbildungsbereitschaft und -teilnahme zunimmt, wird der Bedarf an Weiterbildung als Folge dieser Höherqualifizierung in der erwerbstägigen Bevölkerung weiter anwachsen. Das schließt auch die Hochschulen und den Bedarf an Weiterbildung durch Hochschulen ein. Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist eine Reaktion auf diesen veränderten Weiterbildungsbedarf. Die demographische Entwicklung hat – zeitlich versetzt – auch Auswirkungen auf das Arbeitskräfteangebot, insbesondere das (Neu-)Angebot an Fachkräften. Es ist in der Folge der demographischen Entwicklung damit zu rechnen, dass das Neuangebot an hochqualifizierten Fachkräften, also denjenigen, die die Hochschule mit einem Studienabschluss verlassen, ebenfalls zurückgeht, wobei es hier Unterschiede zwischen den einzelnen Fachrichtungen und Studiengängen gibt, die mit den fachspezifisch variierenden Nachfrageströmen und Studienerfolgsquoten zusammenhängen. Deshalb kommt dem Motiv, den Fachkräftebedarf durch Öffnung der Hochschulen zu sichern, eine zentrale Bedeutung zu. So wie sich die Projektionen zur zukünftigen Entwicklung der Nachfrage nach Hochschulbildung in ihren Annahmen und in ihren Ergebnissen voneinander unterscheiden, gilt ähnliches auch für die vorliegenden Projektionen zum zukünftigen Bedarf an Arbeitskräften mit Hochschulabschluss, insbesondere wenn der voraussichtliche Bedarf des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems dem zu erwartenden Absolventenangebot aus den Hochschulen gegenübergestellt wird. Die meisten Projektionen stimmen aber darin überein, dass ein sehr hoher Ersatz- und Erweiterungsbedarf bei Fachkräften mit Hochschulabschluss besteht. Der Ersatzbedarf geht primär auf den „Generationenwechsel“ zurück, d. h. auf das Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge („Babyboomer“) aus dem Arbeitsleben, denen nachrückende kleinere Altersjahrgänge gegenüberstehen. Der Erweiterungsbedarf hängt primär mit der anhaltenden „Tertiarisierung“ von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung zusammen. Der Strukturwandel zu einer Dienstleistungs- und Wissensge-

sellschaft setzt sich fort, inzwischen arbeiten gut drei Viertel aller Erwerbstägigen im Dienstleistungssektor. Und in allen volkswirtschaftlichen Sektoren nimmt der Anteil hochqualifizierter wissensbasierter Arbeit zu, was sich insbesondere in einem steigenden Anteil an Fachkräften mit Hochschulabschluss niederschlägt.

Die Qualifikationsanforderungen an den gesellschaftlichen Arbeitskräftebestand und den Fachkräftenachwuchs sind durch eindeutige Höherqualifizierung charakterisiert, die mit veränderten quantitativen und qualitativen Bedarfen einhergeht. Bislang sind auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland keine „Sättigungstendenzen“ hinsichtlich des Bedarfs an hochqualifizierter Arbeit zu erkennen. Es ist eher damit zu rechnen, dass Berufsgruppen, die heute noch außerhalb des Hochschulsystems ausgebildet werden (z. B. in Berufsfachschulen oder Fachschulen), zukünftig in Hochschulen qualifiziert werden. Der in allen modernen Gesellschaften beobachtbare Qualifikationsstrukturwandel fordert daher auch von den Hochschulen neue Ausbildungsanstrengungen, die das Lebenslange Lernen einbeziehen.

2.3 Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Die gegenwärtige institutionelle Verfassung des Hochschulzugangs in Deutschland ist insofern eine historische Erbschaft, als die weitgehend exklusive Anbindung an das Abitur (mit Ausnahme der zur Fachhochschule führenden Wege) darauf beruht, dass sich für die berufliche und die akademische Bildung zwei institutionell scharf voneinander abgegrenzte Bildungswege entwickelt haben, zwischen denen lange Zeit gar keine und in neuerer Zeit nur ein geringes Maß an Durchlässigkeit gegeben war bzw. ist. Der Weg in die verschiedenen Formen der beruflichen Bildung führt(e) über die Volks- (heute Haupt-) und die Realschule und bot – ohne schulisch erworbene Studienberechtigung – keinen institutionellen Anschluss an das Hochschulsystem.

In Deutschland ist eine Art kultureller Hegemonie der gymnasialen gegenüber der beruflichen Bildung tradiert, die sich zu einer monopolartigen Bindung des Hochschulzugangs an das Abitur entwickelt hat. Die Selektion erfolgt nicht an der Schwelle zur Hochschule, sondern bereits im Schulsystem, indem die Studienberechtigung an eine bestimmte Institution gebunden wird – das Gymnasium. Erst mit der Diversifizierung des Hochschulsystems, insbesondere der Einrichtung der Fachhochschulen, wurde der Zugang um weitere Schulformen ergänzt (wie z. B. der Fachoberschule). Damit blieb jedoch die berufliche Bildung vom Hochschulzugang weitgehend ausgeschlossen, solange Studieninteressierte über kein (Fach-)Abitur verfügten.

Die scharfe Trennungslinie zwischen beruflicher und allgemeiner (gymnasialer) Bildung, die sich im institutionellen Ausschluss der beruflichen Bildung vom Hochschulzugang manifestierte, wurde durch den deutschen Bildungsidealismus mit bis heute spürbaren Konsequenzen bildungstheoretisch legitimiert. Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute nach und bringt es mit sich, dass direkte Übergänge vom Beruf in die Hochschule einem besonderen Legitimationsdruck ausgesetzt sind, für den die Frage der Studierfähigkeit zum Schlüsselthema geworden ist. Als „legitimer“ Weg für Berufstätige zur Hochschulreife wurden lange Zeit vorrangig die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien und Kollegs) betrachtet, die mit dem nachträglichen Erwerb des Abiturs das Stigma der „nur“ beruflichen Qualifikation tilg(t)en. Die scharfe Abgrenzung akademischer von beruflicher Kompetenzentwicklung schlug sich auch darin nieder, dass bis vor wenigen Jahren eine Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge nicht möglich war.

Diese historische Konstruktion ist inzwischen durch den massiven Wandel, der sich in der beruflichen Bildung vollzogen hat, brüchig geworden. Spätestens mit den Reformen in der beruflichen Bildung seit den späten 1980er Jahren zeichnet sich hier ein Höherqualifizierungstrend ab, indem die abstrakt-wissensbasierten Qualifizierungsanteile zunehmen und die erfahrungsbasierten Anteile tendenziell abnehmen. Diese zunehmende Wissensintensität und die wachsenden Qualifikationsanforderungen, welche die Berufsausbildung, die Weiterbildung und die Erwerbsarbeit in vielen Berufsfeldern nachhaltig verändert haben, führen zu einer neuen Konstellation im Verhältnis von Arbeit, Erfahrung und Wissen. Dieser Prozess verläuft zwischen den verschiedenen Berufsbereichen durchaus unterschiedlich, betroffen sind vorrangig die anspruchsvollen technischen, kaufmännischen, sozialen Berufe und nicht zuletzt die Gesundheitsberufe. Damit verliert aber die frühere Hierarchisierung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung an Legitimation und weicht einer differenzierteren Betrachtung des Verhältnisses zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ basiert auf dieser Neuausrichtung.

Mit diesen Entwicklungen ist eine größere Durchlässigkeit (vgl. Kapitel 4, Punkt 2) zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu einem bildungspolitischen Schlüsselthema geworden, das dem Wandel beruflicher Qualifikationsanforderungen und dem Kompetenzerwerb im Medium des Berufes Rechnung trägt. Seit den 1920er Jahren wurden in den deutschen Ländern zwar einige Wege für Berufstätige zur Hochschule ohne schulische Zwischenstationen eingeführt; sie waren aber lange Zeit wenig transparent und noch weniger durchlässig. Erst in den letzten zehn bis 15 Jahren ist es

in den Ländern zu einer breiteren Öffnung des Hochschulzugangs gekommen, die in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 bundesweit abgestimmt wurde. Die Länder und die Hochschulen haben sich in den letzten Jahren in unterschiedlichem Umfang auf diese neue Gruppe eingestellt. Auch die erste Anrechnungsvereinbarung der Kultusministerkonferenz im Jahr 2002 ist in diesem Zusammenhang zu sehen, beruflich erworbene Kompetenzen beim Hochschulzugang und im Studium neu zu gewichten.

Direkte Übergänge vom Beruf in die Hochschule sind bis heute dem Legitimationsdruck der Studierfähigkeit ausgesetzt.

Im Ergebnis dieser verschiedenen Entwicklungslinien hat sich eine gewisse Diversität/Heterogenität in der Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden ergeben, in der sich heute ganz unterschiedliche Bildungs- und Berufsbiographien finden.

- Die zahlenmäßig größte Teilgruppe sind die Abiturient/-innen, die nach dem Schulabschluss (Reifeprüfung) eine Berufsausbildung absolvieren und nach einer mehr oder minder langen Erwerbstätigkeit in ein Studium übergehen.
- Die zweitgrößte Teilgruppe beruflich qualifizierter Studierender sind diejenigen, die nach Berufsausbildung und/oder Berufstätigkeit gleichsam in einem zweiten Schritt eine schulische Studienberechtigung für ein Hochschulstudium erwerben (z. B. über das Abendgymnasium, das Kolleg oder die Fachoberschule).
- Die dritte Teilgruppe sind diejenigen, die über ihre berufliche Qualifikation – mit oder ohne zusätzliches Auswahlverfahren der Hochschulen – eine Zugangsberechtigung zur Hochschule erwerben. Diese Teilgruppe wird in Deutschland oft auch als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet. Bis vor wenigen Jahren ist diese Gruppe statistisch marginal gewesen. Sie ist in den letzten Jahren angewachsen und umfasst inzwischen etwa drei Prozent aller Studienanfänger/-innen in Deutschland (vgl. Abbildung 9).

Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ richtet sich an alle diese Teilgruppen beruflich Qualifizierter. Ziel ist, durch geeignete zielgruppenspezifische Angebote diese Gruppe in stärkerem Umfang für ein Hochschulstudium zu gewinnen. Ein besonderes Augenmerk des Wettbewerbs liegt auf der dritten Teilgruppe, weil hier noch zusätzliche Potenziale des Fachkräftebedarfs liegen.

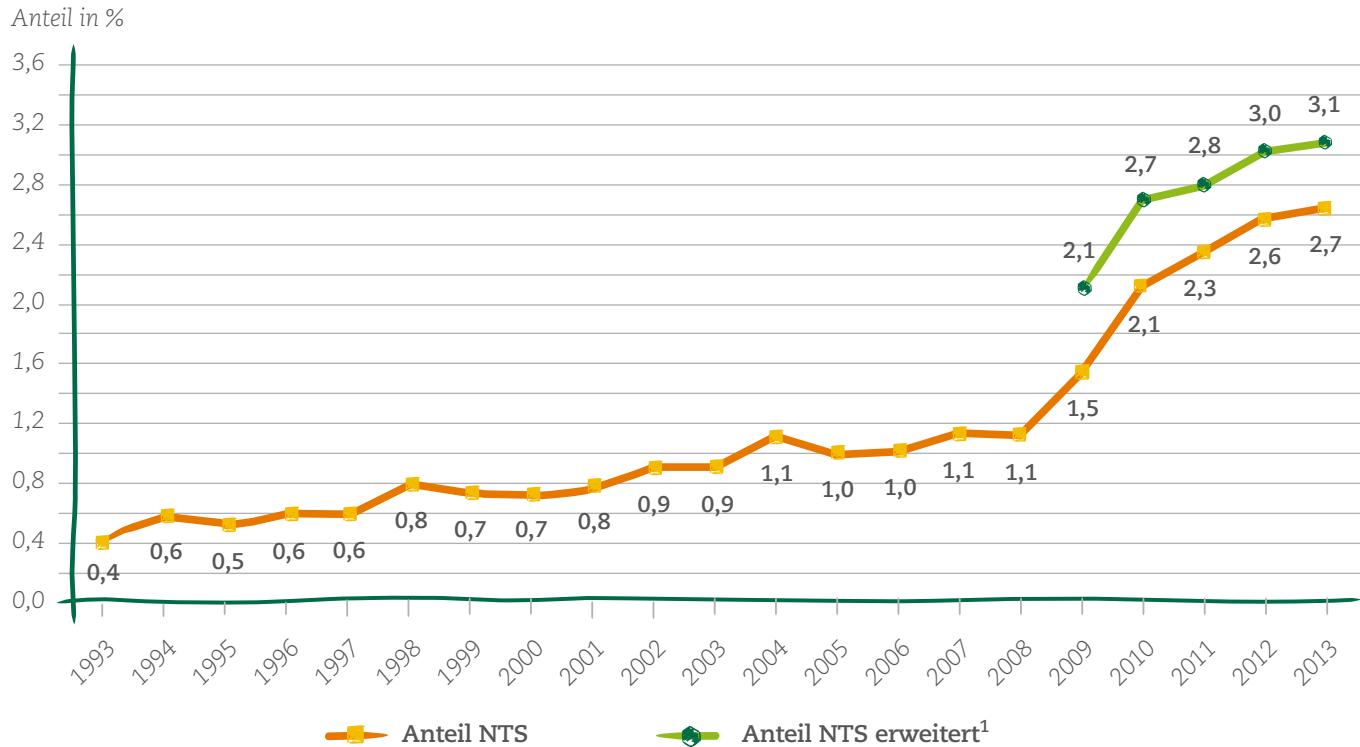


Abbildung 9: Anteil nicht-traditioneller Studienanfänger/-innen an allen Studienanfängern, 1993 – 2013
(Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen)

¹In der amtlichen Statistik werden als nicht-traditionelle Studienanfänger/-innen in der Regel Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung über eine Begabtenprüfung oder eine berufliche Qualifizierung erfasst. Die erweiterte Definition schließt eine weitere Signatur ein, über die an einigen Hochschulen Absolvent/-innen von Meister-, Techniker- und Fachschulen codiert werden.

2.4 Die Öffnung der Hochschulen für die Anforderungen Lebenslangen Lernens

Seit den 1970er Jahren hat in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung zunehmend das Konzept des Lebenslangen Lernens Eingang gefunden. Die Anstöße dazu kamen primär aus der internationalen Bildungspolitik. Ursprünglich primär auf Einrichtungen und Angebote der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung bezogen hat das Konzept seine Bedeutung gleichsam systemisch erweitert und erstreckt sich inzwischen auf alle Institutionen des Bildungssystems, auch auf die Hochschulen. Lebenslanges Lernen enthält danach sowohl eine institutionen- als auch eine lebenszyklen-übergreifende Perspektive, die Partizipation an Bildung, Ausbildung und Weiterbildung auf allen Stufen des Bildungssystems für alle Altersgruppen zu erweitern. Lebenslanges Lernen wird dabei primär als ein übergreifendes Prinzip der Vernetzung verstanden, das die Anknüpfungsfähigkeit zwischen früheren und späteren Sequenzen des Lernens ebenso einbezieht wie die institutionelle An-

knüpfungsfähigkeit zwischen aufeinander folgenden oder nebeneinander stehenden Institutionen, einschließlich der Beziehungen zwischen beruflicher Arbeit und akademischem Lernen. Die Strukturen des Bildungssystems sollen möglichst offen, durchlässig, flexibel und transparent sein. Damit kommt grundsätzlich auch die Hochschule in den Horizont Lebenslangen Lernens. Hochschulen sind traditionell stark angebotsorientierte Einrichtungen, basierend auf wissenschaftlichen Disziplinen und einer konstitutiven Forschungsorientierung. Durch Lebenslanges Lernen verschiebt sich jedoch der Brennpunkt von der tief verankerten disziplinären, forschungsbasierten Angebotsorientierung hin zu einer stärkeren Nachfrage- und Bedarfsorientierung von Hochschulbildung, auch wenn Fachlichkeit und Forschungsbezug die tragenden Säulen akademischer Bildung bleiben. Angebote des Lebenslangen Lernens müssen aber Nachfrage- und Bedarfsanforderungen berücksichtigen, da sich Hochschulen hier auf einem Markt bewegen, der durch Wettbewerb mit anderen Anbietern gekennzeichnet ist.

Eine Reihe international-vergleichender Studien hat aber in

den letzten Jahren gezeigt, dass es sowohl in Europa als auch weltweit große internationale Unterschiede bei der Etablierung von Strukturen Lebenslangen Lernens im Hochschulsystem gibt. Deutschland gehört zu den Staaten, in denen die Öffnung der Hochschulen für Lebenslanges Lernen eher verspätet und zögerlich erfolgte. Mit dem Bologna- und dem Kopenhagen-Prozess sowie den Bemühungen um einen Europäischen Qualifikationsrahmen hat in Deutschland der Druck auf die Hochschulen zugenommen, sich der Herausforderung zu stellen, die Idee des Lebenslangen Lernens innerhalb des Hochschulsystems umzusetzen.

Im europäischen Kontext lassen sich vier zentrale Komponenten für die Implementierung Lebenslangen Lernens in Hochschulen identifizieren: (1) Ausbau und Förderung von Zugangswegen für nicht-traditionelle Studierende; (2) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen; (3) Anrechnung außerhochschulisch erworberner Kompetenzen auf Zugang und Studium sowie (4) Anpassung von Organisation, Management und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse Lebenslangen Lernens. Diese Komponenten stehen auch im Zentrum der im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ geförderten Projekte.

Im internationalen Vergleich ist darüber hinaus zu beobachten, dass es nicht nur deutliche zwischenstaatliche Entwicklungsunterschiede gibt, sondern auch innerhalb der Staaten die Bereitschaft der einzelnen Hochschulen, sich für dieses Konzept zu öffnen, erheblich variiert. Dieses gilt auch für Deutschland: Sowohl bei der Entwicklung weiterbildender Studiengänge bzw. -programme wie auch bei der Öffnung

Im europäischen Kontext lassen sich vier zentrale Komponenten für die Implementierung Lebenslangen Lernens in Hochschulen identifizieren:

- » 1) Ausbau und Förderung von Zugangswegen für nicht-traditionelle Studierende,
- » 2) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen,
- » 3) Anrechnung außerhochschulisch erworberner Kompetenzen auf Zugang und Studium,
- » 4) Anpassung von Organisation, Management und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse Lebenslangen Lernens.

für beruflich qualifizierte Studierende lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Hochschulen feststellen. Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ will daher besondere Anreize setzen, das Engagement deutscher Hochschulen in diesem Handlungsfeld zu verstärken und auf diese Weise die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu fördern.

Eine weitere Erkenntnis aus dem internationalen Vergleich besteht darin, dass sich nicht nur sehr unterschiedliche



Abbildung 10: Komponenten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung

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

Zielgruppen, sondern auch vielfältige Realisierungsformen Lebenslangen Lernens in Hochschulen finden lassen. Hier wirken sich Besonderheiten und Pfadabhängigkeiten in den nationalen Bildungsstrukturen, insbesondere im Zugang zu den Hochschulen, im Aufgabenverständnis der Hochschulen, in ihren Studiengang- und Managementkonzepten aus.

Öffnung und Durchlässigkeit werden als erweitertes, mehrstufig angelegtes Konzept verstanden.

In Deutschland wird Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung bildungspolitisch oft – verkürzt – als Problem und Herausforderung (nur) für die Gestaltung des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung verstanden. Ohne Zweifel ist dieser Aspekt eine ganz wesentliche Rahmenbedingung, welche die Selektivität von Zugangswegen und damit den Möglichkeitsraum für die Teilnahme beruflich vorqualifizierter Studierender bestimmt. Öffnung und Durchlässigkeit werden im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aber als ein erweitertes, mehrstufig angelegtes Konzept verstanden, das die verschiedenen Stufen des Übergangs vom Beruf in die Hochschule ebenso wie die institutionellen Gestaltungsspielräume und die Studienbedingungen an der Hochschule einbezieht (vgl. Abbildung 10).

Dieses erweiterte Verständnis beruht auf der Erfahrung, dass für die Beteiligung beruflich Qualifizierter, insbesondere nicht-traditioneller Studierender, und für das Ausmaß an Offenheit der Hochschule nicht nur die Bedingungen des Hochschulzugangs, sondern insbesondere auch die Studienformate von zentraler Bedeutung sind. Die Zielgruppengerechtigkeit spielt dabei eine besondere Rolle. Durchlässigkeit des Hochschulzugangs zwischen beruflicher Bildung, Erwerbsarbeit und Hochschule, muss dann als ein Konzept verstanden werden, das sich auf den gesamten Prozess des Übergangs vom Beruf bis in das Studium (vgl. Kapitel 4, Punkt 8) hinein, unter Einschluss (mindestens) der Studieneingangsphase, erstreckt und die Studienvorbereitung ebenso wie die Studienbedingungen und Verfahren der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studienanforderungen einschließt.

Im internationalen Vergleich sind insbesondere solche Hochschulen (bzw. Staaten) bei der Öffnung für beruflich qualifizierte Studierende erfolgreich, die ein solches erweitertes, mehrstufiges Konzept von Öffnung und Durchlässigkeit zu realisieren versuchen. Von großer Bedeutung sind neben der Gestaltung der Studieneingangsphase und studienbegleitenden Unterstützungsmaßnahmen vor allem die Studienformate, insbesondere das Angebot an fle-

xiblen Studienformaten, die mit den spezifischen zeitlichen Bedürfnissen dieser Personengruppe abgestimmt sind, die oft Erwerbstätigkeit, Studium und Familie vereinbaren will oder sogar muss, weshalb insbesondere berufsbegleitenden Studienformaten eine besondere Bedeutung zukommt.



Zum Weiterlesen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (24.03.2015).

Wissenschaftsrat (2014). Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (24.03.2015).

Wolter, A. (2014). Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs. Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R. & Kutscha, G. (Hrsg.). Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer. S. 145-172.

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

3 »Lessons learned: Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Mit dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ werden Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an deutschen Hochschulen erstmalig umfassend gefördert. Viele Hochschulen betreten damit ein für sie neues Feld und machen erste Erfahrungen mit neuen und innovativen Studienangebotsformen, die anders als die grundständigen Studiengänge an sehr unterschiedliche Zielgruppen (vgl. Kapitel 4, Punkt 7) mit sehr spezifischen Ansprüchen gerichtet sind. Die Projekte sind somit mit Herausforderungen konfrontiert, deren Dimensionen beim Start oftmals noch gar nicht klar waren und im Zeitverlauf zunehmend als umfassender Change-Management-Prozess empfunden werden. Einige Lernerfahrungen der Projekte der ersten Wettbewerbsrunde sollen nachfolgend skizziert werden.

3.1 Ein Change-Management-Prozess: Über die Herausforderungen, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen zu implementieren

Anders als in herkömmlichen Forschungsprojekten steht die Entwicklung innovativer zielgruppenbezogener Studienangebote, die nach Projektende erfolgreich implementiert und möglichst nachhaltig verankert werden sollten, im Mittelpunkt der geförderten Projekte. Gleichzeitig sind Erfahrungen aus der Planung und Entwicklung grundständiger Studiengänge sowie bestehende hochschulinterne und -übergreifende Rahmenvorgaben auf diese Vorhaben nur bedingt übertragbar. Bekannte Handlungsmuster sind daher auf ihre Funktionalität zu prüfen und Hochschullehre ist neu auszurichten. Die für die Hochschulen entstehenden Herausforderungen lassen sich auf drei Ebenen skizzieren.

Hochschulübergreifend sind weiterhin bestehende strukturelle Hemmnisse auf hochschulrechtlicher, finanzierungspolitischer und organisatorischer Ebene zunächst zu identifizieren und möglichst zu überwinden. Hochschulintern ist eine Kultur zu implementieren, die Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als Kernaufgaben in das Bewusstsein aller Beteiligten hebt (vgl. Kapitel 4, Punkt 11). Auf der operativen Ebene sind

neuartige zielgruppen- und bedarfsorientierte Studienangebote zu entwickeln und erfolgreich am Markt zu platzieren. Nachfolgend sollen diese Ebenen konkreter skizziert werden.

Die Entwicklung innovativer zielgruppenbezogener Studienangebote steht im Mittelpunkt der Projekte.

Überwindung struktureller Barrieren

In den vergangenen Jahren wurden die hochschulrechtlichen Voraussetzungen zur Einführung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen sukzessive verbessert. So bestehen nach entsprechenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (z. B. in den Jahren 2002 und 2009) nun Möglichkeiten zur Anrechnung auch außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (vgl. Kapitel 4, Punkt 13) und der Hochschulzugang für Zielgruppen ohne schulische Zugangsvoraussetzungen wurde erheblich erleichtert. Nach wie vor sind die Rahmenbedingungen für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen landesspezifisch allerdings sehr unterschiedlich ausgestaltet, z. B. bei der Möglichkeit der Einführung gebührenpflichtiger berufsbegleitender Bachelorstudiengänge. Dies führt zu ungleichen Ausgangsbedingungen für die Projekte und erheblichen Wettbewerbsverzerrungen.

Besonderer Handlungsbedarf besteht auf der Ebene der Hochschulfinanzierung. Zwar werden Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als Aufgaben der Hochschulen in Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie in der Indikatorensteuerung zunehmend berücksichtigt, gleichzeitig konterkarieren allerdings einige Steuerungskriterien die Umsetzung der Leitidee des Lebenslangen Lernens, wenn z. B. das Studium in der Regelstudienzeit belohnt wird. Unsicherheit herrscht auch hinsichtlich der Frage, ob weiterbildende Studiengänge den hoheitlichen Aufgaben oder der wirtschaftlichen Tätigkeit von Hochschulen zuzurechnen sind und damit der Trennungsrechnung unterliegen. Letzteres hat erhebliche Auswirkungen auf die einzubeziehenden Kosten und damit in der Regel auch auf die Preisgestaltung der entwickelten Angebote und ist somit ein wichtiges Kriterium bei der Klärung der Frage, ob Weiterbildung hochschulintern verankert oder ausgegründet werden soll. Zur nachhaltigen organisatorischen Verankerung ihrer entwickelten Studienangebote präferieren die geförderten Hoch-

schulen unterschiedliche Modelle. Die Mehrheit der Hochschulen verfügt bei Projektstart bereits über – oftmals sehr kleine – für Weiterbildung zuständige Organisationseinheiten. Die Spanne reicht von Minimallösungen, indem einzelne Mitarbeiter/-innen neben anderen Tätigkeiten auch für Weiterbildung zuständig sind, bis hin zu größeren wissenschaftlichen Zentren, die nicht nur als Weiterbildungsanbieter sondern auch in der Entwicklung neuer Weiterbildungsformate und in der Weiterbildungsforschung aktiv sind. Obwohl eine Tendenz zu hochschulinternen Lösungen beobachtet werden kann, wählen einige Hochschulen auch den Weg der Ausgründung, um weiterbildende Angebote zu platzieren. Während der Laufzeit der Projekte ist die Gesamtkoordination der oftmals großen Vorhaben eher zentral verankert, die in Teilprojekten organisierten Einzelvorhaben dagegen dezentral in den Fakultäten. Spätestens mit Beendigung der Förderung stellt sich für Hochschulen somit die Frage der nachhaltigen Verankerung der entwickelten Studienangebote.

Die Auswahl geeigneter Organisationsformen ist dabei oftmals durch einen langwierigen, von sehr unterschiedlichen Interessen geleiteten Prozess gekennzeichnet, der durch tief verankerte Sichtweisen auf die Hochschule und ihre Aufgaben geprägt ist. Auf Seiten der Hochschullehrenden ist vielfach die Auffassung vorherrschend, dass Fakultäten für Studiengänge alleinverantwortlich sind, von Seiten vorhandener Weiterbildungsbereiche wird dagegen häufig argumentiert, dass zur Sicherung der erforderlichen Professionalität und hochschulweiter Standards übergreifende Lösungen zu bevorzugen sind. Hinzu kommt, dass die Verwaltung zur Sicherung hochschulrechtlicher Rahmenvorgaben ihre Beteiligung einfordert. Verbreitet sind Mischmodelle, in denen die curriculare und akademische Verantwortung in den Fakultäten verbleibt, die studienorganisatorische Verantwortung, das Studiengangs- und Qualitätsmanagement aber in zentralen Einrichtungen mit Schnittstellen zur Verwaltung organisiert sind. Über eine intelligente Zusammenführung der bestehenden hochschulinternen Kompetenzen in einem modernen kundenorientierten Hochschulmanagement kann die erfolgreiche Markteinführung der entwickelten Studienangebote entscheidend befördert werden.

Veränderung der bestehenden Hochschulkultur

Zur Sicherung des nachhaltigen Erfolges der entwickelten Studienangebote, egal ob es sich dabei um Studiengänge, Zertifikatsangebote oder um Einzelmodule handelt, bedarf es eines eindeutigen hochschulinternen und -übergreifenden Bekenntnisses, das auf ein von allen geteiltes Verständnis von Hochschulen als Orte des Lebenslangen Lernens abzielt (vgl. Kapitel 4, Punkt 1). Ein solcher Kulturwandel ist durch die Hochschulen allein nicht umsetzbar sondern erfordert die politische Unterstützung durch die Länderministerien.

Umfassende Kommunikation (vgl. Kapitel 4, Punkt 3) ist erforderlich, um hochschulintern ein gemeinsames Profil für Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen zu erzeugen. Vielfach wird wissenschaftliche Weiterbildung in Hochschulen noch als Weiterbildung für Akademiker/-innen verstanden. Diese international nicht übliche Engführung von Weiterbildung ist durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aufgebrochen worden, indem nun auch an berufstätige Zielgruppen gerichtete weiterbildende Studiengänge zu den Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen gezählt werden. Dabei gilt es zu klären, ob im Fokus der zu entwickelnden Angebote tatsächlich weiterbildende und damit kostenpflichtige Studienangebote stehen oder berufsbegleitende Studiengänge für den grundständigen Bereich. Während letztere – nach der Projektfinanzierung – aus vorhandenen Kapazitäten angeboten und finanziert werden, unterliegen weiterbildende Studienangebote in den meisten Bundesländern der Pflicht einer kostendeckenden Finanzierung aus Gebühreneinnahmen. Diese international nicht übliche und den unterschiedlichen Finanzierungsquellen geschuldete Unterscheidung hat weitgehende Implikationen auf den Planungsprozess und die nachhaltige Implementierung der Studienangebote.

Umfassende Kommunikation ist auch erforderlich, um hochschulintern den Paradigmenwechsel zu einem System des Lebenslangen Lernens zu vermitteln. War wissenschaftliche

» Tipps für die Einbindung der Hochschullehrenden

- Die besten Hochschullehrenden verfügen meistens über die knappsten Zeitreserven. Ihre geringen Ressourcen sollten daher möglichst ökonomisch eingesetzt werden, indem sie von nicht unmittelbar lehrrelevanten Aufgaben entlastet werden.
- Die Lernunterstützung und -begleitung der Studierenden (z. B. bei der Bearbeitung von Online-Aufgaben) kann beispielsweise von Mentor/-innen übernommen werden.
- Professionell erstellte Studienmaterialien, die von den Lehrenden auch in ihrer grundständigen Lehre genutzt werden, können ein wichtiger Anreiz für ein Weiterbildungsengagement sein.
- Materielle Anreize oder Entlastungen in der grundständigen Lehre erhöhen die Bereitschaft zu einem Engagement in der Weiterbildung, sind aber durch weitere Leistungen zu ergänzen.

Weiterbildung im herkömmlichen Verständnis als Weiterbildung für Akademiker/-innen noch auf eine Nische begrenzt, so dringen weiterbildende Studiengänge für berufstätige Zielgruppen ins Zentrum der Hochschulen. Die konsequente Umsetzung Lebenslangen Lernens geht darüber noch hinaus, indem es auf die Durchlässigkeit (vgl. Kapitel 4, Punkt 2) zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, z. B. über die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen (vgl. Kapitel 4, Punkt 13) abzielt. Was in anderen Ländern bereits seit langem gelebte Hochschulrealität ist, erfordert im deutschsprachigen Hochschulsystem weitreichende Veränderungen.

Für einen hochschulinternen Paradigmenwechsel zu einem System des Lebenslangen Lernens ist umfassende Kommunikation erforderlich.

Um einen solchen Weg zu beschreiten, ist das Commitment aller Hochschulbeschäftigte erforderlich. Eine wichtige Einflussgruppe sind dabei die Hochschullehrenden (vgl. Kapitel 4, Punkt 10), die Weiterbildung meist als zusätzliche, nicht zu ihren Kernaufgaben zählende Anforderung empfinden, die sie gegenüber Forschung und Erstausbildung als nachrangig ansehen. Dabei ist die Einbindung der Hochschullehrenden für den Erfolg der geplanten Angebote überaus wichtig. Anreize für ein Engagement in der Weiterbildung stoßen oftmals an hochschulrechtliche Grenzen, (wie z. B. Deputats- und Nebentätigkeitsregelungen oder Kapazitätsverordnungen). Hier sind lösungsorientierte Verwaltungen (vgl. Kapitel 4, Punkt 5), aber auch der politische Wille zur Beseitigung hemmender Rahmenbedingungen erforderlich. Über umfassende Un-

terstützungsmaßnahmen für Lehrende kann zudem deren Bereitschaft zur Beteiligung erhöht werden (vgl. Tipps für die Einbindung der Hochschullehrenden).

Entwicklung und Einführung neuartiger innovativer Studienangebote

Berufstätige Zielgruppen (vgl. Kapitel 4, Punkt 7) stellen in der Regel hohe Anforderungen an Studium und Lehre, die bei der Gestaltung und Entwicklung der Angebote zu berücksichtigen sind. Dementsprechend ist bereits zu Beginn hochschulseitig zu entscheiden, ob diese Anforderungen aus den bestehenden Kapazitäten heraus erfüllt werden können oder der Aufbau zusätzlicher – personeller – Ressourcen notwendig ist. Der Aufbau von Ressourcen wird erleichtert, wenn die entwickelten Angebote als weiterbildende Studiengänge gebührenpflichtig geplant werden und der hohe Aufwand, den ein professionelles Weiterbildungsangebot erfordert, über Gebühreneinnahmen kompensiert werden kann.

Weiterbildende Studienangebote sind an Zielgruppen gerichtet, deren Zeitbudgets begrenzt sind und die daher hohe Erwartungen an die Effizienz und Effektivität ihres Studiums haben. Um Berufstätigkeit, Familie und Studium vereinbaren zu können, erwarten Studierende in weiterbildenden Angeboten eine flexible und bedarfsgerechte Studienorganisation, die sich von herkömmlichen Studiengängen erheblich unterscheidet.

Auch curriculare und didaktische Fragestellungen unterscheiden sich bei grundständigen und weiterbildenden Angeboten: Bei den Zielgruppen von weiterbildenden Angeboten stehen nicht disziplinäre und/oder fachwissenschaftliche Überlegungen im Vordergrund des Entwicklungsprozesses, sondern deren beruflichen Qualifizierungsbedarfe (vgl. Kapitel 4, Punkt 11). Da sie zudem in der Regel für ihre Teilnahme kostende-

Herkömmliche Studienorganisation	Flexible Studienorganisation
Festgelegtes Curriculum mit zumeist eingeschränkten Wahlmöglichkeiten	Modulare Struktur mit flexibel wählbaren, in sich abgeschlossenen Einzelmodulen
Regelstudienzeit und Studienorganisation nach dem Kohortenprinzip	Länge des Studiums frei wählbar, Buchung einzelner Module, die zu einem Studienabschluss akkumuliert werden
Lehrveranstaltungen im wöchentlichen Rhythmus über das gesamte Semester verteilt	Anpassung an studentische Zeitbudgets (wöchentliche, zweiwöchentliche, abendliche oder geblockte Lehrveranstaltungen)
Lehrorganisation der Module in Form inhaltlich unverbundener Vorlesungen, Seminare und Übungen	Module als in sich geschlossene, didaktisch aufbereitete Lehr-/Lerneinheiten mit Präsenz- und Online-Einheiten
Kompetenzanrechnung bislang kaum praktiziert	Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen

» Tipps für den Studierendensupport

- Weiterbildungsstudierende verfügen über ein geringes Zeitbudget und sind daher möglichst weitgehend von studienorganisatorischen Aufgaben zu entlasten.
- Eine Studienorganisation in einem One-Stop-Office, das die Studierenden von der ersten Anfrage bis hin zur Überreichung der Abschlussurkunden möglichst „aus einer Hand“ betreut, ist aus Studierendenperspektive besonders effizient.
- Unterstützung bei der Organisation des Lernprozesses bieten Lern- und Studienmaterialien in Print- und Online-Fassungen.
- Internetbasierte Lernmanagementsysteme stellen die regelmäßige Kommunikation sicher.
- Der Begleitung des Lernprozesses z.B. durch Mentor/-innen kommt eine besondere Bedeutung zu.

ckende Gebühren zahlen sollen, sind ihre Erwartungen an die Qualität der Maßnahmen und den Studierendensupport (vgl. Tipps für den Studierendensupport) entsprechend hoch. Zeit, Kosten und die Qualität des Angebots sind dementsprechend in ein angemessenes Verhältnis zu bringen.

Die bisherige Planungslogik bei Studiengängen, die auf die Erstellung der Curricula und deren verwaltungsmäßige Umsetzung in Form von Ordnungen, Genehmigungsverfahren und Akkreditierungsverfahren fokussiert, ist durch einen Prozess zu ersetzen, der unter Beachtung wissenschaftlicher Standards stark an Kunden- und Marktbedürfnissen orientiert ist, sich dabei aber gleichzeitig in die verwaltungsmäßige Ordnung der Hochschulen einfügt. In einem umfassenden Prozess der Programmplanung, der Programmentwicklung und des Programmmanagements (vgl. Abbildung 11) sollten bereits in der Planungsphase der Studienangebote die Zielgruppen, die Bedarfe des Arbeitsmarktes, die vorhandene Angebote anderer Hochschulen, die Art der geplanten Leistungen und die erforderlichen Ressourcen berücksichtigt werden.

Auch ein sorgfältiger Planungsprozess sichert allerdings nicht, dass sich ein Bedarf in einer entsprechenden Nachfrage (vgl. Kapitel 4, Punkt 6) konkretisiert. Schon frühzeitig sind daher Überlegungen anzustellen, wie die avisierten Zielgruppen tatsächlich erreicht werden können. Hochschulen sind als Anbieter von Weiterbildung bislang bei Arbeitgebern und ihren Beschäftigten wenig bekannt, so dass der Vermarktung der neuartigen Studienangebote erhebliche Bedeutung zukommt. Um diese gewährleisten zu können, sind an die Qualität der zu entwickelnden Studienangebote hohe Anforderungen zu stellen. Gegenüber Studierenden und Arbeitgebern ist zu verdeutlichen, was diese Angebote qualitativ von grundstän-

digen Studienangeboten, aber auch von Weiterbildungsangeboten anderer Hochschulen unterscheidet und die Gebühren rechtfertigt. Es ist zu prüfen, ob über „Alleinstellungsmerkmale“ eine für alle sichtbare und von anderen Angeboten unterscheidbare Qualität erzeugt werden kann. Die erfolgreiche Programmakkreditierung ist daher nur ein Kennzeichen für die Erfüllung wissenschaftlicher Standards und durch weitere Qualitätsmerkmale (vgl. Kapitel 4, Punkt 14) zu ergänzen. Die eigentliche Entwicklung der Studienangebote, egal ob es sich dabei um Programme in Form mehrerer Studiengänge, einzelner Studiengänge oder Zertifikatsangebote handelt, ist als arbeitsteiliger Prozess organisiert. Die bereitstehenden Ressourcen sollten genutzt werden, um ein kohärentes Instruktionsdesign unter Nutzung neuer Medien zu entwickeln und umzusetzen. Der Erstellung zielgruppengemäßer Studienmaterialien in Print- und Online-Formaten kommt dabei besondere Bedeutung zu. Hochschullehrende tragen dabei die Verantwortung für die Qualität der Lehrinhalte, deren didaktische Aufbereitung und Distribution kann von den Expert/-innen für Hochschuldidaktik und Weiterbildung übernommen werden, die auch die Zusammenarbeit mit den zuständigen Verwaltungseinheiten sichern.

Die bisherige Planungslogik bei Studiengängen ist durch einen Prozess zu ersetzen, der unter Beachtung wissenschaftlicher Standards stark an Kunden- und Marktbedürfnissen orientiert ist.

3.2 Das Projektmanagement: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen

Methoden und Instrumente des Projektmanagements werden von Projekten sehr unterschiedlich eingesetzt. Der Nutzen eines professionellen Projektmanagements wird in den teilweise sehr komplexen Vorhaben oftmals unterschätzt, dabei trägt eine gute Projektstruktur, die transparente Regelung der Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen sowie die Klärung von erforderlichen Kommunikations- und Informationskanälen (vgl. Kapitel 4, Punkt 3) wesentlich zur Zielerreichung bei. Insbesondere bei größeren oder gar hochschulübergreifenden Projekten kann der Tendenz zur Verselbständigung und Entkoppelung der Teilprojekte mit einem unverbundenen „Nebeneinanderherarbeiten“ der verschiedenen Teilvorhaben durch ein gut strukturiertes Projektmanagement entgegen gewirkt werden. Angesichts der oftmals ambivalenten hochschulinternen Wahrnehmung der Projektziele sind vor allem kommunikationspolitische Aufgaben und ein gutes Projekt-



Abbildung 11: Prozess der Programmplanung, der Programmentwicklung und des Programmmanagements

(Quelle: Hanft, A. (2014). Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. In: Hanft, A. (Hrsg.). Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Band 13. Münster: Waxmann.).

marketing von Bedeutung. Die Klärung der in den nachfolgenden Checklisten aufgeführten Fragen erleichtert den Projektverlauf:

- » Welches sind die Projektziele und welche (Zwischen-)Ergebnisse sollen bis wann erreicht werden?
- » Wer entscheidet worüber und wer ist in die Vorbereitung von Entscheidungen (projektintern und projektübergreifend) einzubinden?
- » Welche Entscheidungshierarchien bestehen? (Was muss durch die Projektleitung entschieden werden? Was kann die Projektkoordination entscheiden? Wer übernimmt die Vorgesetztenfunktion? Wer übernimmt die Ergebnisverantwortung?)
- » Wer übernimmt welche Aufgaben mit welchen Verantwortlichkeiten?
- » Wie erfolgt die Einbindung wichtiger Stakeholder?
- » Wie wird mit wem in welcher Regelmäßigkeit kommuniziert (innerhalb des Teilprojektes, im Gesamtprojekt, über die Projektgrenzen hinaus)?
- » Wer muss in welcher Regelmäßigkeit über aktuelle Entwicklungen im Projekt informiert werden? Welche Instrumente und Werkzeuge des Projektmanagements werden eingesetzt und wie wird sichergestellt, dass sie genutzt werden?

Projektleitungen kommt eine Schlüsselstellung bei der Klärung dieser Fragen zu, da oftmals hochschulinterne, aber auch übergreifende hochschulpolitische Fragestellungen berührt sind (vgl. Kapitel 4, Punkt 4). Sie sind als Fach-, Macht- und Prozesspromotoren entscheidend an der Erreichung der Projektziele beteiligt:

- » Als Fachpromotoren, da sie als Fachexperten Kontakte zu wichtigen Stakeholdern (Fach-Community, Berufsverbände, Unternehmen) sicherstellen können.
- » Als Macht(promotoren), da sie das hochschulinterne Commitment für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen befördern können.
- » Als Prozesspromotoren, da nur sie in der Lage sind, die in den Anträgen formulierten Ziele „gangbar“ zu machen und während der Projektlaufzeit entstehende Barrieren aus dem Weg zu räumen.



Zum Weiterlesen

Hanft, A. (2008). Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Vahlen.

Hanft, A. (2014). Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Band 13. Münster: Waxmann.

4

»Zentrale Erfahrungen und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung



Literatur

Zu allen Empfehlungen werden einige Literaturempfehlungen zum Weiterlesen genannt. Eine umfangreiche Literatursammlung, die regelmäßig aktualisiert wird, findet sich in der Online-Bibliothek der Wissenschaftlichen Begleitung (www.offene-hochschulen.de).

» 1) Kultur und Strategie

Hochschulen benötigen eine Strategie und Kultur des Lebenslangen Lernens.

» 2) Durchlässigkeit und Wissenstransfer

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen zielen auf ein durchlässiges Hochschulsystem, dessen Anliegen der Wissenstransfer in die gesellschaftliche Praxis ist.

» 3) Kommunikation

Die Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen in Hochschulen ist durch umfassende Kommunikation zu unterstützen.

» 4) Führung

Führungskräfte aus dem Wissenschaftsbereich sind Schlüsselpersonen für die nachhaltige Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen. Bei der Umsetzung ihrer Aufgaben benötigen Sie die Unterstützung der Hochschulleitung.

» 5) Verwaltung

Eine lösungsorientierte moderne Verwaltung ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung von Weiterbildung und Lebenslangen Lernen.

Nachfolgend werden in 14 Empfehlungen die zentralen Erfahrungen und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung in der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde im Hinblick auf die Herausforderungen für Hochschulen auf dem Weg zu einer offenen Hochschule in kurzen schlaglichtförmigen Aussagen zusammengefasst. Sie stehen stellvertretend für die Vielzahl der Lernerfahrungen in den ersten drei Jahren des Wettbewerbs der wissenschaftlichen Begleitung gemeinsam mit den geförderten Projekten. Sie wurden im Rahmen der internen Tagung am 02./03. März 2015 in Berlin diskutiert und um die Anregungen und Einschätzungen der Projekte ergänzt. Auf den folgenden Seiten werden die 14 Empfehlungen genauer umschrieben.

» 6) Nachfrage und Bedarf

Die Durchführung von Marktanalysen ist nützlich, um relevante Themen und Inhalte von Angeboten der Hochschulweiterbildung zu identifizieren, die Rückschlüsse auf eine zu erwartende Nachfrage und einen bestehenden Bedarf zulassen.

» 7) Zielgruppenanalyse

Zielgruppenanalysen sind eine gute Basis für die Ermittlung der spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen der Studieninteressierten, die zur Wahl eines bestimmten Studienformats motiviert werden sollen.

» 8) Gestaltung von Übergängen

Für eine gelungene Studienaufnahme und Integration in die Hochschule hat die Begleitung des Übergangs in das Studium – vor allem für nicht-traditionelle und berufsbegleitende Studierende – eine zentrale Bedeutung.

» 9) Unterstützungsstrukturen

Weiterbildende Studienangebote sind an den Bedürfnissen der Teilnehmenden auszurichten und erfordern umfassende Unterstützungsleistungen für Studierende und Lehrende.

» 10) Lehrende

Auf eine Differenzierung der Rollen von Lehrenden ist zu achten; Anreize sowie Qualifizierungs- und Begleitstrukturen für Lehrende sind zu entwickeln.

» 11) Theorie-Praxis-Verhältnis

Um den Anforderungen aus wissenschaftlicher und beruflicher Perspektive zu genügen, ist eine bewusste und transparente Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Entwicklung und Umsetzung der Angebote erforderlich.

» 12) Kompetenzerfassung und -entwicklung

Um der Zielgruppe lebenslang Lernen der in der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse gerecht zu werden, sind die Ausgangskompetenzen der Studierenden entsprechend wertzuschätzen, ganzheitlich zu erheben und zielgruppenadäquat weiterzuentwickeln.

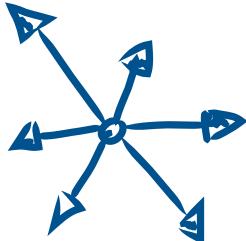
» 13) Anrechnung von Kompetenzen

Bereits bei der Planung von Angeboten der Hochschulweiterbildung sollte überlegt werden, wie eine Anrechnung von Kompetenzen auf die Studieninhalte erfolgen könnte und welches Anrechnungsverfahren für das jeweilige Format geeignet ist.

» 14) Qualitätssicherung

Für die Integration der Qualitätssicherung weiterbildender Angebote in das Qualitätsmanagement ist insbesondere auf Strukturen, Prozesse sowie Akzeptanz und Partizipation zu achten.

»Hochschulen benötigen eine Kultur und Strategie des Lebenslangen Lernens.



Lebenslanges Lernen wird an Hochschulen oftmals mit postgradualer Weiterbildung gleichgesetzt, welche in der Vergangenheit zumeist auf Angebote für berufserfahrene Hochschulabsolvent/-innen begrenzt war. Lebenslanges Lernen geht über ein solches Verständnis weit hinaus und verzahnt Studium, Lehre und Weiterbildung in einem kohärenten System, das ein Studium nicht auf die Lebensphase unmittelbar nach dem Abitur beschränkt. Konnten Hochschulen ihren Bildungsauftrag in der Vergangenheit auf jüngere Studierende begrenzen, so stehen sie vor dem Hintergrund des demographischen Wandels vor der Herausforderung, auch ältere und berufserfahrene Zielgruppen (vgl. Kapitel 4, Punkt 7) einzubeziehen. Studienangebote sind demgemäß an den Anforderungen sehr unterschiedlicher Zielgruppen auszurichten. An die Stelle monolithischer Angebotsstrukturen treten vielfältige Angebotsformen, die die Chance der Entwicklung individueller Kompetenzprofile in einem System des lebensphasenübergreifenden Lernens eröffnen.



Zum Weiterlesen

- Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013). Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.) (2012). Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Stensaker, B., Välimaa, J. & Sarico, C. (2012). Managing Reform in Universities: The Dynamics of Culture, Identity and Organisational Change. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Implementierung einer Kultur des Lebenslangen Lernens

Die Implementierung einer Kultur des Lebenslangen Lernens (vgl. Kapitel 4, Punkt 1) erfordert einen Paradigmenwechsel, der ohne die Einbeziehung, die Akzeptanz und das Engagement der Hochschulangehörigen nicht vollzogen werden kann. Diesen Prozess zu initiieren und zu begleiten erfordert viel Kommunikation auf allen Ebenen, sowohl in der Wissenschaft als auch in der Verwaltung (vgl. Kapitel 4, Punkt 3), und stellt vor allem Hochschulleitungen vor große Herausforderungen. Damit Lebenslanges Lernen nicht auf Einzelaktivitäten unabhängig operierender engagierter Hochschulangehöriger begrenzt bleibt, sollte es durch ein strategisches Gesamtkonzept auf Hochschulebene unterstützt werden.

Strategische Schritte zur Gestaltung von Veränderungen

Strategische Überlegungen zur Implementierung Lebenslangen Lernens verknüpfen top-down und bottom-up Initiativen. Sie führen das Engagement verschiedener Hochschulangehöriger in einer abgestimmten Strategie zusammen und initiieren einen hochschulweiten Prozess, der in ein nach innen und außen sichtbares Profil einmünden kann. Einen solchen Veränderungsprozess zu gestalten, erfordert Gestaltungskraft, Motivation, Empathie und – nicht zuletzt – das Durchhaltevermögen aller Beteiligten.

2) Durchlässigkeit und Wissenstransfer

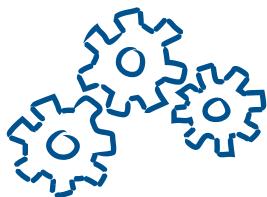
> Weiterbildung und Lebenslanges Lernen zielen auf ein durchlässiges Hochschulsystem, dessen Anliegen der Wissenschaftstransfer in die gesellschaftliche Praxis ist.



Zum Weiterlesen

Hochschulrektorenkonferenz (2012). Durchlässigkeit. Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit. URL: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschüre-Durchlässigkeit.pdf> (25.03.2015).

Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. URL: http://studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf (25.03.2015).

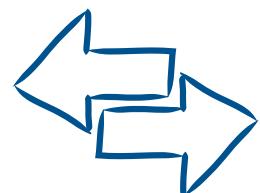


Förderung der Durchlässigkeit

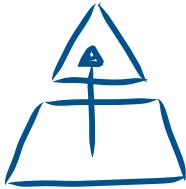
Um den Bedarfen (vgl. Kapitel 4, Punkt 6) der zunehmend heterogenen Studierendenschaft gerecht zu werden, bedarf es eines durchlässigen Hochschulsystems, das die Bildungssysteme und die Praxis miteinander verbindet. Ein zentrales Anliegen ist hierbei die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung und akademischer Bildung durch die Bereitstellung von Angeboten, die diese Bereiche miteinander verzahnen. Die individuelle Weiterqualifizierung an der Hochschule, idealerweise eingebunden in eine Personalentwicklungsstrategie von Unternehmen, dient dann nicht nur der individuellen Kompetenzentwicklung, sondern auch dem Wissens- bzw. Wissenschaftstransfer zwischen Hochschulen, Wirtschaft und Gesellschaft.

Verstärkung des Wissenschaftstransfers

Die Möglichkeiten zur Stärkung des Wissenschaftstransfers werden durch Angebote des Lebenslangen Lernens umfassend ausgebaut. Forschungseinrichtungen und Hochschulen können ebenso wie innovative Unternehmen aus der Intensivierung ihrer Zusammenarbeit entscheidende Wettbewerbsvorteile beziehen. Nachwuchskräfte aus Unternehmen, die sich in Hochschulen weiter qualifizieren, nehmen hier bisher eine wichtige Schnittstellenfunktion ein. Langfristig ist darüber nachzudenken, wie die überwiegend individuelle Nachfrage in eine institutionelle Nachfrage überführt werden kann, um die Studierenden an dieser Stelle zu entlasten.



» Die Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen in Hochschulen ist durch umfassende Kommunikation zu unterstützen.



Umfassende Kommunikation ist eine grundlegende Aufgabe und kontinuierlich auf ihre Effektivität zu prüfen. Eine gemeinsame Strategie zur Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen stellt eine wichtige Grundlage für die Kommunikation dar, um im Projektverlauf weitere Akteure ansprechen und überzeugen zu können. Dies erfordert den Einsatz kommunikativer Instrumente und Maßnahmen auf allen Ebenen und in allen Phasen von der Entwicklung bis zur Implementierung.

Umfassende Kommunikation ist eine grundlegende Aufgabe und kontinuierlich auf ihre Effektivität zu prüfen. Eine gemeinsame Strategie zur Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen stellt eine wichtige Grundlage für die Kommunikation dar, um im Projektverlauf weitere Akteure ansprechen und überzeugen zu können. Dies erfordert den Einsatz kommunikativer Instrumente und Maßnahmen auf allen Ebenen und in allen Phasen von der Entwicklung bis zur Implementierung.

Projektverlauf weitere Akteure ansprechen und überzeugen zu können. Dies erfordert den Einsatz kommunikativer Instrumente und Maßnahmen auf allen Ebenen und in allen Phasen von der Entwicklung bis zur Implementierung.

Kommunikation von Anfang an

Gleich zu Beginn sind alle für die erfolgreiche Umsetzung wichtigen Akteure in der Hochschule umfassend über das Projekt und seine Bedeutung für die Hochschule zu informieren. Dabei sollte vor allem eine Verständigung über den Nutzen und den Mehrwert der geplanten Vorhaben erzielt werden, um das Commitment aller Beteiligten zu erhalten.

Projektinterne Kommunikation

Eine regelmäßige und routinemäßige Kommunikation über den gesamten Prozess ist bedeutsam, um die Ziele, Aufgabenfelder, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie Abweichungen im Entwicklungs- und Implementierungsprozess zu klären. Für alle Beteiligten sollte der aktuelle Sachstand stets transparent sein, die Fortschritte und die erforderlichen Anpassungen sollten kommuniziert und in den Folgen abgestimmt werden.

Kommunikation mit verschiedenen Stakeholdern

Die Kommunikation mit verschiedenen hochschulinternen (z. B. Hochschullehrende, Verwaltung) und hochschulübergreifenden (z. B. Arbeitgeber potentieller Zielgruppen) Stakeholdern erfordern einen offenen und regelmäßigen Dialog, um Transparenz zu schaffen und Unterstützung sowie die Einbettung von Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in die Hochschule zu erhalten.



Zum Weiterlesen

Henninger, M. & Balk, M. (2009). Grundlagen der Kommunikation. In: Henninger, M. & Mandl, G. (Hrsg.). Handbuch Medien- und Bildungsmanagement. Weinheim: Beltz. S. 136-150.

Krücken, G. (2009). Kommunikation im Wissenschaftssystem – was wissen wir, was können wir tun? In: Hochschulmanagement. Ausgabe 2/2009. S. 50-56.

Köhler, J. & Oswald, A. (2009). Kommunikation in Projekten. In: Die Collective Mind Methode. Projekterfolg durch Soft Skills. Berlin: Springer. S. 101-118.

Kommunikation mit den Zielgruppen

Bei der Entwicklung von Studienangeboten ist eine wirksame Außendarstellung der geplanten Angebote sowie die adäquate Ansprache und Beratung der Zielgruppen sehr wichtig. Die Kommunikation auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Phasen des Projektes wird durch unterschiedliche Instrumente und Maßnahmen der Kommunikation erleichtert, wie z. B. Homepage, Blog, Newsletter, Projekttreffen, Informationsveranstaltungen, Workshops und Tagungen. Zentral ist dabei, einen geeigneten Rahmen für einen Dialog zu schaffen, um Ängste abzubauen und die Akzeptanz zu fördern.

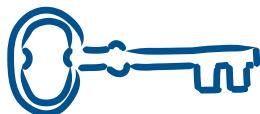


> Führungskräfte aus dem Wissenschaftsbereich sind Schlüsselpersonen für die nachhaltige Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen. Bei der Umsetzung ihrer Aufgaben benötigen Sie die Unterstützung der Hochschulleitung.



Zum Weiterlesen

- Dorando, M. & Symanski, U. (2013). Führungspraxis in Forschung und Lehre. Bonn: Lemmens.
- Hanft, A. (2011). Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Vahlen.
- Wehrlein, U. (2014). Hochschul-Change-Management: Veränderungsprozesse, Change Management, Organisationsentwicklung, Professionalisierung des Hochschulmanagements. Göttingen: Optimus Mostafa Verlag.



Führungskräfte als Schlüsselpersonen

Führungskräfte gestalten das Profil der geplanten Angebote und vertreten es in der Hoch-

schule und in der Öffentlichkeit. Sie geben ihren Mitarbeiter/-innen Orientierung bei der Umsetzung der Ziele und unterstützen sie bei aufkommenden Problemen. Sie tragen die Verantwortung für die Klärung von Rollen und Zuständigkeiten. Dies erfordert eine gute Kommunikationsfähigkeit und die verlässliche und kontinuierliche Begleitung der Umsetzung einer nachhaltigen Implementierung. Führungskräfte sind für den Erfolg der Projekte und die nachhaltige Sicherung der Ergebnisse verantwortlich.

Unterstützende Einflussgruppen

Zur kontinuierlichen Unterstützung bei der Umsetzung einer nachhaltigen Implementierung ist die Einbeziehung von Einflussgruppen in Form von Beiräten oder Steuerungsgruppen als Macht- und Fachpromotoren zu empfehlen. Identifizieren sie sich mit den Zielen und

Ein Wandel in der Lehr-Lernkultur von Hochschulen, wie sie die Einführung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen erfordert, ist ohne das aktive Engagement motivierter Führungskräfte aus dem Wissenschaftsbereich nicht zu leisten. Insbesondere das Schnittstellenmanagement zwischen Wissenschaft und Verwaltung (vgl. Kapitel 4, Punkt 5) sowie der Übergang von der Entwicklungsphase in den Regelbetrieb stellt eine zentrale Herausforderung dar. Führungskräfte sind wesentliche Promotoren in diesem Prozess, wobei Sie durch personalpolitische Maßnahmen und Instrumente Unterstützung erhalten sollten.

deren Umsetzung, können sie als Botschafter wichtige Beiträge zum Erfolg der nachhaltigen Implementierung leisten. Besonders bedeutsam ist die Unterstützung durch die Hochschulleitung.

Führung erfordert Ressourcen

Um Führungsaufgaben wahrnehmen zu können, bedarf es Ressourcen. Führung als zentrale Aufgabe erfordert Zeit und ist „on top“ kaum leistbar. Um Motivation und Interesse der beteiligten Führungskräfte langfristig zu sichern, sind Kompensationen erforderlich, die von monetären Anreizen bis hin zu verschiedenen Unterstützungsleistungen und Entlastungen von Regelaufgaben reichen können.



»Eine lösungsorientierte moderne Verwaltung ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen.

Mit der Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen begeben sich Hochschulen auf einen stark wettbewerblich geprägten Markt. Sie stehen in Konkurrenz zu anderen Anbietern und müssen oftmals kosten-deckende Gebühren erwirtschaften. Diese Anforderungen beinhalten für die Hochschulverwaltung vielfältige Herausforderungen, dies insbesondere in den Bereichen Studienorganisation, Finanzierung, Marketing, Controlling, Qualitäts- und Personalmanagement. Es sind neuartige Studienformate zu entwickeln, die anderen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen unterliegen und die oftmals nicht zu bestehenden Prozessen, Strukturen und Anreizsystemen passen. Zudem treffen sie teilweise auf eine gewachsene Hochschul- und Verwaltungskultur, die Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als nachrangig begreift. Zu leisten sind daher Reformanstrengungen, die ohne eine veränderungsbereite Verwaltung, welche offen für Neues ist und Probleme auch als Chancen wahmimmt, nicht umsetzbar sind.



Zum Weiterlesen

- Hanft, A. (2014). Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Band 13. Münster: Waxmann.
 Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013). Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.



Regelmäßiger Dialog mit der Verwaltung

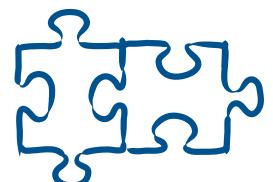
Über die gesamte Laufzeit der Einführung von Weiterbildungsstrukturen und -angeboten ist ein offener Dialog mit der Verwaltung als zentraler hochschulinterner Stakeholder wichtig (vgl. Kapitel 4, Punkt 3). Von Beginn an sind Formen des regelmäßigen Austausches und der Vernetzung von Vorteil (z. B. monatliche Jour fixes, gemeinsame Workshops, Expertengespräche). Darauf hinaus bietet es sich an, Vertreter/-innen der Verwaltung je nach Anlass direkt einzubinden. Ein solches Vorgehen fördert einen kontinuierlichen gegenseitigen Wissenstransfer und Informationsaustausch und trägt zu Transparenz und gegenseitigem Verständnis bei.

Gestaltungsspielräume nutzen

Die Expertise der Verwaltung sollte frühzeitig aktiv einbezogen und vorhandene Gestaltungsspielräume sollten genutzt werden, wenn es um das Erkennen und um die Beseitigung struktureller Hindernisse geht. Diese sind offen mit dem Ziel zu kommunizieren, gemeinsam kreative Lösungen und Nischen zu finden.

Schnittstellenmanagement

Ein professionelles Schnittstellenmanagement ist Aufgabe des Projektmanagements und ein Erfolgsfaktor für die Herstellung eines hochschulinternen Commitments. Die Identifikation, die Analyse und die auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Gestaltung von Schnittstellen gehören zum Handwerkszeug von Projektmanager/-innen und Projektkoordinator/-innen.



> Die Durchführung von Marktanalysen ist nützlich, um relevante Themen und Inhalte von Angeboten der Hochschulweiterbildung zu identifizieren, die Rückschlüsse auf eine zu erwartende Nachfrage und einen bestehenden Bedarf zulassen.



Zum Weiterlesen

- Banscherus, 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 Hochschulen“.
- Käpplinger, B. (2010). Weiterbildungssentscheidungen und Bildungscontrolling: Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung. Nr. 117. Bonn.
- Meyer-Guckel, V., Schönenfeld, D., Schröder, A.-K. & Ziegele, F. (2008). Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.



Marktanalysen sind ein wichtiges Instrument zur Herstellung und dauerhaften Sicherung einer Balance zwischen Angebot, Nachfrage und Bedarf – auch im Bereich der Weiterbildung an Hochschulen. Sie tragen dazu bei, bestehende Qualifizierungsbedarfe zu identifizieren und auf diese mit einem entsprechenden Studienangebot zu reagieren. Sie helfen außerdem dabei, eine Vorstellung von einer möglichen Nachfrage zu erhalten. Dies ist von besonderer Bedeutung bei der Entwicklung von Studienformaten, die sich durch eigenständige Einnahmen finanziell selbst tragen (Kostendeckung).

Identifikation von Chancen und Risiken

Im Rahmen einer differenzierten Umweltanalyse werden potenzielle Chancen und Risiken des geplanten Angebots identifiziert. Hierbei sind (1.) Kontextanalysen zu rechtlichen und politischen Regelungen sowie sozialen Bedingungen (z. B. demographische Entwicklung, Qualifikationswandel) vorzunehmen, (2.) konkrete inhaltliche bzw. thematische Bedarfe, mögliche Kooperations- und Finanzierungswege, zeitliche und räumliche Dimensionen sowie vorhandene Wettbewerber in den Blick zu nehmen und (3.) eine möglichst präzise Zielgruppenanalyse (vgl. Kapitel 4, Punkt 7) durchzuführen.



Analyse eigener Ressourcen

Marktanalysen sind durch eine umfassende Analyse der Potenziale des Anbieters des geplanten Studienformats zu flankieren, beispielsweise der vorhandenen organisatorischen, personellen und sachlichen Ressourcen sowie des Profils und der Strategie der betreffenden Hochschule. Zudem ist es von Vorteil bereits in dieser

Entwicklungsphase Überlegungen zu möglichen Lehrenden anzustellen. Auf diese Weise werden bestehende Stärken und Schwächen identifiziert, was in Verbindung mit einer systematischen Umweltanalyse als Ausgangspunkt für eine strategische Angebots- und Programmplanung dienen kann.

Konzeption der Analysen und Wahl der passenden Methodik

Die konkrete Vorgehensweise ist auf die Zielsetzungen des zu entwickelnden Angebots sowie die Möglichkeiten der Hochschule abzustimmen, wobei die für die Durchführung von Marktanalysen zur Verfügung stehenden Ressourcen Einfluss auf die Aussagekraft der Untersuchungen haben. Häufig empfiehlt sich eine Kombination verschiedener Methoden, um eine möglichst differenzierte Analyse der bestehenden Bedarfe und zu erwartenden Nachfrage zu ermöglichen. Auf diese Weise wird die Güte der Vorausschätzungen beeinflusst, insbesondere bei gebührenfinanzierten Weiterbildungsangeboten lässt sich ein „unternehmerisches“ (Rest-)Risiko aber nie ganz vermeiden.

» Zielgruppenanalysen sind eine gute Basis für die Ermittlung der spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen der Studieninteressierten, die zur Wahl eines bestimmten Studienformats motiviert werden sollen.



Die Entwicklung neuer Studienangebote setzt voraus, sich über die potenzielle(n) Zielgruppe(n) Klarheit zu verschaffen, die mit diesen Studienangeboten angesprochen werden soll(en). Aufgabe von Zielgruppenanalysen ist es deshalb, bereits frühzeitig eine genauere Kenntnis der Studienvoraussetzungen (z. B. der schulischen und beruflichen Vorbildung), der Studienerwartungen und -motive sowie der persönlichen Situation der (potenziellen) Studierenden zu gewinnen.



Zum Weiterlesen

- Dollhausen, K., Wolter, A., Lattke, S., Scheliga, F., Spexard, A., Geffers, J. & Banscherus, U. (2013). Developing the Adult Learning Sector: Opening Higher Education to Adults. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Slowey, M. & Schuetze, H. (2012). Global perspectives on higher education and lifelong learners. London: Routledge.
- Wolter, A. & Geffers, J. (2013). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematicher Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Definition der Zielgruppe(n)

und geeignete Wege der Ansprache

Wesentliches Ziel und zugleich zentrale Herausforderung von Zielgruppenanalysen ist die möglichst präzise Definition der anzusprechenden Zielgruppe(n). Zu Beginn des iterativen Prozesses, den Zielgruppenanalysen in aller Regel darstellen, ist es wichtig, bereits möglichst genau zu definieren, welche Personen(-gruppen) mit dem geplanten Studienangebot angesprochen und somit auch „analysiert“ werden sollen, bevor in einem zweiten Schritt geprüft wird, auf welchem Wege und mit welchem zeitlichen, finanziellen und personellen Aufwand der Zugang zu dieser Zielgruppe im Rahmen von Zielgruppenanalysen erreicht werden kann. Die Schaffung und Nutzung von Netzwerken mit externen Partnern, z. B.



Kooperationen mit Ministerien, Kammern, Berufs- und Fachschulen oder Sozialpartnern, können für die Durchführung von Zielgruppenanalysen gewinnbringend sein.

Bestimmung der Datengrundlage und Methode

Zunächst ist zu prüfen, ob Informationen über die anvisierten Zielgruppen aus vorhandenen Datensätzen, z. B. Studienberechtigten- oder Absolventenbefragungen, gewonnen werden können oder ob dafür eigene (qualitative und/oder

quantitative) Datenerhebungen erforderlich sind. „Mikroanalysen“ für spezifische Studienangebote sind überwiegend kasuistisch, also in der Wahl der Methoden und der Vorgehensweise auf die Zielsetzungen und Anforderungen eines konkreten Einzelfalls ausgerichtet. Auch wenn solche Analysen – vor allem aufgrund der häufig eng begrenzten Handlungsmöglichkeiten in den Instituten und Fachbereichen – in ihrer Aussagekraft begrenzt sind und die methodologischen Anforderungen an empirische Forschung oft nur teilweise erfüllen können, geben entsprechende Untersuchungen wichtige Impulse für die Entwicklung eines Studienangebots.

Kenntnis von Möglichkeiten und Grenzen

Während sich (qualitative) Aussagen zu den Motiven und Erwartungen (potenzieller) Studieninteressenter sowie ihre Anforderungen an die Ausgestaltung des Angebots durch Zielgruppenanalysen zumeist vergleichsweise gut identifizieren lassen, besteht die besondere Herausforderung gerade im Bereich der Hochschulweiterbildung darin, belastbare Hinweise auf die individuelle Teilnahmebereitschaft bzw. die tatsächliche (quantitative) Nachfrage nach Angeboten der Hochschulweiterbildung zu gewinnen.

> Für eine gelungene Studienaufnahme und Integration in die Hochschule hat die Begleitung des Übergangs in das Studium – vor allem für nicht-traditionelle und berufsbegleitende Studierende – eine zentrale Bedeutung.



Zum Weiterlesen

Balke, J., Banscherus, U., Boettcher, A., Busch, S., Glaubitz, M., Hardt, K., Herrlinger, S., Herzig, L., Jütte, W., Käuper, K. M., Kamm, C., Lauber-Pohle, S., Marx, C., Schulte, B., Westenhöfer, J. & Wolter, A. (2015). Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Zielgruppenadäquate Unterstützungsangebote leisten einen wichtigen Beitrag zu einem erfolgreichen Übergang ins Studium – insbesondere von nicht-traditionellen und berufsbegleitenden Studierenden. Zu empfehlen ist, Informations- und Beratungs- sowie Begleitungsangebote zu einem integrierten Modell zusammenzuführen.



Angebote zielgruppenspezifisch etablieren

Wichtig ist es, die Angebote auf die besonderen Bedürfnisse der (potenziellen) Studierenden (vgl. Kapitel 4, Punkt 7) hin auszurichten. Insbesondere für Studierende, die nicht über eine schulische Studienberechtigung verfügen, sind sowohl bei der Vermittlung von grundlegendem Fachwissen (z. B. durch Vor- und Brückenkurse) und einem allgemeinen wissenschaftlichen Orientierungswissen (z. B. durch Vorbereitungskurse) als auch bei Informations- und Beratungsangeboten neue Konzepte erforderlich, die thematisch über die bestehende Angebotsstruktur hinausgehen und auch organisatorische Aspekte wie die besonderen Anforderungen an die zeitliche und örtliche Erreichbarkeit berücksichtigen. Unterstützungsangebote sollten primär bedarfsorientiert sein, ein optionales Angebot für die (potenziellen) Studierenden darstellen und jeden Anschein von Diskriminierung vermeiden.

Leistungen von Unterstützungsangeboten

Der Übergang in ein berufsbegleitendes bzw. weiterbildendes Studienformat bedeutet insbesondere für nicht-traditionelle Studierende, aber auch für Personen, die sich nach einer Phase der Berufstätigkeit (erneut) für ein Studium entscheiden, eine weitgehende Veränderung der persönlichen Situation. Deshalb sind beim Übergang in die Hochschule Angebote erforderlich, die neben Informationen zu Fragen des Zugangs,

der Zulassung und der Anrechnung (vgl. Kapitel 4, Punkt 13) auch eine individuelle Beratung zu fachlichen und persönlichen Anforderungen und Voraussetzungen bieten. Ergänzend sind auch zielgruppenspezifische Vorbereitungs- und Brückenkurse sinnvoll, ebenso zielgruppenadäquate Mentoren- und Tutorenangebote in der Studieneingangsphase.



Angebote niedrigschwellig gestalten

Für die Zielgruppe ist es hilfreich, die Informations-, Beratungs- und Begleitungsangebote niedrigschwellig ausgestaltet anzubieten, beispielsweise indem es möglich ist, Brück- und Vorbereitungskurse zunächst probeweise oder zum Zweck der individuellen Orientierung zu nutzen, oder indem Ansprechpersonen angemessen auf die spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen von "lifelong learners" reagieren können. Ein niedrigschwelliger Studieneinstieg erleichtert nicht nur den Übergang in die Hochschule, sondern wird langfristig auch zum Studienerfolg beitragen. Insgesamt ist es notwendig, dass Angebote transparent und leicht zugänglich sind. So sollten Online-Informationen, die für Studieninteressierte die erste und häufig auch die einzige Informationsquelle darstellen, gut strukturiert, verständlich formuliert und mit möglichst wenig Aufwand für den Suchenden erreichbar sein. Sie sollten außerdem Hinweise auf flexible Formate wie berufsbegleitende Studienangebote oder Fernstudienmöglichkeiten enthalten.

>> Weiterbildende Studienangebote sind an den Bedürfnissen der Teilnehmenden auszurichten und erfordern umfassende Unterstützungsleistungen für Studierende und Lehrende.

Im Fokus weiterbildender Angebote stehen erwachsene Lernende (vgl. Kapitel 4, Punkt 7), die andere Anforderungen an die Organisation und die Gestaltung von Studium und Lehre als grundständig Studierende stellen und umfassende Unterstützungsleistungen erwarten. Dies stellt auch Lehrende vor neue Herausforderungen.

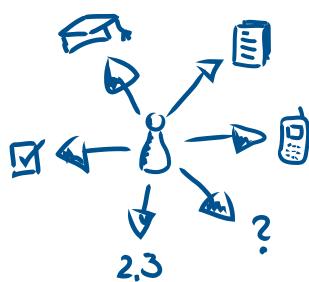


Zum Weiterlesen

- Druhmann, C. (2007). Individualisierung durch Feedback in der Weiterbildung. Arbeitsbericht Nr. 15. Augsburg: Universität Augsburg.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2012). Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.) (2012). Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Zumbach, J. (2010). Lernen mit neuen Medien – Instruktionspsychologische Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.

Flexibilisierung

Nötig sind flexible Studienstrukturen, die ein weitgehend zeit- und ortsunabhängiges Studium ermöglichen, um den Zeitanforderungen berufstätiger Zielgruppen gerecht zu werden. Vor allem der Einsatz von E-Learning-Szenarien im Blended-Learning-Format schafft Flexibilität.



One-Stop-Office

Die zu schaffenden Support-Strukturen sollten in einem One-Stop-Office gebündelt werden, um den Studierenden eine zentrale Anlaufstelle für alle Fragen rund um das Studium zu bieten und somit Immatrikulationsamt, Prüfungsamt

und Studienberatung in einem zu sein. Dort bestehen schon vor der Aufnahme des Studiums Möglichkeiten, sich informieren und beraten zu lassen, um eine individualisierte Betreuung zu gewährleisten. Während des gesamten Studiums steht diese Einrichtung als Anlaufstelle für die Studierenden bereit.

Unterstützungsangebote

Supportstrukturen sollten so aufgebaut sein, dass sowohl für Studierende wie Lehrende Angebote gebündelt und

verzahnt gedacht werden. Studierende brauchen Unterstützung in der Nutzung entsprechender „Lern-Management-Systeme“ (LMS). Lehrende müssen daher im Einsatz der Möglichkeiten dieser Systeme trainiert sein, damit sie diese für die Studierenden bereitstellen können. Auch die Erstellung professionell aufbereiteter Lehrmaterialien und die Unterstützung bei der Durchführung der Angebote sind Aspekte des Lehrenden-Support.

Relevanz von Lernunterstützung und -begleitung

Als zentrale Schnittstelle zwischen Studierenden und Lehrenden kommt der Lernunterstützung und -begleitung, z. B. durch Mentor/-innen, innerhalb der Angebote eine herausragende Rolle zu. Durch ihre Arbeit entlasten sie die Lehrenden, welche sich dann auf ihre Rolle als inhaltliche Expert/-innen fokussieren können. Sie leisten in den LMS einen Großteil der Kommunikation und unterstützen beide Seiten. So erwarten Studierende eine Rückmeldung auf Fragen innerhalb von z. B. max. 24 Stunden. Die Lernunterstützer und -begleiter müssen daher optimal vorbereitet, ausgebildet und begleitet werden.



»Auf eine Differenzierung der Rollen von Lehrenden ist zu achten; Anreize sowie Qualifizierungs- und Begleitstrukturen für Lehrende sind zu entwickeln.



Zum Weiterlesen

Cendon, E. (2014). Ermöglichen, unterstützen, reflektieren? Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung. Schwerpunktthema Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik. Ausgabe 2/2014. S. 29-33.

Cendon, E. & Flacke, L. (2013). Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers. In: Hochschule und Weiterbildung. Ausgabe 1/2013. S. 36-40.

Pellert, A. (2013). Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung. In: Cendon, E., Grassl, R. & Pellert, A. (Hrsg.). Vom Lehren zum Lebenslangen. Lernen: Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann. S. 27-34.

Lehrende in weiterbildenden und berufsbegleitenden Programmen stehen vor besonderen Anforderungen, da sie die Verzahnung von wissenschaftlicher und beruflicher Welt befördern sollen und noch stärker als in grundständigen Programmen mit der Heterogenität der Studierenden arbeiten müssen. Dafür können zum einen Lehrende entsprechend ihrer jeweiligen Stärken für unterschiedliche Rollen vorgesehen werden – als (Online-)Tutor/-innen, Autor/-innen von Studienheften oder Dozierende in Präsenzseminaren. Sie können als Vortragende, Coaches, Berater/-innen agieren – sich um die Lernprozessbegleitung oder die inhaltliche Heranführung kümmern. Wichtig ist es, auch für die Gruppe der Lehrenden entsprechende Anreize zu schaffen und Qualifizierungs- und Begleitstrukturen zu entwickeln. Eine gute Einbindung der Lehrenden ist ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Implementierung der Programme. Insofern sollten Lehrende möglichst früh und in einer ihren unterschiedlichen Rollen entsprechenden Form einbezogen werden, ggf. schon in die Entwicklung von Studienprogrammen.

Die unterschiedlichen Rollen von Lehrenden sichtbar machen

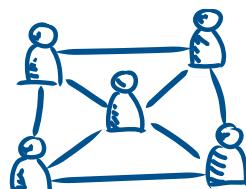
Insbesondere in weiterbildenden Studienangeboten mit stark differenzierten und auf die Zielgruppe zugeschnittenen Lehrformaten nehmen Lehrende unterschiedliche Rollen ein. Eine neue Herausforderung für Lehrende, aber auch eine Chance Neues auszuprobieren, das vielleicht auch in der grundständigen Lehre eingesetzt werden kann. Das Sichtbarmachen der Vielfalt der Rollen und auch ein frühes Einbeziehen in die Planung können als Motivationsfaktor hilfreich sein.



Anreize schaffen

Um Lehrende für wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen, muss die Attraktivität dieser Form der Lehre sichtbar werden. Dies kann zum Beispiel durch Anrechnung auf das Lehrdeputat erreicht werden oder aber durch die Möglichkeit, an umfassenden Fortbildungen teilzunehmen. Vor allem ist eine gute organisatorische Unterstützung bei

der Vorbereitung und Durchführung von weiterbildender Lehre wichtig. Eine allgemeine hochschulweite Aufwertung der Weiterbildung kann ebenso den Attraktivitätsgrad des Engagements in Lehre wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote erhöhen.



Ausarbeitung von Qualifizierung- und Begleitstrukturen

Neben Anreizen muss eine gute Arbeitsumgebung für Lehrende in der Weiterbildung geschaffen werden. Hierzu gehört in jedem Fall die Stärkung der hochschulischen Lehre allgemein. Lehrenden sollten Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch gegeben werden, sowie Angebote für Beratung und Qualifizierung. Synergieeffekte können hergestellt werden, wenn Weiterbildungsaspekte in reguläre Fortbildungen für Lehrende integriert werden. Eine klare Rollen- und Aufgabentrennung zwischen Lehrenden, Studiengangsleitung und Verwaltung entlastet zusätzlich.

»Um den Anforderungen aus wissenschaftlicher und beruflicher Perspektive zu genügen, ist eine bewusste und transparente Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Entwicklung und Umsetzung der Angebote erforderlich.

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung werden oftmals mit Blick auf Erfordernisse aus der Praxis und Problemstellungen in der Praxis zwischen den Fachdisziplinen entwickelt. Daher ist es besonders wichtig, das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Entwicklung und Umsetzung von Angeboten ausgewogen zu gestalten. Das reicht von Entwicklungsteams mit Vertreter/-innen sowohl aus den Praxisfeldern als auch aus der akademischen Welt, über eine entsprechende Mischung der Lehrenden (vgl. Kapitel 4, Punkt 10) bis hin zu Lehr-Lernsettings mit entsprechenden didaktischen Designs und zu Prüfungsformaten, die sowohl an die akademische als auch an die berufliche Welt anschlussfähig sind.

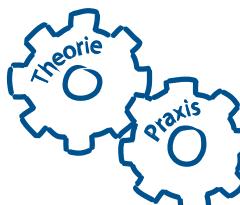


Zum Weiterlesen

- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). Facilitating Reflective Learning in Higher Education (2. Auflage). New York: Open University Press.
 Cendon, E., Grassl, R. & Pellert, A. (2013). Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann.

Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses

Das Theorie-Praxis-Verhältnis in weiterbildenden Studiengängen hängt von vielen Faktoren wie Fachrichtung, Programmlevel und Zielgruppe(n) (vgl. Kapitel 4, Punkt 7) ab und muss daher für jeden Studiengang, jedes Modul oder jede Lehrveranstaltung neu definiert werden. Zudem ist es notwendig, die Erwartungen der Zielgruppen an die Lehre einzubeziehen und sie gegebenenfalls an der konkreten Ausgestaltung oder Weiterentwicklung der Lehre zu beteiligen.



Unterschiedliche Kompetenzen berücksichtigen

Da Weiterbildungsstudierende sehr unterschiedliche, oftmals im Rahmen beruflicher Tätigkeiten erworbene Kompetenzen (vgl. Kapitel 4, Punkt 12) aufweisen, ergeben sich große Herausforderungen an Lehrende. Daher ist es einerseits wichtig, klar festzulegen, welche Kompetenzen die Studierenden schon vorweisen und andererseits, welche sie im Rahmen des Studiums erwerben sollen. Daraus folgt, dass Lernergebnisse und Methoden der Lehre an Kompetenzen und Kompetenzzielen ausgerichtet werden.

Berufserfahrung als ständiger Bezugspunkt

Im Unterschied zu grundständigen Studierenden bringen Weiterbildungsstudierende langjährige, qualifizierte Berufserfahrung und in der Regel auch ein darauf bezogenes Reflexionsvermögen mit. Dies sollte ein zentraler Anknüpfungspunkt der Lehre sein und methodisch in Form von z. B. Gruppen- oder Projektarbeiten umgesetzt werden.

Hintergrund der Lehrenden

Nicht zuletzt ist für das Theorie-Praxis-Verhältnis der Hintergrund der Lehrenden ausschlaggebend. Je nach Bildungs- und Berufsbiographie kommen sie aus der Praxis, haben eine rein wissenschaftliche Karriere oder sind mit beiden Welten vertraut. Lehrende sollten ihren eigenen Hintergrund reflektieren, die Grenzen ihrer Praxiskompetenz ausloten und den Transfer in die Praxis mit den Studierenden aushandeln, die als Expert/-innen der Praxis fungieren. Kernkompetenzen der Lehrenden sind ihr fachlicher Hintergrund und ihre methodisch-didaktische Fähigkeiten. In Bezug auf die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses nehmen sie eine Moderatoren- und Vermittlerrolle ein.



» Um der Zielgruppe *lebenslang Lernender* in der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse gerecht zu werden, sind die Ausgangskompetenzen der Studierenden entsprechend wertzuschätzen, ganzheitlich zu erheben und zielgruppenadäquat weiterzuentwickeln.



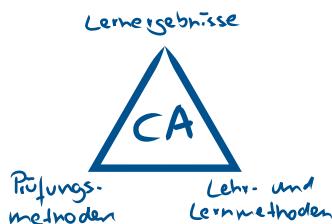
Zum Weiterlesen

- Bäcker, E., Cendon, E. & Mört, A. (2011). Das E-Portfolio für Professionals. Zwischen Lernstagebuch und Kompetenzfeststellung. Zeitschrift für e-learning. Ausgabe 3/2011. S. 37-50.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University (4. Auflage). New York: Open University Press.
- Wildt, J. (2010). Kompetenzen als (neue?) Zielseitung hochschulischer Ausbildung. In: Terbuyken, G. (Hrsg.). In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderung an die Hochschuldidaktik Loccum: Evangelische Akademie. S. 53-79.

Kompetenzorientierung ist bei Angeboten Lebenslangen Lernens an Hochschulen eine zentrale Anforderung. Das Wertschätzen und Sichtbarmachen der Kompetenzen und Erfahrungen der Studierenden, deren aktive Einbeziehung und Weiterentwicklung im Rahmen der Lehr-Lernprozesse erleichtert den Studierenden nicht nur Anschlussstellen zu finden sondern eröffnet neue Lernerfahrungen für Lernende und Lehrende in einem gemeinsamen Lernprozess. Kompetenzorientierung eröffnet darüber hinaus den Blick über die klassische Wissensvermittlung hin zur Kompetenzentwicklung.

Ganzheitliche Kompetenzerfassung und -entwicklung

Die ganzheitliche und umfassende Kompetenzerfassung und -entwicklung vor, während und zum Ende des Programms ist essentiell für die Qualität und insbesondere die Ergebnisqualität weiterbildender Studienprogramme. Diese kann beispielsweise in der Eingangsphase mit einer Tätigkeitsanalyse oder einem Kompetenzprofil erfolgen, während des Studienprogramms mit Peercoaching oder durch das konkrete individuelle Formulieren von Lernergebnissen. Zum Abschluss des Programms ist es zentral, die Prüfungsformate kompetenzorientiert zu gestalten. Der kontinuierliche Einsatz eines Kompetenzportfolios kann die Ganzheitlichkeit der Kompetenzerfassung und -entwicklung befördern.



Constructive Alignment als konsequente Lernergebnisorientierung

Ein differenziertes Eingehen auf die Ausgangskompetenzen der Studierenden verlangt innovative Lösungen und flexible Lehr-Lernsettings. Hilfreich sind kleinere Lerngruppen, ein flexibles modulares System und professionelle IT-Strukturen. Zentral ist das konsequente Ausrichten aller Aspekte des Lernens inklusive Prüfungsformaten an den Lernergebnissen durch Constructive Alignment.

Einbezug von Lehrenden und Studierenden

Neben den Lehrenden, die eine ganz zentrale Rolle bei der Gestaltung kompetenzorientierter Lehre spielen, stehen auch Studierende vor neuen Herausforderungen (zum Beispiel durch das Ausfüllen des eigenen Kompetenzprofils im Rahmen von Prüfungsarrangements). So ist die Hochschule gefordert, entsprechende Beratungsstrukturen für Lehrende und Studierende zu etablieren und alle Beteiligten einzubeziehen.

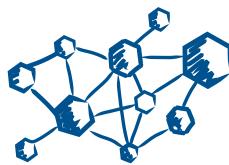


Kontext und Rahmenbedingungen

Kompetenzorientierung ist neben der Lehrveranstaltung selbst auch auf weiteren Ebenen wie Studiengangsstruktur oder Anrechnungsverfahren zu berücksichtigen. Die Umsetzung setzt seitens der Hochschule und aller hochschulinternen Beteiligten die Bereitschaft zur Veränderung voraus sowie adäquate, finanzielle und zeitliche Ressourcen. Lösungsansätze: Das Einrichten von Vorkursen, um Studierende auf ein gleiches Niveau zu heben (vgl. Kapitel 4, Punkt 8), verringert den Aufwand in der Lehre des Studienprogramms selbst. Die Individualisierung der Angebote erhöht die Qualität der Angebote und führt ebenso wie die Möglichkeit der Verkürzung des Studiums über Anrechnung zu einer erhöhten Nachfrage.

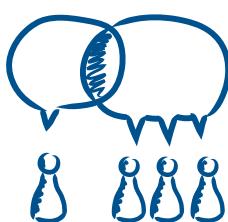
>> Bereits bei der Planung von Angeboten der Hochschulweiterbildung sollte überlegt werden, wie eine Anrechnung von Kompetenzen auf die Studieninhalte erfolgen könnte und welches Anrechnungsverfahren für das jeweilige Format geeignet ist.

Zur Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule, zum Beispiel durch Beruf und Weiterbildung, erworben wurden, sind individuelle, pauschale und kombinierte Verfahren entwickelt worden. Für welche(s) Verfahren sich eine Hochschule entscheidet, hängt nicht nur vom Profil der angebotenen Studienformate und den anvisierten Zielgruppen (vgl. Kapitel 4, Punkt 7), sondern auch von den strategischen Zielen der Hochschule und ihrem Engagement im Bereich des Lebenslangen Lernens ab. Auch spielt die Frage des Aufwandes eine erhebliche Rolle.



Vernetzungen schaffen

Anrechnung betrifft nie nur einen Bereich der Hochschule. Deshalb sollten von Beginn an organisatorische und verwaltungstechnische Fragen sowie die unterschiedlichen Interessen auf Hochschul- und Fachbereichsebene in den Blick genommen werden, um in einem gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozess von einander profitieren zu können – und so eine gemeinsame Kommunikations- und Anrechnungskultur zu etablieren. Auf diese Weise können auch mögliche Vorbehalte und potenzielle Widerstände bereits frühzeitig identifiziert werden.



Unterstützung gewinnen und Kooperationen entwickeln

Um eine nachhaltige Verankerung der Möglichkeit zur Anrechnung von Kompetenzen in der Hochschule zu erreichen, ist es wesentlich, die Unterstützung und das Vertrauen zentraler Akteure, beispielsweise in der Hochschulleitung und in der Verwaltung (vgl. Kapitel 4, Punkt 5), insbesondere aber unter den Lehrenden, zu erlangen. Die unterschiedlichen beteiligten Akteure sollten bei der Einführung von Anrechnungsmodellen frühzeitig ihre Erwartungen besprechen und gemeinsame Ziele vereinbaren – und über den gesamten Entwicklungs- und Umsetzungsprozess hinweg im Dialog bleiben.



Zum Weiterlesen

- Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L. B., Hartmann-Bischoff, M., Kohlesch, A., Müskens, W., Seger, M. S., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D. (2015). Handreichung: Anrechnung. Teil 1. Ein theoretischer Überblick. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R. (2011). Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.
- Gerich, E., Hanak, H., Schramm, H., Strazny, S., Sturm, S., Wachendorf, N. M., Wadewitz, M. & Weichert, D. (2015). Handreichung Anrechnung, Teil 2. Ein Einblick in die Praxis. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E. A. (2011). Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover: HIS.

Adäquate Lernergebnisbeschreibung

Wichtig für die erfolgreiche Einführung und Anwendung von Anrechnungsverfahren sind außerdem ein einheitliches Verständnis und gemeinsame Begrifflichkeiten – sowohl in Bezug auf das gewählte Verfahren als auch hinsichtlich der erwarteten Kenntnisse und Fähigkeiten. Dies bildet die Basis für die Formulierung von adäquaten Lernergebnisbeschreibungen, die wiederum zusammen mit einem differenzierten Verständnis außerhochschulisch erworberner Kompetenzen eine zentrale Voraussetzung für valide Äquivalenzbeurteilungen bilden.

Festlegen von Vorgehensweisen und Zuständigkeiten

Die einzelnen Prozessschritte im Verfahren sollten möglichst präzise beschrieben und die jeweils verantwortlichen Akteure identifiziert und benannt werden. Hierbei muss jede Hochschule ein auf die jeweils vor Ort bestehenden Rahmenbedingungen abgestimmtes Vorgehen wählen. Langfristiges Ziel ist die verbindliche Festlegung von Anrechnungsverfahren und den sie tragenden Strukturen, beispielsweise in Form einer hochschulweiten Anrechnungsordnung.

» Für die Integration der Qualitätssicherung weiterbildender Angebote in das Qualitätsmanagement ist insbesondere auf Strukturen, Prozesse sowie Akzeptanz und Partizipation zu achten.



Zum Weiterlesen

Bade-Becker, U. (2005). Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Stand – Entwicklungen – Perspektiven. Bielefeld: Universität Bielefeld.
Carstensen, D. & Pellert, A. (2006). Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Benz, W., Kohler, J. & Landfried K. (Hrsg.). Handbuch Qualität in Lehre und Studium. Berlin: Raabe Verlag.
Mörth, A. & Pellert, A. (2011). Wege zur Qualitätskultur. In: Benz, W., Kohler, J. & Landfried K. (Hrsg.). Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe Verlag.

Da es sich um zum Teil neue Aufgaben für Hochschulen handelt, ist es besonders wichtig, eine Verbindung zu den vorhandenen Strukturen und Qualitätszielen herzustellen. Zudem sind Rollen und Zuständigkeiten zu definieren, um die Umsetzung der Qualitätsbemühungen sicherzustellen. Für eine nachhaltige Einführung von Prozessen sind die hochschulinternen Stakeholder bereits in die Entwicklung einzubringen. Entwicklung und Weiterentwicklung der Prozesse erfordern zudem eine Dokumentations- und Kommunikationsstrategie (vgl. Kapitel 4, Punkt 3). Für die Verankerung von Qualitätssicherungsmaßnahmen sind die jeweils relevanten Beteiligten einzubeziehen. Dabei sind der strategisch richtige (und günstige) Zeitpunkt der jeweiligen Beteiligung zu bedenken sowie die jeweiligen Interessenslagen der Anspruchsgruppen. Akzeptanz und Partizipation sind dann besonders wichtig, wenn man die Qualitätsdiskussion dafür nutzen möchte, Weiterbildungsaktivitäten sichtbar zu machen und in der Hochschule zu verankern.



Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildung

Bei der Auswahl der qualitätssichernden Instrumente und Methoden sind die Besonderheiten der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu berücksichtigen. Maßnahmen aus dem grundständigen Angebot sind in der Regel nicht direkt anwendbar, da weiterbildende Angebote ausdifferenzierte Qualitätssicherungsverfahren erfordern. Bei Anrechnungsverfahren (vgl. Kapitel 4, Punkt 13) oder beim Anbieten von Weiterbildungsangeboten im Verbund stellen sich neue Herausforderungen für die Qualitätssicherung. Ebenso bei Akkreditierungsverfahren, die grundsätzlich auf grundständige Angebote ausgerichtet sind, aber gleichzeitig die Chance mit sich bringen, die besonderen Anforderungen von Weiterbildung an der Hochschule auch in den Regelbetrieb zu übertragen.

Nachhaltigkeit und Integration

Damit Qualitätssicherung in den weiterbildenden Angeboten nachhaltig etabliert wird, ist eine Integration in das zentrale Qualitätsmanagement der Hochschule von besonderer Bedeutung. So werden die Durchführung der

Qualitätssicherungsmaßnahmen vom zentralen Qualitätsmanagement unterstützt und die weiterbildenden Angebote ein Stück weiter in den Regelbetrieb eingebaut. Die Festlegung von Verantwortlichkeiten und eine gute Kommunikationsstruktur schaffen eine nachhaltig wirkende Qualitätssicherung und erhöhen die Akzeptanz. Auch eine hohe Ergebnisqualität in Form gut ausgebildeter, erfolgreicher Absolvent/-innen kann einen Akzeptanzimpuls auslösen.



Qualitätssicherung als Integrator von Weiterbildung / Weiterbildung als Innovator

Qualitätssicherung kann die Akzeptanz für die Weiterbildung innerhalb der Hochschule erhöhen. Der Projektkontext ermöglicht die Erprobung von Neuerungen und kreativen Ansätzen und führt zu einer differenzierten Qualitätssicherung in der Weiterbildung, die als Marketinginstrument nach außen und innen genutzt werden und als Input für die grundständige Qualitätssicherung dienen kann. Aus der Weiterbildung kommen oftmals interessante und innovative Impulse für das Qualitätsmanagement der Hochschule.

5 »Vision: Die Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft

Die Hochschulen befinden sich aufgrund der gesellschaftlichen, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Entwicklungen in einem Veränderungsprozess, der an Geschwindigkeit und Brisanz weiter zunehmen wird. Einige Veränderungen sind schon sichtbar – andere zeigen sich unter der Oberfläche. Was sind nun die Herausforderungen und damit die Anforderungen an die Hochschule der Zukunft? Und wie begegnet sie ihnen? Ein Zukunftsszenario.

5.1 Entwicklungen und Herausforderungen

- » Die Zahl der Hochschulabsolvent/-innen steigt global an und damit wird auch von Unternehmensseite die Frage nach dem Wert der Abschlüsse verstärkt gestellt. Welche Absolvent/-innen bewähren sich in der Arbeitswelt?
- » Von den Hochschulabsolvent/-innen bleibt nur ein geringer Anteil im akademischen Kontext und folgt einer Karriere an der Hochschule. Der größere Anteil der Absolvent/-innen muss sich in die Berufswelt integrieren und sich den eigenen Platz und Job in der Arbeitswelt schaffen.
- » Berufstätige, die an die Hochschule kommen, um sich weiterzubilden, möchten dies möglichst gut mit ihrer Arbeit inhaltlich und/oder zeitlich verzahnen und sich gleichzeitig mit erweiterten Profilen neue und innovative Berufsfelder erschließen.
- » Die Studierendenschaft zeichnet sich durch starke Heterogenität aus. Unterschiedliche Hintergründe, Berufs- und Lernerfahrungen erfordern eine noch stärkere Individualisierung der Lehr-Lernprozesse und ein Wertschätzen von und Anschließen an ihre Vorerfahrungen.
- » Die Unterschiede zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung verschwimmen, weil Wandel die gesellschaftliche Umgebung bestimmt, und niemand weiß, welche Qualifikationen morgen genau benötigt werden.
- » Die neuen Technologien und die verstärkte Medialisierung befördern die Zugänglichkeit von Inhalten. Eine daraus resultierende und für die hochschulische Lehre relevante Entwicklung sind Massive Open Online Courses (MOOCs) als Kurse, die frei zugänglich und offen für

eine globale und große Zuhörendenschaft sind und zu meist auch über hochrangige Lehrende verfügen.

- » Analysen und Synthesen von Entwicklungen, die Systematisierung und Interpretationen von Informationen werden immer öfter von Thinktanks (als zumeist nicht gewinnorientierte, unabhängige und politikberatende Forschungsinstitute), von Unternehmen oder öffentlichen Einrichtungen gemacht und stehen frei zugänglich im Netz.

» Gestaltungsbereiche

Die Lifelong-Learning-Hochschule gestaltet zur Bewältigung dieser Anforderungen insbesondere die folgenden Bereiche mit Sorgfalt:

- Verzahnung von beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulbildung
- Vernetzung verschiedener Wissensquellen
- Lokal, global und profiliert
- Individualisierung und Kompetenzorientierung
- Moderne Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden
- Reputation durch Lehre
- Lifelong Learning als Steuerungsimpuls für die Hochschule

5.2 Die Antworten der Lifelong-Learning-Hochschule

Verzahnung von beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulbildung

Die Lifelong-Learning-Hochschule ist Mittlerin zwischen den Welten, in denen sich moderne lebenslang lernende Menschen bewegen. Sie versteht sich als spezifischer „reflexiver Knoten“ in einer wissensbasierten Netzwerkgesellschaft. Sie kooperiert mit unterschiedlichen Organisationen und Akteuren. Sie modularisiert ihre Angebote und bietet neue Formate der Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung an. Sie ermöglicht Studierenden in Form überschaubarer Lernschritte, die zeitlich und thematisch fokussiert sind, sich Stück für Stück ihren unterschiedlichen Abschlüssen zu nähern. Die Lifelong-Learning-Hochschule spielt die Stärken der hochschulischen Lehre – wie Analyse-, Diskurs-, Methoden- und Reflexionsfähigkeit – aus und verknüpft sie intelligent mit arbeitsplatznahen Formen der Weiterbildung. Die Möglichkeiten für Ein- und Ausstiege in hochschulische Lehr-Lernprozesse werden flexibilisiert. Sie verschränkt Forschungsstärke mit Praxisnähe und schöpft Innovation aus dem regen Austausch mit der Praxis. Damit stellt die Hochschule die Lernenden in ihrer Gesamtheit in den Mittelpunkt der Lehre.

*Flexibel gestaltete Lehr-Lernprozesse
stellen die Lernenden in den Mittelpunkt.*

Vernetzung verschiedener Wissensquellen

Die Lifelong-Learning-Hochschule ist sich bewusst, dass sie nicht die einzige „Hüterin des Wissensgrals“ ist und dass es eine Vielzahl andere Orte der Wissensproduktion gibt. Sie nutzt dieses Wissen und seine Zugänglichkeit und verbindet dies mit den „hauseigenen“ Wissensbeständen. Und: Sie akzentuiert und profiliert sich über das „Wie“, die didaktische „Verpackung“ von Inhalten. Und sie punktet durch besondere Formate des Lehren und Lernens. Klassischen Formen wie Vorlesungen und Seminare werden modernisiert, und – wo sinnvoll – technologisiert, z. B. als MOOCs. Daneben entwickelt sie neue Formen des Lehren und Lernens. Die neuen Formate erfordern neue Rollen von Lehrenden – statt „Kathederlehre“ agieren Lehrende als Ermöglicher/-innen, als Facilitator/-innen, sie unterstützen und begleiten Lernprozesse. Formen von Coaching und Mentorship werden eingesetzt, die Lernformate werden unter Nutzung neuer Technologien gut genutzt.

Lokal, global und profiliert

Die Lifelong-Learning-Hochschule ist sich bewusst, dass sie regional gut vernetzt sein muss. Die Vernetzung mit den unterschiedlichen regionalen Akteuren ermöglicht der Hochschule einen regen Austausch mit ihrem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld – ein Austausch, von dem beide Seiten profitieren. Die Lifelong-Learning-Hochschule nutzt das Potenzial der neuen Technologien und der damit verbundenen Medialisierung, um sich neue Zielgruppen zu erschließen und sich zu internationalisieren. Vermittlung internationaler Erfahrung und eines interkulturellen Grundverständnisses wird zur zentralen Bildungsanforderung der modernen Hochschule. Sie muss ein Probehandeln in den komplexen Situationen des 21. Jahrhundert ermöglichen, durchlässig an die globalisierten Gesellschaft sein, auch, um nicht in die intellektuelle Isolation zu geraten. Nicht zuletzt achtet die Lifelong-Learning-Hochschule dabei auf ihr Profil. Sie stellt sich folgende Fragen: Welche Schwerpunkte, welche strategischen Partnerschaften, welche Zielgruppen stärken die eigene Profilbildung? Auf welche Nische(n) soll gesetzt werden, welche Partnerschaften und Allianzen unterstützen meine Mission am besten?

Individualisierung und Kompetenzorientierung

Die Lifelong-Learning-Hochschule sieht ihre Studierenden als ihr Potenzial, um sich zu vernetzen und weiterzuentwickeln. Studierende werden als Bereicherung für die Verbreiterung der Wissensbasis und Wissensentwicklung der Hochschule wahrgenommen. Die Lehrenden wertschätzen das professionelle Wissen der Studierenden und nehmen sie in ihrer Rolle als Expert/-innen in unterschiedlichen professionellen Feldern wahr. Der Heterogenität der Studierenden begegnet die Lifelong-Learning-Hochschule durch die Individualisierung des Studiums. Sie achtet auf Lernergebnis- und Kompetenzorientierung und fühlt sich auch für überfachliche Kompetenzen zuständig, um die Lernenden bei der Bewältigung komplexer Herausforderungen des modernen Lebens adäquat zu unterstützen. Das voneinander Lernen der Studierenden untereinander und zwischen Lehrenden und Studierenden ist daher ein wichtiger Aspekt der hochschulischen Lehre. Studierende agieren als Ko-Kreator/-innen von Wissen, die Begegnung von Lehrenden und Studierenden auf Augenhöhe und kollaborative Lehr-Lernprozesse haben einen hohen Stellenwert.

Heterogenität ist eine wichtige Chance und Ressource um voneinander zu lernen.

Moderne Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden

Die alte Idee der Hochschule – die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden – erhält neue Impulse durch die neuen medialen Vermittlungsmöglichkeiten und den Imperativ der Individualisierung. Kollaborative Arbeitsformen sind von besonderer Bedeutung ebenso wie der hohe Bedarf an Lern-, Studien- und Karriereberatung, da Menschen immer neue Mischformen zwischen Berufs-, Bildungs- und Privatleben finden müssen.

Indem sie sich von der ex catedra Vermittlung lexikalischen Wissens befreit und diese Form der Wissensvermittlung erleichtert wird durch die neuen Medien, kann sie Lernarrangements kreieren, die die Stärken des hochschulischen Lehrens und Lernens (kritisch-reflexives Lernen, methodenorientiertes, forschungsbasiertes Vorgehen) auch tatsächlich eingeübt und erfahren werden können. Das Know-How der Lehrenden wird insbesondere für fachlich hochwertiges Feedback an Studierende und weniger für die reine Informationsvermittlung genutzt.

Reputation durch Lehre

Der hohe Stellenwert von Lehre an der Lifelong-Learning-Hochschule zeigt sich in differenzierten Rollenanforderungen an die Lehrenden. Die unterschiedlichen Rollen in der Lehre zeigen sich in einem gut durchdachten System der Begleitung von Lehr-Lernprozessen durch die Lehrenden. Lehrende werden dafür entsprechend weitergebildet und auch unterstützt. Tenuretracks für Nachwuchswissenschaftler/-innen und Berufungsverfahren sind so angelegt, dass Lehre mit unterschiedlichen Zielgruppen entsprechend zu belegen, Lehrkompetenz in Assessments nachzuweisen ist. In den Zielvereinbarungen ist die Lehre ein wichtiges Kriterium. Die Hochschullehrer/-innen sind hochschuldidaktisch geschult und gewohnt mit unterschiedlichen Zielgruppen in der Lehre zu arbeiten. Professionelle Lehre wird durch gute Karrieremöglichkeiten und institutionell durch entsprechende Reputation belohnt.

Lifelong Learning als Steuerungsimpuls für die Hochschule

Angesichts eines gesellschaftlichen Umfeldes, in dem Wissen, Bildung und Forschung nicht nur für das sozioökonomische Wohlergehen einer Gesellschaft zentral sind, sondern der zentrale Bildungsauftrag von Hochschulen in der Unterstützung der Bewältigung des Lebens in einer globalisierten, wissensbasierten Organisationsgesellschaft besteht, wird Lifelong Learning zur zentralen Mission der Hochschule und ist in einem Mainstreaming-Ansatz in allen Bereichen und Prozessen der Hochschule verankert. Damit wird auch eine Kultur des Lebenslangen Lernens in der Hochschule grundgelegt. Diese Mission wird unterstützt durch entsprechende

Finanzierungsindikatoren, durch die der Staat die bildungspolitischen Ziele des Lebenslangen Lernens auch in Form institutioneller Anreize zum Ausdruck bringt. Ebenso sind die für ein erfolgreiches Agieren als Lifelong-Learning-Hochschule notwendigen Aktivitäten in den Karrierekriterien der Hochschulangehörigen verankert.



Zum Weiterlesen

Barber, M., Donnelly, K. & Rizvi, S. (2013). An Avalanche Is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead. London: Institute for Public Policy Research. URL: http://www.ippr.org/images/media/files/publication/2013/03/avalanche-is-coming_Mar2013_10432.pdf (24.03.2015).

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2014). Hochschul-Bildungs-Report 2020. In Kooperation mit McKinsey&Company. URL: www.hochschulbildungsreport2020.de (24.03.2015).

