

## DGWF–Jahrestagung 2014

vom 24. bis 26. September 2014 an der Universität Hamburg

**Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! –**  
Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung  
von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an  
Hochschulen

**Kurzfassungen der Beiträge und  
Kurzporträts der Referentinnen und Referenten**

*Herausgegeben von Dr. Jörg Teichert,  
Tagungskoordinator im Auftrag des DGWF Vorstands  
November 2014*

## Inhaltsverzeichnis

1. Programm der Jahrestagung.....Seite 3
2. *Kurzfassung der Beiträge in zeitlicher Reihenfolge*.....Seite 9
3. *Posterpräsentationen in alphabetischer Reihenfolge*.....Seite 97
4. *Kurzportraits der Referentinnen und Referenten  
in alphabetischer Reihenfolge*.....Seite 128

## **1. Programm der Jahrestagung** **inklusive Angabe der entsprechenden Seitenzahlen**

**DGWF–Jahrestagung 2014**

24. bis 26. September 2014 an der Universität Hamburg

## Programm der DGWF-Jahrestagung 2014

24. bis 26. September 2014 in Hamburg

### Programm für Mittwoch, 24. September 2014

15.00 – 17.00 Uhr	<b>Vorseminar 1</b> ( <i>besonders für Neue im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung</i> ) <b>"Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums"</b> <i>Dr. Ursula Bade-Becker, Universität Bielefeld</i>	(Seite 11)
	<b>Vorseminar 2</b> <b>„Einordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Kontext des EU-Beihilferechts“</b> <i>Prof. Dr. Michaela Zilling, DIPLOMA Hochschule, Bad Sooden-Allendorf</i> <i>Annekatri Mordhorst, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel</i>	(Seite 12)
	<b>Vorseminar 3</b> <b>„Die Implementierung einer hochschulweit gültigen Anrechnungsrahmenordnung am Beispiel der Hochschule Niederrhein“</b> <i>Nina Maria Wachendorf, Hochschule Niederrhein</i>	(Seite 13)
	<b>Vorseminar 4</b> <b>„Forschendes Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere“</b> <i>Annika Rathmann, Universität Magdeburg, unter Beteiligung der BAG WiWA</i>	(Seite 17)
	<b>Vorseminar 5</b> <b>„Hochschulweiterbildung (neu) beforschen! “</b> <i>Maria Kondratjuk, Universität Potsdam, Mandy Schulze, Humboldt-Universität zu Berlin,</i> <i>Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Universität Bielefeld</i>	(Seite 18)
18.00 – 21.00 Uhr	<b>Willkommensempfang im Chinesischen Teehaus "Yu Garden", Feldbrunnenstraße 67, 20148 Hamburg</b> <b>Dinner Speech "Lernen in anderen Kulturen"</b> <i>Prof. Dr. Wulf Köpke, Direktor des Hamburger Museums für Völkerkunde</i>	

### Programm für Donnerstag, 25. September 2014

Tagesmoderation: *Helmut Vogt, Universität Hamburg*

09.00 – 10.45 Uhr	<b>Begrüßung und Einführung</b> Anna-Siemsen Hörsaal, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg	
	<b>Begrüßung der Teilnehmenden</b> <i>Dr. Dorothee Stapelfeldt, Senatorin der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Hansestadt Hamburg</i> <i>Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin der Universität Hamburg</i> <i>Prof. Dr. Eva Arnold, Dekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaft</i> <i>Dr. Beate Hörr, Universität Mainz, Vorsitzende der DGWF</i>	
	<b>Hauptrede 1</b> <i>Prof. Dr. Monika Kil, Donau-Universität Krems</i> <b>„Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen I“</b>	

11.15 – 12.45 Uhr

## TEILFELD „VERÄNDERTE STUDIENFORMATE“

### Forum 1

Moderation: *Peer-Olaf Kalis, TU Berlin*

**Berufsbegleitend studieren und studieren lassen – mutig oder unzumutbar für Hochschulen und Studierende?** (Seite 19)

*Dr. Petra Koczy, Katrin Nachbar & Joachim Mosthaf, Universität Stuttgart*

**Formate von berufsbegleitenden Studiengängen am Beispiel der FH Kaiserslautern** (Seite 21)

*Dr. Max Reinhardt, Fachhochschule Kaiserslautern*

### Forum 2

Moderation: *Bernhard Christmann, Ruhr-Universität Bochum*

**Weiterbildung in den Ingenieurwissenschaften an der TU Ilmenau - Erfahrungen, Situation und Perspektiven** (Seite 23)

*Uwe Hirte & Birgit Tolkemit, TU Ilmenau*

**Studiengänge im Baukastensystem am Beispiel des berufsbegleitenden Studiengangs Maschinenbau** (Seite 25)

*Christine Jordan-Decker & Prof. Dr. Susan Pulham, Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes*

### Forum 3

Moderation: *Dr. Margot Klinkner, Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen*

**Wissenschaftliche Weiterbildung nach dem Baukastenprinzip** (Seite 27)

*Jan Ihwe, Toni Charlotte Bünemann, Simone Fényes & Antje Dudeck, Universität Freiburg*

**Ein Hochschulstudium lohnt sich auch für Quereinsteiger!** (Seite 30)

*Dr. Jürgen Zieher, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit*

### Forum 4

Moderation: *Dr. Andreas Fischer, Universität Bern*

**Teilzeitstudium – Ein Modell für flexible Studienbedingungen?** (Seite 33)

*Katrin Brinkmann & Dr. Annika Maschwitz, Universität Oldenburg*

**„Duale Weiterbildung“? – Potentiale dualer Studienformate für die wissenschaftliche Weiterbildung** (Seite 37)

*Katharina Lenz, Caroline Kamm & Anna Spexard, Humboldt-Universität zu Berlin*

### Forum 5

Moderation: *Dr. Burkhard Lehmann, Universität Koblenz-Landau*

**Beyond MOOC – Was bleibt der wissenschaftlichen Weiterbildung, wenn der Hype vorbei ist?** (Seite 39)

*Linda Eggerichs & Daniel Weichsel, Karlsruher Institut für Technologie*

**Interdisziplinäres Lernen – Interprofessionelle Zusammenarbeit und Versorgung** (Seite 42)

*Kirstin Maria Käuper, Prof. Dr. Susanne Busch, Aisha Boettcher, Lita Herzig & Prof. Dr. Joachim Westenhöfer, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg*

## Programm für Donnerstag, 25. September 2014 (Fortsetzung)

13.45 – 15.15 Uhr

## TEILFELD „ANERKENNUNG NON-FORMALEN UND INFORMELLEN LERNENS“

### Forum 6

Moderation: *Prof. Dr. Michaela Zilling, DIPLOMA Hochschule, Bad Sooden-Allendorf*

**Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen: Hemmnisse und Lösungsansätze zur nachhaltigen Implementierung** (Seite 45)

*Nico Sturm, TH Mittelhessen & Helmar Hanak, Philipps-Universität Marburg*

**Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen** (Seite 46)

*Dr. Gesa Münchhausen, Bundesinstitut für Berufsbildung*

## Forum 7

Moderation: *Dr. Andreas Fischer, Universität Bern*

**Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung befördern – Eine Frage der Begriffssensibilität und des Praxiskontexts?** (Seite 48)

*Daniel Völk, Eva-Maria Danzeglocke & Stefanie Schröder, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*

**Übergänge und Studienbedingungen nicht-traditioneller Studierender aus der Perspektive der Zielgruppe** (Seite 50)

*Alexander Otto, Caroline Kamm, Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin & Gunther Dahm, Christian Kerst, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*

13.45 – 15.15 Uhr

## TEILFELD „OFFENE UND FLEXIBLE LERNWEGE“

### Forum 8

Moderation: *Dr. Burkhard Lehmann, Universität Koblenz-Landau*

**Massive Open Online Courses und soziale Exklusion** (Seite 53)

*Matthias Rohs, Technische Universität Kaiserslautern*

**Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote** (Seite 55)

*Oliver B. T. Franken, Dr. Helge Fischer & Prof. Dr. Thomas Köhler, TU Dresden*

### Forum 9

Moderation: *Dr. Silke Vergara, Universität Kassel*

**Digitalisierung als Fokus: Ausgangspunkt der Umgestaltung von Hochschulbildung** (Seite 58)

*Dr. Markus Lermen & Prof. Dr. Rolf Arnold, Technische Universität Kaiserslautern*

**Der eLearning-Kurs „Ready for eLearning?!“ – nur Entscheidungshilfe für Mitarbeiter oder auch wertvolle Ressource für Unternehmen?** (Seite 60)

*Lena Oswald & Dr. Marion Bruhn-Suhr, Universität Hamburg*

### Forum 10

Moderation: *Silvia Dabo-Cruz, Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt*

**Der neue Master-Studiengang „Angewandte Familienwissenschaften“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW)** (Seite 64)

*Dr. Katja Weidtmann, Dr. Sabina Stelzig-Willutzki, Dr. Astrid Wonneberger & Prof. Dr. Wolfgang Hantel-Quitmann, HAW Hamburg*

**Training-on-the-Project – projektorientiertes Lernen und Forschen: Format mit Potenzial** (Seite 66)

*Dr. Michael Krause & Damaris Jankowski, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*

### Forum 11

Moderation: *Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin*

**Modelle zur Förderung lebenslangen Lernens im Bereich der hochschulischen Bildung – Impulse aus dem internationalen Kontext** (Seite 68)

*Prof. Dr. Karin Dollhausen, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

**Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Beruf und Hochschule - Eine berufspädagogische Perspektive auf die Didaktik des neuen Lernens** (Seite 69)

*Maren Kreutz, Leibniz Universität Hannover*

15.15 – 15.45 Uhr

*Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg*

**Einlassung: Zur Zukunft der Öffentlichen Wissenschaft**

Anna-Siemsen Hörsaal, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

15.45 – 16.45 Uhr

**Posterpräsentation**

Ort: Foyer auf dem Campus (*nähere Angabe folgt*)

16.15 – 17.45 Uhr

**DGWF-Mitgliederversammlung**

Ort: Anna-Siemsen Hörsaal, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

19.00 – 22.00 Uhr

## Abendprogramm

Konferenz-Dinner (fakultativ) an Bord des Museumsschiffs Rickmer Rickmers (<http://www.rickmer-rickmers.de/>) an den St. Pauli Landungsbrücken (Platzanzahl begrenzt!)

## Programm für Freitag, 26. September 2014

Tagesmoderation: *Dr. Jörg Teichert, TU Dortmund*

09.00 – 09.15 Uhr

### Einstimmung

*Dr. Jörg Teichert, TU Dortmund*

Anna-Siemsen Hörsaal, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

09.15 – 10.45 Uhr

### TEILFELD „HOCHSCHULE IN DER KOOPERATION“

#### Forum 12

Moderation: *Dr. Margot Klinkner, Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen*

#### Partners in Leadership Schweiz – Kooperationsprojekt in mehrerlei Hinsicht

(Seite 71)

*Dr. Barbara Kohlstock & Silke Ramelow, Pädagogische Hochschule Zürich*

#### Verbände und Organisationen als Partner erfolgreicher Weiterbildung – Added Value für alle Beteiligten

(Seite 72)

*Astrid Beermann-Kassner, Universität Oldenburg*

#### Forum 13

Moderation: *Dr. Karla Kamps-Haller, Hochschule RheinMain*

#### Vom Einzelplayer zum Kooperationspartner. Die Kooperationsfähigkeit von Hochschulen aus Perspektive potentieller institutioneller Partner

(Seite 75)

*Dr. Sandra Habeck, Universität Marburg & Anika Denninger, Universität Gießen*

#### Kooperationen gestalten - aber wie?

(Seite 77)

*Dr. Annika Maschwitz, Universität Oldenburg*

#### Forum 14

Moderation: *Uwe Schröder, Rescom Marktforschung e.K. Hamburg*

#### Wissenschaftliche Weiterbildung in Baden-Württemberg: Servicestelle HOCHSCHULE WIRTSCHAFT als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Wirtschaft

(Seite 79)

*Matthias Schneider & Jutta Kasper-Schimmele, Bildungswerk der BW Wirtschaft e.V.*

#### Wissenschaftliche Weiterbildung für Ingenieure über kooperative Forschungs- und Entwicklungsprojekte

(Seite 81)

*Dr. Christine Bauhofer, TuTech Innovation GmbH an der TU Hamburg-Harburg*

#### Forum 15

Moderation: *Dr. Jörg Teichert, TU Dortmund*

#### Lernen durch Perspektivwechsel

(Seite 83)

*Dr. Cornelia Knoch, Pädagogische Hochschule Zürich*

#### Berufsbegleitende Qualifizierung „Demografiemanagement“ Personal altersgerecht führen und motivieren lernen im Projekt "Ziemlich beste Lernfreu(n)de"

(Seite 85)

*Jadranka Halilovic, Gabriele Weinecke, Prof. Dr. Christiane Hipp & Birgit Hendrischke, BTU Cottbus-Senftenberg*

09.15 – 10.45 Uhr

## TEILFELD „STRUKTURELLE INNOVATION“

### Forum 16

Moderation: *Marlis Adjanor, Universität Hamburg*

**Universitäten als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter: Neue (Steuerungs-)Ansätze zur Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung** (Seite 87)  
*Dr. Melanie Franz, Universität Marburg & Dr. Timm C. Feld, Universität Gießen*

**Lebenslanges Lernen: das UdK Berlin Career College als lernende Organisation im stetigen Wandel** (Seite 88)  
*Susanne Hamelberg & Prof. Dr. Dr. Thomas Schildhauer, Universität der Künste Berlin*

### Forum 17

Moderation: *Annekatriin Mordhorst, Universität Kiel*

**Kann ein Professional School innovieren?** (Seite 92)  
*Dr. Veronika Strittmatter-Haubold, Pädagogische Hochschule Heidelberg*

**Kompetenznetzwerk in der Mobilitätswirtschaft: Berufsbegleitende Weiterbildungsstruktur zur Hochschulöffnung in einem Flächenland** (Seite 94)  
*Annette Bartsch & Dr. Monika Bachofner, Technische Universität Braunschweig*

11.15 – 12.00 Uhr

### Hauptrede 2

*Prof. Dr. Klaus Landfried, ehem. Präsident der TU Kaiserslautern und der HRK*

**„Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen II“**  
Anna-Siemsen Hörsaal, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

12.00 – 13.15 Uhr

### Podiumsdiskussion „Szenario Wissenschaftliche Weiterbildung 2025“

*Diskutanten: Dr. Petra Boxler, Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen, Prof. Dr. Jacqueline Otten, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Dr. Isabel Rohner, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Universität Marburg, Prof. Dr. Andra Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin*

*Moderation: Helmut Vogt, Universität Hamburg*

Anna-Siemsen Hörsaal, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

13:15 – 13.45 Uhr

### Abschlussplenum mit Ausblick auf die Jahrestagung 2015 in Freiburg

*Moderation: Helmut Vogt, Universität Hamburg*

Anna-Siemsen Hörsaal, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg



## 2. Kurzfassung der Beiträge in zeitlicher Reihenfolge

### DGWF–Jahrestagung 2014

24. bis 26. September 2014 an der Universität Hamburg

## Inhalt

Vorseminar 1 .....	11
Vorseminar 2 .....	12
Vorseminar 3 .....	13
Vorseminar 4 .....	17
Vorseminar 5 .....	18
Forum 1 .....	19
Forum 2 .....	23
Forum 3 .....	27
Forum 4 .....	33
Forum 5 .....	39
Forum 6 .....	45
Forum 7 .....	48
Forum 8 .....	53
Forum 9 .....	58
Forum 10 .....	64
Forum 11 .....	68
Forum 12 .....	71
Forum 13 .....	75
Forum 14 .....	79
Forum 15 .....	83
Forum 16 .....	87
Forum 17 .....	92

## Vorseminar 1

### **Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums**

*Dr. Ursula Bade-Becker, Universität Bielefeld*

#### **Abstract:**

Dieses Vorseminar wendet sich insbesondere an Neue im Feld.

Ziel der Veranstaltung ist es, einen Überblick über das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen, d.h. der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, insbesondere über Zielsetzungen, Zielgruppen, Angebotsformen, Organisation, Qualitätssicherung und es sollen auch die DGWF und ihre Arbeitsgemeinschaften und Landesgruppen kurz vorgestellt werden.

## Vorseminar 2

### Einordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Kontext des EU-Beihilferechts

*Prof. Dr. Michaela Zilling, DIPLOMA Hochschule, Bad Sooden-Allendorf  
Annektrin Mordhorst, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*

#### **Abstract:**

Das EU-Beihilferecht verursacht Unsicherheiten innerhalb der Hochschulen mit Bezug auf die Einordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung, denen sich einige Institutionen offensiv stellen, indem Überlegungen zum Umgang mit dem Thema Trennungsrechnung und dem EU-Beihilferecht angestellt und diese zusammen mit den Wirtschaftsprüfern abgestimmt und verschriftlicht werden. Andere Hochschulen verhalten sich indes weniger offensiv und zeigen sich auch auf Nachfrage eher zögerlich im Finden von Lösungen bezüglich dieses Themas.

Fakt ist, dass sich die Hochschulen bereits seit 2007 mit dem europäischen Beihilferecht auseinandersetzen müssen, doch auch nach Ablauf der Übergangsfrist zum 01.01.2009 (vor immerhin knapp sechs Jahren!) gibt es keine hochschulübergreifenden Regelungen, die landes- oder bundesweiten Charakter hätten und den Hochschulen Sicherheit im Umgang mit der Einordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung böten.

Sicherlich ist dies u.a. auch dem Umstand geschuldet, dass die wissenschaftliche Weiterbildung sehr facettenreiche Ausprägungen annehmen kann. Insofern ist es nicht trivial, die wissenschaftliche Weiterbildung analog zu anderen Dienstleistungen einer Hochschule, bspw. der grundständigen Lehre oder der Grundlagenforschung, dem nicht-wirtschaftlichen Bereich zuzuordnen. Dennoch kann und muss nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass sämtliche wissenschaftliche Weiterbildung einen wirtschaftlichen Charakter aufweist, nur weil sie an einem Markt angeboten wird, so wie es im KMK-Analyseraster zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nicht-wirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen erfolgt ist.

Mit dem in 2014 neu aufgelegten Unionsrahmen für staatliche Beihilfen wurde ein weiterer Schritt der Klärung unternommen, allerdings bleibt es eine hochschulseitige Aufgabe, die eigenen Angebote genau zu analysieren und im Charakter zu erfassen, so dass transparent festgestellt werden kann, ob es sich um ein wirtschaftliches oder ein nicht-wirtschaftliches Programm handelt.

Das Vorseminar nähert sich zunächst einmal aus einer gesetzlichen Perspektive dem Thema der Trennungsrechnung an, bevor im weiteren Verlauf exemplarische Beispiele gängiger Praxis und Überlegungen zu einem Analyseraster für die wissenschaftliche Weiterbildung angeführt werden.

Ziel ist es, zum einen, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sich Hochschulen in unsicheren Entscheidungssituationen verhalten können. Ziel soll es auch sein, die verschiedenen Herangehensweisen der im Vorseminar vertretenen Institutionen zu erfassen und sowohl Good-Practice-Beispiele aufzuzeigen als auch ungelöste Fragen zum Thema in Plenum vorzutragen und gemeinschaftlich diskutieren zu können.

## Vorseminar 3

### Die Implementierung einer hochschulweit gültigen Anrechnungsrahmenordnung am Beispiel der Hochschule Niederrhein

*Nina Maria Wachendorf, M.A.; Hochschule Niederrhein*

#### **Abstract:**

Die Öffnung der Hochschulen für neue studentische Zielgruppen, insbesondere für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, ist eng verbunden mit der Frage der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Leistungen. Dieser bildungspolitische Diskurs, der durch die Einführung des „Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ stärker in den Fokus der verschiedenen Bildungseinrichtungen rückte, veranlasste die Hochschule Niederrhein dazu, im Rahmen des BMBF geförderten Projektes „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – „Die duale Hochschule“, eine hochschulweit gültige Anrechnungsordnung für formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu entwickeln. Neben den bildungspolitischen Bestrebungen die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung zu steigern, spielt auch die enge Verbindung der Hochschule zu regionalen Unternehmen und Kammern eine entscheidende Rolle bei der Implementierung. Die gemeinsam mit den Prüfungsausschüssen sowie dem Dezernat Studierendenservice entwickelte „Anrechnungsordnung für Bachelor- und Masterstudiengänge der Hochschule Niederrhein“ ist eine Ergänzung zu den Rahmenprüfungsordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge. Nach eineinhalb Jahren Bearbeitungszeit wurde die Anrechnungsordnung im März 2014 durch den Senat der Hochschule verabschiedet und ist seit dem 01. Mai 2014 gültig.

#### **Entwicklung und Implementierung einer hochschulweiten Anrechnungsrahmenordnung**

Ausgangspunkt für die Schaffung einer hochschulweiten Anrechnungsrahmenordnung ist, neben den bildungspolitischen Bestrebungen, die verstärkte Anfrage regionaler Unternehmen und Kammern, insbesondere im Bereich der dualen Studienangebote. Der Fokus der Kammern und Unternehmen liegt dabei auf einer stärkeren Verzahnung von hochschulischen und außerhochschulischen Kompetenzen, durch die Anrechnung von in der Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen. Die vermehrten Anfragen von Unternehmen und Studierenden zur Anrechnung eben solcher Kompetenzen an die Prüfungsausschüsse der Fachbereiche haben die Bemühungen zur Entwicklung einer hochschulweiten Anrechnungsordnung an der Hochschule Niederrhein gefördert.

Grundlage der Entwicklung waren dabei das zu diesem Zeitpunkt gültige Landeshochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen, die Lissabon-Konvention sowie die KMK-Empfehlungen zur Anrechnung von Kompetenzen. Ausgehend von diesen Grundlagen wurde am Ressort für Lehre und Studium gemeinsam mit den Prüfungsausschüssen der Fachbereiche sowie dem Dezernat Studierendenservice eine umfassende Rahmenordnung entwickelt. Diese „regelt die Anrechnung anderweitig erbrachter Leistungen und anderweitig erworbener Kompetenzen auf einen Bachelor- oder Masterstudiengang der Hochschule Niederrhein. Zuständig für die Anrechnung ist der jeweilige Prüfungsausschuss.“<sup>1</sup> Neben den formal erworbenen Kompetenzen im hochschulischen und

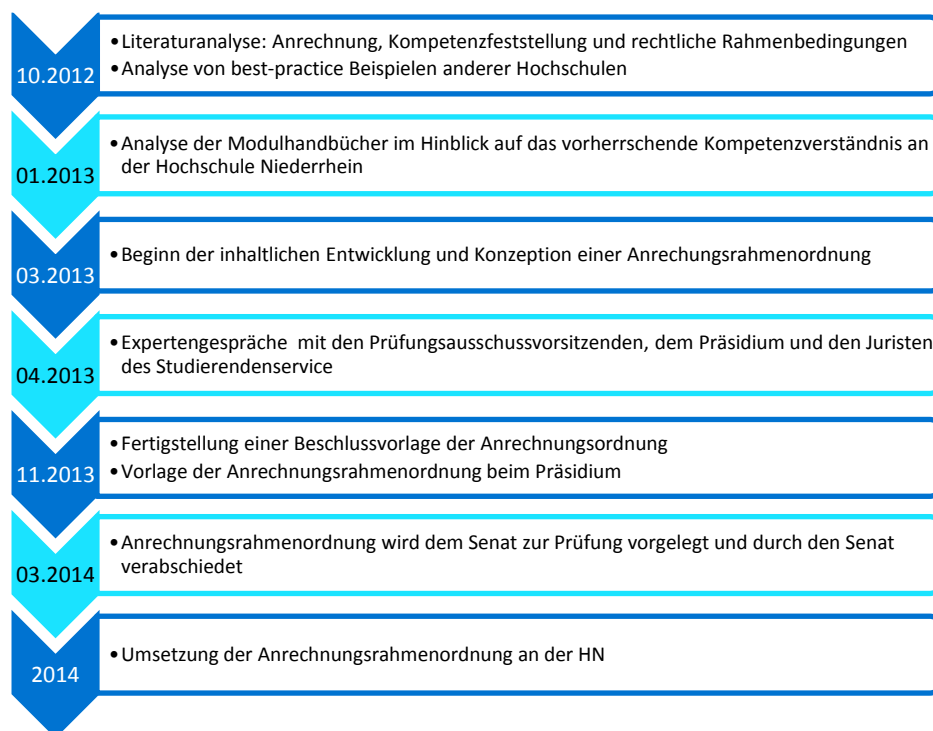
---

<sup>1</sup> Hochschule Niederrhein (2014): Anrechnungsordnung für Bachelor- und Masterstudiengänge der Hochschule Niederrhein. S. 2

außerhochschulischen Bereich regelt die Ordnung auch die Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium.

Bei der Entwicklung der Anrechnungsordnung spielten neben den genannten rechtlichen Rahmenbedingungen die bisherigen Erfahrungen der Prüfungsausschüsse sowie das in den Modulhandbüchern vorherrschende Kompetenzverständnis eine entscheidende Rolle.

In sechs Sitzungen mit den Prüfungsausschüssen aller Fachbereiche und dem Dezernat Studierendenservice wurde eine Beschlussvorlage erarbeitet, die nach einem Jahr Entwicklungs- und Bearbeitungszeit, Ende November 2013 dem Präsidium und dem Senat zum ersten Mal zur Verabschiedung vorgelegt wurde. Die unten stehende Abbildung gibt einen Überblick über die einzelnen Schritte sowie den zeitlichen Verlauf der Entwicklung und Implementierung der Anrechnungsordnung.



**Abbildung 1: Vorgehen der Hochschule Niederrhein bei der Erarbeitung einer hochschulweiten Anrechnungsrahmenordnung**

Die Beschlussvorlage regelt neben dem Verfahren der Anrechnung folgende Punkte:

- den maximalen Umfang der Anrechnung für hochschulische und außerhochschulische Kompetenzen,
- wer anrechnungsberechtigt ist,
- worauf angerechnet werden kann,
- anhand welcher Kriterien die Anrechnung erfolgt,
- welche Nachweise vorgelegt werden müssen,
- bis wann der Antrag auf Anrechnung spätestens eingereicht werden muss und
- bis wann und in welcher Form den Studierenden die Anrechnungsentscheidung mitgeteilt wird.

Darüber hinaus regelt die Anrechnungsordnung die Frage, wie mit nicht-benoteten Kompetenzen bei der Anrechnung verfahren wird.

Neben den Prüfkriterien für formal und non-formal<sup>2</sup> erworbene Kompetenzen anhand gängiger Taxonomien, berücksichtigt die Anrechnungsordnung auch die Prüfung informell<sup>3</sup> erworbener Kompetenzen anhand von Portfolios. Dabei werden in der Ordnung nur allgemeine Möglichkeiten für eine Portfolioerstellung benannt, wie z.B. Lebenslauf, Lern-/ Arbeitstagebücher, Arbeitsproben, Arbeitsplatzbeschreibungen. Die einzelnen Fachbereiche haben somit die Möglichkeit in den fachbereichsspezifischen Anrechnungsordnungen das für sie praktikabelste Modell der Portfolioerstellung auszugestalten. Zusätzlich werden aktuell Strukturen geschaffen, die die beruflich Qualifizierten bei der Portfolioerstellung unterstützen und anleiten.

Die Anrechnungsordnung wurde Ende März 2014, im dritten Anlauf, durch den Senat der Hochschule Niederrhein verabschiedet. Grund für die zweimalige Verschiebung waren Befürchtungen der Fachbereiche mit der Schaffung einer solchen Ordnung Begehrlichkeiten bei den Studierenden hinsichtlich möglicher Anrechnung zu wecken und einen ‚Prüfungstourismus‘ zu anderen, vermeintlich leichteren Hochschulen, in bestimmten Bereichen zu ermöglichen. Die Befürchtungen der Fachbereiche wurden in die weitere Ausgestaltung der Anrechnungsordnung einbezogen, indem die Ordnung vorsieht, dass Anrechnung nur auf Module erfolgen kann, für die das Prüfungsverfahren noch nicht eröffnet wurde.<sup>4</sup>

### **Ausblick und weitere geplante Schritte**

Nachdem die Anrechnungsordnung im März durch den Senat verabschiedet wurde muss sie aktuell im Hinblick auf den §63a Anerkennung von Prüfungsleistungen und Studienabschlüssen des seit dem 1. Oktober 2014 gültigen Hochschulzukunftsgesetzes (HZG) überarbeitet und angepasst werden. Neben der Umsetzung der Lissabon-Konvention im neuen Hochschulgesetz muss auch der Besonderheit Rechnung getragen werden, dass die Studierenden durch das HZG die Möglichkeit bekommen bei einem negativen Anrechnungsbescheid eine Überprüfung durch das Präsidium zu beantragen. Diese Möglichkeit, bei der das Präsidium den Fall überprüfen und dem zuständigen Prüfungsausschuss eine Empfehlung aussprechen muss, läuft parallel zum klassischen Mittel der Klage.

Darüber hinaus versucht die Hochschule Niederrhein einheitliche Verfahren und Strukturen in diesem Bereich zu implementieren. So wird zurzeit überlegt eine zentrale Anrechnungsdatenbank zu implementieren um die Anrechnungsentscheidungen transparenter zu gestalten und zu evaluieren in welchen Bereichen eine pauschale Anrechnung z.B. von fachspezifischen Weiterbildungen sinnvoll ist.

Neben den formalen und rechtlichen Schritten zur Anpassung und Umsetzung der Anrechnungsordnung gibt es an der Hochschule didaktische Schulungen für die Prüfungsausschüsse im Hinblick auf die Anrechnungsprüfung z.B. anhand von gängigen Taxonomien sowie im Hinblick auf die Unterstützung bei der Erstellung von Portfolios sowie bei der anschließenden Prüfung der Portfolios.

---

<sup>2</sup> Lernen außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses.

<sup>3</sup> Informelles Lernen ist die „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens, z.B. Lernen im Arbeitsalltag

<sup>4</sup> Diese Einschränkung beruht auf einem Beschluss des Verwaltungsgerichts Minden aus dem Jahr 2011. 8K 735/11 zur Anerkennung von Prüfungsleistungen

Mit der hochschulweiten Anrechnungsordnung hat die Hochschule Niederrhein einen ersten Schritt zu mehr Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen geschaffen. Nun müssen die Strukturen an der Hochschule umgesetzt und gelebt werden.



## Vorseminar 4

### Forschendes Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere

*Annika Rathmann, M.A., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg*

*unter Beteiligung der BAG WiWA, Mitarbeit von Silvia Dabo-Cruz, Universität Frankfurt am Main,*

*Doris Lechner, Universität Mannheim*

#### **Abstract:**

„Forschendes Lernen“ begleitet die Teilnehmenden dabei, selbstständig eine für sie relevante Fragestellung zu entwickeln und diese mithilfe wissenschaftlicher Methoden zu bearbeiten. Im Bereich der Weiterbildung Älterer bietet das „Forschende Lernen“ zudem die Möglichkeit, Wissenschaftlichkeit und lebensweltliche bzw. biografische Aspekte zu verknüpfen. An verschiedenen Hochschulen finden sich zudem Ansätze, wie die Methode dabei auch das intergenerationelle Lernen befördern kann.

Das Vorseminar soll vor allem Gelegenheit zum Austausch bieten. Nach einem Überblick zum Konzept des „Forschenden Lernens“ und der Vorstellung verschiedener Praxisbeispiele, steht daher die Diskussion von Chancen und Grenzen aber auch Weiterentwicklungsmöglichkeiten im Vordergrund.

Exemplarisch werden folgende Aktivitäten des „Forschenden Lernens“ aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer vorgestellt:

- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Studieren ab 50): Forschungswerkstätten für Gasthörernde.
- Universität Mannheim (Gasthörernden- und Seniorenstudium) generationen-übergreifendes Projekts „Alter lernt und forscht“ zum Thema „Zeitgeschichte als erlebte Geschichte“.
- Universität des 3. Lebensalters Frankfurt am Main (U3L): Partizipative Forschungsprojekte zu gerontologischen und geragogischen Fragestellungen.

Beispiele weiterer Hochschulen sollen im Verlauf des Vorseminars zur Sprache kommen. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen, neben dem Austausch über verschiedene weitere Projekte, folgende Fragestellungen:

- Was sind die Spezifika von Forschungsaktivitäten älterer Studierender? Gibt es besondere Potentiale oder Grenzen?
- Welchen Wert haben die Ergebnisse? Wie werden Sie in der Hochschule präsentiert und wahrgenommen? Welchen Nutzen haben sie für die Wissenschaft und die Gesellschaft?
- In welchem Verhältnis stehen der individuelle Lerngewinn und der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn?
- Welche Chancen ergeben sich aus dem „Forschenden Lernen“ für den intergenerationellen Austausch in der Hochschule?

## Vorseminar 5

### Hochschulweiterbildung (neu) beforschen!

*Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Universität Bielefeld*

*Maria Kondratjuk, Universität Potsdam*

*Mandy Schulze, Humboldt-Universität zu Berlin*

#### **Abstract:**

Die AG Forschung der DGWF beteiligt sich in diesem Jahr mit einem Vorseminar an der Jahrestagung.

Das Seminar mit Workshopcharakter widmet sich:

- **Zugängen und Methoden der Forschung in der Hochschulweiterbildung;**
- **blinden Flecken und Wagnissen bei der Beforschung sowie**
- **Potentiale theoretischer Rahmung von Forschung zu Hochschulweiterbildung.**

Damit nehmen wir thematische, strukturelle wie auch methodische Brennpunkte in den Blick.

Zu Beginn steht ein kurzer thematischer Einstieg zur Beforschung der Hochschulweiterbildung, der als Rahmen für das Seminar und Diskussionsgrundlage dienen soll. Es werden Zugänge und Methoden sowohl als auch blinde Flecken vorgestellt.

Anschließend werden gemeinsam mit den Teilnehmenden die Potentiale, blinde Flecken und Wagnisse der Beforschung von Hochschulweiterbildung diskutiert. Der Workshop schließt mit einem Statement zum Mehrwert, den theoretische Rahmungen der Erforschung von Hochschulweiterbildung bieten kann.

Das Ziel des Vorseminars ist es, Anregungen für eine praxisorientierte Forschung in der Hochschulweiterbildung zu formulieren sowie die Rolle der AG Forschung in der DGWF transparent zu machen und damit die Diskussion innerhalb der AG zu öffnen.

## Forum 1

### **Berufsbegleitend studieren und studieren lassen – mutig oder unzumutbar für Hochschulen und Studierende?**

*Dr. Petra Koczy, Universität Stuttgart*

*Joachim Mosthaf, Universität Stuttgart*

*Katrin Nachbar, Universität Stuttgart*

#### **Abstract:**

Das Master:Online-Förderprogramm des Landes Baden-Württemberg gibt Akademikerinnen und Akademikern die Chance, sich neben dem Beruf an der Universität Stuttgart weiterzubilden. Der Blended Learning Ansatz mit einem hohen Anteil an Onlinelernphasen ermöglicht räumlich und zeitlich flexibel zu lernen, ohne dabei auf den persönlichen Kontakt und Austausch zu verzichten. Ein Merkmal des Studienangebotes MASTER:ONLINE Integrierte Gerontologie sind die offenen Zugangsvoraussetzungen - ein erster Hochschulabschluss (ohne spezifische Fachrichtung) und mindestens ein Jahr Berufserfahrung. Damit spricht der Studiengang bewusst eine sehr breite Zielgruppe an. Die Heterogenität der Studierenden macht sich bspw. am Alter, dem ersten akademischen Abschluss, den unterschiedlichen Berufslaufbahnen und Kompetenzbiographien, der Technikaffinität und den Lernstilen und -präferenzen fest. Es zeigt sich, dass die didaktischen Rahmenbedingungen mit Selbstlern- und Transferphasen nicht für alle Studierenden gleichermaßen passend sind. Das äußert sich u.a. am Verschieben von Prüfungsfristen, an Rücktritten von Prüfungsleistungen und am Abbruch des Studiums. Über den Zeitraum Sommersemester 2009 bis Wintersemester 2013/14 haben 23% der Studierenden das Studium abgebrochen. Häufig sind private Gründe im Umfeld der Teilnehmenden (z.B. Pflegebedürftigkeit der Eltern; berufliche Veränderungen) für den Abbruch ursächlich. Die Frage ist, wie die exogenen Systemanforderungen gestalten werden können, um eine Passung zwischen Lernenden und Lernumwelt wahrscheinlich zu machen und sich aus Sicht der Studierenden Beruf, Familie und Studium vereinbaren lassen. Ein systematischer Blick auf die konkreten Lebensbedingungen und Perspektiven der Teilnehmenden hilft, Hinweise zur Machbarkeit eines berufsbegleitenden Studiums mit einem adäquaten Maß an Selbstverantwortung für die Studierenden aufzuzeigen.

Ziel des Vortrags ist es, ausgehend von den Rahmenbedingungen eines berufsbegleitenden Studiums und den Voraussetzungen der Lernenden, moderierende Faktoren für die Passung zwischen Lernen und Lernumwelt zu benennen.

Die Analyse der Studienbedingungen nach dem sozioökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1917-2005) gibt Anregungen, wie Lernumwelten für die heterogene Zielgruppe berufsbegleitender Studierender gestaltet werden können.

Für die exogene Steuerung lassen sich aus den Erfahrungen im Studiengang MASTER:ONLINE Integrierte Gerontologie und aus der Analyse von Erfahrungsberichten anderer Studiengänge folgende moderierende Faktoren benennen:

#### **(1) Beratungs- und Betreuungskonzepte etablieren**

Im Kontext eines Online-Weiterbildungsstudiums kann die Kompetenz, Lernprozesse selbstgesteuert zu gestalten, nicht von vornherein vorausgesetzt werden. Betreuungssysteme spielen deshalb eine zentrale Rolle. Die Aufgaben eines Studiengangsmanagements umfassen mehr als die Schnittstellenfunktion zwischen Teilnehmern und Dozenten. Eine objektive Kompetenzeinschätzung vor Aufnahme des Studiums, Unterstützung während der Zulassungs- und Immatrikulationsphase, die Einführung in die organisatorischen Prozesse und in die Lernsysteme, die Vorbereitung auf Prüfungsphasen, die Förderung der Studierfähigkeit, die Stärkung der Selbstlernkompetenzen, all diese Unterstützungsleistungen sind mitentscheidend für die Erreichung der Lernziele.

## **(2) Transparenz der Leistungsanforderungen sicherstellen**

Wichtig für die Unterstützung von selbstgesteuerten Lernprozessen ist eine eindeutige Formulierung der gestellten Leistungsanforderungen. Auftretende Unklarheiten können aus dem inhaltlichen, terminlichen oder formalen Bereich stammen. Eine präzise Formulierung verschafft den Studierenden Klarheit über das von Ihnen erwartete Handeln. Unsicherheiten, Informationsasymmetrien und zeitlicher Aufwand für Rückfragen und Klärungsbedarf werden minimiert.

## **(3) Flexibles Prüfungs- und Fristenmanagement ermöglichen**

Fixe Termine für die Abgabe von Arbeiten und Prüfungsleistungen sind von Studierenden oft sehr schwer mit deren Alltagsaufgaben zu vereinbaren. Die individuelle Situation der Teilnehmenden zu berücksichtigen ist deshalb ein wichtiger Erfolgsfaktor. Durch eine Flexibilisierung auf formaler Ebene kann das Spannungsverhältnis zwischen einer üblichen zeitlichen Taktung des Universitätsbetriebs und den verfügbaren Zeitfenstern jedes einzelnen Studierenden aufgelöst werden.

## **(4) Soziale Bindungsstrukturen durch entsprechende technische Infrastruktur in Onlinelernphasen schaffen.**

Evaluationsergebnisse und Erfahrungsberichte der Teilnehmenden zeigen, dass das erlebte psychosoziale Klima der Gemeinschaft als wichtiger Beitrag empfunden wird, das Studium zu bewältigen. Um dieses erlebte Gemeinschaftsgefühl zu stärken, finden wöchentlich freiwillige Treffen im virtuellen Klassenzimmer eines Webkonferenzsystems statt, wo sich Lernende, Lehrende und das Studiengangsmanagement austauschen. Zudem stehen weitere Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung (z.B. Foren, Mail etc.). Präsenztage an der Universität Stuttgart ergänzen die Selbstlernphasen und die Treffen im virtuellen Klassenzimmer.

### **Diskussionsfragestellung**

Ist die Offenheit der Zugangsvoraussetzungen eher zumutbar oder eher unzumutbar für Studierende und Hochschule?

## Forum 1

### Formate von berufsbegleitenden Studiengängen am Beispiel der HS Kaiserslautern. Öffnung für nichttraditionelle Studierende

*Dr. Max Reinhardt, Hochschule Kaiserslautern*

#### **Abstract:**

Die Öffnung der Hochschulen ist eine Herausforderung für die Hochschulen, ihre Studiengangsformate so zu gestalten, dass neue Zielgruppen wie Berufstätige, Berufsrückkehrer und Studierende mit Familien ihre Kompetenzen einbringen können. Die Lehrenden nehmen in berufsbegleitenden Studiengängen eine andere Rolle als in bisherigen Präsenzstudiengängen ein.

An der HS Kaiserslautern können fünf berufsbegleitende Bachelorstudiengänge in der Betriebswirtschaft, in der Informatik und in den Ingenieurwissenschaften studiert werden.

Diese Studiengänge unterscheiden sich in ihren Präsenz- und Fernphasen (hybrid, kompetenzorientiert, klassische Vorlesung, etc.), ihrem Workload, ihrem Studienmodell, ihren Veranstaltungsformaten und ihrer Berufsorientierung. Evaluationsergebnisse der Studierenden und Interviews mit Studiengangsleitern zeigen eine Diversität hinsichtlich der sozialstatistischen Zusammensetzung der Studierenden in Bezug auf Kriterien wie Alter, Berufs- und Familienerfahrung, sozialer Herkunft, aber auch hinsichtlich der Studienmotivation, den Studienzielen und der Einschätzung der Studieneingangsphase.

Im Vergleich mit Präsenzstudiengängen ist z.B. der Anteil an nichttraditionellen Studierenden deutlich höher. Gerade Fernstudiengänge erfordern nicht nur E-Learning-Angebote, sondern vielmehr eine geschickte, an den Bedarfen der Studierenden orientierte Kombination von Präsenz- und Fern- oder Selbstlernphasen, die von den Studierenden in den berufsbegleitenden Studiengängen je nach Format sehr unterschiedlich bewertet werden. So werden gezielt organisierte, durch Lehrende begleitete Gruppenphasen sehr positiv eingeschätzt.

Die Herausforderung bei der Konzeption von berufsbegleitenden Studiengängen liegt in der fachlichen Ausrichtung, der Zulassung und dem Aufbau der Studiengänge. So ist ein fachlich breites Themenspektrum wie Betriebswirtschaft gleichzeitig Vorteil und Herausforderung. Ein Vorteil ist es deshalb, weil sich viele Studierenden mit sehr heterogenen Lernbiografien bewerben. Die Herausforderung besteht in der Heterogenität der Studierendengruppe und den vielfältigen Motivationslagen, sich für das Studium zu immatrikulieren. Zudem bildet ein Fach wie Betriebswirtschaft für zahlreiche Berufstätigkeiten aus und das Berufsfeld ist nicht klar eingrenzbar. Das kann dann bei Studieninteressierten auch zu anderen Vorstellungen über die im Studium erwarteten Leistungen führen, gerade mit Blick auf die mathematischen und statistischen Kompetenzen, die erlangt werden müssen.

Studiengänge wie der IT Analyst hingegen sind für eine enger einzugrenzende Gruppe von Studieninteressierten konzipiert. So wird „eine Ausbildung zum Fachinformatiker oder vergleichbare Ausbildung oder einschlägige Tätigkeit im Informatikumfeld“ sowie „ein Nachweis bei Beginn des Studium über eine berufliche Tätigkeit im Umfang von mindestens einer halben Stelle“ (Fact Sheet IT

Analyst<sup>5</sup>) erwartet. Die Studierenden wissen also aufgrund beruflicher erworbener Kompetenzen sehr genau, worauf sie sich bei dem Studiengang einlassen. Der IT Analyst bildet für eine berufliche Tätigkeit an der Schnittstelle zwischen Kunden und Programmieren aus. Das Kompetenzprofil des Studiengangs sieht einerseits die Ausbildung vertiefter Informatikkenntnisse sowie andererseits auch personaler Kompetenzen für die Arbeit mit dem Kunden sowie das Qualitäts- und Projektmanagement vor. Der Studiengang ist sequenziell aufgebaut, d.h. die Studierenden haben ihre Fächer nicht parallel und können sich für fünf-sechs Wochen auf einen Fachschwerpunkt konzentrieren (Reinhardt/Hettel 2014<sup>6</sup>).

Die Ergebnisse aus Studieneingangsbefragungen und –erhebungen sowie aus Interviews mit Lehrenden werden unter Berücksichtigung der Leitlinien Kompetenzorientierung, hybride Lehr- und Lernformate sowie dem Auf- und Ausbau eines Bildungs- und Kompetenznetzwerks des Projektes OKWestpfalz präsentiert und eingebettet in aktuelle Untersuchungen über nichttraditionelle Studierende in neuen Studienformaten wie die vom CHE<sup>7</sup>, HIS, von Schaper<sup>8</sup>, Wolter/Geffers<sup>9</sup>, Arnold/Wolf<sup>10</sup> und anderen.

### **Fragestellungen:**

Wie sollten geeignete Studienformate konzipiert sein?

Von welchen Faktoren (Berufsfeld, Zielgruppe, etc.) hängen geeignete Studienformate ab?

Worin unterscheiden sich neue Zielgruppen wie nichttraditionelle Studierende von klassischen Präsenzstudierenden? Und was heißt dies für die Konzeption der Studienformate?

<sup>5</sup> Abgerufen am 31.07.2014: [http://www.fh-kl.de/fileadmin/informatik.fh-kl.de/studium/Factsheet\\_IT\\_Analyst.pdf](http://www.fh-kl.de/fileadmin/informatik.fh-kl.de/studium/Factsheet_IT_Analyst.pdf)

<sup>6</sup> [http://offene-hochschulen.de/download/HANDREICHUNG\\_Kompetenzentwicklung%20und%20Heterogenit%C3%A4t\\_final.pdf](http://offene-hochschulen.de/download/HANDREICHUNG_Kompetenzentwicklung%20und%20Heterogenit%C3%A4t_final.pdf)

<sup>7</sup> [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP157\\_Studieren\\_ohne\\_Abitur\\_2012.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf)

<sup>8</sup> [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf)

<sup>9</sup> [http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18\\_OH\\_Thematischer%20Bericht\\_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens\\_Formatiert.pdf](http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf)

<sup>10</sup> [http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte\\_zu\\_Kompetenzen/62\\_Sammelband.pdf](http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/62_Sammelband.pdf)

## Forum 2

### Weiterbildung in den Ingenieurwissenschaften an der TU Ilmenau Erfahrungen, Situation und Perspektiven

*Dipl.-Ing. Uwe Hirte, Technische Universität Ilmenau, Fakultät für Maschinenbau*

Der Technik- und Wissenschaftsstandort Ilmenau blickt seit der Gründung des Thüringischen Technikums auf eine 120 jährige Geschichte in der Ausbildung von Ingenieuren des Maschinenbaus zurück.

Mit berufsbegleitender Weiterbildung beschäftigt sich die Fakultät für Maschinenbau seit 2001. Seit 2003 wurden 5 Maßnahmen mit 47 Teilnehmern durchgeführt.

2001 startete das Projekt „Fernstudium Innovative Produktentwicklung – FIP“ mit dem Ziel, Technikern und Meistern berufsbegleitend (Wochenendkurse) neues Fachwissen zu vermitteln.

2005 wurde bereits ein Verbundprojekt gestartet, das den akademischen Abschluss Master of Science zum Ziel hatte „Entwicklung und Akkreditierung von dualen, modularisierten Bachelor-/Master-Studienangeboten – DUBAMAS“.

Im Rahmen eines, durch die GFAW Thüringen und den ESF geförderten Projektes und in Kooperation mit dem Zentralinstitut für Bildung der TU Ilmenau befinden sich derzeit zwei modulare, berufsbegleitende Weiterbildungsangebote in der Vorbereitung: „Innovative Produktentwicklung“ (M.Sc.) und „Automotive“ (M.Sc.), sowie ein modular aufgebautes Führungskräfte training. Dabei ist vorgesehen, mit einer Zertifikatsrahmenordnung die Erlangung eines akademischen Abschlusses durch die Verknüpfung von Einzelzertifikaten zeitlich und inhaltlich variabler zu gestalten. Dies ist dann wichtig, wenn ein Studienteilnehmer aus beruflichen oder persönlichen Gründen die Bildungsmaßnahme aussetzen oder beenden muss.

Die Eignungs- und Zulassungsbedingungen werden durch separate Bestimmungen in den Prüfungs- und Studienordnungen geregelt. Um einem, möglichst breiten Bewerberspektrum, z.B. Absolventen der Berufsakademien, den Erwerb eines universitären Abschlusses zu ermöglichen wurden spezielle Anpassungsmodule geschaffen, deren Inhalte mit Kollegen verschiedener Bildungseinrichtungen abgestimmt wurden.

Die wichtigsten Ansätze für die Wissensvermittlung im Rahmen eines weiterbildenden Studiums sind aus unserer Sicht:

- **Berufsbegleitende Durchführung**  
Ein Anteil von ca. 20 % Präsenzlehre steht einem Anteil von ca. 80 % Selbststudium gegenüber. Diese Präsenzanteile werden in Wochenendseminaren (Do/Fr – Sa) gebündelt.
- **Modularer Aufbau**  
Neben obligatorischen Pflichtmodulen existiert ein großer Katalog von Wahlmodulen um die jeweiligen Bildungswünsche der Teilnehmer und/oder Unternehmen bestmöglich abzubilden. Jedes Modul stellt eine in sich abgeschlossene Lehreinheit dar und kann nach entsprechender Abschlussverpflichtung mit einem Einzelzertifikat beendet werden.

- **Flexibler Studienablauf**  
Innerhalb bestimmter Grenzen kann der Studienablauf individuell festgelegt werden. Erworbene Leistungsnachweise bleiben durch die Bewertung mit ECTS – Leistungspunkten anrechenbar.
- **Praxisorientierung**  
Bei der Auswahl und Zusammenstellung der einzelnen Lehrmodule wurden Erfahrungen der Universität und der Unternehmen verknüpft. Leistungen, die außeruniversitär erlangt wurden, können auf das Studium angerechnet werden. Die Verknüpfung von Lehrinhalten mit betrieblichen Aufgaben wird in Form von Belegen, Hausarbeiten und Praktika bis hin zu Abschlussarbeiten unbedingt angestrebt. Für spezielle Lehrinhalte werden Tutoren oder Lehrbeauftragte aus der Industrie gewonnen.
- **Interdisziplinäre Ausrichtung**  
Für ein berufsbegleitendes Weiterbildungsstudium ist es nicht nur wichtig, neues Fachwissen zu vermitteln, sondern auch fachübergreifende Lehrinhalte zu integrieren, die für den Ingenieur im Unternehmen wichtig sind. Insbesondere sind dies neue Entwurfsmethoden, innovative Fertigungsverfahren und Werkstoffe, Kommunikationsmanagement, Betriebswirtschaft, Recht im Unternehmen, Unternehmensführung und –planung, Unternehmensethik u.a. (Synergien durch interdisziplinäre Vernetzungen).
- **Wissenschaftsnähe**  
Die Lehrmodule sind mit einer Abschlussverpflichtung versehen und werden mit ECTS-Leistungspunkten zertifiziert, d.h. dass diese Abschlüsse in ihrer Qualität mit denen der grundständigen Studiengänge identisch und im Rahmen der geltenden Bestimmungen auf ein Masterstudium anrechenbar sein müssen.

Im vorliegenden Beitrag sollen auf der Basis der vielfältigen Erfahrungen in der Fakultät für Maschinenbau der TU Ilmenau die Möglichkeiten, aber auch die Probleme und Risiken berufsbegleitender Weiterbildung aufgezeigt und diskutiert werden. Einige offene Fragen sollen am Beispiel diskutiert werden.

- Welche Anerkennungs- und Eignungsverfahren sind zweckmäßig?
- Wie muss die Organisation aussehen und wird kann eine längerfristige Finanzierung gestaltet werden (Nachhaltigkeit)?
- Wie werden Studieninteressenten auf uns aufmerksam und in welcher Form ist Werbung sinnvoll, zweckmäßig und bezahlbar?



## Forum 2

### **Studiengänge im Baukastensystem am Beispiel des berufsbegleitenden Studiengangs Maschinenbau**

*Prof. Dr. Susan Pulham, Christine Jordan-Decker, Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes*

#### **Kurzfassung des Referats:**

Arbeitnehmer/innen fällen eine Entscheidung für eine Weiterbildung nicht nur nach fachlichen Kriterien, die sie bei der Karriereplanung unterstützen. Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl stellt der zu erwerbende akademische Abschluss dar. Dieser wird i.d.R. benötigt, um eine Führungsposition mit höheren Verdienstmöglichkeiten zu erlangen.

Arbeitgeber/innen sind daran interessiert, ihre Mitarbeiter/innen fachlich weiter zu bilden bei möglichst kurzfristigen Abwesenheitsphasen im Betrieb. Mit einem Zertifikatsabschluss ist die Gefahr der Abwanderung in ein anderes Unternehmen oder des Verlangens nach einer höheren Eingruppierung wesentlich geringer.

Um den Ansprüchen beider Zielgruppen gerecht zu werden, bietet die htw saar zukünftig die Möglichkeit, Studiengänge modulweise zu belegen. Im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang Maschinenbau sowie im berufsbegleitenden Master-Studiengang Automotive Production Engineering werden pro Semester drei Module angeboten, die auch als Einzelmodule belegt werden können. Die Präsenzphasen finden Freitag abends und Samstag vormittags statt, so dass das Studium berufsbegleitend durchgeführt werden kann. Arbeitgeber/innen können ihre Mitarbeiter/innen so innerhalb von sechs Monaten berufsbegleitend für das gewünschte Fachgebiet, z.B. Werkstofftechnik, auf den neusten Stand der Forschung bringen. Die Teilnehmer/innen erhalten nach bestandener Prüfung ein Modulzertifikat.

Bei entsprechender Nachfrage ist es möglich, einzelne Module in geblockter Form als unternehmensspezifische (Inhouse-)Schulung durchzuführen. Dies ermöglicht es Unternehmen, spezifische Weiterbildungsmaßnahmen für die eigenen Mitarbeiter/innen in einem kürzeren Zeitraum als sechs Monaten abzuschließen.

Arbeitnehmer/innen, die einen akademischen Abschluss ohne Unterstützung des Arbeitgebers anstreben, können eigenverantwortlich weitere Module belegen, die entsprechend der Studienordnung zum Erreichen des Bachelors/Masters of Engineering benötigt werden.

Dank des European Creditpoint Transfer Systems (ECTS) können Teilnehmer einzelner Module ihre erbrachten Leistungen nachweisen und sich für Hochschulstudiengänge anerkennen lassen. Jedes Modulzertifikat beinhaltet die Anzahl der erworbenen ECTS-Punkte und die Modulbeschreibung. Allerdings liegt wie üblich die Entscheidung über die Anerkennung der Leistungen bei der aufnehmenden Hochschule.

Die berufsbegleitenden Studiengänge an der htw saar sind kostenpflichtig. Durch die Möglichkeit, einzelne Module zu belegen, ist eine Verpreisung der einzelnen Module notwendig. Dies bringt den Teilnehmer/innen den Vorteil, dass nur überschaubare Leistungen bezahlt werden müssen, von denen die Teilnehmer/innen absehen können, dass sie sie tatsächlich in Anspruch nehmen. Bei einem nicht erfolgreichen Abschluss eines Bachelor- oder Master-Studiengangs fallen somit nicht unbedingt die kompletten Studiengebühren an.

Didaktisch werden die Module in Form eines blended learning-Konzepts angeboten. Hierzu werden auf der htw saar-internen Lernplattform Unterlagen zur Vorbereitung der Veranstaltungen zum Download angeboten. Die Dozent/innen können auch weitere Funktionen der Lernplattform nutzen, z. B. Foren, Chats, Online-Tests etc. Zudem werden alle Veranstaltungen als Videos aufgezeichnet und ebenfalls über die Lernplattform als Stream-Dateien angeboten. Angedacht ist zudem, dass Teilnehmer/innen mit weiten Anreisen „live“ über virtuelle Klassenräume an den Präsenzveranstaltungen teilnehmen können. Dieses Angebot ist aber von den didaktischen Kompetenzen der Dozent/innen abhängig und noch nicht befriedigend gelöst.

Verwaltungstechnisch und organisatorisch sind beide Studiengänge darauf ausgerichtet, Berufstätige zu unterstützen und keine bürokratischen Hürden aufzubauen. Die Einschreibefristen sind sehr weit gefasst und auch nach Bewerbungsschluss sind (nach Erreichen der Mindestteilnehmerzahl) Einschreibungen für Kurzentschlossene möglich. Es gibt keine Zwangsanmeldungen zu Prüfungen, Wiederholungsprüfungen sind jedes Semester möglich. Anmeldungen zu Prüfungen erfolgen elektronisch. Abmeldungen sind bis eine Woche vor der Prüfung möglich. Studierende werden an Präsenz- und Prüfungstermine erinnert.

### **Offene Fragestellungen:**

Die zu lösenden Herausforderungen für diesen Studiengang sind aus unserer Perspektive:

1. Die Gestaltung von marktgerechten Modulpreisen  
Hier ist das IWW der htw saar mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass einerseits Preise festgesetzt werden müssen, die am Markt durchsetzbar sind. Andererseits wird von Seiten der Hochschulleitung und des Landesrechnungshofs erwartet, dass auf Vollkostenbasis kalkuliert wird. Hier sind die Vortragenden für Anregungen und Erfahrungen aus dem Publikum dankbar, welche Erfahrungen bereits gemacht wurden.
2. Die Entwicklung eines Blended-learning-Konzepts  
Mit dem „Dreiklang“ Präsenzveranstaltung – virtueller Klassenraum – Videoaufzeichnung hat das IWW in anderen Studiengängen gute Erfahrungen gemacht. Weitere Ansätze zu einem technisch und didaktisch ausgeklügelten blended learning-System wollen die Vortragenden im Rahmen der Diskussion gern mit den Teilnehmern erörtern.
3. Die Akzeptanz der gewählten Abschlüsse  
Aus Sicht des IWW der htw saar stellt sich die Frage, welcher Abschluss im technischen Bereich die größere Nachfrage erzeugt. Die Vortragenden sind gespannt, ob eher Module auf Bachelor-Niveau nachgefragt werden oder ob Module, die zu einem Master-Abschluss führen, eine stärkere Nachfrage erzeugen. Auch hier freuen sich die Vortragenden auf Erfahrungen aus dem Zuhörerkreis.
4. Das Abbruchverhalten der Teilnehmer  
Im berufsbegleitenden Bachelor-Studium, der bereits im zweiten Jahrgang angeboten wird, hat sich gezeigt, dass trotz aller Unterstützungsmaßnahmen eine hohe Abbruchquote (30%) zu verzeichnen war. Befragungen der Abbrecher ergaben, dass dies auf persönliche Gründe (Belastung durch Familie und/oder Arbeit) und zu einem geringeren Teil auf inhaltliche Gründe (in den meisten Fällen Mathematik) zurückzuführen ist. Interessant sind Erfahrungen aus dem Zuhörerkreis, ob es Tendenzen gibt, dass Abbruchquoten im technischen (Weiterbildungs-)Bereich höher sind als in anderen Bereichen, oder ob es eine Tendenz gibt, dass Weiterbildungsstudierende generell häufiger oder seltener ihr Studium abbrechen als grundständig Studierende.

## Forum 3

### Wissenschaftliche Weiterbildung nach dem Baukastenprinzip

*Jan Ihwe und Simone Fényes - unter Mitwirkung von Toni Bünemann und Antje Dudeck;  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*

#### **Abstract:**

##### Ausgangslage

Die Universität Freiburg hat seit 2007 ein inzwischen gut etabliertes Angebot berufsbegleitender Master-Online-Studiengänge in den Bereichen Medizin, Technik und Steuern aufgebaut. Das Master-Format ist jedoch trotz des durchgängig realisierten Blended-Learning-Konzepts sehr „mächtig“: Es kann je nach erstem Studienabschluss der Teilnehmenden bis zu 7 Semester in Anspruch nehmen, dabei werden Studiengebühren von bis zu 30 Tausend € fällig. Somit bedingt die Entscheidung, an einem solchen Programm teilzunehmen, ein großes zeitliches und finanzielles Engagement der Teilnehmenden. Dies schränkt auch den Umfang der Zielgruppe deutlich ein. Die Erfahrungen zeigen, dass sich dieses Format dort bewährt, wo für eine (klassische) Profession eine derart aufwändige Weiterbildung unmittelbaren Nutzen generiert.

Bereits im Rahmen der Master-Programme wurde deshalb mit der sog. Einzelmodulvermarktung zunächst in Form eines „Schnupperstudiums“ begonnen. Nach der Gründung der FRAUW im Jahr 2010 stellte sich die Frage nach einer Zielgruppenerweiterung durch ein komplementäres Angebot in Form eines inhaltlich breit angelegten Portfolios modular aufgebauter wissenschaftlicher Weiterbildung unterhalb der Studiengangebene. Durch die Ausschreibung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ im Jahr 2011 bot sich die Chance, für eine Umsetzung dieser Idee substanzielle Anschubfinanzierung einzuwerben. Der Wettbewerbsbeitrag „Freiräume für die wissenschaftliche Weiterbildung“ konnte die Jury überzeugen. Dieser basiert wesentlich auf der Erfahrung mit dem Master-Online-Programm, das Spektrum konnte zusätzlich durch die Kooperation mit zunächst 2 der fünf Freiburger Fraunhofer-Institute deutlich um gesellschaftlich hochrelevante Inhalte erweitert werden.

#### **Das Projekt „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“ – Stand der Dinge, erste Erfahrungen und Herausforderungen**

Das Verbundprojekt der Universität Freiburg und der Fraunhofer-Gesellschaft umfasst sieben Teilprojekte. In sechs Teilprojekten werden derzeit Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung mit technischer und medizinischer Ausrichtung entwickelt. Das siebte Teilprojekt – FAST (Freiburg Academy of Science and Technology) entwickelt Weiterbildung in einem weiteren neuen Format als Schnittstelle zwischen Hochschule und Wirtschaft (vgl. Beitrag von Dr. Michael Krause in Forum 10). Die neuen Angebote werden im Sinne eines Baukastensystems in Anlehnung an die Systematik der „Universitären Weiterbildung Schweiz - Swissuni“ entwickelt und die Weiterbildungsabschlüsse nach den dort etablierten Formaten unter Beachtung der entsprechenden Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung gestaltet. Die einzelnen Module können bausteinartig miteinander kombiniert werden und führen dann bei einem sinnvollen Zusammenhang zu den Abschlüssen „Certificate of Advanced Studies“ (CAS) und „Diploma of Advanced Studies“ (DAS). Durch Zusammenfügung themenzentrierter Module ist auch ein Master of Advanced Studies (MAS) als Abschluss denkbar.

Analog zu den Inhalten sind die Zielgruppen der in den Teilprojekten entwickelten Weiterbildungsangebote sehr heterogen. Dabei sind die Hauptzielgruppen durch die Ausschreibung des Wettbewerbs vordefiniert: Personen mit Familienpflichten, Berufstätige, z. B. im Arbeitsleben stehende Bachelor-Absolventen/innen und berufliche Qualifizierte - auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, Berufsrückkehrer/innen, Studienabbrecher/innen oder arbeitslose Akademiker/innen.

In allen Teilprojekten sind die ersten Pilotdurchläufe der neu entwickelten Weiterbildungsangebote gestartet oder bereits abgeschlossen und stehen somit kurz vor der Verwertung und dem Realstart am Markt. Die Kurse waren ausgebucht oder gar überbucht, sodass Auswahlverfahren durchgeführt werden mussten. Seitens der Teilnehmenden konnte ein positives Feedback hinsichtlich der Inhalte und des didaktischen Designs verzeichnet werden.

Der Baukasten hat sich bisher als eine geeignete Form der berufsbegleitenden Weiterbildung unterhalb der Studiengangebene erwiesen und die gewonnenen Erkenntnisse konnten bereits auf andere Projekte übertragen werden. Zu nennen ist hier ein Pilot im Rahmen des Landesprogramms „Master 2016“ zur Thematik „Interdisziplinäre Gesundheitsförderung“. Zusätzlich orientiert sich ein erstes Projekt aus den Geisteswissenschaften, der Aufbau einer Freiburger Akademie für Museums-, Ausstellungs- und Sammlungswissen (FRAMAS), das im Rahmen der 2. Förderrunde der „Offenen Hochschulen“ am 1.8.2014 begonnen wurde, stringent am Baukastenprinzip und soll letztlich ebenfalls zu einem MAS führen. Der Baukasten ist damit bereits über die Grenzen des „Freiräume“-Projektes hinaus gewachsen. An der Universität Freiburg ist die Schweizer Systematik zum Standard für die wissenschaftliche Weiterbildung geworden – alles neu Entwickelte wird in diese integriert, bereits Bestehendes überarbeitet und den Standards angepasst.

Die Entwicklung neuer Weiterbildungsprogramme verläuft erfahrungsgemäß nicht ohne Herausforderungen für die Anbietenden. So bringt z.B. die durch die Förderrichtlinien des Wettbewerbs bedingte Kostenfreiheit der Pilotkurse möglicherweise eine Verzerrung der Teilnahmemotivation mit sich und ermöglicht nur bedingt Rückschlüsse auf den tatsächlichen Erfolg, wenn das Angebot zu marktüblichen Preisen angeboten wird. Die Kostenfreiheit wirkt sich auch auf die Verbindlichkeit der Teilnahme an den Kursen aus; hier liegt die Vermutung nahe, dass die Abbruchquote höher ist als bei kostenpflichtigen Angeboten. Im Baukasten zeichnet sich nunmehr als eine zentrale Herausforderung der Themenbereich Anrechnung und Anerkennung ab. Zusätzlich wird mit wachsender Zahl der Angebote die Frage der Kombinierbarkeit zu klären sein.

### **Vision und Ausblick**

Mit dem Baukasten soll Fachfremden und beruflich Qualifizierten der Zugang zu Weiterbildungskursen auf wissenschaftlichem Niveau ermöglicht werden. Durch die Entwicklung eines auf Einzelmodulen basierenden Weiterbildungsangebots außerhalb bestehender Studiengänge wird die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessert und durch die (geplante) Entwicklung von Vor- und Brückenkursen ein (Wieder-)Einstieg in die universitäre Weiterbildung unterstützt. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung aus dem April 2014 ermutigen diesbezüglich.

In der zweiten Förderphase soll deshalb in erster Linie der Baukasten weiterentwickelt werden. Angestrebt werden die Etablierung von Profil-Linien als Verbindung zwischen den Teilprojekten und sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten der entwickelten Module. Auch der „Rahmen“ des Baukastens soll wachsen und neben den Brückenkursen ein Angebot an überfachlichen Modulen das Bild vervollständigen. Wichtige Themen wie Beratung/Betreuung, Vereinbarkeit/Gender/Diversity und

Qualitätssicherung sollen (weiterhin) zentral bearbeitet werden und in die Angebote des Baukastens einfließen.

**Diskussionsfragen:**

- 1) Erreichen wir tatsächlich unsere Zielgruppe(n)?
- 2) Erreichen wir tatsächlich Durchlässigkeit zwischen den Säulen des Bildungssystems?
- 3) Wie können mögliche Profillinien sinnvoll gestaltet werden?
- 4) Wie könnte ein Konzept für Brückenkurse und überfachliche Inhalte aussehen?

## Forum 3

### **Ein Hochschulstudium lohnt sich auch für Quereinsteiger! Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Studierenden und Absolventen berufsbegleitender Pflegestudiengänge**

*Dr. Jürgen Zieher & Prof. Dr. Türkan Ayan, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit*

#### **Abstract:**

Im Zuge von Professionalisierungsbestrebungen in der Pflege sind in den vergangenen Jahren die Studienangebote an Hochschulen bundesweit deutlich ausgebaut worden. Neben grundständigen Studiengängen (Bachelorstudium in Kombination mit einer dreijährigen Pflegeausbildung) gibt es berufsbegleitende Studiengänge, die eine abgeschlossene Pflegeausbildung und teilweise Berufserfahrung voraussetzen.

Pflegefachkräfte können derzeit zwischen mehr als 30 berufsbegleitenden Studiengängen mit den Schwerpunkten Pflegemanagement, Pflegepädagogik oder Pflegewissenschaft auswählen. Die Möglichkeit zur akademischen Weiterqualifizierung – auch für Pflegefachkräfte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – trägt zu einer höheren Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung bei und steigert die Attraktivität der Pflegeberufe.

Der demografische Wandel führt dazu, dass die Fachkräftesicherung und das Konzept des lebenslangen Lernens in der Pflege stetig an Bedeutung gewinnen. Zur Vermeidung von Personalengpässen gilt es daher, neue Zielgruppen, wie z.B. „Quereinsteiger“, zu qualifizieren und ihnen Aufstiegsoptionen zu eröffnen. Als „Quereinsteiger“ in der Pflege gelten Personen, die zunächst in einem fachfremden Bereich tätig waren oder fachfremd studiert und anschließend eine Pflegeausbildung absolviert haben. Im Zuge der Akademisierung finden sich schon seit den 1990er Jahren auch Quereinsteiger unter den Pflegefachkräften, die nach ihrer Berufsausbildung und einer mitunter mehrjährigen Berufspraxis ein Pflegestudium absolvieren.

Im Rahmen des vom BMBF-geförderten Forschungsprojektes „BEST WSG – Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit fand im Sommer 2013 erstmals eine bundesweite Online-Befragung von Studierenden und Absolventen berufsbegleitender Pflegestudiengänge statt. In der quantitativen Umfrage wurden Bildungs- und Berufsbiografie, Studienerfahrungen und Rahmenbedingungen des Studiums und – bei Absolventen – die berufliche Entwicklung nach dem Hochschulabschluss erhoben.

An der Befragung nahmen 445 Personen teil, von denen 380 den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Unter ihnen sind 107 „Quereinsteiger“ und 273 Vertreter des sogenannten „linearen Typs“, die direkt nach dem Schulabschluss eine Pflegeausbildung begonnen haben. Der Männeranteil ist unter den Quereinsteigern mit ca. 40 Prozent fast doppelt so hoch wie bei den Angehörigen des „linearen Typs“. Die „Quereinsteiger“ sind aufgrund ihrer vorherigen Berufs- oder Studienerfahrungen in einem anderen Bereich im Durchschnitt älter als die Vertreter des „linearen Typs“, sie leben öfter in einer Partnerschaft und haben bei Studienbeginn häufiger bereits Kinder. Im Hinblick auf die frühere Berufsbiografie zeigen sich innerhalb der Gruppe der „Quereinsteiger“

deutliche Unterschiede. Von den „Quereinsteigern“, die zuvor eine andere Berufsausbildung begonnen hatten, haben 94,4% diese auch beendet. Bei den Ursprungsberufen handelt es sich vor allem um kaufmännische und medizinische, vereinzelt auch um handwerklich-technische Ausbildungen. Von den „Quereinsteigern“, die zunächst ein Studium aufgenommen hatten, haben dagegen 91,7% die Hochschule ohne Abschluss verlassen. Zu den zunächst gewählten Studiengängen gehören neben Medizin auch Jura, Wirtschaftswissenschaften sowie Geistes- und Sozialwissenschaften. Natur- und Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge wurden dagegen nur selten genannt. Sechs von 60 ehemaligen Studierenden haben zuvor bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen.

Die von den Teilnehmern identifizierten Barrieren eines berufsbegleitenden Pflegestudiums lassen sich in strukturelle, betriebliche und individuelle Faktoren unterscheiden, die in engem Zusammenhang miteinander stehen. Zu den strukturellen Hürden gehören für den „linearen Typ“ und für „Quereinsteiger“ insbesondere die verhältnismäßig geringe Bezahlung und die fehlenden adäquaten Stellen für akademisch qualifizierte Fachkräfte. Die fehlende Unterstützung des Studiums durch Arbeitgeber sowie – in deutlich geringerem Maße – deren Vorbehalte gegenüber Pflegefachkräften mit akademischem Abschluss sind weitere kritische Faktoren. Demgegenüber sehen die Befragten die Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie Studium und Familie als weniger problematisch an.

Zu den am häufigsten genannten Förderfaktoren gehören die Freistellung durch den Arbeitgeber für die Präsenzphasen, eine finanzielle Absicherung auch bei reduzierter Arbeitszeit und eine Unterstützung durch die/den Partner/in. Etwa jeder zweite Befragte aus beiden Gruppen wünscht sich eine Hochschule in der Nähe des Wohnortes.

Für die „Quereinsteiger“ unter den Absolventen zeigt sich öfter als bei Vertretern des „linearen Typs“ mit Studienabschluss ein konkreter Mehrwert des Studiums. Mehr als jede/r zweite Absolvent/in aus beiden Gruppen wechselt später den Arbeitsplatz. Vermutlich weil der neue Arbeitgeber bessere Perspektiven bietet. Für die Arbeitsplatzwechsler unter den „Quereinsteigern“ mit akademischem Abschluss haben sich nachfolgende Veränderungen ergeben: 54,8% bekamen eine Gehaltserhöhung, 58,1% übernahmen eine Leitungsposition und 74,2% stiegen in einen anspruchsvolleren Tätigkeitsbereich ein. 62,3% der Angehörigen dieser Absolventengruppe gaben an, dass ihre derzeitige berufliche Position einen Hochschulabschluss erfordert. Nur etwa 15 % der „Quereinsteiger“ arbeiten nach ihrem Studienabschluss weiterhin in patientennahen. Jeweils 30 % sind im Pflegemanagement und im Bildungsbereich tätig

Für eine höhere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens sind verschiedene Handlungsansätze notwendig. Dazu gehört die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Denkbar wäre die flächendeckende Einführung eines Kreditpunktesystems in der Aus- und Weiterbildung. Die dabei erworbenen Punkte könnten auf Studienleistungen angerechnet werden. Davon würde auch insbesondere Quereinsteiger profitieren, die bereits längere Ausbildungswege vorzuweisen haben.

Ein weiterer Ansatzpunkt sind der Ausbau und die Förderung nicht-traditioneller Hochschulzugangswege, etwa der Direktzugang für beruflich Qualifizierte sowie Brückenkurse zu Studienbeginn. Allerdings bedarf es zusätzlicher gesellschaftlicher und betrieblicher Veränderungen,

damit es zu einer stärkeren Akademisierung der Pflege kommt. Eine Quereinsteiger fasste dies so zusammen: „Der gesellschaftspolitische Stellenwert der Pflege muss erhöht werden. Dazu kann die Akademisierung der Pflege beitragen.“

Fragestellungen für die Diskussion:

- Wie lassen sich die vorhandenen Potenziale von „Quereinsteigern“ verstärkt zur Fachkräftesicherung im Pflegebereich und für dessen Akademisierung nutzen?
- Wie kann angesichts der strukturellen und betrieblichen Barrieren in der Pflege die Beteiligung an berufsbegleitender akademischer Weiterbildung erhöht werden?
- Welche Schritte sind notwendig, damit Pflegefachkräfte nach ihrem akademischen Abschluss in Pflegewissenschaft in patientennahen Diensten verbleiben?



## Forum 4

### Teilzeitstudium – Ein Modell für flexible Studienbedingungen?

*Katrin Brinkmann, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

*Dr. Annika Maschwitz, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

#### **Abstract:**

Das Teilzeitstudium als alternative Studienform wird seit über 20 Jahren im hochschulpolitischen Kontext diskutiert (Wissenschaftsrat 1993; 1998) und ist mittlerweile in 15 Landeshochschulgesetzen (Rheinland-Pfalz ausgeschlossen) verankert. Nach einem eher schleppenden Start hat sich die Anzahl der Angebote seit 2009 dann mehr als verdoppelt (Middendorff et al., 2013, S. 344), wobei die Umsetzung der Angebote in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich erfolgt (vgl. u.a. Bargel, 2013). Dennoch, trotz der gesetzlichen Verankerung und der Ausweitung der Angebote, ist die Nachfrage nach den formellen Teilzeitangeboten sehr gering und liegt mit 1% sogar unter der Nachfrage nach gebührenpflichtigen berufsbegleitenden Angeboten (3%) und dualen Angeboten (3%) (Middendorff et al., 2013, S. 361).

Erste Hinweise zum Widerspruch zwischen der (politischen) Forderung nach Teilzeitmöglichkeiten und der mangelnden Nachfrage der formellen Teilzeitangebote liefern Ergebnisse verschiedener Studien (u. a. Bargel, 2013; Middendorff et al., 2013; Zimmer, 2013). Demnach führen vor allem die vorherrschenden Rahmenbedingungen mit ihren starren Strukturen und Regelungen, die nicht mit den Lern- und Lebenswelten der Studierenden übereinstimmen, zu der geringen Nachfrage nach den formellen Teilzeitangeboten. Da aber gleichzeitig 22% der Studierenden in ein de facto Teilzeitstudium ausweichen (Middendorff et al., 2013, S. 346f.), wird deutlich, dass die bestehenden Strukturen den Studierenden auch in einem Vollzeitmodus ermöglichen, weniger als 25 Stunden in der Woche für ihr Studium aufzubringen (de facto Teilzeitstudium). Ob ein Studium de facto in Teilzeit absolviert werden kann, ist scheinbar abhängig von der Fachdisziplin. So studieren bspw. in der Fächergruppe Sozialwissenschaften/Psychologie 32% der Studierenden de facto in Teilzeit, während die de facto Teilzeitstudierenden in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften nur 9% der Studierenden ausmachen (ebd., S. 352f.). Zudem ist es auffällig, dass der hohe Anteil an de facto Teilzeitstudierenden in den Sozialwissenschaften überwiegend nicht auf einen hohen Erwerbssaufwand zurückzuführen ist (ebd., S. 353). Hier müssen vielmehr andere Gründe angenommen werden, die zu einem geringeren Studienaufwand führen.

Es kann somit zum einen festgehalten werden, dass das formelle Teilzeitstudium in der bisherigen Gestaltung kein geeignetes Studienmodell darstellt, um der Heterogenität studentischer Lebenswelten gerecht zu werden. Die geringe Nachfrage macht dies deutlich. Gleichzeitig ist zu fragen, ob der hohe Anteil an de facto Teilzeitstudierenden tatsächlich ein Indikator für den Bedarf an flexibleren Teilzeitangeboten ist oder ob hier nicht vielmehr die Möglichkeit wahrgenommen wird, ein Studium auch mit einem geringeren zeitlichen Aufwand zu absolvieren. Ist das (de facto) Teilzeitstudium vieler Studierender somit ein Aufruf zu einer notwendigen Studienflexibilisierung oder ein Indikator für Mängel in der Umsetzung der Studienstrukturreform, die in einigen Fächern ein „Schmalspurstudium“ ermöglichen?

Diesen Fragen nachgehend wurden in einer ersten explorativen Studie an der Universität Oldenburg 105 Studierende aus den Studiengängen Bachelor Pädagogik, Bachelor Wirtschaftspädagogik, Master

Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Master of Education und Master of Physics zu ihrem Studierverhalten befragt. Für die Auswertung standen 52 vollständig ausgefüllte Online-Fragebögen zur Verfügung, womit die Ergebnisse ohne Ansprüche auf Repräsentativität erste Einblicke gewähren. 11,5% der befragten Studierenden geben an, für ihr Studium weniger als 25 Stunden in der Woche aufzuwenden und können somit nach Middendorff et al. (2013) als de facto Studierende bezeichnet werden. Auffällig ist zudem, dass alle der de facto Teilzeitstudierenden aus den Geistes- und Sozialwissenschaften kommen, Studierende in den Fächern Mathematik (BA) und Physik (MA) liegen alle bei oder über 40 Stunden pro Woche (Vollzeit) und gehören somit nicht der Gruppe der de facto Teilzeitstudierenden an. Weiterhin ist interessant, dass 50% der Studierenden, die angeben weniger als 25 Stunden in der Woche für ihr Studium aufzuwenden, trotz des reduzierten Stundenaufwands ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen; 50% der Studierenden brauchen mehr als die Regelstudienzeit.

Diese Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass es mindestens zwei Typen von de facto Teilzeitstudierenden gibt:<sup>11</sup>

- 1) De facto Teilzeitstudierende mit einem reduzierten Studienaufwand aufgrund von anderen Verpflichtungen, durch welche sich die Studiendauer verlängert.
- 2) De facto Teilzeitstudierende, die ihr Studium mit einem geringeren Aufwand in der Regelstudienzeit bewältigen und daher eher ein „Schmalspurstudium“ betreiben.

Dementsprechend stellt sich nicht nur die Frage, wie ein flexibleres Studienangebot für Studierende, die aufgrund von anderen Verpflichtungen nicht in Vollzeit studieren können, aussehen könnte, sondern auch, wie mit der Gruppe an Studierenden umgegangen werden kann, die ihr Studium verkürzen und mit deutlich geringerem Umfang (Workload) als vorgesehen absolvieren. Insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist hier eine Entwicklung zu beobachten, die entweder von Unterforderung oder dem „Weg des geringsten Aufwands“ geprägt zu sein scheint und zu einem „Schmalspurstudium“ führt. Dies führt zu zwei essentiellen Fragen, wobei diese direkt und indirekt die Qualität der Studienangebote betreffen: Wenn in Fächern wie den Geistes- oder Sozialwissenschaften der Studienabschluss mit einem reduzierten Studienaufwand möglich ist, lässt sich zunächst fragen, wie dann die Qualität der Studienabschlüsse einzuschätzen ist? Kommt es hier zu einer Qualitätsreduktion? Können die Studierenden die mit dem Studium verbundenen Learning Outcomes nachweisen und die Anforderungen des Marktes erfüllen? Die zweite Frage beschäftigt sich mit der Frage, warum und mit welcher Zielsetzung studiert wird. Das humboldtsche Bildungsideal, eine möglichst breite Bildung zu erhalten und über das eigene Fach hinaus zu studieren, scheint Studierenden weniger wichtig und/oder aufgrund der Studienorganisation nicht möglich. So scheint das Studierverhalten eher von Studienverlaufsplänen und Prüfungsleistungen geprägt zu sein und der Abschluss von Modulen rückt weiter in den Fokus der Studierenden.

Ausgehend von den vorliegenden explorativen Ergebnissen sind dies nur erste Annahmen, die weiterer Vertiefung bedürfen. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass das Teilzeitstudium in Deutschland ein uneinheitliches und undurchschaubares Studienmodell ist und die bestehende Studienorganisation u. a. zum Ausweichen der Studierenden in ein ‚de-facto‘-Teilzeitstudium führt. Die mit dem Bologna-Prozess initiierten weitreichende Möglichkeiten, um ein Studium flexibel und

---

<sup>11</sup> Beachtet werden muss hierbei, dass diese Differenzierung und Ergebnisse fächerabhängig (in den vorliegenden Ergebnissen nur in den Sozial- und Geisteswissenschaften) und personenabhängig nach individueller Leistungsfähigkeit und Schwerpunktsetzung zu betrachten sind (vgl. hierzu u. a. auch Schulmeister & Metzger, 2011).

individuell zu gestalten (u.a. Modularisierung), sind vielerorts nicht zielgruppen- und nachfrageorientiert umgesetzt worden (Hanft, 2014) bzw. wurden durch verschulte Abläufe und ein „Kohortendenken“ vielmehr zusätzlich erschwert. Dies führt einhergehend mit anderen einschränkenden Bedingungen (z.B. Bafög-Regelungen) dazu, dass die bisher praktizierten Teilzeitmodelle nicht zu den intendierten Resultaten führen. Hier sind die „starrten Rahmenbedingungen für Teilzeit-Studiengänge“ flexibler zu gestalten, z.B. durch andere Lehr- und Lernformate und durch eine höhere zeitliche Flexibilität (Kerres et al., 2012, S. 289; vgl. hierzu auch Bargel, 2013). Zum anderen gilt es in Fächern mit einer hohen Anzahl an de facto Teilzeitstudierenden zu hinterfragen, ob die Studienorganisation den Lern- und Lebenswelten der Studierenden entspricht und die Qualität durch die aktuelle Umsetzung gesichert ist. Solange die Rahmenbedingungen und die Studienorganisation sich an einer Regelstudienzeit orientieren und die bestehende Umsetzung ein reduziertes Studium ermöglicht, werden formale Teilzeitangebote den Studierenden nicht die gewünschte Erleichterung bringen und nicht entsprechend nachgefragt werden.

### **Verwendete und weiterführende Literatur**

Bargel, Tino (2014). Studieren in Teilzeit. Individualisierte Studienwege durch flexible Studienmodelle. URL: [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK\\_Ausgabe\\_7\\_Internet.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_Ausgabe_7_Internet.pdf) (Zugriff: 02.09.2014).

Bargel, Tino (2013): Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg. Hefte zur Bildungs- u. Hochschulforschung 69. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. URL: [http://cms.uni-konstanz.de/index.php?eID=tx\\_nawsecured1&u=0&g=0&t=1387314233&hash=7dfcb6131c8ed405b1efae1431b21576613b5ce3&file=fileadmin/gso/ag-hochschulforschung/publikationen/Blaue\\_Hefte/HEFT69-Teilzeit1.pdf](http://cms.uni-konstanz.de/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&g=0&t=1387314233&hash=7dfcb6131c8ed405b1efae1431b21576613b5ce3&file=fileadmin/gso/ag-hochschulforschung/publikationen/Blaue_Hefte/HEFT69-Teilzeit1.pdf) (Zugriff: 12.03.2014)

BMBF (2008). Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. [http://www.uni-saarland.de/uploads/media/Studiensituation\\_und\\_studentische\\_10\\_Studierenden.pdf](http://www.uni-saarland.de/uploads/media/Studiensituation_und_studentische_10_Studierenden.pdf) (Zugriff: 12.03.2014).

Hanft, Anke (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster

Hanft, Anke (2012): Studienorganisation und Programmgestaltung als Balance zwischen Neuem und Bewährtem. In: Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe; Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 28-35

Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf lebenslanges Lernen. Münster, S. 208-222

Hanft, Anke; Teichler, Ulrich (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch. Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster, S. 23-36

Hennings, Mareike (2006): Indikator im Blickpunkt: Das Teilzeitstudium. Auswertung aus dem CHE-Hochschulranking. Centrum für Hochschulentwicklung. [http://www.che.de/downloads/Indikator\\_Teilzeitstudium.pdf](http://www.che.de/downloads/Indikator_Teilzeitstudium.pdf) (Zugriff: 12.03.2014)

- Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschulen für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe; Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 285-290
- Lueglinger, E. & Renger, R. (2013). Das weite Feld der Metaanalyse – Sekundär-, Literatur- und Metaanalytische Verfahren im Vergleich. In: kommunikation.medien. (2). 1-31.
- Maschwitz, Annika & Brinkmann, Katrin (2014). Das formelle Teilzeitstudium – ein gescheitertes Studienmodell. Beiträge zur Hochschulforschung, 2014(4) [in Veröffentlichung].
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. [http://www.bmbf.de/pub/wslsdl\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pub/wslsdl_2012.pdf) (Zugriff: 12.03.2014)
- Minks, Karl-Heinz; Netz, Nicolai; Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201111.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf) (Zugriff: 12.03.2014)
- Pfeiffer, Gabriele (2012): Flexibel, individuell, fachorientiert – Teilzeitstudium an der TU Darmstadt. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Diversität. Projekt Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Bonn, S. 35-37. <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> (Zugriff: 12.03.2014)
- Schulmeister, Rolf & Metzger, Christina (2011). Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann
- Steinhardt, Isabel (2011): Förderung des Teilzeitstudiums. Abschlussbericht. [https://www2.uni-frankfurt.de/37365029/Teilzeit\\_Abschlussbericht.pdf](https://www2.uni-frankfurt.de/37365029/Teilzeit_Abschlussbericht.pdf) (Zugriff: 12.03.2014)
- Webler, Wolff-Dietrich (2013): Umgang mit steigender Heterogenität bei Studierenden. In: Gützkow, Frauke; Quaißer, Gunter (Hrsg.): Hochschule gestalten: Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld, 119–147
- Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1001-93.pdf> (Zugriff: 12.03.2014)
- Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Differenzierung des Studiums durch Teilzeitstudienmöglichkeiten. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3535-98.pdf> (Zugriff: 12.03.2014)
- Wolter, Andrä (2010): Studium und Berufstätigkeit. Historische Entwicklungen, aktuelle Bedarfe und zukünftige Potentiale. Beitrag zur HIS-Konferenz „Berufsbegleitend studieren in Deutschland“ am 08./09.03.2010 in Berlin. [http://bas.dzhw.eu/index\\_html/fileadmin/pdf/Studium\\_und\\_Berufstaetigkeit\\_Wolter.pdf](http://bas.dzhw.eu/index_html/fileadmin/pdf/Studium_und_Berufstaetigkeit_Wolter.pdf) (Zugriff: 12.03.2014)
- Zimmer, Marco (2013). Entgrenztes studieren – Teilzeitstudium als Option?! In: Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 179-191

## Forum 4

### „Duale Weiterbildung“? – Potentiale dualer Studienformate für die wissenschaftliche Weiterbildung

*Katharina Lenz, Caroline Kamm, Anna Spexar, Humboldt-Universität zu Berlin*

#### **Abstract:**

Das duale Studium erfreut sich seit Jahren einer stark wachsenden Nachfrage sowohl seitens der Unternehmen und der Politik als auch von potentiellen Studierenden, die sich in der steigenden Anzahl und Vielfalt dualer Studiengänge widerspiegelt. Allen dualen Studiengängen gemein ist die systematische, d.h. curricular verankerte, inhaltliche sowie zum Teil auch strukturelle Verknüpfung von Theorie und Praxis, indem mindestens zwei Lernorte (eine Hochschule oder Berufsakademie und ein Unternehmen bzw. ein anderer Arbeitgeber) in einem Studiengang integriert werden. Dabei sind verschiedene Varianten des dualen Studiums verbreitet. Im Rahmen dieses Beitrags wird zwischen ausbildungsintegrierenden – bei denen neben einem Hochschulabschluss auch ein Ausbildungsabschluss erworben wird – und nicht-ausbildungsintegrierenden Studienvarianten unterschieden.

Im öffentlichen Diskurs sind mit dem dualen Studium als eine bedarfsorientierte und praxisnahe Studienform viele Erwartungen verbunden, eine davon ist der verstärkte Einsatz des dualen Studiums als Instrument der Fachkräftesicherung. In öffentlichen, politischen und akademischen Debatten ist der drohende Fachkräftemangel – besonders in technischen und ingenieurwissenschaftlichen Berufen – seit Jahren omnipräsent. Auch wenn die verschiedenen Prognosen über das genaue Ausmaß des Fachkräftebedarfs auseinandergehen, herrscht doch Einigkeit darüber, dass in Zukunft nicht alle Stellen in diesem Sektor besetzt werden können.<sup>12</sup> Ursachen für den prognostizierten Fachkräftemangel sind neben dem demografischen Wandel der Trend zu Höherqualifizierung und die Akademisierung von Tätigkeiten. Inwiefern das duale Studium ein geeignetes Mittel ist, mehr Fachkräfte für den MINT-Sektor zur Verfügung zu stellen, wurde in dem Projekt „Mobilisierung von Bildungspotenzialen für die MINT-Fachkräftesicherung – der Beitrag des dualen Studiums“<sup>13</sup> untersucht. Die Ergebnisse der Studie deuten u.a. darauf hin, dass das duale Studium eine Möglichkeit der Hochschulweiterbildung für beruflich qualifizierte Fachkräfte darstellen könnte, da viele dual Studierende auch in den Studienvarianten, die eher der Erstausbildung zuzuordnen sind, bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen.

In diesem Beitrag wird auf Grundlage der Projektdaten aus zwei Blickwinkeln untersucht, ob, warum, unter welchen Rahmenbedingungen und von wem das duale Studium als Weiterbildungsoption genutzt wird: Zum einen aus Sicht der Studierenden in dualen MINT-Studiengängen selbst, die im Rahmen einer bundesweiten Online-Erhebung befragt wurden, und zum anderen auf Basis von Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Unternehmen, die duale MINT-Studiengänge anbieten. Der Beitrag folgt der Annahme, dass eine fachnahe berufliche Qualifikation als Indikator für eine Weiterbildungsfunktion dualer Bachelorstudiengänge dienen kann. Die Analyse der Bildungs- und Berufsbiografie der Studierenden zeigt, dass mehr als die Hälfte der beruflich

---

<sup>12</sup> vgl. IW 2012; Prognos AG 2013; IAB 2013.

<sup>13</sup> Durchgeführt von der acatech und der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Prof. Andrä Wolter. Laufzeit: 07/2012-12/2013. Ausführliche Ergebnisse im Projektbericht: Wolter/Kamm/Lenz/Renger/Spexard 2014.

qualifizierten dual Studierenden aus technischen Berufen stammt, etwa ein Viertel einen Berufsabschluss im Handwerk erworben hat und weitere 15 Prozent aus dem kaufmännischen Bereich stammen. Etwa zwei Drittel der Studierenden in dualen MINT-Studiengängen studieren eindeutig fachlich affin zu ihrem erlernten Herkunftsberuf. Die Gruppe der eindeutig fachfremd studierenden Personen, die sich beruflich gänzlich neu orientiert, ist dagegen marginal.

Folgende Aspekte werden auf Grundlage der Studierendenbefragung beleuchtet: Inwiefern unterscheiden sich dual Studierende, die bereits einen Berufsabschluss erworben haben – insbesondere solche, die nach Erwerb des Berufsabschlusses erwerbstätig waren – von Studierenden ohne beruflichen Abschluss in der Wahl des Studienformats, hinsichtlich ihrer Bildungsmotive und beruflichen Ziele, in Bezug auf die vertraglichen und finanziellen Rahmenbedingungen ihres Studiums und in der Bewertung der Studienorganisation?

Des Weiteren wird anhand von Experteninterviews die Unternehmensperspektive betrachtet und der Frage nachgegangen, was aus Sicht von Unternehmen für bzw. gegen duale (MINT-)Studiengänge als Weiterbildungsoption für Personen mit dualer Berufsausbildung spricht. Die Befunde zeigen, dass unterschiedliche Auffassungen und Handhabungen bei Unternehmen vorliegen.

Die Ergebnisse sollen einen Beitrag zur Diskussion darüber leisten, inwiefern duale Studienformate ein sinnvolles Modell für die hochschulische Weiterbildung darstellen: Besteht ein Bedarf nach Ausbau dualer Weiterbildungsangebote sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich? Wäre ein solcher Ausbau des dualen Studiums überhaupt realisierbar? Sollten duale Studienangebote stärker an den Bedarfen von beruflich Qualifizierten ausgerichtet werden?

## **Literatur**

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB): Fachkräftebedarf in Deutschland. Zur kurz- und langfristigen Entwicklung von Fachkräfteangebot und -nachfrage, Arbeitslosigkeit und Zuwanderung (IAB Stellungnahme 1/2013), Nürnberg: 2013.

Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (IW): MINT-Herbstreport 2012. Berufliche MINT-Qualifikationen stärken. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall 2012, Köln: 2012.

Prognos AG: Arbeitslandschaft 2035. Studie der Prognos AG im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., 2013. URL: [http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/121218\\_Prognos\\_vbw\\_Arbeitslandschaft\\_2035.pdf](http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/121218_Prognos_vbw_Arbeitslandschaft_2035.pdf) [Stand: 02.07.2014].

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

## Forum 5

### „Beyond MOOC – Was bleibt der wissenschaftlichen Weiterbildung, wenn der Hype vorbei ist?“

*Linda Eggerichs, Fernstudienzentrum am Karlsruher Institut für Technologie*

*Daniel Weichsel, Fernstudienzentrum am Karlsruher Institut für Technologie*

#### **Abstract:**

2013 – Massive Open Online Courses (MOOCs) erobern die Bildungswelt. Dieser Begriff hatte noch ein Jahr zuvor im NMC-Horizon-Report in keinem der verzeichneten Zeiträume eine Rolle gespielt. Und manch einer fühlt sich zurückversetzt an den Beginn der E-Learning-Ära, als CBT und WBT bereits das Ende der präsenten Lehre einläuteten. Bei MOOCs handelt es sich um Kurse, die für jeden Interessenten offen sind. Es gibt keine begrenzte Teilnehmerzahl und die Teilnahme ist kostenfrei. Im Rahmen der mehrwöchigen Kurse werden i. d. R. 5-10 minütige Lehrvideos eingesetzt, die zu überschaubaren Modulen zusammengefasst werden. Ergänzend dazu werden Selbsttests angeboten und Teilnehmende können untereinander via Foren kommunizieren.

Ein Vergleich zwischen MOOCs und den komplexeren, oftmals kostenpflichtigen Angeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung liegt nicht unbedingt nahe, da das Ziel bei den offenen Online-Formaten oftmals in der Heranführung an ein Themengebiet liegt. Ebenso sind Unterschiede in Bezug auf den Umfang festzustellen, sofern man weiterbildende Studiengänge oder mehrmonatige Zertifikatskurse bzw. Kontaktstudien betrachtet. Zudem ermöglicht der Austausch zwischen den Teilnehmenden untereinander und den Dozenten im Rahmen von Angeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung eine stärkere persönliche Vernetzung. Dadurch kann die Motivation der Teilnehmenden gefördert werden und Abbruchquoten fallen im Unterschied zu den bisher bekannten Daten über MOOCs deutlich geringer aus. Das, nach einer erfolgreich abgeschlossenen Prüfung, ausgegebene Hochschulzertifikat erhält im beruflichen Lebenslauf einen anderen Stellenwert als eine selbstaufgedruckte und nicht durch eine ordentliche Prüfung kontrollierte Bescheinigung eines reinen Onlinekurses.

Aus zweierlei Gründen sollten sich Anbieter der Wissenschaftlichen Weiterbildung dennoch mit dem Format auseinandersetzen: Auch wenn die präsenten Lehre nie vollständig von E-Learning abgelöst wurde, sind aus den damaligen Überlegungen Konzepte entwickelt worden, die heute nicht mehr wegzudenken sind. Kombinationsmodelle in Form des Blended Learning sind entstanden. Der Einsatz von Lernplattform und multimedial aufbereiteten Studienmaterialien, die Integration von Präsenzveranstaltungen sowie die Berücksichtigung von Kommunikation und Kooperation machen heute den Mehrwert solcher Szenarien aus. Zahlreiche Anbieter der wissenschaftlichen Weiterbildung nutzen heute dieses Format und Lernende profitieren von orts- und zeitunabhängigem Lernen ohne auf den Austausch mit Dozenten und anderen Teilnehmenden verzichten zu müssen. Um den Anforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung gerecht zu werden reicht es jedoch nicht aus, auf bestehenden Modellen zu beharren. Flexibel, offen und auf Hochschulniveau sollen Teilnehmende ihr Wissen auffrischen oder erweitern können. Eine stetige Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts ist daher notwendig und das Format der MOOCs liefert hier Ansatzpunkte. Gleichzeitig wird bei der Analyse der Teilnehmerstrukturen von MOOCs deutlich, dass ein großer Anteil der Teilnehmenden bereits im Beruf steht und/oder über einen

Hochschulabschluss verfügt und so zur potenziellen Klientel Wissenschaftlicher Weiterbildung gehört (vgl. *Bischof, von Stuckrad, 2013; Schulmeister 2013; Christensen et al. 2013*).

Mit dieser Perspektive können sich Anbieter der Wissenschaftlichen Weiterbildung diesem Trend stellen und fragen, was MOOCs für die Weiterentwicklung der Angebote bedeuten und wie die Wissenschaftliche Weiterbildung davon profitieren kann. Hier kann bei den Lernformaten angesetzt werden. Wenn aus CBT und WBT ein etabliertes Format wie das Blended Learning entstanden ist, muss überlegt werden, welche neuen Möglichkeiten sich durch den Einsatz von Videos ergeben. Entwickelt sich ein Blended Learning 2.0, das beispielsweise videobasierte Lernformate wie MOOCs mit Präsenzphasen und dem Einsatz von Social Media erfolgreich kombiniert?

Weiterhin kann auch die Breitenwirkung genutzt werden. Durch die Aufmerksamkeit, die die breite Masse den MOOCs zuteilwerden lässt, werden Hochschulen als Bildungsanbieter über die grundständige Lehre hinaus verstärkt wahrgenommen. Damit können MOOCs auch bei Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern das Interesse an Weiterbildung wecken. Gleichzeitig übernehmen MOOCs so auch eine Brückenfunktion zwischen Lehre und Marketing, was neue Entscheidungen erfordert, z. B. wie eine Hochschule in ihrer Profilierung nach außen wirken will. MOOCs bieten die Möglichkeit auf (Weiter-)Bildungsangebote neugierig zu machen bzw. vorzubereiten und eventuelle Wissenslücken zu schließen. Ein Beispiel hierzu stellt Open2study (Q1) als Verbund Australischer Universitäten und Online-Bildungseinrichtungen dar. Jeder Partner des Netzwerks kann Angebote einbringen, die alle nach einem einheitlichen Muster aufgebaut sind: die Online-Kurse laufen über vier Wochen und sind in vier Module unterteilt, die Videos und Tests enthalten. Im September 2014 sind auf der Plattform 48 Kurse gelistet und Interessenten können aus den unterschiedlichsten Bereichen (bspw. Management, Gesundheit, Spieleentwicklung ...) wählen. Auf den ersten Blick unterscheidet sich die Plattform nicht von anderen Anbietern. Allerdings findet sich bei jedem Kurs der Hinweis „Further study“. Der Lernende kann sich per Klick dort über weiterführende Studienangebote zum Thema bei dem jeweiligen Bildungsanbieter informieren. Teilnehmende der MOOCs auf Open2Study werden auch nach Ablauf des Kurses über Bildungsangebote per Email informiert. Die Plattform ist also ein Beispiel, wie MOOCs mit bestehenden Bildungsangeboten verknüpft werden können und damit zur Bildung eines insgesamt tragfähigen Geschäftsmodells auch für Weiterbildungsangebote beitragen können.

Offen bleibt, ob die Aufmerksamkeit für MOOCs mittel- bis langfristig so hoch bleiben wird und ob MOOCs sich auch zu einem Konkurrenzangebot für die Angebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln können.

#### **Quellen:**

Bischof, L. & von Stuckrad, T. (2013). Die digitale (R)Evolution. Chancen und Grenzen der Digitalisierung akademischer Lehre. Gütersloh: CHE. Online verfügbar unter: [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_174\\_Digitalisierung\\_der\\_Lehre.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_174_Digitalisierung_der_Lehre.pdf)

Christensen, G.; Steinmetz, A.; Alcorn, B.; Bennett, A.; Woods, D.; Emanuel, EJ (2013): The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? Pennsylvania: University of Pennsylvania. Online verfügbar unter: [http://www.meducationalliance.org/sites/default/files/the\\_mooc\\_phenomenon.pdf](http://www.meducationalliance.org/sites/default/files/the_mooc_phenomenon.pdf)



Schulmeister, R. (Hrsg.) (2013): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann

Q1: <https://www.open2study.com/> (Stand 30.10.2014)

## Forum 5

### Interdisziplinäres Lernen – Interprofessionelle Zusammenarbeit und Versorgung

*Kristin Maria Käuper, HAW Hamburg; Prof. Dr. Susanne Busch, HAW Hamburg; Aisha Boettcher, HAW Hamburg; Lita Herzig, HAW Hamburg; Prof. Dr. Joachim Westenhöfer, HAW Hamburg*

#### **Abstract:**

**Hintergrund:** Die asymmetrischen Weiterentwicklungen von Bildungs- und Gesundheitssystemen weltweit begründet durch unterschiedliche Prioritäten und Zieldefinitionen wurde als Hauptfaktor für das Fehlen eines zielgruppenspezifischen und bedürfnisbedienenden Gesundheitssystems durch Frenk und Kollegen (2010) identifiziert. Aus deren Ergebnisse geht hervor, dass die durch die Gesundheitsausbildung vermittelten Kompetenzen von den tatsächlichen Anforderungen und Herausforderungen in der täglichen Praxis des Gesundheitssystems abweichen. Insbesondere wurde das Fehlen der interprofessionellen, funktionen- und schnittstellenübergreifenden sowie patientenorientierten Zusammenarbeit bei allen im Gesundheitswesen Tätigen bemängelt. Darüber hinaus erheben sie das Bildungssystem als maßgeblichen einflussnehmenden Faktor des sich wandelnden Gesundheitssystems. Deren Postulat von einem harmonisierenden Gesundheitsbildungssystem als Vorbereitung auf eine qualitativ hochwertige Gesundheitsversorgung spiegelt sich auch in diversen nationalen und internationalen Papieren wider. Dabei werden professionsübergreifende Bildungskonzepte als zwingend erforderlich erachtet (Bottas 2013, Robert-Bosch Stiftung 2013, Wissenschaftsrat 2012, Sachverständigenrat 2007).

Diese Position verinnerlicht, entwickelt das Competence Center Gesundheit (CCG) an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) ein professionsübergreifendes innovatives Studiengangskonzept auf Bachelorniveau der ‚Interdisziplinären Gesundheitsversorgung‘ für bereits ausgebildete Angehörige aus dem Bereich Ergotherapie, Hebammenwesen, Logopädie, Pflege und Physiotherapie. Eines der Ziele des Studiengangs ist die Vermittlung der Kooperation-Kernkompetenz einhergehend mit sektoren- und funktionenübergreifenden systemischem Verständnis. Diese Kompetenz findet sich einerseits durch die im Studienkonzept inhärente Interprofessionalität andererseits durch curriculare Schwerpunktsetzung wieder. Da deutschlandweit keine evaluierten Hochschulcurricula dem beabsichtigten Studiengang entsprechend vorliegen, werden Erfahrungen und Daten durch drei vor Studienbeginn vorgeschaltete Modulblocks in berufsübergreifenden Lernsettings gesammelt. Zwei Modulblocks (Modulblock 1: Januar bis März 2014, Modulblock 2: Juli bis September 2014) fanden bzw. finden bisher statt.

**Methode:** Unter Anwendung eines mix-methods Studiendesigns werden Daten zu interdisziplinären Lernkonzepten sowie individuellen, inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Anforderungen an berufsübergreifende Hochschulmodule sowohl von Teilnehmenden als auch Lehrenden der Module erhoben. Dabei ermittelt ein quantitativer Fragebogen zu 4 verschiedenen Messzeitpunkten im ersten Modulblock (prä, 2X peri, post) und zu 3 Zeitpunkten im zweiten Modulblock (prä, 2X post) anhand einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimme voll zu bis 4 = stimme gar nicht zu) Einstellungen über Wichtigkeit von Wissen über den beruflichen Alltag der anderen Gesundheitsberufe und berufsübergreifende Wissenszuwächse. Des Weiteren wird nach dem persönlich empfundenem Gewinn durch das berufs- und tätigkeitsübergreifende gemeinsame Lernkonzept gefragt. Die Daten werden mittels SPSS 22.0 analysiert.

Zur Stärkung der Datensaturation werden semi-strukturierte leitfadengestützte Interviews zur Ermittlung der Erfahrungen mit dem interdisziplinärem Lernkonzept nach Beendigung des ersten Modulblocks mit je einer Teilnehmerin pro Berufsgruppe (N = 5) sowie den drei Lehrenden des Modulblocks durchgeführt. Die Daten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

**Ergebnis:** An dem ersten Modulblock nahmen N = 24 (22 weiblich, 2 männlich) aus den Bereichen Pflege (n=7), Ergotherapie (n=5), Hebammenwesen (n=4) und Logopädie (n=4), Physiotherapie (n=3) und sonstiges (n=1) teil. 60% der Teilnehmenden sind angestellt und 40% selbständig/freiberuflich tätig. An dem zweiten Modulblock nehmen N= 24 (23 weiblich, 1 männlich) aus den Bereichen Pflege (n=6), Ergotherapie (n=4), Hebammenwesen (n=4) und Logopädie (n=5), Physiotherapie (n=4) und sonstiges (n=1) teil. 84% der Teilnehmenden des zweiten Modulblocks arbeiten im angestellten und 31% im selbständigen/freiberuflichen Setting, wobei 4 sowohl angestellt als auch im selbständig tätig sind. In beiden Modulblöcken sind Tätige aus dem ambulanten, teilstationären und stationären Sektor vertreten. Durchschnittlich sind die Teilnehmenden beider Modulblöcke über 40 Jahre alt.

Vor Modulbeginn des ersten Modulblocks erachten über 57% Wissen über den beruflichen Alltag der anderen Gesundheitsfachberufe zu haben als eher bis sehr wichtig im Vergleich dazu sind es nur 45% des zweiten Modulblocks. Von denen stimmen 31% eher zu bis zu bereits über Wissensbeständen zu dem beruflichen Alltag der anderen Gesundheitsberufe zu verfügen. Im Verlauf des ersten Modulblocks werden insbesondere tätigkeitsbereichübergreifende Lernkonzept als zunehmend bereichernd empfunden (T1= MW 1,8 ± SD ,6; T3= MW 1,5 ± SD ,5).

Eine Modulteilnehmerin skizzierte das gemeinsame Lernen als ergiebiger, da es „(...) noch intensiver und besser [war], mit den anderen [Berufsgruppen – *Anmerk. d. Verf.*], „(...) weil die eben noch andere Ideen haben und nicht so eingefahren waren in diesem Berufsalltag“ [T4]. Aus den Ausführungen einer weiteren Modulteilnehmerin ist ein Zuwachs von system- und organisationsspezifischen Zusammenhängen zu entnehmen. „(...) dass wir Kollegen dabei hatten, die sozusagen im stationären Bereich arbeiten im Gegensatz zur freien Praxis, auch so Verständnis für die unterschiedlichen Systeme entwickeln, ist, glaube ich, eine ganz große Chance (...)“[T2].

**Fazit:** Die Modulteilnehmenden verfügten über einen breiten beruflichen Erfahrungsschatz im Gesundheitswesen. Das unmittelbare Einbringen deren Expertise in das Bildungssystem um die Interdependenz der Systeme zu ermöglichen, ist das curriculare Alleinstellungsmerkmal des Bachelorstudiengangs Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung. Das gemeinsame Lernsetting der fünf Gesundheitsberufe unterstützt den interdisziplinären Wissenszuwachs sowie das funktionsübergreifende Verständnis von gesundheitssystembezogenen Zusammenhängen, berufs- und setting-spezifischen Merkmalen. Weiteren Untersuchungen bleibt es vorbehalten die tatsächlich stattfindenden Effekte des Umfangs von interprofessioneller Zusammenarbeit auf die tägliche praktische Arbeit zu messen.

#### **Literatur:**

Frenk, J., et al. 2010. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet* 376(9756): 1923 – 1958.  
Mayring, P. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz. 11. Aufl.  
Robert Bosch Stiftung (Hg.). 2013. *Gesundheitsberufe neue denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Sachverständigenrat SVR-G. 2007. Kooperation und Verantwortung. Voraussetzung für eine zielorientierte Gesundheitsversorgung von morgen. Dokumentation  
[http://www.svr-gesundheit.de/fileadmin/user\\_upload/Gutachten/2007/Kurzfassung\\_2007.pdf](http://www.svr-gesundheit.de/fileadmin/user_upload/Gutachten/2007/Kurzfassung_2007.pdf)  
[eingesehen am 9.7.2014]  
[https://docs.google.com/forms/d/1otkpy8OkA\\_ABzbqk5MAdtRyPiJpA7hnHTeVoTQLopNU/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1otkpy8OkA_ABzbqk5MAdtRyPiJpA7hnHTeVoTQLopNU/viewform?usp=send_form)  
Sottas, B., et al. 2014. Umriss einer neuen Gesundheitsbildungspolitik. Zürich: Careum Verlag. – Careum working paper 7.  
Wissenschaftsrat (Hg.). 2012. Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Köln: Wissenschaftsrat

**Fragen für den Workshop:**

i) Wie müssen interdisziplinäre Studienprogramme inhaltlich und methodisch - didaktisch aufbereitet werden, um

a) die Kooperations-Kernkompetenz von fünf Berufsgruppen vollumfänglich auszubilden

und

b) den Transfer hin zu einer interprofessionellen Zusammenarbeit und Versorgung zu gewährleisten?

ii) Wie muss ein Curriculum methodisch-didaktisch und inhaltlich gestaltet werden um den wertvollen beruflichen Erfahrungsschatz der Neu-Studierende zielführend zu berücksichtigen und die empfohlene Interdependenz zwischen Gesundheits- und Bildungssystem zu erreichen?

## Forum 6

### Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen: Hemmnisse und Lösungsansätze zur nachhaltigen Implementierung

*Sturm, Nico, Technische Hochschule Mittelhessen*

*Hanak, Helmar, Philipps-Universität Marburg*

#### **Abstract:**

Das lebenslange Lernen zielt als eines der Schlüsselthemen des Bologna-Prozesses unter anderem auf die horizontale und vertikale Durchlässigkeit in einem vernetzten Bildungssystem ab, das flexible Bildungswege für unterschiedliche Zielgruppen ermöglicht. Das Prinzip des lebenslangen Lernens findet somit zunehmend Niederschlag in Maßnahmen der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Damit verbunden sind Fragen der Neuausrichtung von Hochschulprofilen<sup>14</sup> sowie nach der intraorganisationalen, nachhaltigen Implementierung von innovativen Prozessen und Strukturen.

Zu hinterfragen ist: Wie kann die nachhaltige Implementierung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in Hochschulen gelingen? Welche Faktoren beeinflussen maßgeblich die Implementierung? Wie werden die Verfahren von den beteiligten Akteur\_innen bewertet und umgesetzt? Auf Grundlage der Forschungsergebnisse, die im Verbundprojekt „WM<sup>3</sup> - Weiterbildung Mittelhessen“ im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ zum Thema Anerkennung und Anrechnung generiert werden konnten, wird die Haltung von Hochschulen im bundesweiten Vergleich zu diesem Thema aufgezeigt. Herausgestellt werden die Steuerungspunkte, welche die Akzeptanz von Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen maßgeblich beeinflussen und welche Regulierungsmodi gegeben sind, um die Bedeutung dieser Thematik innerhalb der Hochschulen zu erhöhen. Im Verlauf des Forschungsprojektes sind auf unterschiedlichen Handlungsebenen innerhalb der Hochschulen Defizite deutlich geworden. Diese wurden zum Anlass genommen, Faktoren zur Akzeptanzsteigerung zu bestimmen. Unter Berücksichtigung der identifizierten Faktoren wurden erste Anrechnungskonzepte implementiert. So können Defizite benannt, mögliche Lösungsansätze präsentiert und die Überführung der Erkenntnisse in operative Anrechnungsverfahren dargestellt werden.

---

<sup>14</sup> Im Folgenden sind mit dem Begriff ‚Hochschule‘ alle Universitäten, Hochschulen angewandter Wissenschaften (university of applied science), Fachhochschulen und sonstige fachlichen Hochschulen gemeint.

## Forum 6

### **Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen**

*Dr. Gesa Münchhausen, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn*

#### Einleitung:

Vor dem Hintergrund der Einführung des EQR und des DQR strebt die Bundesregierung einen Zuwachs an Transparenz, Mobilität und Vergleichbarkeit in Europa an. Grundlegend dabei sind die Stärkung des lebenslangen Lernens und eine grundlegende Umorientierung: weg von festen Lernorten hin zu der entscheidenden Frage, was jemand kann, und nicht, wo er oder sie es gelernt hat. Damit wird die Empfehlung des Rats der EU aufgegriffen zur Validierung non-formalen und informellen Lernens vom 20.12.2012, in der alle Mitgliedsstaaten dazu aufgefordert werden, bis 2018 - unter Wahrung des Subsidiaritätsprinzips - entsprechende Regelungen für die Validierung zu schaffen.

Vor diesem Hintergrund hat das BIBB im Auftrag des BMBF vorliegende Expertise erstellt, die den aktuellen Status Quo der Anerkennung und Validierung in Deutschland darstellen und gleichzeitig die Entwicklungsperspektiven aufzeigen soll. Darüber hinaus flossen acht Länderstudien in die Expertise ein. Die Ergebnisse flankieren die laufenden Diskussionen des vom BMBF eingerichteten Experten-Arbeitskreis zur Validierung.

#### Situation in Deutschland:

In Deutschland gibt es bisher keine rechtliche bzw. gesetzliche Anerkennung informell erworbener Kompetenzen; wenn überhaupt, findet sie unterhalb der ordnungspolitischen Ebene statt (vgl. Münchhausen & Schröder 2009, S. 20). Gleichwohl ist die Befassung mit dem informellen Lernen sowie dem non-formalen Lernen seit Jahren ein wichtiges Forschungs- und Entwicklungsthema (vgl. Bohlinger & Münchhausen 2011; BMBF 2008).

In jüngster Zeit ist durch die Empfehlungen des Rates der EU eine verstärkte Wiederbelebung des Themas im bildungspolitischen Diskurs zu verzeichnen. Es wird ersichtlich, dass es sehr viele und vielversprechende Anwendungs- und Handlungskontexte für die Anerkennung und Validierung vom informellen und non-formalen Lernen gibt. Allerdings gibt es in Bezug auf die konkreten Validierungsverfahren noch einen enormen Entwicklungsbedarf, um der Vielfalt der individuellen Lernergebnisse und -wegen gerecht zu werden. Eine Lernergebnisorientierung kann nur dann in die Tat umgesetzt werden, wenn verbindliche und aussagekräftige Anerkennungs- und Validierungsverfahren vorliegen.

#### Methodisches Vorgehen:

Im Rahmen der Expertise wurde durch die detaillierte Analyse von vorliegenden Ansätzen, Studien und Dokumenten zunächst Programme zur Förderung von lebenslangem Lernen und Kompetenzentwicklung analysiert, die thematisch mit dem Bereich der Validierung informellen Lernens und non-formalen Lernens in Verbindung stehen; anschließend wurden weitere Anwendungskontexte einer näheren Betrachtung unterzogen wie ‚Individuelle Standortbestimmung (zur Kompetenzfeststellung)‘, Anerkennung in der beruflichen Bildung, Anerkennung im

Beschäftigungssystem (inkl. betrieblicher Bewertungsverfahren) und Anerkennung in der Hochschulbildung.

Die internationale Recherche, ein weiterer Bestandteil der Expertise, beinhaltet zwei Stränge: Zum einen wurden transnationale Projekte, bei denen mehrere europäische Länder gemeinsam im Kontext von Validierung wirken, in die Analysen einbezogen. Zum anderen wurden insgesamt acht Länder, davon sieben aus Europa plus Kanada analysiert.

#### Fazit:

Aus den Ergebnissen der Expertise lässt sich schlussfolgern, dass eine „echte“ Validierung nur mit einem entsprechenden institutionellen und organisationalen Rahmen realisierbar ist. Zur Entwicklung und Umsetzung eines Validierungssystems in Deutschland bedarf es einer Klärung u.a. folgender übergreifender Fragen, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind: Welche konkreten Ziele und Zwecke werden mit der Anerkennung angestrebt (für Gesellschaft, für Unternehmen, für Nutzende)? Welche Zielgruppen (übergreifend oder spezifisch) sollen vom Validierungssystem profitieren? Ist eine zielgruppenspezifische Einengung von Anerkennungsverfahren angedacht oder sollen alle, denen eine Anerkennung nützen könnte, einbezogen werden (wobei Beratungs- und Finanzierungsmodelle unterschiedliche Lebenslagen, Lernerfahrungen und Unterstützungsmodelle berücksichtigen)? Bezogen auf den fünf-schrittigen (idealtypischen) Verlauf eines Validierungsverfahrens sind entscheidende Fragen zu diskutieren und zu klären. Diese werden in der Expertise konkret benannt.

#### **Literatur:**

Bohlinger, S. & Münchhausen, G. (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld: Bertelsmann

Europäischer Rat (2012): Empfehlungen des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens vom 20. Dezember 2012. Amtsblatt der Europäischen Union C 398/S.1-5. Brüssel. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>

Münchhausen, G. & Schröder, U. (2009): Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen. In: *BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 6, S. 19-23

---

#### **Fragestellungen für die Diskussion:**

- Wie kann ein System der Validierung entwickelt werden, was bestehende Methoden/ Instrumente/ Verfahren wenn möglich aufgreift und nutzt?
- Wie lassen sich Informations- und Beratungsangebote mit entsprechenden Strukturen entwickeln und ausbauen? Wie ist dies entsprechend einer formativen (Ermöglichungshandeln im Vordergrund) oder auch im Hinblick einer summativen Validierung (Qualifikation/Abschluss im Vordergrund) zu differenzieren?
- Anhand welcher Standards findet die im Anschluss an die Ermittlung stattfindende anforderungsorientierte Bewertung statt? (Festlegung von Referenzstandards und Bezugspunkten: Schaffung eines national gültigen und praktikablen Rahmens)

## Forum 7

### **Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung befördern – eine Frage der Begriffssensibilität und des Praxiskontextes?**

*Eva-Maria Danzeglocke, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*

*Stefanie Schröder, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*

*Daniel Völk, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*

#### **Abstract**

Der politischen Forderung, Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu befördern, wird derzeit hohe Priorität eingeräumt. Eine Rahmung erhält diese Forderung durch Vereinbarungen auf der europäischen Ebene, die schrittweise auf die einschlägigen nationalen Regelwerke transferiert wurden. Zugleich ist auf nationaler Ebene eine Veränderungsdynamik in den Bereichen Wirtschaft und Technologie zu erkennen, die einerseits als Qualifikationswandel, bzw. Wandel der Arbeitsanforderungen und damit der beruflichen Kompetenzen, einen Transformationsprozess des Arbeitsmarktes eingeleitet hat, der für Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung eine relevante Kontextbedingung darstellt. Verstärkt wird diese Dynamik andererseits durch die demografische Entwicklung, einen befürchteten (branchenspezifischen) Fachkräftemangel sowie die Akademisierung einiger Berufsfelder. Mittlerweile ist das Thema auf der Ebene relevanter (institutioneller) Akteure angekommen, wie entsprechende Beschlüsse der KMK zu Anrechnung und Öffnung des Hochschulzugangs oder auch die Positionen des Wissenschaftsrats und der HRK verdeutlichen. Auch das BMBF unterstützt das Thema Durchlässigkeit durch eine entsprechende Förderpolitik z.B. im Rahmen der Initiativen „ANKOM-Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ und „ANKOM-Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ sowie des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Durch die BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge“ erhalten Hochschulen eine Förderung zur Implementation und Erprobung von Maßnahmen, die den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung erleichtern sollen. Das Ziel der Förderung ist die „Etablierung von unterstützenden Maßnahmen, durch die ein erfolgreiches Studieren unter Berücksichtigung der Lebenssituation Berufstätiger begünstigt wird. Solche flankierenden und unterstützenden Maßnahmen können sich auf inhaltliche, strukturelle, organisatorische und personelle Vorkehrungen erstrecken.“ (BANZ, Nr. 71, 10. Mai 2011, S. 1682)

Diese Zielsetzung stellt für die Praxis der Hochschulentwicklung und für die Studiengangsgestaltung eine anspruchsvolle Aufgabe dar, die einen langfristigen Aufbau von Wissens- und Erfahrungsbeständen erfordert. Sie setzt an einem weiten Übergangsbegriff an, der Maßnahmen umfassen kann, die zeitlich vor dem Studienbeginn liegen und er bezieht den Studienbeginn und Studienverlauf ebenso mit ein wie Aspekte, die Einfluss auf Studienbeginn und Verlauf haben können.

Der Beitrag zeigt auf der Grundlage der Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative „ANKOM-Übergänge“ die Heterogenität der Implementations- und Erprobungsprozesse von Maßnahmen der Übergangsgestaltung auf, welche durch die beteiligten Projekte entwickelt wurden. Zur Einordnung und Bewertung der Übergangsmaßnahmen gilt es zunächst, eine Differenzierung der Begrifflichkeiten vorzunehmen. Die Spanne der vorstellbaren Übergangsmaßnahmen zwischen der



beruflichen und der hochschulischen Bildung steht in Relation mit dem je konkreten Begriffsverständnis von beruflicher und hochschulischer Bildung bzw. mit dem Begriff „beruflich Qualifizierte“. Insbesondere durch letzteren ergibt sich ein weites Spektrum an möglichen Zielgruppen, das nicht selten im Rahmen der praktischen Übergangsgestaltung unterschätzt wird.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung haben sich zudem bestimmte Praxiskontexte als relevant für die Entwicklung und Implementation von Maßnahmen herauskristallisiert. Diese fachlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sollen mithilfe von Beispielen aus den ANKOM-Übergänge-Projekten im Beitrag näher beschrieben werden. Je nach Fachrichtung, geltenden hochschulrechtlichen Regelungen, Nähe und Ferne zur beruflichen Bildung bzw. „Durchlässigkeits-Know-How“ sowie Offenheit und Geschlossenheit gegenüber neuen Zielgruppen stehen die Projekte vor unterschiedlichen Herausforderungen, wenn sie die Forderung nach mehr Durchlässigkeit in ihre konkrete hochschulische Praxis transferieren und Angebote nachhaltig implementieren wollen. So können Maßnahmen innerhalb der ANKOM-Initiative je projektspezifische Bedeutungen erhalten, auf den ersten Blick gleiche Maßnahmen können verschiedenen Ziele dienen und umgekehrt: dasselbe Ziel wird mit verschiedenen Maßnahmen verfolgt oder die Maßnahmen unterscheiden sich von Projekt zu Projekt in der angenommenen Wirkungsweise.

Die Beförderung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen erfordert eine präzise analytische Arbeit, aufgrund derer die vielfältigen Einflussfaktoren auf die Übergangsgestaltung deutlich werden. Die Frage nach Gelingensbedingungen und relevanten Gestaltungsprinzipien für eine Verbesserung der Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist aus diesem Grund nicht einfach zu beantworten: Ob Maßnahmen eine Wirkung haben und wie sie wirken hängt von strukturellen Rahmenbedingungen und Praxiskontexten vor Ort ab.

Ziel des Beitrags ist es, eine Sensibilisierung zu erreichen für die Bedeutung von Begriffsverständnissen und praxisnahem Kontextwissen und zu zeigen, warum es in der Debatte um die Öffnung der Hochschulen eine Notwendigkeit gibt, hinsichtlich der Zielgruppen und Maßnahmen in kleinen Einheiten zu denken. Erst auf dieser Grundlage können übergreifende politische Ziele, wie z. B. die Beförderung der sozialen Durchlässigkeit in die Hochschule, realistisch bewertet werden.

#### **Mögliche Anregungen, Thesen bzw. Fragen für die Diskussion:**

- Welche weiteren Erfahrungen gibt es in Projekten/Initiativen an der Schnittstelle von Beruf/beruflicher Bildung und Hochschule in Bezug auf die Bedeutung von Begriffsverständnissen und Praxiskontexten für die Übergangsgestaltung?
- Was hält das Thema – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung – angesichts der Vielfalt an beteiligten Akteuren bzw. Projekten und Initiativen inhaltlich zusammen?
- Wie muss sich die Politik bereits heute aufstellen, um in einer langfristigen und nachhaltigen Perspektive das übergeordnete Ziel zu erreichen, die Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen zu erhöhen?

## Forum 7

### Hochschulübergang und Studienbedingungen aus der Perspektive nicht-traditioneller Studierender

Alexander Otto, Prof. Dr. Andrä Wolter, Caroline Kamm; Humboldt-Universität zu Berlin;  
Gunther Dahm, Dr. Christian Kerst: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung

#### Abstract:

Angestoßen durch die bildungspolitische Debatte zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und den KMK-Beschluss 2009 zur Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sind alternative Wege in die Hochschule zu einem wichtigen Thema geworden (vgl. Dahm u.a. 2013; Wolter u.a., i.E.). Schwache Zuwächse beim Anteil sogenannter „nicht-traditioneller Studierender“ an deutschen Hochschulen auch nach 2009 haben ebenso wie die Besonderheiten in der Verteilung der Gruppe auf Hochschultypen und Studienformate (vgl. Dahm/Kerst 2013) die Aufmerksamkeit in dieser Debatte auf Anforderungen an eine angemessene Ausgestaltung von Studium und Studienbedingungen gelenkt. Dabei stehen neben Möglichkeiten der Anrechnung von Kompetenzen und (vereinzelt) didaktischen Überlegungen vor allem Fragen nach der adäquaten Gestaltung von Studienformaten und -inhalten sowie der Bereitstellung zielgruppengerechter Beratungs- und Unterstützungsangebote im Mittelpunkt der Diskussion (vgl. Hanft/Brinkmann 2013). Im Kontext der Überlegungen zur Ausgestaltung des Studiums bisher wenig beachtet blieb jedoch die Perspektive der Studierenden selbst. Die individuelle Sicht der Zielgruppe beim Übergang ins Studium soll daher im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen. Präsentiert werden erste Ergebnisse des BMBF-Projekts „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ (Laufzeit 12/2011-12/2015). Die Befunde resultieren sowohl aus Datenauswertungen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) als auch aus einer qualitativen Teilstudie und skizzieren vor dem Hintergrund der vor-akademischen Werdegänge und Studienentscheidungsprozesse die Statuspassage Beruf/Hochschule. Ausgehend von den Studienmotiven und dem (Weiter-)Bildungsverständnis nicht-traditioneller Studierender stehen die Ergebnisse zum bisherigen Studienverlauf und Studienerfolg – insbesondere die subjektiven Erfahrungen der Studieneingangsphase im Allgemeinen und mit den hochschulischen Rahmenbedingungen im Besonderen – sowie die daraus ableitbaren Hinweise auf Unterstützungsbedarfe und ggf. problematische Studienbedingungen im Zentrum der Betrachtungen.

Die Befunde aus den Interviews mit nicht-traditionellen Studienanfängern verweisen auf unterschiedliche „Willkommenskulturen“ an Hochschulen. Besondere Bedeutung haben hierbei Beratungsanforderungen vor der Entscheidung zur Studienaufnahme. Dort, wo die Studierenden über intransparente Informationsstrukturen, das Fehlen von Ansprechpartnern oder zielgruppenspezifischen Angeboten berichten, werden häufig auch Zugangs- und Zulassungsregelungen als restriktiv beschrieben, während Studierende an als „offen“ wahrgenommenen Hochschulen über eine grundsätzlich unterstützende Haltung gegenüber nicht-traditionellen Studieninteressierten berichten, die von einer kompetenten Beratung über transparente Zulassungsverfahren bis hin zu strukturierten Angeboten zur Unterstützung der Studieneingangsphase reicht.

Die bisherigen Auswertungen der NEPS-Daten und der Interviews zeigen zudem, dass sich nicht-traditionelle Studierende seltener als Studierende anderer Gruppen gut oder sehr gut auf die Leistungsanforderungen des Studiums vorbereitet fühlen. Diese Wahrnehmung kommt insbesondere bei der Einschätzung der Kenntnisse in wichtigen Grundlagenfächern (vor allem Mathematik) zum Ausdruck. Auch wenn sich diese selbstwahrgenommenen Defizite nach aktueller Befundlage in nur geringfügig schlechteren Studiennoten niederschlagen, deutet sich hier eventuell ein erhöhter Bedarf an propädeutischen Angeboten seitens der Hochschule an, der bisher offenbar nicht oder nur mit mäßigem Erfolg befriedigt werden kann. So berichten nicht-traditionelle Studierende zwar für viele Formen von Unterstützungsangeboten von einer insgesamt guten Versorgungslage an ihrer Hochschule. Für Brückenkurse und Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten werden dagegen im Vergleich deutlich niedrigere Angebotsquoten berichtet. Darüber hinaus scheinen – zumindest im Hinblick auf den Ausgleich *fachlicher* Defizite – die vorhandenen Angebote an Brücken- und Vorbereitungskursen zum Teil nicht zielgruppenspezifisch genug ausgerichtet zu sein, um den Übergang ins Studium für nicht-traditionelle Studierende merklich zu erleichtern. Dies ist insofern relevant, da es sich hierbei gerade um solche Angebote handelt, denen im Diskurs um geeignete Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens immer wieder eine Schlüsselrolle für einen gelingenden Übergang ins Studium zugewiesen wird (vgl. Banscherus/Pickert 2013). Während bei den Studienleistungen zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden keine nennenswerten Unterschiede feststellbar sind, besteht für letztere ein leicht erhöhtes Risiko, das Studium abzubrechen oder zu unterbrechen. Es existieren erste Hinweise darauf, dass diese Risiken unter anderem mit den besonderen Lebensbedingungen nicht-traditioneller Studierender in Zusammenhang stehen könnten. Diese sind oftmals einer Mehrfachbelastung durch Studium, Berufstätigkeit und Familienpflichten ausgesetzt und haben insofern stärker als traditionelle Studierendengruppen einen erhöhten Bedarf an flexiblen Studienformaten, um so eine bessere Vereinbarkeit zwischen Studium und anderen Verpflichtungen herzustellen. Allerdings ist gerade im Fernstudium für nicht-traditionelle Studierende das Risiko einer Studienunterbrechung größer als im Präsenzstudium.

Unstrittig ist, dass die Hochschulen durch Umfang und Ausgestaltung von Unterstützungsmaßnahmen maßgeblich zum Gelingen des Studienübergangs beitragen können. Für die Realisierung des hochschulpolitischen Ziels lebenslangen Lernens sind daher integrierte Modelle zur Unterstützung nicht-traditioneller Studieninteressierter und Studierender erforderlich, die Studienbedingungen und -formate sowie Informations-, Beratungs- und Begleitangebote zu einem konsistenten Konzept verzahnen. Im Rahmen des Tagungsthemas sind die präsentierten Befunde als Grundlage für die Diskussion von Entwicklungsperspektiven bei der institutionellen Ausgestaltung des Hochschulübergangs und der Studienbedingungen für die Zielgruppe nicht-traditionell Studierender zu verstehen.

## Literatur

Banscherus, U./Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: Eine Bestandsaufnahme. In: H. Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen*. Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung: 53. Hamburg: DGWF, S. 128–134.

Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A./Wolter, A. (2013). „Stille Revolution?“ – Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule*, 105(4), S. 382–401.

Dahm, G./Kerst, C. (2013). Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 8(2), S. 34-39.

Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (i.E.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*.

## Forum 8

### Massive Open Online Courses und soziale Exklusion

*Dr. Matthias Rohs, Technische Universität Kaiserslautern | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

#### **Abstract:**

Massive Open Online Courses (MOOCs) haben in den letzten drei Jahren die Diskussion zum Lernen mit digitalen Medien bestimmt. Einer anfänglichen Euphorie sind zunehmend auch kritische Töne und differenziertere Darstellungen gewichen, die die Potenziale aber auch Risiken der Entwicklung beleuchten (z.B. Schulmeister 2013). So steht der Chance einer Öffnung und (quantitativen) Ausweitung der Teilnahme an Hochschulbildung das Risiko einer unzureichenden (qualitativen) Erweiterung der Zielgruppe gegenüber. Eine mögliche Konsequenz dieser Entwicklung wäre eine Zunahme der digitalen Spaltung (Digital Divide), d.h. einer unterschiedlichen Nutzung digitaler Medien als Informations- und Lernressource zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen und eine damit verbundene Reproduktion sozialer Ungleichheit. Unterschiede können dabei sowohl global, als auch national oder bezogen auf einzelne Zielgruppen betrachtet werden.

Eine wesentliche Ursache für eine geringere Nutzung digitaler Informations- und Lernangebote durch bestimmte Bevölkerungsgruppen stellen global betrachtet vor allem Zugangsbarrieren in Form von Hardwareausstattung und Internetzugang dar (vgl. Perna et al. 2013). Darüber hinaus sind unterschiedliche Nutzungsformen und Motivationslagen von Bedeutung, so dass MOOCs „eher von denen genutzt werden, die ohnehin engagiert studieren, während eher leistungsschwache Studierende die Angebote nicht nutzen.“ (HRK 2014). Eine weitere Ursache kann schließlich in der methodischen Umsetzung gesehen werden: MOOCs stellen hohen Anforderungen an die Medienkompetenz und Selbststeuerung der Nutzenden und benachteiligen so vor allem schwächere Lernende.

Im Rahmen dieses Beitrags soll der Frage nachgegangen werden, ob die mit MOOCs verbundene Hoffnung, den Zugang zu Bildung durch Online-Lernen zu verbessern, auch dazu führt, dass traditionell bildungsbenachteiligte Gruppen sich in stärkerem Maße an MOOCs beteiligen (Lane 2013) oder MOOCs eher zu ungleichen Chancen verschiedener Bevölkerungsgruppen und damit zu sozialer Exklusion beitragen.

Die empirische Basis zur Untersuchung möglicher Ungleichheiten der Nutzung von MOOCs ist noch begrenzt (Spence 2013). Oft werden nur wenige Angaben zu den Teilnehmenden erhoben (Breslow et al. 2013; Ho et al. 2014) so dass kaum differenzierte Aussagen über die Zusammensetzung der Teilnehmenden von MOOCs möglich sind. Im deutschsprachigen Kontext kann u.a. auf Daten auf zwei MOOCs aus dem Jahr 2013 zurückgegriffen werden, bei denen Daten zu den Teilnehmenden erhoben worden sind (Rohs & Giehl 2014a; 2014b).

Diese Daten bieten erste Anhaltspunkte für mögliche Exklusionen und können in Verbindung zum Gesamtkontext der Open Educational Resources (OER) gebracht werden (Lane 2009). Daran schließen sich folgende Fragestellung an:

- Welche Personengruppen profitiert von offenen Lernangeboten wie MOOCs?

- Welche Gestaltungsfaktoren wirken förderlich oder hinderlich auf eine Nutzung von MOOCs durch traditionell Bildungsbenachteiligte?
- Wie müssen institutionelle und gesellschaftliche Strategien im Umgang mit offenen Lernressourcen (z.B. MOOCs) aussehen, um einer möglichen sozialen Exklusion entgegenwirken?

## Literatur

Breslow, L., Pritchard, D. E., de Boer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying Learning in the Worldwide Classroom Research into edX's First MOOC. *Research and Practice in Assessment*, 8, 13-25. Online: <http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2013/05/SF2.pdf> (31.07.2014)

Ho, A. D., Reich, J., Nesterko, S., Seaton, D. T., Mullaney, T., Waldo, J., & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: The first year of open online courses (HarvardX and MITx Working Paper No. 1). Online: [http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN\\_ID2381263\\_code1852476.pdf?abstractid=2381263&mirid=1](http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID2381263_code1852476.pdf?abstractid=2381263&mirid=1) (31.07.2014)

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2014). Potenziale und Probleme von MOOCs: Eine Einordnung im Kontext der digitalen Lehre, Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2014. Bonn. Online: [http://www.hrk.de/uploads/media/2014-07-17\\_Endversion\\_MOOCs.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/2014-07-17_Endversion_MOOCs.pdf) (31.07.2014)

Lane, A. (2009). The Impact of Openness on Bridging Educational Digital Divide, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5), S. 1-12. Online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869420.pdf> (31.07.2014)

Lane, A. (2013). The potential of MOOCs to widen access to, and success in, higher education study. Open and Flexible Higher Education Conference 2013. Online: <http://oro.open.ac.uk/38881/1/Andy%20Lane%20EADTU%202013%20paper.pdf> (31.07.2014)

Perna, L. et al. (2013). The Life Cycle of a Million MOOC Users, Online: [http://www.gse.upenn.edu/pdf/ahead/perna\\_ruby\\_boruch\\_moocs\\_dec2013.pdf](http://www.gse.upenn.edu/pdf/ahead/perna_ruby_boruch_moocs_dec2013.pdf) (29.07.2014)

Rohs, M. & Giehl, C. (2014a). Evaluationsbericht zum Management 2.0 MOOC, Beiträge zur Erwachsenenbildung, Heft 1, Technische Universität Kaiserslautern. Online: [http://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/fernstudien/Publikationen/Evaluationsbericht\\_Management-MOOC20.pdf](http://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/fernstudien/Publikationen/Evaluationsbericht_Management-MOOC20.pdf) (28.07.2014)

Rohs, M. & Giehl, C. (2014b). Evaluationsbericht zum VHS-MOOC "Wecke den Riesen auf", Beiträge zur Erwachsenenbildung, Heft 2, Technische Universität Kaiserslautern. Online: [http://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/fernstudien/Publikationen/Evaluationsbericht\\_Management-MOOC20.pdf](http://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/fernstudien/Publikationen/Evaluationsbericht_Management-MOOC20.pdf) (28.07.2014)

Schulmeister, R. (Ed.). (2013). MOOCs: Massive Open Online Courses: Offene Bildung als Geschäftsmodell? Münster: Waxmann Verlag.

Spence, L. R. (2013). The Digital Divide and MOOCs. California State University. Online: [http://spenceportfolio.weebly.com/uploads/1/6/4/8/16484946/524\\_spence\\_term\\_paper.pdf](http://spenceportfolio.weebly.com/uploads/1/6/4/8/16484946/524_spence_term_paper.pdf) (28.07.2014)

## Forum 8

### Geschäftsmodelle für digitale (Weiter-)Bildungsangebote

Oliver Franken, Dr. Helge Fischer & Prof. Dr. Thomas Köhler; TU Dresden/Medienzentrum

#### Abstract:

Der Beitrag der Autoren<sup>15</sup> beleuchtet aus strategischer Perspektive die Verwendungsmöglichkeiten von MOOCs<sup>16</sup> für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Dies geschieht im Kontext des Leitungs- und Programmplanungshandelns in hochschulintern und/oder -extern institutionalisierten Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote<sup>17</sup>. Dort bearbeiten Fach- und Führungskräfte betriebswirtschaftliche, makro- und mediendidaktische Fragen, die u. a. die Finanzierung der Einrichtung und Angebote, die Ausgestaltung des Marketings, sowie die Ausgestaltung der Angebotsstrukturen betreffen (vgl. DGWF 2005, 2010; Faulstich/Graeßner/Bade-Becker et al. 2007; Herm/ Koepernik/Leuterer et al. 2003; v. Küchler/Schäffter 1997), d. h. es werden interdisziplinär fundierte Denkweisen zur Planung, Bereitstellung und Vermarktung von Weiterbildungsangeboten verknüpft.

Im Beitrag wird deutlich, dass sich für die Wahrnehmung einiger dieser Tätigkeiten digitale Formate wie MOOCs anbieten. MOOCs sind derzeit populäre und vielversprechende Bildungsformate, die aktuell im Zentrum des Diskurses über die Digitalisierung der Hochschullehre stehen (vgl. z. B. Bischof/v. Stuckrad 2013; Johnson/Adams Becker/Cummins et al. 2013; Kommission Europäischer Gemeinschaften 2013; Schulmeister 2013). Allerdings ist es für eine nüchterne Betrachtung bspw. der ökonomischen Mehrwerte von MOOCs für Hochschulen zu früh. Dafür fehlen Belege. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Es wird herausgearbeitet, welche Verwendungsmöglichkeiten MOOCs der wissenschaftlichen Weiterbildung offerieren (1) und welche Nutzenerwartungen diese für Weiterbildungseinrichtungen auslösen (2). Im Fokus stehen Befunde einer explorativen Studie, welche die Geschäftsmodelle ausgewählter Anbieter von MOOC-Plattformen unter Rückgriff auf Dokumentenanalysen (vgl. Mayring 2002, 2003) inhaltsanalytisch erforscht (3).

Im Kontext der Digitalisierung der Hochschullehre bieten sich digitale Formate wie MOOCs zum Erreichen strategischer Ziele von divergierenden Akteuren, z. B. von Einrichtungen für Hochschulweiterbildung an (vgl. Bischof/v. Stuckrad 2013). Den Einrichtungen für Hochschulweiterbildung dienen MOOCs z. B. als Marketinginstrumente zur Imagepflege oder als Format für E-Learning- oder Blended Learning-Angebote. Ein weiterer Mehrwert ist u. a. die Nachnutzbarkeit von digitalen Lernangeboten. Dieser ermöglicht es, einen *guten* MOOC mit einem Weiterbildungsangebot zu verknüpfen, um damit Einnahmen zu erzielen. Einschränkend ist zu vermerken, dass sich MOOCs nicht für sämtliche Inhalte, Ziele oder Lernende gleichermaßen eignen (vgl. Bischof/v. Stuckrad 2013; Schulmeister 2013; Vollmer 2013a, 2013b). Ferner sind u. a.

---

<sup>15</sup> Erarbeitet wurde der Beitrag im Projekt „Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der postgradualen Weiterbildung“ (Q2P) mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds (ESF); siehe [www.q2p-sachsen.de](http://www.q2p-sachsen.de).

<sup>16</sup> Das Akronym MOOC steht für Massive Open Online Course. Im Beitrag geht es um sogenannte xMOOCs, d. h. cMOOCs werden nicht beleuchtet. Zur Begriffsklärung und Unterscheidung siehe z. B. [Schulmeister \(2013\)](#).

<sup>17</sup> Dem Begriff „wiss. Weiterbildung“ liegt das Verständnis der [Kultusministerkonferenz \(2001\)](#) zugrunde.

hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für die mediendidaktische Befähigung von Hochschullehrenden notwendig.

Für die Beurteilung der ökonomischen Potentiale wurde eine explorative Studie zur Analyse der Geschäftsmodelle der Betreiber von MOOC-Plattformen durchgeführt. In Anlehnung an das Konzept für Geschäftsmodelle von Euler, Seufert und Zellweger (2006) wurde ein deduktives und induktives Kategoriensystem mittels Dokumentenanalysen und zusammenfassenden Inhaltsanalysen erarbeitet (vgl. Mayring 2002, 2003). Anhand des Kategoriensystems wurden die MOOC-Anbieter Coursera, edX, Udacity und Iversity gegenübergestellt. Entlang der Kategorien „Angebote und Teilnehmer“, „Finanzierung“, „Marktpositionierung“, „Wertschöpfungsprozesse“ und „Unternehmensstrategie“ werden Befunde präsentiert, die u. a. belegen, dass bei fast allen Anbietern die Teilnahme an MOOCs kostenlos ist („Basisleistung“), und eigene Einnahmen in Form von Gebühren für ergänzende „Zusatzleistungen“ sowie für die Bereitstellung von MOOCs erzielt werden. Ferner, dass einige Anbieter MOOC-basierte Studiengänge planen bzw. realisieren.

Konstatiert werden kann u. a., dass MOOCs als innovatives Format das Marketing beleben und medienaffine sowie an wissenschaftlicher (Weiter-)Bildung interessierte Personen ansprechen. MOOCs könnten das Potential für einen anhaltenden Trend im E-Learning haben. Es ist unwahrscheinlich, dass sie alle Akteure zufrieden stellen werden. Erst Aushandlungsprozesse der beteiligten Akteure werden Spannungsfelder balancieren und Kompromisse gestalten. Ebenso wenig ist jedoch davon auszugehen, dass MOOCs wieder kurzfristig von der Hochschulagenda verschwinden werden. Daher gilt es die Potenziale und Herausforderungen von MOOCs anhand empirischer Analysen differenziert zu betrachten. Für die weitere Betrachtung stellen sich mehrere Fragen, unter anderem:

- Welche Verbreitung MOOCs im deutschen Hochschulraum haben;
- Welche Anregungen MOOCs für Organisation und Management der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen geben;
- Ob sich Geschäftsmodelle für die wissenschaftliche Weiterbildung durch die Verwendung von MOOCs verändern?

## Literatur

Bischof, L. & von Stuckrad, T. (2013): Die digitale (R)evolution? Gütersloh: CHE.

DGWF (2005): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. o. O: DGWF.

DGWF (2010): DGWF Empfehlung. Status und Personal der Einrichtungen für Weiterbildung. o. O: DGWF.

Euler, D./Seufert, S./Zellweger, F. (2006): Geschäftsmodelle zur nachhaltigen Implementierung von eLearning an Hochschulen. Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 67, Spezialausgabe 2/2006 (S. 85-103). Wiesbaden: Gabler.

Faulstich, P./Graeßner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: A. Hanft & M. Knust(Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen (S. 85-188). o. O. URL: [http://www.bmbf.de/pubRD/internat\\_vergleichsstudie\\_struktur\\_und\\_organisation\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf).



- Gaebel, M. (2013): Potential von offenen Onlinekursen aus der Sicht der europäischen Hochschulen. Berlin: EUA.
- Herm, B./Koepernik, C./Leuterer, V./Richter, K. & Wolter, A. (2003): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschul-system. Dresden: TU Dresden.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz.
- Johnson, L./Adams Becker, S./Cummins, M./Estrada, V./Freeman, A. & Ludgate, H. (2013): NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition: Deutsche Ausgabe (Übersetzung: H. Bachmann). Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“. o. O. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf).
- Kommission Europäischer Gemeinschaften (2013): Europäische Hochschulbildung in der Welt. Brüssel.
- Schulmeister, R. (2013): Der Beginn und das Ende von Open. In: R. Schulmeister (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann.
- von Küchler, F. & Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main: DIE.
- Vollmer, T. (2013a): »Eine Wirklichkeit, in der es wild und bunt zugeht«. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2/2013 (S. 24-27). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Vollmer, T. (2013b). Sichtwort: »Erwachsenenbildung 2.0«. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2/2013 (S. 22-23). Bielefeld: W. Bertelsmann.

## Forum 9

### Digitalisierung als Fokus: Ausgangspunkt der Umgestaltung von Hochschulbildung

Prof. Dr. Rolf Arnold & Dr. Markus Lermen, Technische Universität Kaiserslautern

#### Abstract:

Die Hochschulbildung befindet sich in einem Wandlungsprozess, der u.a. vom Bolognaprozess und der demographischen Entwicklung und dem damit einhergehenden prognostizierten Fachkräftemangel getragen wird – um nur zwei der zentralen gegenwärtigen Rahmenbedingungen zu nennen (vgl. u.a. Ludwig/Ebner von Eschenbach 2013, S. 46). Die in den letzten Jahren hinzugekommene Diskussion um die Öffnung der Hochschulbildung für beruflich Qualifizierte bedingt weitere (v.a. bundeslandspezifische) Diversifizierungen und Veränderungen (vgl. Arnold; Lermen 2013b). Diese Entwicklung wird maßgeblich durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vorangetrieben, in dessen Rahmen die Hochschulen speziell im Weiterbildungsbereich explizit bei der Aufgabe ein breiteres Studienangebot für die sogenannten neuen Zielgruppen zu realisieren, unterstützt werden (vgl. <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>).

Die daraus resultierenden Anforderungen lassen sich unter dem Aspekt der Digitalisierung bündeln und in einem übergreifenden Konstrukt betrachten. Zentrale Bestandteile sind die Förderung der Selbstlernkompetenzen der Studierenden mit entsprechenden Betreuungs- und Begleitangeboten, die Ermöglichung eines lebendigen und nachhaltigen Lernens im Lebenslauf (*Lebenslange Weiterbildung*) als Kern innovativer Lehr- und Lernformen, die Hinwendung zu einer Kompetenz- und Outputorientierung (*Learning Outcomes*) sowie perspektivisch eine Verschränkung von universitärem Präsenz- und Fernstudium vor dem Hintergrund eines Independent Learning (vgl. Arnold; Lermen 2013a). Ziel ist eine lernerzentrierte Entwicklung der universitären Lernkultur, für welche Digitalisierung vielfältige Möglichkeiten bietet und damit ein Aufgreifen der Forderung nach mehr Flexibilität in den Studienstrukturen: „Je heterogener die Studierenden werden, desto notwendiger werden Strukturen, die ihnen ein ihren zeitlichen Beschränkungen und ihren beruflichen Vorerfahrungen gemäßes Studium ermöglichen“ (Hanft 2014, S. 9).

In dem Beitrag sollen die Erfahrungen zu diesen genannten Bestandteilen aus zwei vom BMBF geförderten Projekten einfließen: »Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre« sowie »Offene Kompetenzregion Westpfalz« (Verbundprojekt der FH Kaiserslautern und TU Kaiserslautern). In beiden Projekten sollen kompetenzorientierte, berufsintegrierende didaktische Konzepte entwickelt werden – in einem Projekt für grundständige, im anderen Projekt für weiterbildende Studiengänge an der TU Kaiserslautern. Vor dem Hintergrund einer Verschränkung dieser beiden Bereiche sollen die jeweils entwickelten kompetenzorientierten didaktischen Konzepte vorgestellt werden.

Darüber hinaus gehören die Entwicklung von hybriden Lernformaten und die Schaffung von Angeboten zur Entwicklung der Selbstlernkompetenzen zu den weiteren Herausforderungen der beiden Projekte. Diese Neuentwicklungen, sowohl der Studiengänge als auch der

Selbstlernszenarien, werden von studiengangspezifischen Online-Studienwahl-Assistenten und Vor- und Brückenkursen flankiert.

### **Fragestellungen/Anregungen für die anschließende Diskussion**

Eine Veränderung der Hochschulbildung geht mit organisationalen Änderungen einher. Welche Erfahrungen sind im Publikum dazu vorhanden?

Welche fördernden und hemmenden Faktoren der skizzierten Veränderung lassen sich identifizieren und welche Empfehlungen können daraus generiert werden?

Inwieweit lassen sich die Erfahrungen auf die beiden Bereich des grund- und weiterbildenden Studiums übertragen; Bereich die sich u.a. durch die Finanzierung und auch den Einbezug entsprechender berufspraktischer Erfahrungen unterscheiden?

### **Literatur**

Arnold, Rolf; Lermen, Markus (Hrsg.): Independent Learning: Die Idee und ihre Umsetzung. Baltmannsweiler 2013a.

Arnold, Rolf; Lermen, Markus: Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte in der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Neue Zugangswege und Anforderungen vor dem Hintergrund eines Independent Study Modes. In: Helmut Vogt (Hrsg.): Wächst zusammen was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – Lebenslanges Lernen (DGWF Jahrestagung 2012). Bielefeld 2013b, S. 80-86.

Arnold, Rolf; Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler 2014.

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

Ludwig, Joachim/Ebner von Eschenbach, Malte (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen hochschulspezifischer Aufgabenerfüllung und (Sub-) Systembildung im Kontext lebenslangen Lernens. Vergleich von fünf Fallstudien zur Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung, in: Hochschule und Weiterbildung. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), Heft 2/2013, 46-52.

## Forum 9

### **Der eLearning-Kurs „Ready for eLearning?!“ – nur Entscheidungshilfe für Mitarbeiter oder auch wertvolle Ressource für Unternehmen?**

*Dr. Marion Bruhn-Suhr, Hamburg*

*Lena Oswald, Universität Hamburg, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung*

#### **Abstract:**

Das eLearning-Modul „Ready for eLearning?!“ ist ein Ergebnis der Kooperation zwischen dem Airbus Training Centre Hamburg und der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg. Übergeordnetes Ziel des Projektes „Ready for eLearning?!“ war es, das Potenzial einer eLearning-Konzeption für Airbus zu erschließen, das eine Wissensvermittlung über Reflexion und Diskussion einschließt. Über die definierten Lerninhalte hinaus standen die Vernetzung der Mitarbeiter untereinander und die Reflexion der eigenen Lernsituation im Vordergrund.

Ein weiteres Ziel des Projektes lag in der Vorbereitung der Airbus Mitarbeiter auf eLearning-Schulungen. Die Analyse des eigenen Lernstils und die Reflexion über den Lerntyp unterstützen den Mitarbeiter dabei, eine individuelle Einschätzung des eLearning-Potenzials für sich selbst zu erreichen. Darüber hinaus werden bei Airbus einige Schulungen sowohl als Classroom-Training als auch als eLearning-Kurs angeboten. Eine fundierte Entscheidung darüber, ob ein Training im Präsenz- oder eLearning-Format präferiert wird, reduziert die drop-out-Rate bei zukünftigen eLearning-Schulungen, was wiederum den Betreuungsaufwand durch eTutoren verringert und diesen effizienter gestalten hilft. Die Themen Zeit- und Aufgabenmanagement unterstützen den Lerner, effizienter beim Lernen vorzugehen und sich notwendige Freiräume zu schaffen.

Folgende Lernziele wurden für das Modul „Ready for eLearning?!“ festgelegt

- Wissensvermittlung über Lernstile/ Lerntypen
- Rückbezug auf eigenes Lernverhalten und dessen Optimierung
- Kennen von unterschiedlichen Methoden des Zeit- und Aufgabenmanagements
- Relevanz der Methoden für den eigenen Alltag kennen
- von den Erfahrungen der anderen Teilnehmenden profitieren
- eLearning-Konzeption kennen und entscheiden, ob eLearning eine passende Lernform ist
- mit der Lernplattform Moodle umgehen können und Forum und Virtuellen Klassenraum effektiv nutzen

Der Kurs lief über einen Zeitraum von 8 Arbeitstagen mit einer Workload von insgesamt ca. 7 Stunden. Der Kurs sollte ausschließlich und vollständig während der Arbeitszeit absolviert werden. Die Bestandteile des Kurses sind: ein Kursfahrplan, eine Kursanforderungsübersicht für eine Teilnahmebescheinigung, 3 Foren (Coffee Corner, Lernstile/Lerntypen, Herausforderung eLearning), Lernstilfragebogen, ein WBT, das interaktiv durch den Kurs führt, Referenzdokumente (Lernstile und -typen, Zeit- und Aufgabenmanagement) und Fragebogen zur Selbstreflexion.

Im zweiten Halbjahr 2013 wurden zwei Pilotläufe mit insgesamt 46 Personen sowohl aus dem Produktionsbereich als auch aus den Trainings-, Management- und kaufmännischen Bereichen durchgeführt. Der prozentuale Anteil derjenigen, die sich aktiv beteiligt haben, lag in beiden Pilotläufen jeweils bei ca. 85%.

Die hohe Frequentierung der Foren war ein Indikator für den Erfolg des Lernkonzeptes. Projektleitung, ATC-Trainer/innen und Teilnehmende waren sich in ihrer Einschätzung einig, dass sich erstmalig so lebhaft Forendiskussionen in einem eLearning-Kurs bei Airbus entwickelt haben. Damit ist das geplante Lernziel der aktiven individuellen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernstil und der individuellen Auseinandersetzung mit dem Themen Zeit- und Aufgabenmanagement deutlich erreicht worden. Dies ergibt sich auch aus der quantitativen und qualitativen Auswertung der Evaluation.

Beide Pilotläufe haben das Potenzial aufgezeigt, das das moderierte Konzept beinhaltet: durch eine offene manchmal durchaus auch kontroverse Diskussion in einer Atmosphäre, in der sich alle Teilnehmenden akzeptiert und mitgenommen fühlten, sind viele Aspekte zur Sprache gekommen, die vermutlich auf anderem Wege so nicht hätten zusammengestellt werden können:

So lässt sich schließen, dass die Zugänglichkeit von PCs im Produktionsumfeld aber auch in Großraumbüros etc. deutlich verbessert werden muss, um das Thema eLearning flächendeckend erfolgreich einzuführen: *„Zudem sitze ich in einem größeren Büro mit 7 Kolleginnen und Kollegen, da fällt es teilweise sehr schwer sich auf die Inhalte des Trainings zu konzentrieren, wenn parallel Telefongespräche oder Termine stattfinden.“*

Immer wieder wurde das Thema (Lern-)Zeit angesprochen und auf die unterschiedlichen individuellen Arbeitsplatzsituationen hingewiesen: *„...Ich für mich muss feststellen das bei den vielen dringenden Themen die bei mir auf dem Tisch liegen es sehr schwer ist mich auf den Kurs zu konzentrieren, es dauert etliche Zeit bis dies gelungen ist aber jede Störung reißt mich wieder raus.“*

Diese und weitere Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass der nötige Freiraum zum Lernen bei den Mitarbeiter/innen von grundlegender Bedeutung ist. Hierzu gehört ein „Lernplatz“, der die nötige Ruhe und Ungestörtheit bietet, aber auch die Akzeptanz der Vorgesetzten und Kolleg/innen. Besondere Herausforderung stellt dahingehend der Lernplatz für Mitarbeiter/innen in der Produktion dar.

Die qualitative Auswertung der Evaluation und der Forendiskussionen hat gezeigt, dass Lerninhalte und Didaktik des Kurses die Teilnehmenden dazu angeregt haben, individuelle Strategien für das Lernen am Arbeitsplatz zu entwickeln. Durch den Austausch über diese Strategien mit Kollegen/innen und Moderatorinnen wurden Ideen für arbeitsprozessintegriertes Lernen und eine lernförderliche Unternehmenskultur entwickelt.

Für die Moderation dieser partizipatorischen eLearning-Kurse bedarf es einer besonderen Qualifikation: anders als bei herkömmlichen eLearning- oder Classroom-Trainings haben die Moderator/innen hier die Rolle von Lernbegleitern und nicht die Rolle derjenigen, der die Antworten auf Fragen haben. Die Moderatoren fördern bei den Lernern die Selbstlernkompetenz und die Kompetenz, eigene Lösungswege zu finden und sich zu vernetzen. Darüber hinaus schaffen sie Verknüpfungen zwischen Teilnehmerbeiträgen und sichern die Diskussionsergebnisse. Sie steuern die Diskussion, um möglichst viele relevante Ergebnisse zu erhalten und greifen bei Konflikten ein.

Die beiden Pilotläufe haben neben den realisierten intendierten Lerneffekten bei den Mitarbeitern eine Vielzahl von Verbesserungsvorschlägen für das Lernen am Arbeitsplatz hervorgebracht. Diese können von Airbus genutzt werden, um innovative Lernkonzepte umzusetzen und die Weiterbildung der Mitarbeiter zu fördern.

## Literatur

- Apostolopoulos, N., Hoffmann, H., Mansmann, V., Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009 Lernen im digitalen Zeitalter, 2009
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., Zimmer, G. (2011): Handbuch E-Learning, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Bielefeld, 2. Aufl.
- Baumeister, H.-P. (2007): Neue online-gestützte Methoden des interkulturellen Trainings. In Hochschule und Weiterbildung, 1, S. 31 ff.
- Baumeister, H.-P. (2005): Innovation in the knowledge economy: eLearning is the key. Poznan.
- Baumgartner, P., Himpsl, K. (2008): Web 2.0 - Partizipation im Internet. upgrade - Das Magazin für Wissen und Weiterbildung der Donau-Universität Krems(2.08): 26-29.
- Bremer, C. (2003) Lessons learned: Moderation und Gestaltung netzbasierter Diskussionsprozesse in Foren, In: M. Kerres and B. Voß (Eds), Digitaler Campus – Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule. Medien in der Wissenschaft; Band 24; Waxmann Verlag, Münster/New York/München/Berlin; pp. 191-202.
- Bruhn-Suhr, M. (2005): Projekt – OLIM, Online-Perspektiven für das weiterbildende Studium „Management für Führungskräfte“, Schlussbericht, [http://www.aww.uni-hamburg.de/projekt\\_olim\\_abschluss.pdf](http://www.aww.uni-hamburg.de/projekt_olim_abschluss.pdf)
- Bürg, O., Mandl, H. (2005): Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen, Zeitschrift für Personalpsychologie, Hogrefe Verlag
- Bürg, O., Rösch, S., Mandl, H. (2005): Die Bedeutung von Merkmalen des Individuums und Merkmalen der Lernumgebung für die Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen
- Bürg, O., Kronburger, K., Mandl, H. (2004): Implementation von E-Learning in Unternehmen - Akzeptanzsicherung als zentrale Herausforderung, [epub.ub.uni-muenchen.de](http://epub.ub.uni-muenchen.de)
- Dittler, U., Kindt, M., Schwarz, C. (Hrsg.)(2007): Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning
- Dittler, U., Jechle, T. (2011): E-Learning in der Aus- und Weiterbildung, in: Klimsa, P., Issing, L. J. (Hrsg.): Online Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München, 2. Aufl.
- Haas, C., Ahlemann, F., Hoppe, U. (2003): Organisationale Integration von E-Learning in Unternehmen - ein Referenz-Informationsmodell, Universität Osnabrück
- Mandl, H., Winkler, K. (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Weiterbildungskultur. Der Beitrag von E-Learning in Unternehmen
- Mandl, H. and Winkler, K. (2002): E-Learning in der betrieblichen Weiterbildung am Beispiel Wissensmanagement. In M. Rohs (Hrsg.), Arbeitsprozessintegriertes Lernen (S. 95-110). Münster: Waxmann.

Reglin, T., Severing, E. (2003): Konzepte und Bedingungen des Einsatzes von E-Learning in der betrieblichen Bildung. In: Erfahrungen mit neuen Medien, Report 2/2003

Reinmann G., Mandl, H. (Hrsg.) (2004): Psychologie des Wissensmanagements, Perspektiven, Theorien und Methoden

Salmon, G. (2000): E-moderating The Key to Teaching and Learning Online, Kogan Page

Salmon, G. (2002): E-tivities - The Key to Active Online Learning, Kogan Page

Schulmeister, R. (2006): eLearning: Einsichten und Aussichten, Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München

## Forum 10

### **Flexible Studienformate für die Weiterbildung: Der neue Master-Studiengang „Angewandte Familienwissenschaften“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW)**

*Dr. Katja Weidtmann, PD Dr. Astrid Wonneberger, Dr. Sabina Stelzig-Willutzki, Prof. Dr. Wolfgang Hantel-Quitmann, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg)*

#### **Abstract:**

An der HAW Hamburg wird im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ der Weiterbildungsmaster „Angewandte Familienwissenschaften“ entwickelt. Das im deutschsprachigen Raum einmalige interdisziplinäre Curriculum beleuchtet Familie u. a. aus psychologischer, soziologischer, kultureller und rechtlicher Perspektive und vermittelt zudem die Anwendungskompetenzen Forschen, Beraten sowie Führen und Leiten. Adressaten sind Berufstätige aus der Familienberatung, -hilfe, -förderung, -bildung u. ä., die sich tätigkeitsbegleitend zu Fach- und Führungskräften weiterqualifizieren wollen. Das fünfsemestrige modularisierte Studienprogramm hat einen Umfang von 90 CP und startete im Sommersemester 2013 mit der Pilot-Kohorte. Die Phasen der Programmplanung, -entwicklung und -erprobung werden wissenschaftlich begleitet, z. B. durch Markt-, Bedarfs- und Zielgruppenanalysen sowie Evaluationen.

Es wird versucht, den spezifischen Bedarfen der nicht-traditionellen Zielgruppe durch verschiedene Flexibilisierungs- und Anpassungsmaßnahmen zu begegnen:

*Struktur:* Das Studium ist auf 5 Semester mit jeweils 18 CP gestreckt. Die Präsenz-Phasen umfassen etwa 25% des gesamten Workloads und erfolgen verblockt mit jeweils zwei Wochen und einem Wochenende pro Semester. Die Blockwochen sind als Bildungsurlaub anerkannt. Nach Bedarf werden zusätzlich fakultative Präsenz-Veranstaltungen angeboten, z. B. als Forschungswerkstatt.

*Selbststudium:* Die Phasen zwischen den Präsenz-Phasen nutzen die Studierenden u. a. zur Vor- und Nachbereitung (z. B. Lektüre, Erarbeitung von Referaten) oder die Erstellung von Prüfungs- und Studienleistungen. Eine E-Learning-Plattform wird hier v. a. genutzt für die Bereitstellung von Texten und organisatorischer Informationen oder für die Abgabe von Prüfungs- und Studienleistungen durch die Studierenden.

*Betreuung:* Jede/r Studierende hat aus dem Team der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen eine Bezugsdozentin, die bei persönlichen Fragen und Problemen zur Verfügung steht. Zudem haben die Studierenden die Möglichkeit, sich an jedem Punkt ihres individuellen Lernprozesses an die/den jeweilige/n Modulverantwortliche/n zu wenden, um zeitnah Hilfestellungen, Rückmeldungen usw. zu erhalten. Es gibt keine festgelegten Sprechzeiten der Mitarbeiter/innen, persönliche oder telefonische Gesprächstermine werden individuell flexibel vereinbart, auch außerhalb der Kernarbeitszeiten.

*Prüfungen:* Bezüglich der Fristen für die Abgabe von Studien- und Prüfungsleistungen wird eine hohe Flexibilität ermöglicht, z. B. bei außergewöhnlichen beruflichen und privaten Belastungen. Auch bei den Prüfungsformaten wird versucht, auf persönliche Bedürfnisse, Stärken, Neigungen usw. einzugehen, z. B. durch Wahlmöglichkeit zwischen mündlicher Prüfung, Hausarbeit oder Essay.



*Praxisbezug:* Die bei den Studierenden durch vielfältige Aus- und Fortbildungen sowie berufliche Erfahrung bestehende Expertise fließt in der Lehre insbesondere durch themenbezogene Diskussionen oder durch die Wahl bestimmter Themen bei Referaten, schriftlichen Arbeiten o. ä. ein. Ein enger Bezug zur Praxis wird zudem in den Forschungsprojekten hergestellt, die die Studierenden überwiegend in ihren beruflichen Umfeldern durchführen. Außerdem werden in jedem Semester Expert/innen zu ausgewählten Themen eingeladen, um die zuvor wissenschaftlich behandelten Aspekte durch praxisbezogene Berichte und Diskussionen zu ergänzen.

*Anerkennung / Anrechnung:* In die Pilot-Kohorte wurden ausschließlich Personen mit einem abgeschlossenen Studium aufgenommen, (außer-)hochschulisch erworbene Kompetenzen wurden bisher noch nicht auf das Studium angerechnet. Diese Aspekte sollen im Rahmen der für das Sommersemester 2015 geplanten zweiten Kohorte berücksichtigt werden, z. B. durch die Entwicklung einer Eingangsprüfung für die Zulassung von Bewerber/innen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung sowie durch die individuelle Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, Weiterbildungen u. ä. auf das Curriculum.

### **Diskussionsfragen / Herausforderungen**

- Bei den Studierenden besteht durch vielfältige Verpflichtungen in Beruf, Familie, Weiterbildung usw. „chronische Zeitnot“ und sie bevorzugen die aktuell angebotene Programmstruktur mit verblockten Präsenzphasen gegenüber alternativen Szenarien (mit mehr Anwesenheit an der Hochschule). Gleichzeitig betonen die Studierenden den Wunsch nach mehr Kontakt und Austausch sowie die starke positive Wirkung persönlicher Begegnungen mit Kommiliton/innen und Lehrenden, z. B. Steigerung der Motivation, Verringerung von Leistungsängsten und von Gedanken an einen Studienabbruch. Gibt es Erfahrungen in der Gruppe, mit welchen konkreten Angeboten, Maßnahmen, Instrumenten o. ä. diesem Dilemma entgegen gewirkt werden kann?
- Die Studierenden äußern den Wunsch nach noch klareren Praxisbezügen der Inhalte sowie nach einem stärkeren Einbezug ihrer Expertise in die Lehre. Gibt es Erfahrungen in der Gruppe, wie dies konkret umgesetzt werden kann, insbesondere vor dem Hintergrund limitierter Präsenzzeiten und dem Anspruch an „Wissenschaftlichkeit auf Master-Niveau“?

## Forum 10

### **Training on the Project – projektorientiertes Lernen und Forschen: Format mit Potenzial**

*Jochen Ehrenreich, FAST – Freiburg Academy of Science and Technology, Albert-Ludwigs Universität Freiburg*

*Damaris Jankowski, FAST – Freiburg Academy of Science and Technology, Albert-Ludwigs Universität Freiburg*

*Dr. Michael Krause, SIKoM – Institut für Systemforschung der Informations-, Kommunikations- und Medientechnologie, Bergische Universität Wuppertal*

#### **Abstract:**

Aus Sicht von Unternehmen wird der Verwertungsnutzen von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung häufig als suboptimal bewertet: die Angebote seien zu allgemein und deshalb könne nur ein geringer Teil des Erlernten auch im betrieblichen Alltag umgesetzt werden. Mit dem Ansatz „Training-on-the-Project“ ermöglicht die Freiburg Academy of Science and Technology (FAST) ein maßgeschneidertes Angebot und setzt eine „echte“ Nachfrageorientierung um.

Unter dem Motto "Gemeinsam im Projekt: Weiterbildung durch Forschen und Entwickeln" verknüpft das Projekt FAST die Kompetenzerweiterung von Beschäftigten aus der Wirtschaft und deren konkrete Forschungs- und Entwicklungsfragestellungen mit der Expertise der Universität Freiburg und der lokalen Fraunhofer-Institute. Der konkrete Weiterbildungsbedarf eines Unternehmens bildet den Ausgangspunkt für die Definition eines individualisierten Projektes, in dessen Rahmen eine passgenau auf die Anforderungen des Unternehmens und der Teilnehmenden ausgerichtete Weiterbildung stattfindet.

Das Konzept verbindet in idealer Weise den Unternehmensnutzen (Bearbeiten eines konkreten Projektes) und den Nutzen für die Beschäftigten (Erweiterung der persönlichen Qualifikation) – und trägt zur Steigerung der Innovationsfähigkeit von Mitarbeitenden und Unternehmen bei. Damit bietet der Ansatz mehr, als die „traditionelle“ wissenschaftliche Weiterbildung leisten kann. Er geht deutlich darüber hinaus und begründet eine neue Form der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Wirtschaft, die Weiterbildung mit Forschung und Entwicklung sowie Aspekten des Technologie- und Wissenstransfers („Transfer über Köpfe“) verknüpft.

Der skizzierte „Maßanzug der Weiterbildung“ in Form eines Projektes ermöglicht es darüber hinaus, flexibel und zeitnah Weiterbildung auch in Themenbereichen wie z.B. hochinnovativen Zukunftstechnologien anzubieten, für die es noch keine Weiterbildungsangebote mit einem entsprechenden Curriculum gibt. Damit positioniert sich das FAST-Angebot in Richtung einer „Weiterbildung-on-demand“.

Mit dem Konzept des projektorientierten Lernens und Forschens konnte FAST einen innovativen Ansatz in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufsetzen, bei dem die Entwicklung von Kompetenzen durch informelles Lernen sowie den direkten Austausch zwischen Experten aus Wissenschaft und Wirtschaft erfolgen. Die Umsetzung des Konzeptes erfordert eine intensive Kommunikation und einen kontinuierlichen Austausch sowohl innerhalb der Universität als auch mit Unternehmen sowie intermediären Einrichtungen wie Verbänden, Clustern etc. Dadurch hat FAST

eine Brückenfunktion zwischen der akademischen und der ökonomischen „Welt“ aufgebaut, die speziell kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) einen niedrighschwelligigen Zugang zur Wissenschaft bietet. Projektbeteiligte Unternehmen nennen als Erfolgsfaktoren insbesondere die Funktion von FAST als eine zentrale Anlaufstelle für Unternehmen (die in dieser Form bislang einzigartig ist) sowie die intensive Begleitung der Zusammenarbeit über den gesamten Prozess durch FAST im Sinne eines Projektmanagements. Auf Seiten der Universität hat sich die enge Kooperation von FAST mit Fach- und Machtpromotoren innerhalb der Hochschule als erfolgsentscheidend erwiesen, die ein passgenaues Matching von Unternehmen und Experten aus der Wissenschaft gewährleistet. Vor diesem Hintergrund ist für die breitere Umsetzung des „Training-on-the-Project“-Ansatzes vor allem die Netzworfbildung nach innen und außen von zentraler Bedeutung.

Auf der Basis der vorliegenden Erfahrungen bietet der offene Ansatz von FAST mit seinen hohen Freiheitsgraden (Inhalte, Dauer, Frequenz von Präsenz- und Selbstlernphasen etc.) viel Flexibilität und Gestaltungsspielräume, und ist daher besonders auf die Bedarfe Berufstätiger, insbesondere solcher mit Familienpflichten, abgestimmt. Zugleich zeigt sich ein erhöhter Erklärungsbedarf nach außen und erschwert damit die Gewinnung von Teilnehmenden. Aufgrund der Überschneidungen von Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer sowie Forschung und Entwicklung im FAST-Format ist ein Organisationsentwicklungsprozess erforderlich, da die o.g. Bereiche typischerweise innerhalb der Hochschule in separaten Organisationseinheiten verankert sind.

Die Entwicklung und Umsetzung innovativer, offener Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfordert ein Umdenken auf allen Ebenen. Dazu sind u.a. folgende Fragen zu klären:

- Wie kann bei Unternehmen die Akzeptanz für neue Ansätze, die nicht in die bekannten „Schablonen“ der Weiterbildung passen, erhöht werden (Ansprechpartner für Weiterbildung im FAST-Format sind im Unternehmen sowohl der technische als auch der Personalbereich)?
- Wie können Mitarbeitende ihre Teilnahme an individualisierten Formaten, die üblicherweise nicht zu (Weiterbildungs-)Abschlüssen führen, für ihre eigene berufliche Entwicklung nutzen?
- Wie können „Querschnitts-/Schnittstellen“-Formate wie das Training-on-the-Project innerhalb der Hochschulorganisation positioniert und/oder verankert werden, damit sie ihr Potenzial zur Verbesserung nicht nur der Kompetenzen von Teilnehmenden, sondern auch der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Wirtschaft entfalten können?
- Welchen Herausforderungen sehen sich (berufstätige) Teilnehmenden bei der Absolvierung Ihrer Weiterbildung gegenüber konfrontiert, und wie kann man diese adressieren?

#### **Hinweis:**

FAST ist ein gemeinsames Projekt der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Freiburger Fraunhofer-Institute und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

## Forum 11

### Modelle zur Förderung lebenslangen Lernens im Bereich der hochschulischen Bildung – Impulse aus dem internationalen Kontext

Prof. (apl.) Dr. Karin Dollhausen, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

#### Abstract:

Die bildungspolitischen Forderungen zur Stärkung der Rolle der Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens sowie zur Öffnung der wissenschaftlichen Weiterbildung für nicht-traditionelle bzw. „erwachsene“ Studierende stellen gegenwärtig für die Entscheidungsträger in Hochschulen und Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Herausforderung dar. Zentrale bildungspolitische Anliegen sind die Erweiterung von Zugängen zur wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. weiterbildenden Hochschulbildung sowie die Eröffnung von flexiblen Lernwegen für sogenannte nicht-traditionelle bzw. „erwachsene“ Studierende. Daran anknüpfend werden in Deutschland seit einigen Jahren Gestaltungsdiskurse und praktische Entwicklungen zur Öffnung der Hochschulbildung für Erwachsene angeregt. Dabei lässt sich feststellen, dass sich diese bislang noch stark von im deutschen Hochschulsystem kultivierten Denk- und Gestaltungstraditionen leiten lassen. Die Aufnahme und Diskussion von innovationsförderlichen Impulsen aus dem europäischen und internationalen Raum ist eher die Ausnahme als die Regel. Unter Berücksichtigung des Appells zur Tagung „Weiterbildung neu denken!“ werden daher einmal exemplarisch drei empirische Beispiele zur Öffnung der Hochschulbildung für Erwachsene aus dem internationalen Ausland vorgestellt. Dabei handelt es sich um

- die neuseeländische Universität „Te Wānanga o Aotearoa“, die sich auf die spezifischen Bildungsbedarfe und Lernbedürfnisse der strukturell benachteiligten Maori-Bevölkerung eingestellt hat,
- ein Beispiel aus den USA (Pennsylvania), das sich unter dem Label des „Accelerated Learning“ auf die Bildungsbedarfe und Lernbedürfnisse unter den zeitlichen Flexibilitätsanforderungen Berufstätiger fokussiert hat,
- ein Beispiel aus Schweden, das durch konsequente Modularisierung von Studienangeboten die Förderung von eigenverantwortlich organisierten Bildungs- und Lernbiographien im Visier hat.

Die Beispiele werden anschließend unter dem Aspekt ihrer Effektivität in Bezug auf *Diversität* bzw. die erweiterte Inklusion von nicht-traditionellen Teilnehmer/innen in die wissenschaftliche Weiterbildung/weiterbildende Hochschulbildung, *Qualität* im Sinne der kontinuierlichen professionellen Unterstützung und Begleitung des Lernwegs der Teilnehmenden sowie *Zuverlässigkeit* im Sinne von erwartungssicheren Zertifikats- und/oder Bildungsabschlüsse der Teilnehmenden interpretativ bilanziert.

## Forum 11

### **Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Beruf und Hochschule – Eine berufspädagogische Perspektive auf die Didaktik des neuen Lernens**

*Maren Kreutz, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover*

#### **Abstract:**

Die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte ist ein Kernthema im aktuellen berufsbildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs. Infolge des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 wurde der Hochschulzugang für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung durch entsprechende Änderungen innerhalb der Landeshochschulgesetze bzw. zusätzliche Landesverordnungen in nahezu allen Bundesländern erweitert. Auch in der Praxis von Arbeit und Beruf kommt insbesondere der berufsbegleitenden Weiterbildung auf Hochschulebene unter dem Aspekt von Nachwuchs- und Fachkräftesicherung ein immer höherer Stellenwert zu. Bildungspolitische Programme fördern aktuell die Konzeption weiterbildender Studienmodelle sowie Maßnahmen, die einen Beitrag dazu leisten, den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu erleichtern (vgl. u.a. Hanft/Brinkmann 2013; Kerres et al. 2012).

In berufspädagogischer Perspektive zielt das Studium neben dem Beruf auf eine systematische Verschränkung von Berufstätigkeit und Weiterbildung am Lernort Hochschule. Auf der Grundlage ihrer beruflichen Vorerfahrungen und praktischen Tätigkeiten haben beruflich Qualifizierte einen besonderen Anspruch an das zu vermittelnde Wissen (vgl. Dick 2010, S. 17). Die berufliche Vorerfahrung veranlasst die Berufspraktiker z.B., das erlernte Wissen kontinuierlich auf Praxisrelevanz zu hinterfragen (vgl. Dewe/Kurtz 2013, S. 69). Der praktische Erfahrungshintergrund der Studierenden ist durch berufsbezogene Denk- und Lösungsmuster geprägt. Lerninteressen oder auch Qualifizierungsbedarfe resultieren größtenteils aus beruflichen Handlungszusammenhängen. In Personifizierung durch die Teilnehmenden konstituieren sich berufsbegleitende Studienangebote somit auf der Ebene realer Praxis, die nicht mehr länger auf Simulation angewiesen ist.

Im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung sind die Hochschulen gefordert, Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb einerseits sowie Erkenntnis- und Problemorientierung andererseits, zusammenzubringen. Eine inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen geht damit jedoch nicht ohne weiteres einher. Bisher fehlen Erkenntnisse, wie die Kopplung von Arbeiten und Lernen als didaktisches Prinzip bei der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung hochschulischer Weiterbildung genutzt werden könnte. Über die Vermittlung instrumentellen Wissens hinaus gilt die Förderung der Reflexivität der Teilnehmenden als eine der Hauptaufgaben der Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Cendon 2013; Faulstich 2009). Allerdings wird bisher kaum thematisiert, wie eine theoriegeleitete Reflexion beruflicher Praxis an der Schnittstelle zwischen Berufs- und Hochschulbildung systematisch realisiert werden kann bzw. in der Praxis bereits realisiert wird.

Der Beitrag reflektiert die didaktischen Herausforderungen einer berufsbezogenen Neuorientierung für Hochschulen. Ein besonderer Fokus richtet sich auf die Verankerung der spezifischen Kombination unterschiedlicher Wissensarten: Wissenschaftliches, akademisches Wissen sowie berufliches Erfahrungswissen bzw. Arbeitsprozesswissen sind in den Curricula und in den Lehr-Lern-Konzepten wissenschaftlicher Weiterbildung miteinander zu verzahnen. Hierbei wäre auch zu prüfen, ob und inwiefern didaktische Elemente der modernen Berufsbildung (wie z.B. Handlungsorientierung, Reflexionsorientierung, Projektorientierung, Selbststeuerung, Lernfeldorientierung etc.) auf die Hochschuldidaktik übertragen werden könnten.

### **Literatur**

Cendon, E. (2013): Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen – Formate akademischer Weiterbildung. Münster u. a., S. 35-48.

Dewe, B./Kurtz, T. (2013): Intervallförmiges wissenschaftliches Studium neben dem Beruf. Zur Form eines Prototyps lebenslangen Lernens zwischen Betrieb, Beruf und Lebenspraxis. In: Vogt, H. (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – Berufsbegleitendes Studium – Lebenslanges Lernen. Bielefeld, S. 64-72.

Dick, M. (2010): Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30 (2010) 1, S. 13-25.

Faulstich, P. (2009): Strukturwandel der Arbeit – Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung. Grammatisches – Programmatisches – Reflexives. In: Beyersdorf, M./Christmann, B. (Hrsg.): Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hamburg, S. 5-8.

Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Was wurde erreicht – Wo besteht weiterhin Handlungsbedarf? In: Dies. (Hrsg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster u.a., S. 275-279.

Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (2012): Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster.

## Forum 12

### Partners in Leadership Schweiz – Kooperationsprojekt in mehrererlei Hinsicht

*Dr. Barbara Kohlstock, Pädagogische Hochschule Zürich*

*Silke Ramelow, BildungsCent e.V.*

#### **Abstract:**

Im Kanton Zürich wurde ab 1997 an ersten Schulen mit Schulleitenden gearbeitet, nach 2005 wurde diese Hierarchiestufe zwischen der Schulpflege und dem Lehrkollegium flächendeckend eingeführt. Die PH Zürich ist seit ihrer Gründung 2002 für die Aus- und Weiterbildung sowie Beratung der Schulleitenden zuständig. Zunächst lag der Fokus der Angebote auf der Unterstützung und Ausbildung von Lehrpersonen, die diesen Funktionswechsel anstrebten. Mit zunehmender Erfahrung in der neuen Rolle änderten sich jedoch Bedürfnisse der Schulleitenden: nach der Grundausbildung und der Erarbeitung aller erforderlichen Zertifikate für die Ausübung der Funktion, aber auch nach der anspruchsvollen Behauptung im Tagesgeschäft zeigte sich zunehmend der Wunsch nach einem nicht an ein enges Weiterbildungsformat gebundenen Austausch über das eigene Führungshandeln. In der Folge wurden neue Angebote entwickelt, die die kursorischen Weiterbildungen und bestehenden Beratungsleistungen ergänzen. Seit 2011 arbeitet die PH Zürich mit BildungsCent e.V. zusammen. Dank dieser Kooperation konnte das von BildungsCent e.V. in Deutschland erfolgreich eingeführte Angebot „Partners in Leadership“ auch für Führungspersonen aus Wirtschaft und Schulen im Kanton Zürich lanciert werden. Im Rahmen dieses Programms arbeiten Schulleitende und Führungspersonen aus der Wirtschaft zusammen und tauschen sich für einen bestimmten Zeitraum zu Themen rund um die Leitung und Weiterentwicklung der jeweiligen Organisation aus.

Diese Kooperation zwischen BildungsCent e.V. und der PH Zürich einerseits sowie andererseits zwischen Führungspersonen aus der Schule und der Privatwirtschaft werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt.

2-4 Fragestellungen/Anregungen für die anschließende Diskussion:

- Wie schätzen Sie Partnerschafts- oder Mentoring Programme generell ein?
- Welche Indikatoren könnten für eine Wirksamkeitsmessung in Leadership Programmen angelegt werden?
- Wie kann für Unternehmen der Nutzen eines solchen Engagements deutlich gemacht werden?
- Wieviele bzw. welche begleitenden Massnahmen z.B. in Form von Netzwerktreffen sind für solche Formen der Weiterbildung nötig und sinnvoll?

## Forum 12

### **Verbände und Organisationen als Partner erfolgreicher Weiterbildung – Added Value für alle Beteiligten**

*Astrid Beermann-Kassner, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (C3L),  
Arbeitsbereich Wissenschaftliche Weiterbildungen*

*Abteilungen Beratung und Konfliktlösung sowie Psychotherapie und Hochschulambulanzen*

#### **Abstract:**

Wissenschaftliche und interdisziplinär orientierte Aus- und Weiterbildungen brauchen einen kontinuierlichen Austausch zwischen Forschung, Lehre und Praxis. Sie leben davon, dass ihre konzeptionellen und inhaltlichen Entwicklungen im Austausch mit unterschiedlichen Organisationen, Einrichtungen und auch Einzelpersonen entstehen und reflektiert werden. Denn sie sind Handlungswissenschaften, deren Aufgabe in der Aus-, Weiterbildung und Anleitung von wissenschaftlich reflektierenden und professionell geschulten Praktikerinnen und Praktikern besteht.

Partnerschaften zwischen universitären Zertifikatsprogrammen und wissenschaftlichen Gesellschaften, Hochschulen, Fach- und Berufsverbänden bilden einen Ort für nationale und internationale Diskurse zur fortlaufenden Herstellung eines bildungs- und arbeitsmarktgerechten Theorie-Praxis-Transfers.

So entstehen Bündnisse, die Ziele von Wissenschaftlicher Lehre und Forschung mit den Zielen von Berufsverbänden, welche die Interessen von Organisationen und Personen eines bestimmten Berufsfelds gegenüber Arbeitgebern, Auftraggebern, der öffentlichen Hand sowie dem Gesetzgeber vertreten, miteinander verbinden.

Am Beispiel der *Kontaktstudiengänge Supervision- Coaching- Organisationsberatung, Mediation und Konfliktmanagement* sowie *Systemische Beratung, Familien- und Systemtherapie* an der Universität Oldenburg - im Center für lebenslanges Lernen (C3L) - sollen diese Wechselwirkungen dargestellt werden.

#### **DURCH KOOPERATION ZUR INNOVATION / KOOPERATION SCHAFFT WIN-WIN-LÖSUNGEN**

Wenn die Interessen der Beteiligten Berücksichtigung finden und die Beteiligten sowohl am eigenen Wohlergehen als auch am Wohlergehen der anderen interessiert sind

#### **KOOPERATIONEN SIND EIN HERZSTÜCK ERFOLGREICHER ARBEIT**

weil sie

- Einflüsse durch Einbindung vieler und unterschiedlicher Perspektiven optimal regulieren können
- Veränderungsprozesse unterstützen
- Lernfelder für den Umgang mit Konflikten sein können
- das Managen von Veränderungen unterstützen
- Zielinteressen vereinen
- gemeinschaftlich unter Wahrung von Unterschieden Handlungsstrategien entwickeln und umsetzen



## *KOOPERATION IST ZUKUNFT*

denn wissenschaftlicher, technologischer und gesellschaftlicher Wandel braucht stetig aktualisierte Kenntnisse und Fertigkeiten

## *KONKRET HEISST DAS ZUM BEISPIEL*

Unsere Kontextpartner:

- Fach- und Berufsverbände aus dem Bereich Beratung und Therapie; sie vertreten die Interessen von Organisationen und Personen dieses Berufsfeldes gegenüber Arbeitgebern, der öffentlichen Hand sowie dem Gesetzgeber und stärken das Angebot am Markt
- Partner-Organisationen und Mitbewerber: zum Austausch, zur Unterstützung, zur Herausbildung der Profilunterschiede
- Gremien/Politik: nutzen die Erkenntnisse dieses Arbeitsfeldes, unterstützen gemeinsame Interessen

### *Wissenschaftliche Tagung als Kooperationsprojekt von Universität und Verband*

2005 veranstalteten wir an der Universität Oldenburg die wissenschaftliche Tagung „Triadisches Verstehen in sozialen Systemen – Gestaltung komplexer Wirklichkeiten“, die gleichzeitig die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF) ist. Die DGSF ist ein berufsübergreifender Fachverband für Systemische Therapie, Beratung, Supervision, Mediation, Coaching und Organisationsentwicklung mit mehr als 5.500 Mitgliedern. Der Verband profitiert von der Nähe zu Forschung und Wissenschaft inhaltlich und personell. Die Universität profitiert von der Beziehung zu einem Fachverband mit seiner besonderen Struktur und seinen Mitgliedern

### *Wissenschaftliche Tagung „Systemische Forschung und Lehre an Hochschulen“ in Kooperation*

Die von uns veranstaltete wissenschaftliche Tagung „Systemische Forschung und Lehre“ an der Universität Oldenburg im März 2009 beschäftigte sich mit der aktuellen Bestandsaufnahme systemischer Forschung und Lehre an Hochschulen, an der nationale und internationale Hochschullehrer/innen und Wissenschaftler/-innen teilnahmen. Aus dieser Tagung gingen nachhaltige Impulse hervor.

Die Tagung fand in Kooperation mit der Fachgruppe Hochschulen der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF) sowie der Systemischen Gesellschaft, dem deutschen Verband für Systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung (SG) statt.

### *„Fachgruppe Hochschulen“ als Kooperationsprojekt von Universität und Verband*

Ein internationales Netzwerk aus inzwischen über 120 Wissenschaftler/innen und Lehrenden, die sich mit Inhalten wie diesen gemeinsam befassen:

- Systemische Forschung und Lehre an Hochschulen
- Forschungsnetzwerke
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Entwicklung von Visionen systemischer Inhalte und Initiativen

### *„Fachgruppe Mediation“ als Kooperationsprojekt von Universität, Verband und Politik*

Die Fachgruppe Mediation ist ein von der Universität Oldenburg aus koordinierte berufsverbandangebundenes bundesweit tätiges Forum für das Praxisfeld Beratung in Konfliktfeldern, Konfliktmanagement, Entwicklung von Konfliktkulturen in Organisationen sowie für die Beteiligung an Arbeitsgruppen Qualität und Qualifizierung von Mediatoren und Mediatorinnen. Wir kooperieren z.B. mit der Arbeitsgruppe "Gemein-same Prüfstelle Zertifizierter Mediator (GPZM)" und waren beteiligt an der Entwicklung des Referenten-entwurfs einer Verordnung über die Aus- und Fortbildung von zertifizierten Mediatoren (ZMediatAusbV).

Die Fachgruppe Mediation gehört zur Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGST) und ist ein Gremium für Austausch, Konzeptentwicklungen und gemeinsame Interessenvertretungen in politischen sowie fachpolitischen Kontexten. So ist die Fachgruppe auch an der bundesdeutschen Umsetzung der EU-Mediations-Richtlinie beteiligt

*Gemeinsam mit unseren Kooperationspartnern erreichen wir zum Beispiel*

- Beständigkeit und Entwicklung unserer Angebote
- Sinnvolle Curricula, Richtlinien und Qualitätsstandards
- Vorteile für die Teilnehmenden durch Mehrfachzertifizierungen, aktuelle arbeitsmarktbezogene, interessante Themen und qualifizierte Lehrende aus unterschiedlichen Kontexten
- Praxistaugliche Kombination von Wissenschaft und Leistung zur Zufriedenheit von Teilnehmenden und Organisationen; Innovationsschub durch hochwertige Qualifizierungsmaßnahmen der Mitarbeitenden verschafft Wettbewerbsvorteile
- Gegenseitige Unterstützung bei Fragen, Problemen und Aufgaben
- Beteiligung an und Einflussnahme auf Entwicklungen in Politik, Gesetzgebung und Gesellschaft

*Fragestellungen zum Anknüpfen für die Diskussion:*

1. Was macht die Besonderheit der Kooperation aus, dadurch dass eine Universität beteiligt ist?
2. Inwieweit werden durch die Formen der Kooperation noch einmal die Besonderheiten einer Wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich?
3. Welche Phantasien bzw. Visionen haben Sie bezüglich der Entwicklung in den nächsten 5 /10 Jahren?

## Forum 13

### Vom Einzelplayer zum Kooperationspartner.

#### Die Kooperationsfähigkeit von Hochschulen aus Perspektive potentieller institutioneller Partner

*Dr. des. Sandra Habeck, Philipps-Universität Marburg & Anika Denninger, Justus-Liebig-Universität Gießen*

##### **Abstract:**

Mit der zunehmenden Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung (wWB) sind Hochschulen herausgefordert, noch stärker als bisher in ihrem Studienangebot mit Unternehmen, Einrichtungen und Stiftungen zu kooperieren. Durch die Verbreitung der Leitidee des lebenslangen Lernens geraten auch die Hochschulen als Weiterbildungsanbieter in den Blick und werden von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft zunehmend als Kooperationspartner wahrgenommen.

Im Rahmen des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ führen die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Technische Hochschule Mittelhessen und die Philipps-Universität Marburg das Projekt „WM<sup>3</sup> – Weiterbildung Mittelhessen“ durch<sup>18</sup>. Ein Forschungsziel dieses Projektes ist es, den Bedarf an wWB und Möglichkeiten kooperativer Angebotsentwicklung zu identifizieren. Dazu wurden mit 48 ausgewählten Gesprächspartnern aus dem Profit-, Non-Profit- und Stiftungs-Bereich leitfadengestützte Interviews geführt. Die erhobenen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Befunde dieser Untersuchung zeigen, dass aus Perspektive der potentiellen Abnehmer, Universitäten Einzelplayer darstellen, die im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung zu Kooperationspartnern transformieren (sollen). Die Befunde liefern Einsichten wie die Interviewpartner\_innen aus dem Profit-, Non-Profit- und Stiftungsbereich die Kooperationsfähigkeit von Hochschulen wahrnehmen und wie sie sich eine kooperationsfähige Hochschule wünschen. Dabei spielen die – insbesondere den Hochschulen zugeschriebenen – Attribute Autonomie und Selbständigkeit eine zentrale Rolle. Diese stehen im Gegensatz zu einer erforderlichen Öffnung, Anpassung und einem kooperativen Miteinander auf unterschiedlichen Ebenen (hochschulintern und extern).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Befragten die Hochschulen als unübersichtliches, anonymes Gebilde wahrnehmen. Insbesondere Universitäten erscheinen ihnen von außen nur schwer zugänglich. Erschwerend kommt eine im Kontakt mit Hochschulen erfahrbare bürokratische Komplexität und eigene Kommunikationskultur („kommunikative Entfernung“) hinzu. In Bezug auf eine potentielle Kooperation im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung erweisen sich v.a. mangelnde Informationen als hinderlich. Den Interviewten sind beispielsweise zumeist weder Formate noch konkrete Möglichkeiten an Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung bekannt. In den beschriebenen Aspekten wird insgesamt ersichtlich, dass die selbständigen und vorrangig nicht nachfrageorientierten Hochschulen von außen bislang kaum als kooperativ wahrgenommen werden.

---

<sup>18</sup> Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Soll die Hochschule die Rolle als Kooperationspartner einnehmen, so verbinden die Interviewpartner\_innen mit einer solchen Funktion unterschiedliche Funktionszuschreibungen wie Dienstleister, Partner bzw. Distributor. Damit gehen auch bestimmte Erwartungshaltungen an Hochschulen einher: Flexibilität und Kundenorientierung (Profit-Unternehmen), eine zur jeweiligen Einrichtung stimmige universitäre Organisationsphilosophie (Non-Profit-Einrichtungen) und ein bestimmter zweckdienlicher Nutzen (Stiftungen). Als kooperationsförderlich werden Aspekte wie Transparenz, klare Ansprechpartner und organisationsstrukturell verankerte Funktionsstellen zur Außenkommunikation benannt. Daneben sind für die Befragten gerade bereits vorhandene personale als auch organisationale Bezüge zur Hochschule eine wichtige Grundlage für eine potentielle Kooperation.

Im Projekt WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen wurde ersichtlich, dass zuerst grundlegende hochschulstrategische Entscheidungen getroffen werden müssen: Will eine Hochschule wissenschaftliche Weiterbildung als weiteren (ernstzunehmenden) Angebotszweig implementieren? Wenn dies der Fall ist, so ist eine verstärkte Kooperation mit Unternehmen, Einrichtungen und Stiftungen notwendig. Dabei muss allerdings vorab das eigene Selbstverständnis der Hochschule in der Kooperation geklärt werden. Auf dem Weg zur gesteigerten Kooperationsfähigkeit sind dann – wie in der Potentialanalyse aufgezeigt werden konnte – diverse organisationsstrukturelle (Einrichtung von transparenten Funktionsstellen, Ansprechpartner usw.) und organisationskulturelle (kundenfreundliche Kommunikationskultur, Transparenz usw.) Veränderungen notwendig.

#### *DISKUSSION*

- Inwiefern ist eine gesteigerte Kooperationsfähigkeit von Hochschulen gewünscht, erforderlich und möglich?
- Ein hochschulinternes Zusammenwirken auf allen Ebenen (Hochschulverwaltung, Fachbereiche, Hochschullehrende) ist zur Förderung von Kooperationsfähigkeit mit externen institutionellen Partnern erforderlich. Wie kann eine solche hochschulinterne Kooperation unterstützt werden?

## Forum 13

### Kooperationen gestalten - aber wie?

*Dr. Annika Maschwitz, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

#### **Abstract:**

Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen stehen – u. a. ausgelöst durch die sich vollziehenden gesellschaftlichen Änderungen – zunehmend im Fokus des bildungspolitischen Interesses und haben durch die verstärkte Forderung nach einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen erheblich an Bedeutung gewonnen. Insbesondere im Bereich der Qualifizierung und Weiterbildung von künftigen Arbeitnehmern werden Unternehmen, öffentliche Arbeitgeber und Hochschulen zunehmend als Partner gesehen (Frank, Meyer-Guckel, & Schneider, 2007). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass insbesondere an öffentlichen Universitäten außerhochschulische Partner bisher nicht systematisch bei der Entwicklung und Einrichtung von berufsbegleitenden Studienangeboten mit einbezogen werden (u. a. Quennet-Thielen, 2011) oder die Kooperationen häufig nicht zum gewünschten Erfolg führen.

Hier stellt sich die Frage, ob über die Gestaltung einer Kooperation die Zusammenarbeit zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen erreicht werden kann oder ob die Systeme so unterschiedlich und die gegebenen Bedingungen so restriktiv sind, dass eine Zusammenarbeit nicht möglich ist. Basierend auf einer qualitativen Studie wird dieser Frage im Beitrag nachgegangen. Grundlage bilden 22 problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit nationalen und internationalen Hochschul- und Unternehmensvertretern, die in den Jahren 2011 bis 2013 - dem Forschungsstil der Grounded Theory folgend (Strauss & Corbin, 1996) - geführt und ausgewertet wurden.

Nach einer kurzen Vorstellung der zentralen Ergebnisse werden insbesondere die analysierten Kooperationsprozesse betrachtet und Aspekte des Kooperationsmanagements kritisch diskutiert.

#### **Fragen zur Diskussion:**

- Wann lohnt sich ein professionelles Kooperationsmanagement? Wie ist das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen?
- Wer kann an Universitäten ein professionelles Kooperationsmanagement gestalten (Kompetenzen und Ressourcen)?
- Gibt es an öffentlichen Universitäten die Bereitschaft und die Notwendigkeit eine "unternehmerische Kultur" zu entwickeln?

#### **Literatur**

- Frank, A., Meyer-Guckel, V., & Schneider, C. (2007). Innovationsfaktor Kooperation. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Abgerufen von [http://www.stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/innovationsfaktor\\_kooperation/innovationsfaktor\\_or\\_kooperation.pdf](http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/innovationsfaktor_kooperation/innovationsfaktor_or_kooperation.pdf), 30.07.2014

- Quennet-Thielen, C. (2011). Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen. Motor für Innovationen in Deutschland. Konferenz der Financial Times Deutschland gehalten auf der Hochschulmanagement 2011, Berlin.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung (1. Aufl.). Weinheim: BeltzPVU.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/>, 30.07.2014

## Forum 14

### **Wissenschaftliche Weiterbildung in Baden-Württemberg: Servicestelle HOCHSCHULEWIRTSCHAFT als Bindeglied zwischen Wirtschaft und Wissenschaft.**

*Matthias Schneider & Jutta Kasper-Schimmele, Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.*

#### **Abstract:**

Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und der sich stetig verkürzenden Innovationszyklen steht die Wirtschaft Baden-Württembergs vor der Herausforderung, verstärkt eine Lernkultur des lebenslangen Lernens in ihren Unternehmen zu etablieren, um ihr Fachkräftepotential quantitativ und qualitativ zu erhalten. Für die Weiterentwicklung des Wissenschafts- und Wirtschaftsstandortes Baden-Württemberg ist dabei insbesondere ein enger Austausch zwischen Hochschulen und Wirtschaft notwendig, um sich über den Bedarf und die Nachfrage von wissenschaftlicher Weiterbildung klar zu werden, aber auch um gemeinsam innovative Weiterbildungskonzepte zu designen und zukünftige Themenfelder mit gesellschaftlicher wie auch wirtschaftlicher Bedeutung zu identifizieren. Um diesen Dialog zu forcieren wurde 2011 die beim Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V. angesiedelte Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT* in Zusammenarbeit mit dem Verband der Metall und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V., Südwestmetall und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg als Projekt ins Leben gerufen.

Ziel der Servicestelle ist es, das Potenzial von Weiterbildung auf Hochschulniveau und deren Bedeutung für die Sicherung des Wissensstandorts Baden-Württemberg bewusst zu machen. Sie stellt Transparenz bzgl. der vorhandenen Weiterbildungsangebote durch ein Online Medium her und bietet Unternehmen und Hochschulen eine Plattform zum Austausch über Gestaltung und Nutzung von Weiterbildung auf Hochschulniveau im Rahmen einer Veranstaltungsreihe. Weiterhin vergibt die Servicestelle den Weiterbildungspreis Baden-Württemberg *HOCHSCHULE WIRTSCHAFT*, gestiftet von Südwestmetall und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Dieser ist mit insgesamt 30.000 Euro dotiert.

Die Arbeit der Servicestelle ist ausgerichtet auf die spezifische Schnittstellenarbeit zwischen Wirtschaft und Wissenschaft. Die organisatorische Anbindung an den Verband Südwestmetall, die Dachorganisation Landesvereinigung Arbeitgeber Baden-Württemberg e.V. und das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg ermöglicht den Aufbau eines engen Netzwerks mit Hochschulen und Unternehmen.

Das Angebotsportfolio umfasst den aktiven Transport des Themas wissenschaftliche Weiterbildung in Gesellschaft und Wirtschaft, die konkrete Beratung von Unternehmen und die Förderung der Weiterbildungsstrukturen in Baden-Württemberg. Die Thematik wissenschaftliche Weiterbildung (mit den nach dem baden-württembergischen Landeshochschulgesetz zur Verfügung stehenden Formaten Kontaktstudium, weiterbildender Bachelor und weiterbildender Master) wird durch Erstellung von Informationsbroschüren und Präsentationen im Rahmen von regelmäßigen Personalleitertreffen des Verbandes Südwestmetall gegenüber Unternehmen vorgestellt. Unter dem Aspekt Beratung steht die Servicestelle für alle Fragen rund um das Thema wissenschaftliche

Weiterbildung zur Verfügung. Typische Anfragen betreffen Recherche zu bestimmten Fachthemen, Hintergrundinformationen zu Programmen oder den Vergleich ähnlicher Programme. Weiterhin informiert die Servicestelle bspw. zum Thema studieren ohne Abitur und kann auf breites Netzwerk an Beratungsstellen für angrenzende Themen zurückgreifen.

Wichtigstes Aufgabenfeld der Servicestelle ist die Arbeit als Bindeglied zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, die auf eine nachhaltige Entwicklung der Weiterbildungsstrukturen und -angebote hinwirkt. Hierzu wurde die Veranstaltungsreihe „Regionalforum *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT*“ entwickelt. Die Reihe umfasst fünf regionale Veranstaltungen in Baden-Württemberg im Zeitraum 05/2014 und 05/2015 und dient Unternehmen und Hochschulen als Plattform, um sich hinsichtlich zukünftiger Weiterbildungsangebote und deren konkreter Ausgestaltung hinsichtlich Themen, Zielgruppen und Methoden auszutauschen. Konkret umfasst das Programm der Veranstaltungsreihe mehrere Punkte: Im Rahmen eines Gallery Walk geben Hochschulen und deren Weiterbildungseinrichtungen einen Einblick in aktuelle Projekte und informieren über Weiterbildungsangebote. Praxisbeispiele aus Wirtschaft und Wissenschaft werden durch ausgewählte Best Practice Vorträge im Tandem Unternehmen und Hochschule vorgestellt. Intensiver Erfahrungsaustausch zu und gemeinsames Arbeiten an zukünftigen Weiterbildungsangeboten findet im Rahmen der Round Table Sessions statt.

Der Vortrag erläutert die Schnittstellenarbeit der Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT* im Detail und konzentriert sich insbesondere auf die gesammelten Erfahrungen und stellt erste Ergebnisse der Auftaktveranstaltung zum Regionalforum *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT* vom 16.05.2014 in Freiburg/Breisgau vor.

Aus den vergangenen 12 Monaten Projektarbeit lassen sich folgende Erfahrungen ableiten:

- Unternehmen sind generell an wissenschaftlicher Weiterbildung interessiert. Es gibt jedoch weiterhin große praktische Hürden und insbesondere bei KMUs Zurückhaltung.
- Ein kompaktes Medium zur Bündelung aller existierenden Angebote wird sehr begrüßt.
- Die baden-württembergischen Hochschulen haben sich dem Thema angenommen und nutzen die neuen Möglichkeiten des baden-württembergischen Landeshochschulgesetzes im Bereich Weiterbildung.
- Unternehmen wie auch Hochschulen begrüßen einen institutionalisierten Dialog bzgl. zukünftigen Weiterbildungsangeboten. Dieser Zugang muss aus Sicht der Servicestelle ausgebaut werden.

Der Beitrag schlägt folgende Fragestellungen für die nachfolgende Diskussion vor

- Wirtschaft trifft Wissenschaft - Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Dialog?
- Nachfrage schafft Angebot oder Angebot schafft Nachfrage: Was müssen Hochschulen von Unternehmen wissen?
- Qualifizierungsweg in welcher Form? Berufsbegleitender Bachelor und Master oder Kontaktstudien



## Forum 14

### **Wissenschaftliche Weiterbildung für Ingenieure über kooperative Forschungs- und Entwicklungsprojekte**

*Dr. Christine Bauhofer, TuTech Innovation GmbH*

Als zentrale Herausforderung bei der Konzeption universitärer Weiterbildung gilt die Berücksichtigung der Erwartungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen (vgl. Wolter/Geffers 2013). Dies schließt die Orientierung sowohl am Bedarf von individuellen und institutionellen Nachfragern als auch am Interesse der Hochschullehrenden ein (vgl. Wilkesmann 2007). Kooperationen zwischen den Akteuren bilden daher die passende Grundlage für die Entwicklung eines spezifischen, hochwertigen und profilgerechten Weiterbildungsangebots.

Dieser Beitrag gibt Einblick in die Konzeption der wissenschaftlichen Weiterbildung der Technischen Universität Hamburg-Harburg (TUHH) und stellt diese zur Diskussion.

Das Weiterbildungskonzept der TUHH nimmt Bezug auf die TU-Gründungsprinzipien Forschungspriorität, Innovation und Regionalität. Es sieht die Qualifizierung Berufserfahrener und Berufstätiger in realen Forschungs- und Entwicklungsprojekten vor, die in Kooperation von Unternehmen und TUHH durchgeführt werden. Dazu sollen Mitarbeitende aus der Industrie mit einem Teil ihrer Arbeitszeit in einem geeigneten TU-Institut an der Bearbeitung einer betrieblichen Fragestellung mitwirken. Dadurch wird das Labor zum zentralen Lernort der Weiterbildung.

Auf diese Weise werden Forschung und Weiterbildung direkt miteinander verknüpft. Ausgangspunkt sollen die Transferprojekte werden, die die TUHH in großer Zahl über die Technologietransfergesellschaft TuTech Innovation GmbH durchführt. Die Partnerschaft mit Unternehmen, den Agenturen der Hamburger Wirtschaftscluster und Verbänden soll für die gemeinsame nachfragegerechte Entwicklung des Weiterbildungsangebots genutzt werden.

Dieses Weiterbildungsformat ermöglicht inhaltlich sowie organisatorisch eine individualisierte Qualifizierung. Das FuE-Projekt wird Teil eines Zertifikatsprogramms und kann durch weitere Studienangebote ergänzt werden, so dass flexible Lernwege eröffnet werden. Die Zertifikate sollen anschlussfähig und anrechenbar auf einen akademischen Abschluss sein.

Mit dem verstärkten Einsatz von problem- und projektbasiertem Lehren und Lernen setzt die TUHH derzeit auch einen Schwerpunkt in der studentischen Ausbildung. Diese Form der hochschulischen Wissensvermittlung stärkt die Verbindung von Theorie und Praxis ebenso wie die aktive Beteiligung der Studierenden und ihre Verantwortung für den Lernprozess. An diese Erfahrungen soll mit dem Bezug auf Fragestellungen aus dem Unternehmenskontext zum Vorteil beider Zielgruppen angeschlossen werden.

*Das Projekt „ContinuING@TUHH - Forschungsorientierte Weiterbildung an der TUHH“ wird seit 1. August 2014 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert.*

Für die Diskussion ergeben sich folgende Anknüpfungspunkte:

1. Inwieweit ist dieses Format geeignet, Forschungsorientierung auf das Geschäftsfeld Weiterbildung anzuwenden?
2. Welche Anforderungen sind an den Entwicklungsprozess zu stellen?
3. Welche Bedeutung hat das Angebotsformat für die Qualitätsansprüche von Hochschule und Industrie?
4. Welche Anregungen und Erfahrungen gibt es aus dem Forum?

#### **Literatur**

Wolter, A. & Geffers, J. (2013). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Online: [http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18\\_OH\\_Thematischer%20Bericht\\_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens\\_Formatiert.pdf](http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf) (Zugriff am 17.07.2014).

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

## Forum 15

### Lernen durch Perspektivwechsel

*Dr. Cornelia Knoch, Pädagogische Hochschule Zürich*

#### **Abstract:**

Im Mittelpunkt dieses Diskussionsbeitrags stehen zwei Weiterbildungsformate, die sich als dialogorientierte Verfahren verstehen, mit Partnern aus der Wirtschaft (und anderen Sektoren) kooperieren und darüber hinaus Lernorte außerhalb der Hochschule integrieren: Der Lehrgang „CAS Personalentwicklung“ und die Plattform „Talk Business“ sind Weiterbildungsangebote des Bereichs Management und Leadership der Pädagogischen Hochschule Zürich. Der Bereich Management und Leadership agiert im Hochschulumfeld als Anbieter wissenschaftlich-praxisorientierter Weiterbildung für Führungspersonen (insbesondere aus dem Non-Profitbereich, z. B. Schulleitungen).

In einem ersten Schritt skizziert der Diskussionsbeitrag den Kontext, an den sich diese Weiterbildungsangebote primär richten: das Zürcher Bildungswesen. Dieses ist gekennzeichnet durch einen umfassenden Reformprozess, der 2005 in der Einführung einer neuen Funktion im Gefüge der Volksschule mündete, nämlich den Schulleitungen (im Gegensatz zu Schulen in Deutschland wurden Volksschulen vor 2005 von Laienbehörden geführt). Diese grundsätzlich neue Rolle erfordert Führungskompetenzen in einem besonderen pädagogischen Kontext, der tendenziell basisdemokratisch orientiert ist und keine Führungstradition kennt wie andere Organisationen bspw. aus der Wirtschaft.

In einem zweiten Schritt zeigt der Diskussionsbeitrag auf, wie ein solcher Veränderungsprozess, der den Aufbau neuer Kompetenzen nach sich zieht, durch entsprechende Lehr- und Lernangebote innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung sinnvoll unterstützt werden kann. Ein solcher Professionalisierungsprozess des Führens im Kontext Schule bietet Chancen und birgt zugleich Risiken: Zum einen die Chance, ein auf den pädagogischen Kontext zugeschnittenes Führungsverständnis auszubilden, zum anderen das Risiko, undifferenziert Konzepte und Erfahrungen aus Profit-Bereichen zu übernehmen. Der Diskussionsbeitrag gibt Einblick, wie die genannten Weiterbildungsformate „CAS Personalentwicklung“ und „Talk Business“ gezielt aus diesen Gründen den Profit- und Non-Profit-Bereich zum Zweck eines „Seitenwechsels“ verzahnen und a) „Plattformen“ zur Auseinandersetzung mit einer anderen Führungsrealität bieten sowie b) sorgfältig am berufsbiographischen Erfahrungshintergrund und am individuellen Führungsalltag der Adressaten anschließen, damit diese für die individuellen Lernprozesse erschlossen werden können.

In einem letzten Schritt schließt der Diskussionsbeitrag mit einer kritischen Betrachtung prozessimmanenter Herausforderungen, die mit der Umsetzung der formulierten Anforderungen einhandgehen. Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs mit diesen bilden den Ausgangspunkt für die anschließende Diskussion im Plenum.

### **Auszüge Literatur:**

Becker, Manfred (2009): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.

Day, Christopher; Gurr, David (2013): Leading Schools Successfully: Stories from the Field. London: Routledge.

Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: SKV.

Heyse, Volker; Erpenbeck, John (2009): Kompetenztraining. Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag.

Hildebrandt, Elke (2008): Lehrerfortbildung im Beruf. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Knoch, Cornelia (2014): Werte in der Personalentwicklung einer Schule. In: Pädagogische Führung, 2 (2014), S. 56-58.

Knoch, Cornelia (2010): Der Umbau der schweizerischen Volksschule. Sicherung der Personalentwicklungskompetenz von Schulleitungen. In: schul-management, 6 (2010), S. 33-35.

Mentzel, Wolfgang (2005): Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden. München: Deutscher Taschenbuch.

Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlag.

Steger Vogt, Elisabeth (2013): Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderliche Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.

Wunderer, Rolf (2006): Führung und Zusammenarbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Luchterhand.

## Forum 15

### **Berufsbegleitende Qualifizierung „Demografiemanagement“ - Personal altersgerecht führen und motivieren lernen im Projekt "Ziemlich beste Lernfreu(n)de"**

*Dipl.-Ing. J. Halilovic, Lehrstuhl ABWL und Besondere der Organisation, des Personalmanagement sowie der Unternehmensführung, BTU Cottbus - Senftenberg, jadranka.halilovic@b-tu.de, <http://www.beste-lernfreunde.de/>*

*Dipl. Soz. Wiss. G. Weineck, Weiterbildungszentrum, BTU Cottbus - Senftenberg, gabriele.weineck@b-tu.de, <http://www.beste-lernfreunde.de/>*

*Prof. Dr. Hipp, C., Lehrstuhls ABWL und Besondere der Organisation, des Personalmanagement sowie der Unternehmensführung, BTU Cottbus - Senftenberg, hipp@tu-cottbus.de, <http://www.beste-lernfreunde.de/>*

*Dipl. Päd. B. Hendrichke, Weiterbildungszentrum, BTU Cottbus - Senftenberg, hendr@b-tu.de/*

#### **Abstract:**

Der Anstieg des Altersdurchschnitts, Bevölkerungsrückgang und der damit einhergehende Fachkräftemangel sind keineswegs neue Phänomene. In den letzten Jahren wird zunehmend über den demografischen Wandel und seine Auswirkungen diskutiert. Gerade in strukturschwachen Regionen, wie im Land Brandenburg, stehen die derzeitigen Entwicklungen im politischen und wirtschaftlichen Fokus. Unternehmen kommen daher nicht umhin, sich zunehmend auf alternde, weibliche und von Generationenvielfalt geprägte Belegschaften einzustellen und neue „produktive“ Altersrollen wahrzunehmen (vgl. Naegele, 2010; Bruch, Kunze, & Böhm, 2010). Dennoch haben gerade ältere Beschäftigte mit Altersstereotypen und den vorherrschenden Altersbildern zu kämpfen (Schmitt 2004: 283). Lernen, Weiterbilden und die Innovationsfähigkeit sind immer noch Attribute die eher jüngerer Beschäftigten zugesprochen werden.

In dem vorliegenden Beitrag wird das Projekt "Ziemlich beste Lernfreu(n)de" vorgestellt, welches im Land Brandenburg im Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt wird. Im Projekt wird ein Qualifizierungsprogramm entwickelt und erprobt, welches sich an BildungstrainerInnen, MultiplikatorInnen und Personalverantwortliche insbesondere aus kleinen und mittleren Unternehmen richtet. Ziel ist es, die Kompetenzen der Teilnehmenden zur beruflichen und alter(n)sgerichteten Weiterbildung zu stärken. Das Konzept beinhaltet (1) praktisches und theoretisches Wissen zur Didaktik und Methodik alter(n)s- und generationsspezifischer Weiterbildungsmaßnahmen; (2) Strategien der betrieblichen Lernförderung; (3) Aufbau eines Demografienetzwerks in Brandenburg und vermittelt (4) ein Problembewusstsein für das Thema insgesamt. Das innovative, berufsbegleitende Qualifizierungsprogramm bedient neben praxisorientierten Präsenzveranstaltungen mit viel Raum für Erfahrungsaustausch und dem Input neuester Forschungsergebnisse auch neueste Lern- und Lehrmethoden (eLearning, altersgerechte Didaktik und Methodik, Online-Lerntagebuch). Mittels innovativer Vernetzungsmethoden, wie dem World-Café, können Erfahrungen und Wissen über Organisationsgrenzen hinweg ausgetauscht werden. Dieses betrifft sowohl die lokalen Akteure (Wirtschafts- und Sozialpartner), als auch die Hochschulen.

Gerade im Hinblick auf die vorherrschenden Altersbilder soll ein wesentlicher Beitrag zur Sensibilisierung geleistet werden. In fünf Modulen werden die Teilnehmenden durch relevante

Themen geleitet: „Arbeit und Innovationsfähigkeit im demografischen Wandel“, „Lebensphasenorientierte Personalarbeit“, „Wissens- und Kompetenzmanagement“, „Gesundheitsförderung und Eigenverantwortliche Gesundheitskompetenz“ und „Das demografiefeste Unternehmen der Zukunft“. Auf diese Art wird den Teilnehmenden ein Werkzeug- und Methodenkoffer zur Verfügung gestellt, mit welchen sie direkt und unmittelbar diversen Entwicklungen in ihrem Umfeld entgegenwirken können, u.a. Durchführen von Altersstrukturanalysen, um erste Maßnahmenfelder zu identifizieren, Schaffung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung, Methoden bei der Führung von altersgemischte Teams oder das Entwickeln von Strategien für erfolgreiches Projektmanagement unter Einbeziehen von Fähigkeiten und Ideen aller Beschäftigten.

Im folgenden Beitrag werden die Vorgehensweise, Erfahrungen mit den innovativen Projektmethoden und dem eLearning sowie wesentliche Erfolgsfaktoren und Hemmnisse bei der Projektdurchführung und Implementierung aufgezeigt. Darüber hinaus werden die bisherigen Projektergebnisse zusammengetragen und diskutiert.

## Forum 16

### **Universitäten als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter: Neue (Steuerung-)Ansätze zur Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung**

*Dr. Melanie Franz, Philipps-Universität Marburg & Dr. Timm C. Feld, Justus-Liebig-Universität Gießen*

#### **Abstract:**

Mit der zunehmenden Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung bei der Realisierung des lebenslangen Lernens werden Universitäten vor die Herausforderung gestellt, sich als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter profilieren zu müssen. Hiermit sind nicht zuletzt Fragen an die Neuausrichtung des Hochschulprofils und innovative Wege der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden. Zu fragen ist u.a., mit welchen Steuerungen und Strategien die wissenschaftliche Weiterbildung als neue Positionierungs- und Profilierungsmöglichkeit überhaupt aufgegriffen wird. Welche Implementierungsansätze in den Universitäten bestehen. Und wie diese von den relevanten Akteuren (von der Hochschulleitung bis zur operativen Ebene) mitgesteuert und umgesetzt werden?

Bei der Beantwortung dieser Fragen zum universitären Steuerungshandeln sind die besonderen Prinzipien wissenschaftlicher Weiterbildung mitzuberücksichtigen. So zeigt sich beispielsweise, dass die Logik der Nachfrageorientierung, wie sie mit der Einführung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden ist, auch zu einem neuen Steuerungsmodus in den Universitäten führt, welcher dann wiederum u.a. Herausforderungen bei der Implementierung evoziert. Schließlich steht das Prinzip der Nachfrageorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung in einem Spannungsverhältnis zur dominierenden Angebotsorientierung der Gesamtuniversität. Hieraus ergeben sich besondere Steuerungsherausforderungen der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung.

An dieser Stelle setzt der Tagungsbeitrag an. Auf Basis von aktuellen und bislang nicht veröffentlichten Ergebnissen eines qualitativ angelegten DFG-Projektes wird aufgezeigt, welche universitätsinternen Steuerungsproblematiken bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung in Erscheinung treten und wie diese von den relevanten Akteuren bearbeitet werden. Anhand qualitativer Fallstudien werden Ergebnisse zu Entscheidungsdilemmata und Steuerungsproblematiken in der universitären Implementierungspraxis vorgestellt und auf ihre Bedeutung für die weitere Implementierung befragt.

In der anschließenden Diskussion sollen die vorgestellten Befunde auf ihre handlungspraktische Konsequenzen und Perspektiven befragt werden: Was bedeuten die vorgestellten Steuerungsproblematiken für den nachhaltigen Aufbau wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten? Welche Perspektiven und Entwicklungsschritte lassen sich aus den Ergebnissen der Studie ableiten?

## Forum 16

### Lebenslanges Lernen: das UdK Berlin Career College als lernende Organisation im stetigen Wandel

*Susanne Hamelberg, Referentin Business Development, Zentralinstitut für Weiterbildung der Universität der Künste Berlin; Prof. Dr. Dr. Thomas Schildhauer, Geschäftsführender Direktor des Zentralinstituts für Weiterbildung der Universität der Künste Berlin*

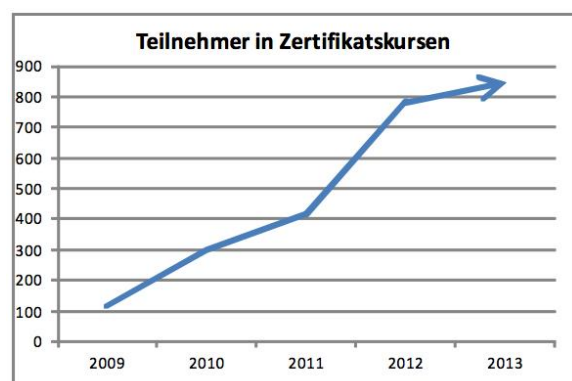
#### Fragestellung

Grundfrage des Beitrags ist, wie lernt eine (noch junge) Organisation des Lebenslangen Lernens. Erörtert wird, wie ein universitätsinternes Institut mit neuen Anforderungen wie Marktveränderung, Internationalisierung und Digitalisierung umgeht und sich selbst als lernende Institution begreift. Es stellt sich die Frage, wie Erfahrungen und Wissen im wachsenden Institut weitervermittelt werden. Kann die Organisation adäquate Strukturen entwickeln, um Angebote online zu vermarkten? Können in der künstlerisch-wissenschaftlichen Weiterbildung digitale Lehr- und Lernformen sinnvoll eingesetzt werden?

#### Ausgangssituation

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

Das ZIW in Teilnehmer- und Studierendenzahlen 2013: Das UdK Berlin Career College hatte 850 Weiterbildungsteilnehmende in Zertifikatskursen und Workshops (eingeschlossen Lehrforschungsprojekte) und durchschnittlich 200 eingeschriebene Studierende in den weiterbildenden Masterstudiengängen Kulturjournalismus, Musiktherapie, Leadership in Digitaler Kommunikation und Sound Studies. Die internationale Sommeruniversität besuchten 180 Teilnehmende, das Career & Transfer Service Center zählte 780 Teilnehmende in Beratungen, Workshops und weiteren Angeboten. Zusammengefasst wurden 2013 über 2000 Personen am ZIW in den unterschiedlichsten Disziplinen weitergebildet.

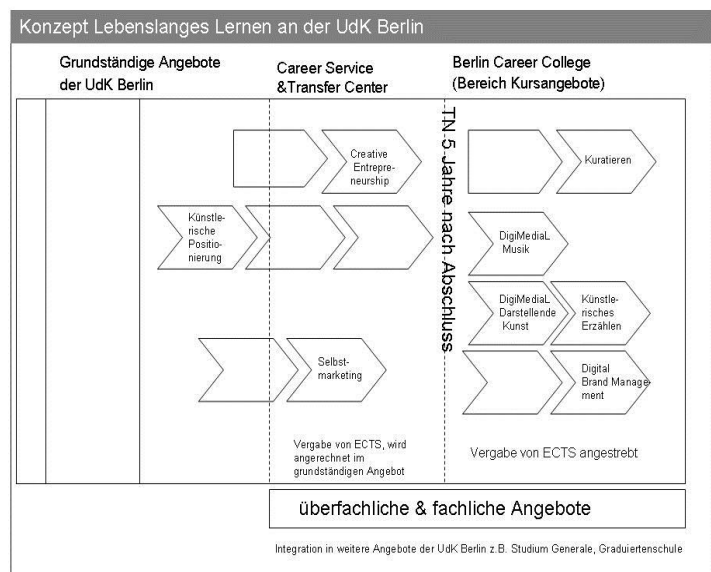


Grafik 1: Entwicklung der Teilnehmerzahlen



## Welchen Herausforderungen steht das Zentralinstitut für Weiterbildung gegenüber?

Nach der Etablierung des Angebots von 2007 bis 2010 wurde dieses geschärft, unter anderem durch eine Erhebung zum Weiterbildungsbedarf bei Künstlerinnen, Künstlern und Kreativen die Kundenorientierung und Positionierung am Markt fundiert.<sup>19</sup> Neben systematischer Marktforschung findet seitdem ein ständiger Austausch über Marktentwicklungen statt. So konnte das Angebot noch stärker kunden- und nachfrageorientiert ausgerichtet werden. In der Startphase verantwortlich für alle Berliner Kunsthochschulen, ist das Institut seit Mitte 2011 nur für die Universität der Künste Berlin zuständig, bietet jedoch ein breites eigenständiges Angebot für Studierende und Alumni der UdK Berlin und alle Interessierten an. Darüber hinaus wurde der Kontakt mit den Fakultäten und Studiengängen der UdK Berlin intensiviert, um Angebote aus dem vorhandenen Fächerkanon zu generieren, die an Themen des grundständigen Studiums anknüpfen bzw. dieses ergänzen. Außerdem wurde, das Thema des Lebenslangen Lernens aufgreifend, das Career Transfer & Service Center der UdK Berlin organisatorisch in das Institut eingebunden. Diese Entwicklungen benötigen Zeit und (Neu-)Orientierung und sind als Prozess angelegt. Nebenstehende Grafik erläutert das Ineinandergreifen der Angebote beider Einheiten in der UdK Berlin.



Grafik 2: Lebenslanges Lernen an der UdK Berlin

## Lehrforschungsprojekte sind Handlungsräume

Durch die Einwerbung verschiedener Forschungsprojektmittel (ESF, EFRE, BMBF, Stiftungen) war es möglich, die vorhandenen ineinandergreifenden Arbeitsabläufe und etablierten Methoden der Angebotsentwicklung in Bezug auf die speziellen Anforderungen für bezahlte Weiterbildungsangebote in Teilbereichen neu aufzustellen. So konnte das dreijährige BMBF-Forschungsprojekt „Innovationsdramaturgie nach dem Heldenprinzip®“ mit einem fünfköpfigen Team die in der darstellenden Kunst bekannte „Heldenreise“ als Prinzip erkunden und auf einen ganz anderen Einsatzkontext übertragen, u.a. zur erfolgreichen Steuerung von Change-Prozessen in Unternehmen. Es wurde erforscht, wie künstlerisch-kreative Ansätze auf wirtschaftsnahe Prozesse und Dienstleistungen angewendet werden können. Das Trainings- und Beratungskonzept Heldenprinzip® beruht auf der Auswertung der Dramaturgie von Heldenmythen. Es untersucht Sagen und Mythen daraufhin, wie die „Helden“ den Herausforderungen begegnen und mit Veränderungen umgehen. Diese Erkenntnisse wurden auf die Herausforderungen von Führungskräften in Innovations-Prozessen übertragen und dienen als Werkzeug in der Beratung und als Grundlage für

<sup>19</sup> Schildhauer, Thomas (Hrsg.), von zur Mühlen, Bernt; Hamelberg, Susanne; Sademann, Anke; Taubert, Annette; Bestandserhebung „Systematische Berufsfeldforschung und Weiterbildungsbedarf in den Creative Industries Berlin“, Berlin 2010

einen daraus entwickelten Zertifikatskurs. Das Projekt Heldenprinzip® hat in einer Abschlusstagung sein Wissen der Fachöffentlichkeit, aber auch dem ZIW vorgestellt.<sup>20</sup> Was kann das Zentralinstitut als Organisation aus dem Projekt lernen? In der strukturierten Aufbauphase des ZIW wird das Wissen um Innovations- und Changemanagement in einzelnen Bereichen und Projekten benötigt, hier konnten Methoden des Teambuilding mit künstlerischen Techniken verbunden und so Herausforderungen und Probleme gemeinsam bewältigt werden. Und letztlich entstand aus dem Projekt auch noch ein marktfähiges, neues und einzigartiges Weiterbildungsangebot des UdK Berlin Career College.

In den mit Drittmitteln kofinanzierten EFRE-/ESF-Lehrforschungsprojekten DigiMediaL, adressiert an Professionals aus der Musik und den darstellenden Künsten, können innovative Weiterbildungsformate erprobt und neue Themen etabliert werden. Durch zwei Teams, unter der integrierenden Projektleitung des geschäftsführenden Direktors, werden die Projekte „DigiMediaL\_musik – Strategisches Musikmarketing im Social Web“ und „MakeMeMatter – Alternatives Wirtschaften und Social Media für Darstellende Künste“ (Antragstitel DigiMediaL-DK) geführt, diese bauen fachspezifische Angebote auf, die strategisches Marketing, Selbstvermarktung, Audience Development und Social-Media-Kompetenz vermitteln. In umfänglichen Evaluationen und qualitativen Befragungen der Teilnehmenden wird Wissen zum nichtfachlichen Weiterbildungsbedarf der Segmente Musik und Darstellende Kunst zu Fragen der Selbstvermarktung und zum Audience Development gesammelt und jeweils sofort zur Optimierung der einzelnen Formate und des Gesamtangebots genutzt. Diese Erfahrungen der DigiMediaL-Projekte wirken in das Institut hinein und schaffen „Best Practices“, es entsteht u.a. eine breite Social-Media-Kompetenz, die auch in der Außenkommunikation des Instituts und einzelner Projekte eingesetzt werden kann.<sup>21</sup>

### **Markenentwicklung, Strategieprozess und Identitätsbildung**

Wie begegnet das Zentralinstitut der Herausforderung, vier fachlich sehr unterschiedliche Masterstudiengänge und das Zertifikatskursangebot sowie die Sommeruniversität zusammenzubinden? In einem Markenführungsprozess, der mit den Beteiligten entwickelt und aus einem Strategieplanungstreffen heraus angestoßen wurde, konnte eine Bilderwelt für die Marke UdK Berlin Career College entwickelt werden. Dieses Vorgehen wirkte insgesamt identitätsbildend und ermöglichte die Integration der Erfahrungen aus den Anfangsjahren in den verschiedenen Master- und Zertifikatsbereichen. Aus der engen Kooperation der Studiengänge wurde ein gemeinsames Vorgehen generiert, welches die interne Kommunikation stärkt. Die Weiterentwicklung der Markenführung wird von einer AG Branding, in der alle Studiengangsleiter vertreten sind, begleitet. Der neue responsive Internetauftritt wird der Positionierung der Marke UdK Berlin Career College im künstlerischen Umfeld gerecht, der attraktive Web-Relaunch bietet einen schnellen, individualisierbaren Zugriff auf alle Angebote.<sup>22</sup> Die für den Printbereich entwickelte visuelle Markenwelt wird jetzt auch im Internet eingesetzt. Durch einen weiteren Ausbau der eigenen digitalen Kommunikation wird das Institut mit seinen Aktivitäten für den digitalen Online-Journalismus attraktiv, seit 2012 ist es auch in den sozialen Medien vertreten. Für die Studiengänge, Zertifikatskurse und weiteren Angebote hat sich die intensive Presse- und Marketingarbeit als effizient und effektiv in der Bewerberakquise in regionalen, überregionalen und internationalen

---

<sup>20</sup> Schildhauer, Thomas; Trobisch, Nina; Busch, Carsten (Hrsg.), Magie und Realität des Heldenprinzips heute: Arbeitsbuch für Wissenschaft, Wirtschaft und Weiterbildung, Münster 2011.

<sup>21</sup> Schildhauer, Thomas; Erfolgsfaktor Musikmarketing im Social Web, Stuttgart 2012.

<sup>22</sup> [www.udk-berlin.de/ziw](http://www.udk-berlin.de/ziw) (Relaunch voraussichtlich im September 2014).

Medien bewährt. Über die Entwicklung eines gemeinsamen, übergreifenden Leitthemas der verschiedenen Studiengänge, Projekte und Zertifikatskurse und dessen Vermittlung an die Öffentlichkeit kann diese Arbeit besonders effizient gestaltet werden. Die Alumni werden als zufriedene Teilnehmende zu Botschaftern der Marke und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Qualität der Angebote. Neben der Markenführung wurden halbjährlich stattfindende Strategieplanungstreffen zur inneren Abstimmung der notwendigen Veränderungen sowie der Weiterentwicklung genutzt. Hier aufgeworfene Fragestellungen wurden in Arbeitsgruppen überführt und werden kontinuierlich bearbeitet. Durch diese intraorganisationale Aufstellung und die Weiterentwicklung bis hin zu neuen Stellenprofilen kann Wissen über die einzelnen Einheiten hinaus für alle Bereiche fruchtbar gemacht werden. Somit funktioniert die Identitätsbildung fundiert durch die Aufstellung eines für alle Bereiche nachvollziehbaren Strategieprogramms und einer systematischen Produktstrategie.

### **Internationalisierung und Digitalisierung**

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

### **Die Lernende Organisation**

Seit 2007 konnte das Zentralinstitut für Weiterbildung sich zu einem wichtigen Akteur in der Kultur- und Kreativwirtschaft in Berlin entwickeln und agiert als Impulsgeber in der künstlerisch-wissenschaftlichen Weiterbildung. Durch die systematische Marktforschung und den ständigen Austausch über Marktentwicklungen wurde das Profil geschärft. Mit der Aufstellung eines für alle Bereiche nachvollziehbaren Strategieprogramms und einer systematischen, an die grundständigen Kernangebote der Universität angekoppelten Produktstrategie konnte die Entwicklung erfolgreich vorangetrieben werden. Ein identitätsstiftender Markenbildungsprozess wirkt nach innen und nach außen und die intraorganisationale Aufbau- und Projektorganisation ermöglicht eine Anpassung der Strukturen bis hin zu Stellenprofilen. Die interdisziplinäre Zusammensetzung des Instituts durch die vier unterschiedlichen Studiengänge und die visionäre Offenheit der Forschungs- und Lehrforschungsprojekte erlauben einen unversperrten Blick und bieten für Innovationen und kontinuierlichen Veränderungen einen organisatorischen Rahmen.

### **Fragen zur Diskussion**

1) Welche Formate (Workshop, Arbeitsgruppe, Innovationslabor, etc.) befördern den Austausch unter Kolleginnen und Kollegen und einzelner Einheiten? – Welche Erfahrungen haben diesbezüglich die anwesenden Institutionen der wissenschaftlichen Weiterbildung?

2) Kann das Lernen als Organisation ein strategisches Element sowohl der Produktentwicklung als auch der Organisations- und Personalentwicklung sein, um erfolgreicher am Markt zu agieren?

## Forum 17

### **Kann eine Professional School innovieren?**

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

*Dr. Veronika Strittmatter-Haubold, Professional School, Pädagogische Hochschule Heidelberg*

#### **Abstract:**

#### **Anlass - Inhaltliche Neuausrichtung**

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg betrachtet sich als eine bildungswissenschaftliche Hochschule, die mit ihrer über hundertjährigen Tradition die Bildungslandschaft nicht nur nachhaltig prägte, sondern für das 21. Jahrhundert auch aktiv mitgestaltet. Um sich für die Zukunft neu aufzustellen startete die Hochschule 2009 einen umfassenden Reformprozess, der ebenso den Weiterbildungsbereich einbezog.

Die Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde von den Einrichtungen Institut für Weiterbildung und Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e.V. repräsentiert. Im Rahmen der Hochschulreform haben diese beiden Einrichtungen von der Hochschulleitung den Auftrag erhalten, die bestehenden und zukünftigen Weiterbildungsaktivitäten in einer Professional School zu bündeln, um auf diese Weise dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ einen zukunftsweisenden und strukturellen Rahmen innerhalb der Hochschule zu geben.

#### **Zielführende Idee**

Zur Schärfung des Profils der Weiterbildung und der Erweiterung der Leistungen der Hochschule im Sinne des lebenslangen Lernens wurde durch die Einrichtung einer Professional School eine inhaltliche wie strukturelle Neuausrichtung der quartären Bildung an der PH Heidelberg vorgesehen. Ziel dabei ist es, einerseits eine klarere und transparente Strukturierung der Weiterbildungsbereiche vorzunehmen, die auch eine systematische Sondierung und Nutzung der fachlichen Ressourcen der Wissenschaftler/innen an der PH Heidelberg für zukunftsrelevante Angebotsschwerpunkte umfasst. Zum anderen geht es um eine erweiterte Außendarstellung des Weiterbildungsprofils der Hochschule regional, national und international.

Die Professional School orientiert sich dabei an internationalen Vorbildern. Längst ist es in sogenannten Schools of Education international üblich, eine Reihe unterschiedlicher Weiterbildungsangebote (weiterbildende Masterstudiengänge, Kontaktstudien, nachfrageorientierte Fortbildungsangebote) in eigenen organisatorischen Einheiten zu bündeln, die sich als „professional schools“ verstehen. Alle Angebote der Professional School sind gebührenpflichtig, da die Hochschule für diesen Bereich von staatlicher Seite und auch nicht vom Land (noch) keine Finanzierung erhält. Die PH Heidelberg sorgt für eine Grundfinanzierung in Form von Personal- und Sachmitteln und gewährleistet damit die grundsätzliche Arbeitsfähigkeit der Professional School. Sie macht damit den strukturellen Rahmen in ihrer Organisation für lebenslanges Lernen deutlich.

Mit der ‚Gründung‘ der Professional School für Weiterbildung bewegt sich die Pädagogische Hochschule Heidelberg auf einem Reformprozess hin zu einer Hochschule des lebenslangen Lernens. Mit der drei-Säulen-Struktur (Grundständiges Studium – Graduate School – Professional School) versucht sie konsequent, die tradierten Grenzen zu überschreiten und sich für innovative Studienangebote wie das berufsbegleitende Studium zu öffnen. Eine tragende Idee stützt sich auf die Möglichkeit des kumulativen Masters.

### **Selbstverständnis**

Die Professional School der Pädagogischen Hochschule Heidelberg versteht sich als Förderin der Idee des lebenslangen Lernens, indem sie Wissen transferiert und Menschen in ihrer beruflichen Professionalisierung und persönlichen Entwicklung unterstützt. Sie leistet einen Beitrag für Bildungsprozesse zur verantwortlichen Entwicklung unserer Gesellschaft. Ihre Mitglieder engagieren sich leidenschaftlich für die Vorbereitung einer neuen Generation von kritisch konstruktiven und reflektierten Denkern und Bürgern zur effektiven Gestaltung einer wertebezogenen und lebensfähigen Zukunft.

Ausgehend von diesem Auszug des Selbstverständnisses, das sich die Mitglieder der Professional School gleichsam als Startrampe für ihre Entwicklungsarbeit gegeben haben, werden im Beitrag die Struktur und der bislang eineinhalb jährige Aufbau- bzw. Entwicklungsprozess nachgezeichnet werden. Es geht dabei darum darzustellen, wie die dritte Säule aufgebaut ist, welche Optionen innerhalb der Hochschule gegeben sind und welche konstruktiven wie kritischen Herausforderungen die Entwicklungsarbeit bestimmen. Daneben werden die inhaltlichen Entwicklungslinien nachgezeichnet und im Hinblick auf Innovation und Zukunftsfähigkeit reflektiert.

### **Impulse zu Diskussion**

- Welche Bedürfnisse haben Fakultäten, dass sie in der Weiterbildung mitwirken wollen oder können? Welche Impulse initialisieren sie?
- Wie kann eine auf Weiterbildung ausgerichtete Professional School mit den anderen tragenden bzw. tradierten Säulen einer Hochschule nutzenbringend kooperieren – vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Steuerungsmodelle (Governance vs. Verwaltung)?

## Forum 17

### **Berufsbegleitendes Kompetenznetzwerk für die Mobilitätswirtschaft: bedarfsgerechte Öffnung der Hochschulen in einem Flächenland**

*Dr. Monika Bachofner, Annette Bartsch; Technische Universität Braunschweig*

Mit der Veränderung der Tätigkeitsprofile und den immer kürzer werdenden Entwicklungszyklen innerhalb der Mobilitätswirtschaft im letzten Jahrzehnt stiegen auch die Qualifikationsanforderungen der Beschäftigten. Bemerkbar macht sich diese Veränderung am wachsenden Bedarf nach berufsbegleitenden, lebenslangen Weiterbildungsangeboten und dem mangelnden Angebot solcher Studiengänge innerhalb dieser Branche. Dies gilt insbesondere für Niedersachsen, dessen Arbeitsmarkt strukturell stark von Unternehmen aus der Mobilitätswirtschaft dominiert wird. Der im Folgenden beschriebene Anspruch der sechs seit 2011 im BMBF-Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft zusammenarbeitenden Hochschulen ist es, im Sinne der lebenslaufbezogenen Weiterbildung die Lücke der mangelnden Angebote in diesem Bereich durch eine flächendeckende nachhaltige Struktur zu decken (auch unter Einbezug der technikorientierten berufsbildenden Schulen).

Das Neue und Innovative des vorliegenden Clusters besteht darin, durch die Zusammenarbeit der einzelnen Standorte ein Studienmodell zu entwickeln, das sich zunächst an

- eine Branche  
(die Mobilitätswirtschaft als zentrales Feld der Ingenieurwissenschaften beinhaltet die Verkehrssparten Automobil, Bahn sowie See-, Luft- und Raumfahrt), und
- eine Region richtet  
(das Flächenland Niedersachsen),

aber im Sinne der Offenen Hochschule für

- alle Studienzugangsniveaus offen ist.

Da für technische Fächer bisher kaum wissenschaftliche Weiterbildungsangebote vorhanden sind, werden mit dem neuen Kompetenznetzwerk in jeglicher Hinsicht neue Gestaltungs- und Erfahrungsräume erschlossen: Durch die Zusammenarbeit im Verbundprojekt, dem außer der TU Braunschweig die Leibniz Universität Hannover, die Hochschule Hannover (HSH), die Jade Hochschule Wilhelmshaven /Oldenburg /Elsfleth sowie die Hochschule und die Universität Osnabrück angehören, können die Erfahrungen und Einzelkompetenzen der auf Augenhöhe kooperierenden Hochschulen erstmals für die konzertierte Entwicklung gestufter berufsbegleitender Weiterbildungsangebote innerhalb der niedersächsischen Mobilitätswirtschaftsbranche zu allen Studieneingangsniveaus genutzt werden.

**„Uniluft schnuppern“ und Einstiege erleichtern:** Um alle Angebote des Kompetenznetzwerks auch für beruflich Qualifizierte attraktiv zu gestalten, werden im Teilprojekt STUDIUM INITIALE der Hannoverschen Hochschulen besondere Studieneingangs- und Begleitangebote entwickelt und getestet: Online-Orientierungshilfen zur Studienentscheidung, Unterstützungskurse (beispielweise Chemie, Mathematik, Physik, Elektrotechnik und wissenschaftliches Arbeiten) sowie Studienverlaufs- und Strategieberatungen. Die hohe Nachfrage innerhalb der Testphase bestätigt den Bedarf an Angeboten, die den Einstieg und Übergang in ein Hochschulstudium erleichtern und gegebenenfalls

Lücken, die sich auch aus einem zeitlichen Abstand zur eigenen Ausbildungszeit ergeben haben, schließen. Sämtliche Maßnahmen werden hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Verbundstandorte evaluiert.

**Berufsbegleitende Bachelorangebote:** Mit dem INGflex bietet die Hochschule Osnabrück ein berufsbegleitendes Bachelor-Studium in den Fachbereichen Maschinenbau und Fahrzeugtechnik (inklusive Mathematik-Vorsemeester) an. Außerdem ist geplant, die Entscheidung für den Bachelor-Studiengang zu erleichtern, indem Einzelmodule auch als Baukastenmodell auf Zertifikatsbasis studiert werden können. Das Kompetenznetzwerk umfasst außerdem zwei weitere berufsbegleitende Bachelorstudiengänge der HSH in Mechatronik und Konstruktionstechnik.

**Zertifikate und Studiengänge auf Masterniveau bieten drei Standorten an:** Für Akademiker\_innen bietet die TU Braunschweig mit dem „Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften – excellent mobil“ einen neuen Weiterbildungsweg zurück an die Universität. Module können hier einzeln absolviert werden und sukzessive für ein Zertifikat (und zukünftig für den Master „Mobilität und Transport“ (Arbeitstitel)) gesammelt werden. Auch ohne akademischen Abschluss stehen interessierten Berufstätigen aus der Mobilitätswirtschaft diese Module offen, allerdings ist der Masterabschluss an Vorkenntnisse auf Bachelorniveau gebunden. Eine besondere Herausforderung für Weiterbildungsangebote innerhalb der Mobilitätswirtschaft geht die Jade-Hochschule mit dem englischsprachigen Master "Maritime Management" an. Er richtet sich international an Seeleute und wird so gestaltet, dass das Studium zeitunabhängig studiert werden kann. Extrem kurze Präsenz- und Prüfungsphasen in Emsfleth wechseln mit einem flexiblen Selbststudium an Bord. Neu ist auch der Quereinstieg in das Lehramt an Berufsschulen, den die Uni Osnabrück testet mit dem berufsbegleitenden LBSflex, der neben dem Master (M.Ed.) auch den Zertifikatserwerb vorsieht (z.B. für Ausbilder\_innen aus KMU). Der LBSflex richtet sich an Ingenieur\_innen (Metalltechnik, Elektrotechnik, Maschinenbau, Fahrzeugtechnik) sowie an BA-Absolvent\_innen des INGFlex.

**Flexible Integration in den Beruf:** Erste Evaluationsdaten der bisher angebotenen Pilotkurse und -module bestätigen die Ausgangsvermutung, dass es eine hohe Zahl an interessierten Berufstätigen der Branche gibt, die die Weiterbildungsangebote der Hochschulen gerne nutzen, um ihr Wissen aufzufrischen und zu erweitern. Alle gestuften Angebote sind dem Berufsalltag angemessen in kurzen Zeitblöcken gestaltet. Die Bachelor- und Masterangebote werden im Blended Learning von digitalen Medien und online-Sprechstunden unterstützt. Darüber hinaus wird vom Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft ein besonderer Fokus auf Labor- und Praxisanteile und die Vernetzung der Studierenden untereinander und mit den Dozierenden gelegt. So entsteht kein rein fernlehrebasiertes Studium, sondern ein neues regionales Studiennetzwerk, von dem alle Beteiligten nachhaltig profitieren, im Berufsalltag, der Lehre und letztlich auch in der Forschung. Als gemeinsamer Pool organisiert, können Studierende die Angebote der verschiedenen Standorte wahlweise auch kombinieren. Studienverkürzungen durch Anrechnung einschlägiger Berufspraxis sind möglich. Dem Gedanken des lebenslangen Lernen entsprechend können Modulabschlüsse, Zertifikate und/oder universitäre Abschlüsse erlangt werden, je nach Bedürfnissen der individuellen Lernbiographie.

**Diskussionsimpulse zur nachhaltigen Organisation des Kompetenznetzwerks:** Mit dem Erfolg des Konzepts drängen sich weitere Fragen auf. Die Chance des Modells liegt in der Ausrichtung eines Kompetenznetzwerks auf eine beschäftigten-reiche und innovationsfreudige Branche. Wie aber kann ein solches hochschulübergreifendes Konzept nachhaltig etabliert werden? Welche Kooperationsdichte ist für eine angemessene Angebotsvielfalt im Sinne des lebenslangen Lernens

notwendig? Und: Wo liegt für den Modulpool der Mittelweg zwischen einer nachfrageorientierten Angebotsplanung und dem Qualitätsanspruch eines Studiengang-Kanons?

## Literatur

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

Herzog, M.; Holz, S.; Otto, C. (2013): Ziele und Durchführung der Untersuchung. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld. S.29-36.

Nause, N., & John, P. (2014): How can the didactic design of learning units be improved on the basis of a survey among participating students? In: E. Cendon; L. Flacke (Hg.): Handreichung Kompetenzentwicklung und Heterogenität. S. 81-91. [www.offene-hochschulen.de/download/HANDREICHUNG\\_Kompetenzentwicklung\\_und\\_Heterogenität\\_final.pdf](http://www.offene-hochschulen.de/download/HANDREICHUNG_Kompetenzentwicklung_und_Heterogenitaet_final.pdf)

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

Wrobel, U.(2014): Analyse des Weiterbildungsmarktes für berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge mit Master oder Zertifikatsabschluss (Arbeitstitel), 2014; Auszug als Download unter: <https://vip-cms.rz.tubs.de/Medien-DB/vpmw/marktanalyseweiterbildungmobilitaetswirtschaft-ergebnisse-2014-04-08.pdf>



## 3. Posterpräsentationen in alphabetischer Reihenfolge

**DGWF–Jahrestagung 2014**

24. bis 26. September 2014 an der Universität Hamburg

## Inhalt

Posterpräsentation 1.....	99
Posterpräsentation 2.....	103
Posterpräsentation 3.....	107
Posterpräsentation 4.....	110
Posterpräsentation 5.....	113
Posterpräsentation 6.....	115
Posterpräsentation 7.....	117
Posterpräsentation 8.....	119
Posterpräsentation 9.....	122
Posterpräsentation 10.....	125

## Posterpräsentation 1

### Teilfeld Strukturelle Innovation

#### Hochschule der Zukunft: Lebenslang mobiles Lernen „Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“ im „Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft“

*Dr. Monika Bachofner & Annette Bartsch*

Das BMBF-Projekt „Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“ baut an der Technischen Universität Braunschweig nachhaltige Strukturen für wissenschaftliche Weiterbildung in dem zentralen Forschungsfeld „Mobilität und Verkehr“ auf. Gleichzeitig sollen die Voraussetzungen zur Akzeptanz durch traditionell hochschulferne, berufsorientierte Zielgruppen geschaffen werden.

Mit Projektbeginn 2011 wurden zunächst in regionalen Unternehmen die Bedarfe, Anforderungen und das Interesse an berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung im Bereich „Mobilität und Verkehr“ erhoben. In dieser sozialwissenschaftlichen Erhebung wurden n=86 ExpertInnen aus 50 Unternehmen auf den Seiten der Personalverantwortung und der Arbeitnehmervertretungen aller Betriebsgrößen in drei niedersächsischen Regionen in jeweils einstündigen Interviews befragt<sup>23</sup>. Parallel wurde eine Sekundäranalyse<sup>24</sup> sozialwissenschaftlicher Studien durchgeführt, um die Veränderungen von Tätigkeitsprozessen in der Mobilitätswirtschaft zu erfassen. Mit den immer kürzer werdenden Entwicklungszyklen innerhalb der Mobilitätswirtschaft im letzten Jahrzehnt stiegen auch die Qualifikationsanforderungen der Beschäftigten. Bemerkbar macht sich diese Veränderung am wachsenden Bedarf nach berufsbegleitenden, lebenslangen Weiterbildungsangeboten und dem mangelnden Angebot solcher Studienangebote innerhalb dieser Branche. Dies gilt insbesondere für Niedersachsen, dessen Arbeitsmarkt strukturell stark von Unternehmen aus der Mobilitätswirtschaft dominiert wird. Orientiert an den Vorstellungen und Prioritäten der Arbeitswelt erprobt „excellent mobil“ momentan eine bedarfsgerechte und praxisnahe Weiterbildung auf Masterniveau:

Die Studienangebote sind so aufgebaut, dass innerhalb eines Semesters mindestens ein Zertifikat erworben werden kann, das sich aus mehreren Modulen zusammensetzt. Alle Module sind berufsbegleitend studierbar und können auch einzeln belegt werden. Für den erfolgreichen Abschluss des gesamten Studienangebots wird ein Master of Science (Arbeitstitel „Mobilität und Transport“) verliehen. Im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Weiterbildungen<sup>25</sup> ist die fachliche Breite dieses berufsbegleitenden Masterangebots innovativ: es entsteht ein fakultätsübergreifendes Angebot mit Vertiefungen zu den drei Verkehrsträgern Automobil, Bahn sowie Luft- und Raumfahrt. Das Studienangebot im „Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“ umfasst

---

<sup>23</sup> Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft (Hg.): Weiterbildungsbedarf und Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung in der Mobilitätswirtschaft. i.E., Ankündigung auf: <https://www.tu-braunschweig.de/verbundprojekt-mobilitaetswirtschaft/teilprojekte/weiterbildungspooling/downloads>

<sup>24</sup> Bartsch, A. (2014): Veränderung der Tätigkeitsprofile in der niedersächsischen Schwerpunktbranche Mobilitätswirtschaft (Braunschweig 2014). [https://vip-cms.rz.tu-bs.de/Medien-DB/vpmw/studie\\_taetigkeitsprofile\\_bartsch\\_final.pdf](https://vip-cms.rz.tu-bs.de/Medien-DB/vpmw/studie_taetigkeitsprofile_bartsch_final.pdf)

<sup>25</sup> Wrobel, U. (2014): Analyse des Weiterbildungsmarktes für berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge mit Master oder Zertifikatsabschluss (Arbeitstitel), 2014; Auszug als Download unter: <https://vip-cms.rz.tu-bs.de/Medien-DB/vpmw/marktanalyseweiterbildungmobilitaetswirtschaft-ergebnisse-2014-04-08.pdf>

folgende Themen: Grundlagen des Maschinenbaus, Luft- und Raumfahrt, Triebwerkstechnik, Aerodynamik, Fahrzeuginformatik, Eisenbahnwesen, Bahntechnik, Mobilitätsmanagement, neue Leichtbaukonzepte, Verkehrssicherheit, Umweltmanagement, ÖPNV, E-Mobilität, Thermodynamik, Fahrzeugklimatisierung, Softwarearchitektur, alternative Antriebe (Batterie /Brennstoffzelle), Elektrochemie, Oberflächentechnik, Fahrassistenzsysteme sowie die Fahrzeugtechnik. Die technische Ausrichtung des Studienprofils vereint die Richtungen des Maschinenbaus mit dem Bauingenieurwesen und wird flankiert von einzelnen sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Modulen.

Neben dieser neuen inhaltlichen Ausrichtung von wissenschaftlicher Weiterbildung an der TU Braunschweig ist auch die weitere strukturelle Einbindung von „excellent mobil“ in das „Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft“<sup>26</sup> neu und innovativ: durch die kooperierende Zusammenarbeit mit weiteren fünf niedersächsischen Standorten auf Augenhöhe wird in Niedersachsen ein Studienmodell entwickelt, das sich konzentriert an eine Branche richtet. Die Mobilitätswirtschaft als zentrales Feld der Ingenieurwissenschaften beinhaltet die Verkehrssparten Automobil, Bahn sowie See-, Luft- und Raumfahrt; Beschäftigungsfelder liegen in der Forschung & Entwicklung und Produktion von OEMs, Ingenieurdienstleistern und Zuliefererbetrieben. Das Weiterbildungsmodell für diese Branche ist auf eine Region ausgerichtet (das Flächenland Niedersachsen) und zugleich im Sinne der Offenen Hochschule für alle Studienzugangsniveaus offen.<sup>27</sup> Im Verbundprojekt, dem außer der TU Braunschweig die Leibniz Universität Hannover, die Hochschule Hannover, die Jade Hochschule Wilhelmshaven /Oldenburg /Elsfleth sowie die Hochschule und die Universität Osnabrück angehören, werden erstmals gestufte berufsbegleitende Weiterbildungsangebote konzentriert als ein „Kompetenz-Netzwerk“ entwickelt und implementiert. Lernwege werden flexibel geöffnet: Unter Anrechnung von Qualifikationen und Kompetenzen bietet dieses „Kompetenz-Netzwerk“ ein zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement ins Studium sowie diverse Angebote auf Bachelor- und Masterniveau an. Überschaubare Modulgrößen von 5-6 Leistungspunkten ermöglichen durch den Einsatz von Blended-Learning-Elementen geringe Präsenzzeiten (etwa 20% pro Modul) und damit eine bessere Voraussetzung für die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium. Lernfabriken, Labore, Versuchsstände und Simulatoren werden für abwechslungsreiche Präsenzphasen genutzt. Als gemeinsamer Pool organisiert, können Studierende die Angebote der verschiedenen Standorte wahlweise auch kombinieren. Studienverkürzungen durch Anrechnung einschlägiger Berufspraxis sind möglich. Dem Gedanken des lebenslangen Lernen entsprechend können Modulabschlüsse, Zertifikate und/oder universitäre Abschlüsse erlangt werden, je nach den Bedürfnissen der individuellen Lernbiographie.

In der Testphase zur Einrichtung des Studiengangs „Mobilität und Transport“ der TU Braunschweig wurden die Module „Grundlagen der Technischen Zuverlässigkeit“, „Softwarearchitektur“ sowie „Steuerung und Sicherung des Bahnbetriebs“ bereits abgeschlossen. Drei Viertel der Teststudierenden des ersten Pilotmoduls haben bereits einen Diplomabschluss und einige sind sogar promoviert. Mit Masterabschluss studierten sechs Prozent der Teilnehmenden und weitere 19 Prozent haben einen Bachelor -Abschluss. Die Teilnehmenden sind überwiegend Ingenieurinnen und Ingenieure und arbeiten sowohl in verschiedenen regionalen kleineren und mittleren Unternehmen

---

<sup>26</sup> Das „Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft“ wird vom BMBF im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschule“ von 2011 bis 2015 gefördert mit der Option einer Laufzeitverlängerung bis 2017.

<sup>27</sup> Vgl. Bachofner/Bartsch: Berufsbegleitendes Kompetenznetzwerk für die Mobilitätswirtschaft: bedarfsgerechte Öffnung der Hochschulen in einem Flächenland. Tagungsband DGWF–Jahrestagung 2014 (Forum 17): S.83-85.

als auch in einzelnen Großbetrieben. Mit dem Masterangebot wurde somit ein neues Format für AkademikerInnen geschaffen, die berufsbegleitend ihr Wissen aktualisieren wollen. Auch ohne akademischen Abschluss stehen interessierten Berufstätigen aus der Mobilitätswirtschaft diese Module offen, allerdings ist der Masterabschluss an Vorkenntnisse auf Bachelorniveau gebunden. Im laufenden Semester folgen die Module „Vibroakustik“, „Innovative Produktentwicklung in den Ingenieurwissenschaften“, „Gender, Natur und Technik als Gegenstände der Wissenschafts- und Technikforschung“ sowie „Lebenszyklusorientierte Fahrzeugentwicklung“. Während der Pilotphase werden verschiedene Zeitmodelle erprobt und mit dem letztgenannten Modul erstmals auch eine englischsprachige Veranstaltung angeboten. Erfreulich hoch ist während der Pilotphase der Frauenanteil von 30 Prozent.

Während des Projektverlaufs hat das Team von „excellent mobil“ sowohl die Studierenden als auch die lehrenden ProfessorInnen innerhalb der TU Braunschweig akquiriert. Geplant ist, die organisatorischen und wissenschaftlichen Dienstleistungen nach der Projektlaufzeit zu verstetigen. Zum einen betrifft das den Service für die Studierenden. Hier berät und informiert das Projektteam die Personen, die Interesse an einem berufsbegleitenden Studium im Bereich „Mobilität und Verkehr“ haben. Gleichzeitig hält es Kontakt zu den regionalen Unternehmen der Mobilitätswirtschaft und vernetzt sich mit Verbänden, Interessens- und Wirtschaftsvertretungen sowie Initiativen und Projekten, die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung in der Region fördern wollen. Selbstverständlich gehören zu diesen Leistungen auch wissenschaftliche Vorträge und Artikel zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Branche sowie Teilnahmen an Messen, Tagungen und Informationsbörsen. Auch die Pflege der Internetpräsenz des „Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft“<sup>28</sup> sowie die Kommunikation des „excellent-mobil“-Profils auf facebook gehören zu den Leistungen der Studieninformation. Zum anderen bietet das „excellent mobil“-Team didaktische Unterstützung für Lehrende an, die sich in der Weiterbildung engagieren wollen. Diesen steht das Projektteam bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Module zur Seite und ermöglicht es ihnen somit, sich voll auf die Lehre, Forschungsprojekte und den Austausch mit den Studierenden zu konzentrieren. Als organisatorische Einheit innerhalb der Hochschule erbringt das Team zudem die mit den Studienangeboten verbundenen Leistungen wie z.B. Erstellung von Informationsmaterialien<sup>29</sup>, Anmeldungen, Zugang zu Lernplattformen, Einrichtung von Lerngruppen, Raum- und Zeitkoordination (inklusive Catering) der Lehrveranstaltungen, Kommunikation des Programms, Unterstützung der Fakultäten bei Erstellung der Ordnungen (und zukünftig auch bei der Vorbereitung der Akkreditierung), Konzeption des Geschäftsmodells für die wissenschaftliche Weiterbildung sowie die Sicherstellung des Qualitätsmanagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Durch die Erfahrungen mit den laufenden Pilotmodulen konnten folgende erfolgsversprechende Kriterien ausgemacht werden, die das vorgestellte Weiterbildungsangebot „excellent mobil“ berücksichtigt:

- Berufsbegleitend und nachfrageorientiert

---

<sup>28</sup> <https://www.tu-braunschweig.de/verbundprojekt-mobilitaetswirtschaft>

<sup>29</sup> Neben diversen Postern und Flyern erschienen verschiedene Projektbroschüren, z.B.: Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft (Hg.): Frauen und Technik. Was die Offene Hochschule für Frauen bietet. Braunschweig 2014.

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

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

## Posterpräsentation 2

### **Informationskompetenz und die Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten Mit MOMBI neue Zielgruppen an die wissenschaftliche Weiterbildung heranführen**

*Corinna Bertuzzi, Katrin Weber, Dr. Ralf Wimmer & Prof. Bernd Becker*

#### **Wissenschaftliches Arbeiten als Kernkompetenz Wissenschaftlicher Weiterbildung**

Der Bedarf nach einer angemessenen Qualifikation im Umgang mit wissenschaftlichen Informationsangeboten - insbesondere mit digitalen Inhalten - wächst durch die immer wissensintensiveren Arbeitsfelder in der Industrie stetig und wird durch Initiativen wie die Open-Access-Bewegung (Mruck et al., 2011) weiter vorangetrieben. Insbesondere im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind die Förderung von Informationskompetenz und die Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten von großer Bedeutung: Damit Teilnehmende der Kombination aus wissenschaftlichem Anspruch und Praxisorientierung gerecht werden, müssen sie mit den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis vertraut sein.

#### **Entwicklung eines bedarfs- und zielgruppengerechten Weiterbildungskurses**

Innerhalb des vom BMBF geförderten Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ im Teilprojekt „Embedded Systems“ des Verbundprojekts „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“ der Universität Freiburg, der Freiburger Fraunhofer-Institute EMI und ISE und der Fraunhofer Academy wurde ein berufsbegleitender Online-Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten entwickelt. Vor dem Hintergrund der Zielgruppe des Projekts, die insbesondere beruflich Qualifizierte ohne Hochschulabschluss (z.B. Techniker und Technikerinnen bzw. Meister und Meisterinnen) oder im Beruf stehende Ingenieure und Ingenieurinnen und Berufsrückkehrer und Berufsrückkehrerinnen umfasst, kann dieser Kurs als „Brückenkurs“ verstanden werden. Er richtet sich also im Speziellen an Personen, die entweder keine akademische Vorbildung haben oder schon seit längerer Zeit nicht mehr wissenschaftlich gearbeitet haben und an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen möchten. Sie können den Kurs begleitend zu anderen Angeboten wahrnehmen oder ihn als Vorbereitung für eine Teilnahme an einer Hochschulweiterbildung nutzen. Teilnehmende erwerben im Kurs die Kompetenz der Suche, Bewertung und effektiven Nutzung wissenschaftlich-relevanter Informationen und haben die Möglichkeit, die neu erworbenen Fähigkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bereich „Embedded Systems“ direkt anzuwenden. Das Weiterbildungsangebot „Wissenschaftliches Arbeiten“ des Teilprojekts „Embedded Systems“ ist bisher das einzige Angebot, welches den speziellen und interdisziplinären Bereich eingebetteter Systeme im Fokus hat und sich auch an nicht-traditionelle Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung – ohne akademischen Abschluss – wendet.

#### **Kursdesign anhand des „Model of Model Based Instruction“ (MOMBI)**

Aufbauend auf dem „Model of Model Based Instruction“ (MOMBI), das von Hanke (2008) anhand der Theorie des modellbasierten Lernens (Seel, 1991) entwickelt wurde, wurde eine Lernumgebung

konzipiert, in welcher der Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. Abbildung 1) gezielt durchlaufen wird.



Abbildung 1: Prozess des Wissenschaftlichen Arbeitens

### Modellbasiertes Lernen

Eine Voraussetzung dafür, dass Lernende definierte Lernergebnisse erreichen können, ist die Orientierung der Gestaltung von Lernumgebungen am Prozess des Lernens.

Das Lernen neuer Inhalte kann als ein aktiver und konstruktiver Prozess der Informationsverarbeitung verstanden werden. Dieser wird durch die Konfrontation mit einer neuen Information ausgelöst, welche die Lernenden in ein mentales Ungleichgewicht führt (Piaget, 1976). Während des Verarbeitungsprozesses werden mentale Modelle gebildet, mit Hilfe derer die neue Information durch Einbeziehen des Vorwissens und weiterer in der Umwelt gesuchter Informationen plausibel gemacht wird. Dies führt dazu, dass das mentale Gleichgewicht wieder hergestellt wird und die neuen Informationen in das bisherige Wissen integriert werden (Seel, 1991; Seel, 2003). Mentale Modelle bestehen zunächst nicht dauerhaft und müssen zur nachhaltigen Speicherung schematisiert, d.h. wiederholt konstruiert werden. Erst nach Abschluss der Schematisierung kann davon gesprochen werden, dass etwas gelernt wurde. Dieses Verständnis von Lernen wird als modellbegründetes Lernen bezeichnet (Hanke, 2006).

Eine Lernumgebung soll sich zur bestmöglichen Unterstützung des Lernprozesses am Prozess des Lernens orientieren. Genau dies kann anhand des „Model of Model Based Instruction“ (MOMBI) geschehen, das jedem Teilprozess des Lernens einen diesen Teilprozess fördernden Schritt des Lehrens zuordnet (Hanke, 2008).

In Abbildung 2 sind die Teilprozesse des modellbegründeten Lernens sowie der jeweils entsprechende Schritt des Lehrens kurz beschrieben:



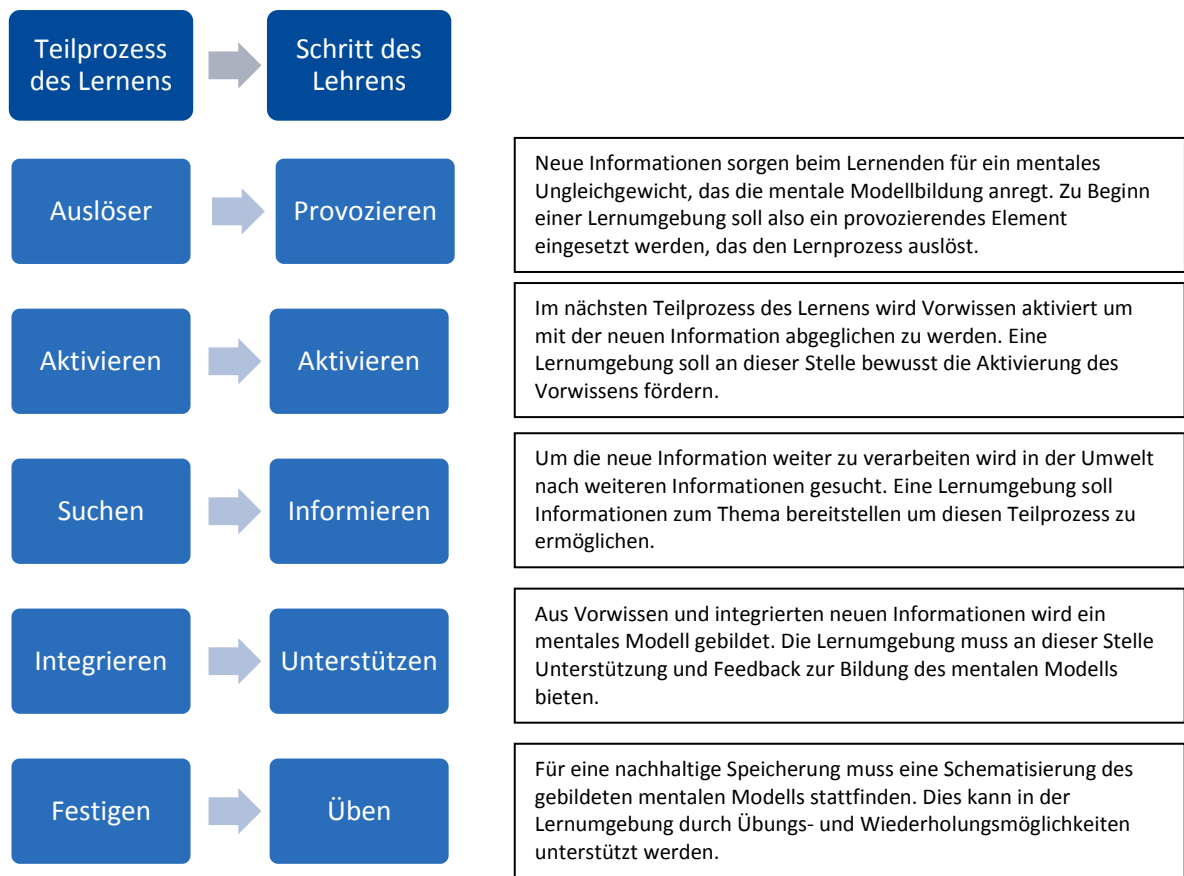


Abbildung 2: Teilprozesse des Lernens als Voraussetzung für die Schritte des Lehrens (angelehnt an Simon, Westermann & Hanke, 2010, S. 8)

### Umsetzung des didaktischen Konzepts

In Abbildung 3 ist dargestellt, wie die Konzipierung des Kurses „Wissenschaftliches Arbeiten“ anhand von MOMBI umgesetzt wurde.

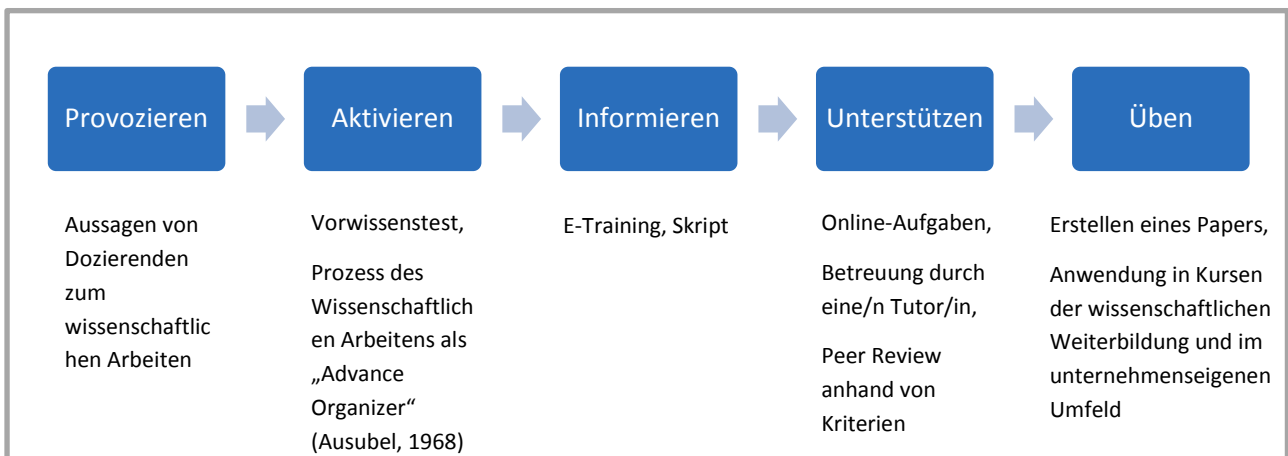


Abbildung 3: Umsetzung von MOMBI für den Kurs „Wissenschaftliches Arbeiten“

### Evaluation

In vorherigen Untersuchungen konnte aufgezeigt werden, dass MOMBI von Schülern und Schülerinnen akzeptiert wurde (z.B. Hanke & Huber, 2010), bisher liegen jedoch keine

systematischen Untersuchungen über die Wirksamkeit von MOMBI vor (Hanke, 2008). Eine Evaluation im Hinblick auf die Effektivität von MOMBI im Hochschulkontext bzw. in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird zukünftig Gegenstand weiterer Untersuchungen im Teilprojekt „Embedded Systems“ des Verbundprojekts „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“ sein.

## Literatur

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hanke, U. (2006). *Externale Modellbildung als Hilfe bei der Informationsverarbeitung und beim Lernen*. Aufgerufen unter <http://ebookbrowse.net/hanke-dissertation-2006-pdf-d100658800>, zuletzt geprüft am 03.11.2014.
- Hanke, U. (2008). Realizing model-based instruction. The model of model-based instruction. In D. Ifenthaler, P. N. Pirnay-Dummer, & J. M. Spector (Hrsg.), *Understanding Models for Learning and Instruction* (S. 175-186). New York: Springer.
- Hanke, U. & Huber, E. (2010). Acceptance of Model-Based Instruction Among Students in Spanish and Mathematics. In J. M. Spector, D. Ifenthaler, P. Isaias, D. Sampson & Kinshuk (Hrsg.), *Learning and Instruction in the Digital Age* (S. 225-236). New York: Springer.
- Mruck, K., Mey, G., Purgathofer, P., Schön, S., & Apostolopoulos, N. (2011). Offener Zugang - open access, open educational resources und Urheberrecht. In S. Schön, & M. Ebner (Hrsg.) *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Abgerufen unter <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/62>, zuletzt geprüft am 03.11.2014.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Seel, N. M. (1991). *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen: Hogrefe.
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens (2. Aufl.)*. München, Basel: Reinhardt.
- Simon, W., Westermann T., & Hanke U. (2010). *Mathematikvorlesung auf der Basis der modellbegründeten Lehrstrategie am Beispiel des Simplex-Verfahrens*. Abgerufen unter <http://www.home.hs-karlsruhe.de/~weth0002/didaktik/Simon-Hanke-Westermann-Dez-2010.pdf>, zuletzt geprüft am 03.11.2014.

## Posterpräsentation 3

### **Punktgenaue Ansprache heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

*Ingrid Breitenberger, Dr. Bernd Dobmann, Jutta Haubenreich (Fraunhofer Academy)*

*Kathrin Wetzel (Universität Oldenburg)*

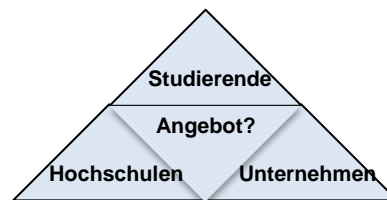
Der Wandel in der deutschen Hochschullandschaft von der traditionellen Universität hin zu Bildungsstätten des lebenslangen Lernens auch für heterogene Zielgruppen (Stöter 2013) und der damit verbundene Wandel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung (Wolter 2012), macht für Hochschulen eine aktive, zielgruppenorientierte Studierendenansprache unabdingbar. Auch angesichts prognostizierter rückläufiger Studierendenzahlen auf Grund des demografischen Wandels (BMBF 2010) geht es darum, neue Zielgruppen zu erschließen. Qualifizierte Fachkräfte in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (den sog. MINT-Fächern) werden hier besonders notwendig, um künftig im globalen Wettbewerb erfolgreich bestehen zu können (Stock 2012). Um diesen Fachkräftebedarf zu decken, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern und heterogenen Zielgruppen einen akademischen Abschluss zu ermöglichen, werden in einem Verbundprojekt von Universitäten und Forschungsinstitutionen in neun Studiengängen und Zertifikatsprogrammen bildungsrelevante Segmentierungskriterien für Zielgruppen im MINT-Bereich entwickelt und erprobt. Zentrale Fragestellungen sind, welche Zielgruppen sich weiterbilden und welche qualitativen Erwartungen an die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung gestellt werden.

#### **Nachfrageseite: Welche Zielgruppen bilden sich im MINT-Bereich weiter?**

Die Zielgruppenansprache beschreibt die Phase der Interaktion mit den interessierten Zielgruppen vor der Immatrikulation, d.h. mit den dem Lernprozess vorgelagerten Kommunikationsprozessen (Breitenberger/Haubenreich 2014). Für diese zielgerichtete Ansprache sind die genaue Kenntnis der verschiedenen Branchen, ihrer Kommunikationsweise und insbesondere die Analyse der Zielgruppen von entscheidender Bedeutung. Für eine punktgenaue Ansprache heterogener Zielgruppen ist eine Markt- bzw. Zielgruppensegmentierung wichtig. Dabei wird der heterogene Gesamtmarkt anhand geeigneter Segmentierungskriterien in homogene Teilmärkte bzw. Zielgruppen aufgeteilt und darauf aufbauend eine differenzierte Ansprache der verschiedenen Zielgruppen möglich (Meffert 2012). Dafür wurde ein Instrument entwickelt, das die Gemeinsamkeiten und Unterschiede heterogener Zielgruppen aufzeigt und als Basis für eine punktgenaue Ansprache und Kommunikationsstrategie in der wissenschaftlichen Weiterbildung dienen soll. Das Instrument umfasst in drei Kategorien demografische und sozioökonomische, psychografische und verhaltensorientierte Segmentierungskriterien. Damit erfasst werden u.a. personenbezogene Merkmale wie Alter, Geschlecht oder Berufserfahrung der Studieninteressierten, unternehmensbezogene Merkmale wie Branche, Unternehmensgröße und Standorte, aber auch Einstellungen, Erwartungen und Motivation der Zielgruppen sowie deren Informations-, Kommunikations- und Preisverhalten. Die drei letzten Aspekte umfassen u.a. die Fragen, welche Medien die Zielgruppen nutzen, um sich über Weiterbildung zu informieren, wie sie kommunizieren und wie hoch die Kosten sein dürfen, die sie bereit sind, für ihre Weiterbildung auf sich zu nehmen. Die systematische und kontinuierliche Analyse der verschiedenen Zielgruppen anhand dieses Schemas erlaubt die mittel- und langfristige Beobachtung des Bildungsmarktes und die valide und vergleichbare Feststellung von Veränderungen in der Zielgruppenstruktur und Nachfrage. Auch können verschiedene Kernzielgruppen ermittelt werden, die bei der Ansprache besonders im Fokus stehen sollen. Die Ergebnisse der Zielgruppensegmentierung können außerdem zur Optimierung des Curriculums und des Lerndesigns, der Studierendenbetreuung, Management- und Verantwortungsstrukturen der Hochschulen sowie einer bedarfsorientierten Kommunikation und Ansprache neuer Branchen und interessierter Unternehmen genutzt werden.

### **Angebotsseite: Welche Erwartungen existieren im Hinblick auf die Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung?**

Die Ausgestaltung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde bereits in mehreren Studien beforscht. Horn und Carroll (1996) sowie Alheit et al. (2008) ermittelten verschiedene Studierendentypen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, die mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Eigenschaften in ein weiterbildendes Studium starten. So gibt es z.B. Studierende des zweiten oder dritten Bildungswegs, Personen, die nach dem Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung/Erwerbstätigkeit absolvieren, Absolventinnen und Absolventen, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades an die Hochschule zurückkehren, Studienabbrecher-/unterbrecher-/innen, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen, Personen, die Wissen und Kompetenzen erweitern oder auffrischen wollen sowie nachberufliche Studierende. Um die Erwartungen und Anforderungen an die Weiterbildungsangebote zu erheben, wurden die zentralen Stakeholdergruppen Studierende, Hochschulen und Unternehmen mittels qualitativer und quantitativer Erhebungen befragt. Ziel ist es, mithilfe dieser Befragungen passgenaue und bedarfsorientierte Angebote zu entwickeln.



*Abb. 1: Übersicht der zentralen Stakeholder (Quelle: eigene Darstellung)*

In der Hochschulbefragung werden die Aspekte der Akkreditierung sowie der Evaluation im Bereich hochwertiger Studienprogramme als zentral genannt. Ebenso zählen die wissenschaftliche Relevanz und Transparenz der Studienangebote sowie die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden zu den tragenden Säulen des Erfolgs der Weiterbildungsangebote. Dazu werden die eigenen Kooperationspartner durch die Hochschulen als essentiell wichtig bewertet. Die Unternehmensbefragung nimmt in erster Linie die Kompetenz- und Praxisorientierung in den Blick. Dabei soll das Angebot im Vorfeld transparent zu bewerten und anschließend flexibel beim Einsatz von kompetenten Lehrenden studierbar sein (Wetzel/Dobmann 2014). Erste Ergebnisse der aktuell laufenden Befragung von Teilnehmenden an Studienprogrammen zeigen, dass Kompetenzerweiterung sowie des zufriedenstellenden Wissenszuwachses wesentliche Erwartungshaltungen der Studierenden abbilden. Weiterhin ist der Grad der Wissenschaftlichkeit ebenso von Bedeutung wie die Theorie- und Praxisverschränkung der Studieninhalte. Die Vereinbarkeit von Studium mit Familie und Beruf wird von den Studierenden zentral herausgestellt und zeigt, welche große Bedeutung die flexible Ausgestaltung der Studienangebote bei der Durchführung eines berufsbegleitenden Studiums für Teilnehmende hat.

### **Fazit**

Die punktgenaue Ansprache heterogener Zielgruppen mit Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung erfordert eine detaillierte Identifizierung und Analyse dieser Zielgruppen über potenzielle Studieninteressierte (Nachfrage) und Weiterbildungskonzeption am Bedarf der relevanten Stakeholder wie Hochschulen, Unternehmen oder aber auch Studierender selbst (Angebot). Trotz einer teilweisen Übereinstimmung in den Erwartungen hinsichtlich der Ausgestaltung und Organisation der Studienangebote, gibt es auch voneinander abweichende Interessen. Die Autorinnen und der Autor empfehlen Anbietern der wissenschaftlicher Weiterbildung

daher, auch bei etablierten Weiterbildungsstudienprogrammen kontinuierlich sowohl Zielgruppenanalysen durchzuführen als auch Stakeholder-Erwartungen zu erheben. Auf dieser Grundlage erst wird eine punktgenaue Ansprache heterogener Zielgruppen über geeignete Kanäle möglich sein.

#### **Quellen:**

Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 577-606.

BMBF: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Online: [http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf) [27.10.2014]

Breitenberger, I. & Haubenreich J. (2014). Zielgruppen im Projekt mint.online. Entwicklung einer zielgruppenorientierten Ansprache für nicht-traditionelle Studierende in MINT-Fächern. Teilergebnisse des Querschnitts Zielgruppenorientierung und Marktforschung (interner Arbeitsbericht). Verfügbar unter <http://dominozef1.zef.uni-oldenburg.de/mint/mint.nsf/AusgabePublikationenNachJahr?OpenView> [27.10.2014].

Horn, L.J. & Carroll, C.D. (1996): Nontraditional Undergraduates. Washington D.C.: National

Center for Education Statistics.

Meffert, H., Burmann, C. & Kirchgeorg, M. (2012). Marketing. Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzept – Instrumente – Praxisbeispiele. 11. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Global Perspectives on Higher Education and Lifelong

Learners. London/New York: Routledge.

Stock, G. (2012). Vorwort zu den Stellungnahmen und Empfehlungen zur MINT-Bildung in Deutschland auf der Basis einer Europäischen Vergleichsstudie. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (bbaw), (S. 7).

Stöter, J. (2013). Nicht traditionelle Studierende im Hochschulkontext. In A. Hanft & K. Brinkman (Hrsg.), Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung auf Lebenslanges Lernen (S. 53-65). Münster: Waxmann.

Wetzel, K. & Dobmann, B. (2014). Mehrwert durch Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. (Hrsg.). Hochschule und Weiterbildung 1/2014 – Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens: Mehrwert, Aufwand und Erträge (S. 26-31). Bielefeld. DGWF.

Wolter, A. (2012). Germany: From individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners (S. 43-59). London: Routledge.

## Posterpräsentation 4

### Intergenerationelles Lernen an der *Universität Stuttgart* – Ein Pilotprojekt

*Nikoletta Chatziioannu, Universität Stuttgart*

#### 1. Intergenerationelles Lernen an der *Universität Stuttgart* (IgeLUS)

Unter intergenerationellem Lernen wird das gemeinsame Lehren und Lernen verschiedener Generationen miteinander, voneinander und übereinander verstanden. Intergenerationelles Lernen bezeichnet nicht nur die Weitergabe von Wissen von einer Generation an die andere, sondern fokussiert das gemeinsame Erarbeiten von Wissen und Erfahrungen. Beim intergenerationellen Lernen werden gezielt Lern- und Begegnungsmöglichkeiten in Form von Seminaren, Projekten oder Workshops geschaffen, in denen eine Interaktion zwischen Alt und Jung stattfindet und eine wechselseitige Lernbeziehung entsteht. Erfahrungen und Wissen sollen so weitergegeben werden, dass beide Seiten einen Nutzen daraus ziehen können, wobei dem Erfahrungsaustausch eine zentrale Rolle zukommt.

#### 2. Ausgangssituation

Das Zentrum für Lehre und Weiterbildung (zlw) widmet sich der Hochschulbildung und dem lebenslangen universitären Lernen. Zentrale Aufgabe des zlw ist die Unterstützung bei der Weiterentwicklung von Studium und Lehre aller Fächer und Einrichtungen der Universität Stuttgart, die Förderung musischer und fachübergreifender Kompetenzen sowie die Unterstützung beim Aufbau von ULLL (University Lifelong Learning) -Strukturen und -Prozessen.

Das zlw besteht aus vier Bereichen. Das **Studium Generale** ist zuständig für das Gasthörerstudium und die Förderung der musisch-künstlerischen und freiwilligen, fachübergreifenden Weiterbildung innerhalb der Universität. Für Gasthörer/-innen wird ein Angebot aus regulären Lehrveranstaltungen der Institute zusammengestellt, zusätzlich gibt es eigene Seminare und Arbeitskreise. Der Bereich **Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen** ist zuständig für die verpflichtenden fachübergreifenden Kompetenzen in den BA und MA Studiengängen. Diese Kurse sind Teil der Curricula. Die **Hochschuldidaktik** verfolgt das Ziel, die universitäre Lehre zu verbessern und bereitet wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen und Professorinnen und Professoren auf ihre Lehraufgaben vor. Die **Wissenschaftliche Weiterbildung** organisiert ein weitgehend überfachliches Programm für universitäre und außeruniversitäre Zielgruppen und ist so Schnittstelle zwischen Forschung, Lehre, Wirtschaft und Industrie.

Die Voraussetzungen, intergenerationelle Lernprojekte umzusetzen, sind daher im zlw besonders ideal, da hier das Gasthörerstudium organisiert wird, die Studierenden fachübergreifende Kurse besuchen, die Hochschuldidaktik bei der didaktischen Umsetzung der Seminare und Workshops unterstützt und der Bereich Wissenschaftliche Weiterbildung lebenslanges Lernen an der Universität Stuttgart fördert.

Im Sommersemester 2012 führte das Studium Generale eine Gasthörerbefragung durch. Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit der Gasthörer/-innen hohe Bildungsabschlüsse hat, meist pensioniert sind und in ihrem Berufsleben verantwortungsvolle Positionen in Wirtschaft und Gesellschaft innehatten. Zudem gaben etwa 15% der befragten Gasthörer/-innen an, dass sie ihr Fach- und Berufswissen gerne an die Studierenden weitergeben würden und gerne aktiv an

Seminaren teilnehmen würden. Daraus entstand das Projekt Intergenerationelles Lernen an der Universität Stuttgart (IgeLUS).

### **3. Vorgehen**

Ausgehend von dem Befragungsergebnis, dass viele Gasthörer/-innen daran interessiert waren, an gemeinsamen Seminaren mit Studierenden teilzunehmen, wurden alle Gasthörer/-innen über das Projekt IgeLUS informiert, mit der Möglichkeit, sich bei Interesse zurückzumelden. Im Anschluss wurden Workshops für die interessierten Gasthörer/-innen organisiert, in denen das Projekt vorgestellt wurde und die Möglichkeiten der Beteiligung mit den Erwartungen und Wünschen der Gasthörer/-innen abgeglichen wurde. Auf Grundlage dieser Workshops entstand eine Datenbank, die den beruflichen Hintergrund, Erwartungen und Beteiligungsmöglichkeiten der einzelnen Gasthörer/-innen festhält und als Ausgangspunkt für weitere Veranstaltungen dient.

Zwei Pilotprojekte wurden anschließend initiiert: Intergenerationelle Seminare mit überfachlichen Inhalten und die Unterstützung des Interkulturellen Mentoring-Programms der Universität Stuttgart. Im Bereich Öffentlichkeitsarbeit und Marketing wurde ein Flyer designt, eine Internetpräsenz geschaffen und ein monatlicher Newsletter eingerichtet, um über neue Entwicklungen zu informieren.

### **4. Umgesetzte Maßnahmen**

#### Seminar zum intergenerationellen Lernen:


Im Wintersemester 2013/2014 fand zum ersten Mal ein Seminar zum intergenerationellen Lernen statt, bei dem sowohl Gasthörer/-innen als auch Studierende teilnahmen. Reguläre Studierende hatten hierbei die Möglichkeit, das Seminar nach erfolgreicher Teilnahme als fachübergreifende Schlüsselqualifikation mit Leistungspunkten anrechnen zu lassen. Unter dem Titel „Kommunikation und der (richtige) Umgang mit Konflikten“ wurden u. a. Themen wie Feedback, nonverbale Kommunikation, effektive und ineffektive Kommunikationsmuster, Konflikte und generationenspezifische Reaktionen auf Konflikte behandelt. Das Seminar hatte einen Präsenzzumfang von 21 Zeitstunden, aufgeteilt auf vier Termine. Die vier Bereiche des zlw konzipierten das Seminar gemeinsam: Die Wissenschaftliche Weiterbildung war für die Durchführung des Seminars zuständig, die fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen begleiteten die Studierenden, das Studium Generale betreute die Gasthörer/-innen und die Hochschuldidaktik unterstützte bei der didaktischen Umsetzung des Seminars.

Selbstlern- und Gruppenarbeitsphasen wechselten sich ab. Während des gesamten Seminars wurde darauf geachtet, dass Gruppen stets altersgemischt zusammengestellt waren, um Möglichkeiten des intergenerationellen Austauschs zu schaffen. Zusätzlich zu den Präsenzterminen gehörte zur Prüfungsleistung des Seminars die Vorbereitung einer Präsentation. Auch hier wurde in generationengemischten Gruppen gearbeitet und die jeweiligen Stärken konnten eingebracht werden.

In jeder Sitzung hospitierte mindestens ein/-e Projektmitarbeiter/-in, um zu dokumentieren, in wie weit intergenerationeller Austausch stattfindet. Zusätzlich wurde ein umfangreicher Fragebogen eingesetzt, der sich an den Lernzielen des Seminars orientierte. Die Teilnehmer/-innen konnten hier zudem ihre Meinung zu dem Seminarkonzept und zum intergenerationellen Lernen äußern. Die Ergebnisse zeigten, dass alle Teilnehmenden insgesamt sehr zufrieden waren und den intergenerationellen Aspekt als besonders bereichernd einschätzten.

## 5. Ausblick

Die Universität Stuttgart ist eine der ersten Universitäten bundesweit, die ein Konzept zum intergenerationellen Lernen umsetzt. In der Zukunft möchten wir unser Angebot an intergenerationellen Seminaren weiter ausbauen. Zudem wird angestrebt, das Thema intergenerationelles Lernen auch in Fachveranstaltungen zu etablieren und in hochschuldidaktischen Veranstaltungen zu behandeln. Auch die Akquirierung von Fördergeldern ist geplant, da das Projekt im Moment zusätzlich zu den alltäglichen Aufgaben der Mitarbeiter/-innen durchgeführt wird. Insgesamt soll intergenerationelles Lernen etabliert und verstetigt werden.



# IgeLUS

Intergenerationelles Lernen  
an der Universität Stuttgart

## Intergenerationelle Lernarrangements mit Gasthörer/-innen und Studierenden an der Universität Stuttgart – Ein Pilotprojekt

### I. Ausgangssituation


#### Potenzial der Gasthörer/-innen

- Hohe Gasthörerzahlen an der Uni Stuttgart (zwischen 700 und 1000 Gasthörer/-innen pro Semester)
- Schriftliche **Gasthörerbefragung** wurde im Sommersemester 2012 durchgeführt (Rücklaufquote von 43,27 % ± 424 ausgefüllten Fragebögen)

**Ergebnisse:**

- 91,2 % sind mindestens 60 Jahre alt
- 89,6 % sind Rentnerinnen/Rentner oder Pensionärinnen/Pensionäre
- 62,9 % haben einen Hochschulabschluss, sind promoviert oder habilitiert
- 16,7 % sind bereit, ihr Fachwissen und ihre beruflichen Erfahrungen an Studierende weiterzugeben
- 14,2 % wollen nicht nur passiv zuhören, sondern sich in Veranstaltungen aktiv einbringen

#### Das Zentrum für Lehre und Weiterbildung | zlw



Im **zlw** herrschen beste Voraussetzungen für intergenerationelles Lernen. Der Bereich **Studium Generale** ist für die Gasthörer/-innen zuständig, der Bereich **Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen** für die Vermittlung und Bereitstellung neuer Infos und Entwicklungen, der Bereich **Hochschuldidaktik** für die didaktische Qualität und der Bereich **Wissenschaftliche Weiterbildung** unterstützt lebenslanges Lernen an der Universität Stuttgart.

### II. Vorgehensweise

Versand von Informationen zum Projekt an alle Gasthörer/-innen mit Rückmeldemöglichkeit

Zwei Info-Workshops mit 30 Interessierten Gasthörer/-innen: Abgleich Erwartungen, Kompetenzen & Möglichkeiten

Anlegen einer Datenbank Interessierter Gasthörer/-innen: Berufliche Vergangenheit, Erwartungen, Einsatzmöglichkeiten

Ausarbeitung zweier Pilotprojekte: Intergenerationelle SQ-Seminare und Unterstützung des Mentoring-Programms durch Gasthörer/-innen

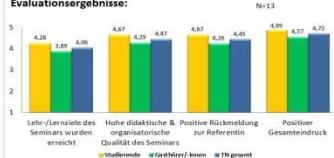
Einrichtung eines IgeLUS-Newsletters und einer Homepage für die Vermittlung und Bereitstellung neuer Infos und Entwicklungen

### III. Umgesetzte Maßnahmen

#### Intergenerationelle Lernseminare

**WS 13/14: Kommunikation und der (richtige) Umgang mit Konflikten**

**Evaluationsergebnisse:** N=13



Lehr-/Lernziele des Seminars wurden erreicht: 4,28 (Studierende), 4,00 (Gasthörer/-innen), 4,00 (TK gesamt)

Hohe didaktische & organisatorische Qualität des Seminars: 4,67 (Studierende), 4,29 (Gasthörer/-innen), 4,47 (TK gesamt)

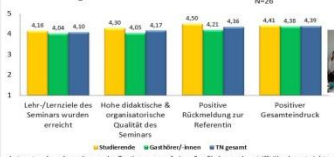
Positive Rückmeldung zur Referenzin: 4,67 (Studierende), 4,26 (Gasthörer/-innen), 4,46 (TK gesamt)

Positiver Gesamteindruck: 4,59 (Studierende), 4,57 (Gasthörer/-innen), 4,57 (TK gesamt)

Antwortmodus: Ausprägung der Zustimmung auf einer 5er Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“.

**SoSe 2014: Glück – Die Pflicht glücklich zu sein!?**

**Evaluationsergebnisse:** N=26



Lehr-/Lernziele des Seminars wurden erreicht: 4,18 (Studierende), 4,08 (Gasthörer/-innen), 4,08 (TK gesamt)

Hohe didaktische & organisatorische Qualität des Seminars: 4,30 (Studierende), 4,05 (Gasthörer/-innen), 4,17 (TK gesamt)

Positive Rückmeldung zur Referenzin: 4,50 (Studierende), 4,23 (Gasthörer/-innen), 4,36 (TK gesamt)

Positiver Gesamteindruck: 4,41 (Studierende), 4,38 (Gasthörer/-innen), 4,39 (TK gesamt)

Antwortmodus: Ausprägung der Zustimmung auf einer 5er Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“.

#### Unterstützung international Studierender im Mentoring-Programm des Dezernats Internationales

**Bisherige Aktivitäten:**

- Gemeinsame Weihnachtsfeier 2013
- Individuelle Unterstützung internationaler Studierender
- Workshop: Ost trifft West – Kulturunterschiede in chinesischen und deutschen Unternehmen

**Geplante Aktivitäten:**

- Unterstützung internationaler Studierender beim Lernen der deutschen Sprache
- Hilfestellung durch Gasthörer/-innen beim Verfassen von Bewerbungen
- Private Treffen zur Förderung des interkulturellen Austauschs (Weihnachten, Ostern, gemeinsame Besuche regionaler Feste etc.)
- Gemeinsame Museums- oder Theaterbesuche und Exkursionen zum Kennenlernen der Region
- Bedarfsorientierte Veranstaltungen von Gasthörer/-innen für (internationale) Studierende


### IV. Ausblick

- Ausbau und Weiterentwicklung des Angebots an intergenerationellen SQ-Seminaren
- Weiterführung der Kooperation mit dem Dezernat Internationales
- Etablierung des intergenerationellen Lernens auch in Fachveranstaltungen
- Akquirierung von Fördergeldern
- Intergenerationelles Lernen als Thema in hochschuldidaktischen Veranstaltungen behandeln


**Ziel: Etablierung und Verstetigung des intergenerationellen Lernens an der Universität Stuttgart**

Universität Stuttgart


Das IgeLUS-Projektteam im zlw




Nikolita Chatziloannou  
Forschungsprojekte: Schlüsselqualifikationen  
Kontakt: nikolita.chatziloannou@zlw.uni-stuttgart.de




Daniel Francis, M.A.  
Studium Generale  
Kontakt: daniel.francis@zlw.uni-stuttgart.de



Dr. phil. Edith Kröber  
ZfL Erlangen  
Kontakt: edith.kroeber@zlw.uni-stuttgart.de



Anni Gels, M.A.  
Hochschuldidaktik  
Kontakt: anni.gels@zlw.uni-stuttgart.de



Lena Flieg, M.A.  
Hochschuldidaktik & Schreibwerkstatt



## Posterpräsentation 5

### **Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Nachhaltigkeit und Marktorientierung am Beispiel des Projekts „Solar Energy Engineering“ der Uni Freiburg**

*Bernward Fleischhauer, Karim M. Gad, Stefan Rau, Martin Kasemann*

Während grundständige Studienangebote üblicherweise an Disziplinen orientiert sind (Physik, Jura), werden Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung vermehrt auf einen Anwendungsmarkt hin ausgerichtet. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass ein Markt schnell identifiziert und ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber traditionellen Angeboten auf einfache Weise geschaffen ist. Dieses Vorgehen hat aber den Nachteil, dass die Nachfrage nach Weiterbildung sehr stark von der konjunkturellen Lage in der betreffenden Branche abhängt (Abb. 1). Dieser Zusammenhang wird anhand des Freiburger Studienangebots im Bereich Photovoltaik nachvollzogen und es werden Handlungsempfehlungen für einen nachhaltigen Betrieb in solch einem Umfeld geben.

Die Universität Freiburg betreibt seit 2010 Studienangebote im Bereich Photovoltaik. Es entstand zunächst ein weiterbildender Fernstudiengang mit Master of Science Abschluss. Seit 2011 werden ergänzend Modulstudien unter dem Namen „Solar Energy Engineering“ entwickelt. Diese haben einen Umfang von 5 bis 15 ECTS Kreditpunkten und kommen dem Arbeitgeber- und Arbeitnehmerwunsch nach hochspezialisierten und kurzen Studienangeboten nach. Nutzen aus der Perspektive der Universität und der Fördergeber sind: Fachkräftemangel mindern, ideale Ziele verfolgen, z.B. Klimawandel bekämpfen, schneller Wissenstransfer in die Praxis, Profilbildung der Universität Freiburg im Bereich Lebenslanges Lernen sowie professionelle Kontakte aufbauen.

Ein Bildungsangebot sollte umso spezialisierter sein, je höher die berufliche Bildung und Berufserfahrung der Zielgruppe ist. Daher sind berufsbegleitende Weiterbildungen typischerweise thematisch eng gefasst. Um diesem Anspruch nach Spezialisierung auf hohem wissenschaftlichen Niveau gerecht zu werden, wurde dieses Studienangebot auf die eine Anwendung „Photovoltaik“ hin aufgebaut (Abb. 2).

Die Nachfrage schien nachhaltig gesichert, da Photovoltaik bundespolitisch gewollt und wirtschaftlich unterstützt wurde. Da Deutschland als Technologieführer einen großen Wettbewerbsvorteil besaß, wurde auch in den Augen der Industrie langfristiges und starkes Wachstum in Deutschland erwartet. Unerwartet für die meisten Beteiligten geriet die Photovoltaik ab 2011 in ganz Europa in eine wirtschaftliche Krise. Als Grund wird im Allgemeinen die stärkere wirtschaftspolitische Förderung in einigen Ländern außerhalb Europas gesehen. Die dadurch entstandene Konkurrenz führte zum Schrumpfen und oftmals Verschwinden deutscher Unternehmen (siehe Abb. 3). In Krisenzeiten sparen Unternehmen üblicherweise an langfristigen Maßnahmen wie der Weiterbildung, wodurch Studierendenzahlen auch aus zunächst noch großen Firmen überproportional sinken. Die geographische Umverteilung des Marktes für Solar-Weiterbildung konnte in einer Marktuntersuchung anhand von 50 Sekundärquellen nachvollzogen werden.

Mit der Konsolidierungsphase und dem dadurch bedingten Wegfallen des Fachkräftemangels im Bereich Photovoltaik in Deutschland fiel die stärkste Marktkraft für eine große Anzahl Studierender fort. Da sich das junge Studienangebot zunächst auf eine Zielgruppenadressierung vorwiegend in Deutschland konzentrierte, sank die Anzahl Studierender aus Deutschland. Der Anteil an Bewerbern

aus dem außereuropäischen Ausland sank weniger stark oder stieg (Abb. 4). Dies stimmt mit der geographischen Umverteilung des Marktes überein und es wird ein neuer Schwerpunkt im Raum Asien sowie dem mittleren Osten und Nordafrika (MENA) beobachtet.

Zukünftig steigt der Weiterbildungsbedarf im Bereich Photovoltaik weltweit. Nach Meinung vieler Experten wird er auch in Deutschland mittelfristig zunehmen und signifikante Nachfrage erzeugen. Um diese Nachfrage auch langfristig bedienen zu können, ist es sinnvoll dieses Studienangebot kurzfristig nachhaltig zu stabilisieren. Folgende Handlungsempfehlungen werden aus dem oben genannten abgeleitet.

- Durch eine geringere Spezialisierung können Inhalte gelehrt werden, die für eine größere Anzahl Anwendungen relevant sind. Eine Marktverschiebung bei einer einzelnen Anwendung wirkt sich dann weniger stark auf die Stabilität des Studienangebots aus. Außerdem werden die Inhalte für eine größere Zielgruppe attraktiv und es bietet eine größere Durchlässigkeit und Synergie für Studierende aus grundständigen Studienangeboten. Ein Vergleich mit stabil laufenden Studienangeboten im Ingenieurbereich zeigt, dass eine breitere Lehre stabilisierend wirkt. Allerdings wird durch eine Verbreiterung der Inhalte dem Wunsch der Arbeitgeber und Arbeitnehmer nach passgenauem, spezialisiertem Know-how weniger entsprochen.
- Die Schaffung neuer Module als Spezialisierung erschließt neue Zielgruppen und ermöglicht die evolutionäre Umgestaltung des Studienangebots. Durch das weltweit starke Wachstum der Solarenergie entstanden neue Forschungs- und Weiterbildungsthemen, die auch in Deutschland beforscht werden. Beispiele sind im Bereich Intelligente Energieverteilung und Energiespeicherung.
- Die geographische Verschiebung und das weltweit starke Wachstum der Zielgruppe legen nahe, einen weiteren Schwerpunkt in der Zielgruppengewinnung international zu setzen. Eine Internationalisierung entspräche stärker der neuen Situation der Branche und wertet dadurch das Studienangebot auf. Deutsche Studierende und beteiligte Institutionen erhalten dadurch mehr wertvolle internationale Kontakte.

## Posterpräsentation 6

### **Entwicklung und Etablierung eines neuen Angebots der universitären Weiterbildung an der JGU Mainz am Beispiel des Projekts „Führungskompetenz – Weibliche Nachwuchskräfte fördern, Unternehmen stärken“**

*Kathrin Hanik M.A., Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der JGU Mainz*

Seit 2012 bietet das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der JGU Mainz das Entwicklungsprogramm „Führungskompetenz – Weibliche Nachwuchskräfte fördern, Unternehmen stärken“ an. Dabei werden Teilnehmerinnen aus kleinen und mittleren Unternehmen in sieben aufeinander abgestimmten Modulen zur Übernahme von Führungsaufgaben qualifiziert. Bei erfolgreichem Abschluss erhalten sie ein Universitätszertifikat.

Die Entwicklung und Etablierung einer solchen wissenschaftlichen Weiterbildung in dem umkämpften Marktsegment Führungskräfteentwicklung ist für Hochschulen eine strategische Herausforderung, insbesondere wenn dafür eine bisher wenig adressierte Zielgruppe, weibliche (Nachwuchs-)Führungskräfte aus kleinen und mittleren Unternehmen, angesprochen werden soll.

Wissenschaftliche Weiterbildung als Maßnahme der Personalentwicklung in Unternehmen hat hierzulande noch einen im internationalen Vergleich geringen Stellenwert. Insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen gibt es Bedenken hinsichtlich einer hohen Theoriefokussierung zu Lasten des Praxistransfers (vgl. Wetzel und Dobmann 2014).

Das Spannungsverhältnis zwischen Nachfrageorientierung und wissenschaftlichem Anspruch erfordert bei der Implementierung erfolgreicher Weiterbildungen konzeptionelle Überlegungen, die sich sowohl auf das Lehr-Lernarrangement als auch auf ein abgestimmtes Marketing und nicht zuletzt die Finanzierung erstrecken.

Erste Herausforderung war die Sicherstellung der Finanzierung in der Konzeptionsphase. Bei dem Entwicklungsprogramm „Führungskompetenz“ konnte eine Anschubfinanzierung durch eine Projektförderung mit Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und des ESF im Rahmen der Bundesinitiative „Gleichstellung von Frauen in der Wirtschaft“ erreicht werden. Während der Projektlaufzeit wurde die Weiterbildung konzipiert sowie die erste und zweite Staffel des Entwicklungsprogramms pilothaft durchgeführt.

Ein hoher Praxisbezug der Inhalte sowie die fachliche Kompetenz der Trainer/innen sind entscheidende Erfolgsfaktoren für eine gelungene Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements einer berufsbegleitenden Weiterbildung (vgl. auch Wetzel und Dobmann 2014). Um einen optimalen Transfer der Seminarinhalte in die Praxis sicherzustellen, setzt das Entwicklungsprogramm direkt am Arbeits- und Führungsalltag der Teilnehmerinnen an und bindet aktuelle Forschungsergebnisse aus Personal- und Organisationsentwicklung ein.

Als herausfordernd erwies sich auch die Definition eines Alleinstellungsmerkmals zur Positionierung am Markt. Bei dem Entwicklungsprogramm „Führungskompetenz“ wurde dies durch eine Kooperation mit der IHK Rheinhessen und der Vergabe zweier Zertifikate, eines Universitätszertifikats mit 10 ECTS sowie eines IHK-Zertifikats, gelöst. Die Vergabe von zwei Zertifikaten gewährleistet sowohl die Anschlussfähigkeit im universitären Lernkontext als auch die

Akzeptanz in der freien Wirtschaft. Weiterhin wird eine höhere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ermöglicht, die wiederum zur Attraktivität des Angebots beiträgt.

Sinnvolle Aktivitäten in den Bereichen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie im Marketing zu bestimmen, um die definierte Zielgruppe entweder direkt oder über geeignete Multiplikator/inn/en zu erreichen, stellte sich ebenfalls als zentrale Herausforderung dar. Wesentliche Erfolgsfaktoren in diesem Bereich waren eine gezielte Verknüpfung mit ausgewählten regionalen Akteuren (z.B. Industrie- und Handelskammern, Wirtschaftsförderung, mittelständische Verbände, Unternehmensnetzwerke etc.) sowie eine (zeit- und damit personalkosten-) intensive Netzwerkarbeit. Eine strategische Kooperation mit beiden thematisch zuständigen Landesministerien ermöglichte die Einbindung in die rheinland-pfälzische Fachkräftestrategie. Beides führte zu einer starken Medienpräsenz und hohen Akzeptanz sowohl in der Fachöffentlichkeit als auch bei der Zielgruppe. Eine Fachtagung, in deren Rahmen erste Projektergebnisse in der Öffentlichkeit bekannt gemacht wurden, erhöhte die Medienpräsenz und den überregionalen Bekanntheitsgrad des Projekts zusätzlich.

Zum Ende der Projektlaufzeit erwies sich als herausfordernd, eine Verankerung im Marktsegment auch nach Auslaufen der Projektförderung sicherzustellen. Erste Weichen wurden mit einem Ausbau der Marketing- und Netzwerkaktivitäten sowie einer Anpassung des Finanzierungskonzepts gestellt.

#### **Literatur:**

Wetzel, K. & Dobmann, B. (2014): Mehrwert durch Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: DGWF – Hochschule und Weiterbildung, Ausgabe 1, S. 26-31.

#### **Kontakt:**

Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung  
Kathrin Hanik M.A.  
Forum 1  
55099 Mainz  
[www.zww.uni-mainz.de](http://www.zww.uni-mainz.de)  
[www.projekt-fuehrungskompetenz.de](http://www.projekt-fuehrungskompetenz.de)  
[hanik@zww.uni-mainz.de](mailto:hanik@zww.uni-mainz.de)

## Posterpräsentation 7

### Studienstrukturen zur Förderung lebenslangen Lernens

*Silke Kirberg/ Nina Maria Wachendorf; Hochschule Niederrhein*

Im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelt die Hochschule Niederrhein Strukturen, um nicht-traditionell Studierenden ein attraktives Studienangebot zu ermöglichen.

Ausgehend von den erfolgreichen Strukturen für ausbildungsintegrierte Studiengänge werden ressourcenschonend und bedarfsorientiert Teilzeitstudiengänge entwickelt und umgesetzt. Die enge Verbindung der Hochschule Niederrhein zu regionalen Unternehmen und Kammern, die durch die dreißigjährige Erfahrung im Bereich der ausbildungsintegrierten Studienangebote entstanden ist, wird dabei genutzt, um gemeinsam mit den Partnern die organisatorischen Strukturen der Studienangebote so auszuweiten und umzugestalten, dass ein für alle Seiten attraktives und qualitätsgesichertes Studienkonzept in Teilzeit angeboten werden kann. Ziel dieser Neustrukturierung der bestehenden Studiengänge ist es, insbesondere beruflich Qualifizierten die sich akademisch weiterqualifizieren möchten sowie Personen mit einem ersten akademischen Abschluss ein Studium neben dem Beruf zu ermöglichen, umso die Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen zu stärken und die Verbindung von Theorie und Praxis, die sich in den ausbildungsintegrierten Studiengängen als Erfolgsmodell herausgestellt hat, weiter auszubauen (Rath, Wachendorf, Lent, 2012).

Neben der Schaffung von Teilzeitstrukturen werden im Projekt „Die duale Hochschule – von ausbildungsbegleitenden hin zu berufsbegleitenden Studiengängen“ spezielle Beratungsangebote für die avisierte Zielgruppe gestaltet, eine neue eLearning-Plattform aufgebaut und eine Anrechnungsrahmenordnung für hochschulische und außerhochschulische Kompetenzen entwickelt und implementiert. Ziel dieser Maßnahmen ist es, ein ganzheitliches Angebot für nicht-traditionell Studierende an der Hochschule Niederrhein zu entwerfen und somit vermehrt nicht-traditionell Studierende für ein Studium zu gewinnen.

Speziell für beruflich Qualifizierte Studieninteressierte wurde ein online-Self-Assessment entwickelt, in dem nicht die Studiengänge fokussiert werden, sondern die Reflexion mit der Lebenswirklichkeit „Studieren“ im Vordergrund steht (Kirberg, 2014a). Dieser HN-Navigator unterstützt beruflich Qualifizierte dadurch bereits vor Studienbeginn bei der Entscheidung für eine akademische Weiterqualifizierung. Neben Fragen zu den Anforderungen und der Organisation des Studium bietet der HN-Navigator anhand verschiedener mathematischer Aufgaben und Aufgaben zum Textverständnis auf Hochschulniveau eine realistische Einschätzung zum individuellen Stand und gibt Hinweise zu Unterstützungsangeboten, wie z.B. Mathematik-Angleichungskursen.

In dem Konzept schließen an die Beratungsangeboten vor dem Studium bzw. in der Studieneingangsphase Beratungs- und Betreuungsstrukturen während des gesamten Student-Life-Cycle an der Hochschule Niederrhein an. Individuelle Bedürfnisse der nicht-traditionell Studierenden sollen dabei berücksichtigt und die persönlichen Ressourcen im Hinblick auf mögliche Anrechnungen beachtet werden.

Die Anrechnung außerhochschulischer Leistungen wurde durch eine Anrechnungsrahmenordnung geregelt, die als Anlage zu den Rahmenprüfungsordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge an der Hochschule Niederrhein entwickelt und im März 2014 durch den Senat verabschiedet wurde. Die im Projekt „Aufstieg durch Bildung: die duale Hochschule“ entwickelte Ordnung eröffnet die Möglichkeit der Anrechnung formal, non-formal und informell erworbener außerhochschulischer Kompetenzen auf einen Studiengang der Hochschule Niederrhein, wobei die Anrechnung 50% des Gesamtstudienvolumens nicht überschreiten darf. Im Optimalfall führt die Anrechnung zu einer Verkürzung der Studienzeit.

Als Querschnittsmethode durch die verschiedenen zeitlichen Phasen des Studiums und unter Einbeziehung der verschiedenen Akteure fungiert das Arbeitspaket „eLearning“ im Projekt. In der Studieneingangsphase und während des Studiums soll eine virtuelle Begleitung der Studierenden flexible Studienformate ermöglichen. Dazu wird eine neue, virtuelle Lernumgebung eingeführt und mit Hilfe von eTutoren (Kirberg, 2014b) inhaltlich weiterentwickelt. Selbstständig bearbeitbare Lerneinheiten wie z.B. zur Literaturrecherche, zur Vorbereitung auf Laborpraktika oder vertonte Präsentationen zur Vertiefung komplexer Inhalte sollen das individuelle Lerntempo unterstützen.

#### **Literatur:**

Kirberg, Silke (2014a). Hochschulräume öffnen im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. In: Rummler, Klaus (Hg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Medien in der Wissenschaft, Band 67. Waxmann: Münster, New York, S. 469-472.

Kirberg, Silke (2014b). Wie können Lehrende bei der Gestaltung virtuell angereicherter Studienformate für heterogene Zielgruppen unterstützt werden? Bedarfsanalysen zur Konzeption der technischen Basis, hochschuldidaktischen Qualifizierungen und Beratungen. In: Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hg.): Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Berlin, S. 69-80.

Rath, Marion, Wachendorf, Nina, Lent, Michael (2012). Die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des dualen Studiums nach dem „Krefelder Modell“. Das Erfolgsmodell der Hochschule Niederrhein. In: bwp@, Nr. 23, 12. Jg

## Posterpräsentation 8

### Anbahnung von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

*Simone Krähling und Heike Rundnagel*

#### 1. Einleitung: Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Universitäten sind aufgrund der gesetzlich festgelegten Vollkostendeckung und daraus resultierenden Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung immer stärker auf Kooperationen mit Praxispartner\_innen angewiesen. Durch institutionell abgesicherte Kooperationen ist es möglich, die Erfolgsaussichten für eine nachfrageorientierte und bedarfsgerechte Angebotsausrichtung – für Universitäten traditionell ungewohnt – zu steigern. Die inhaltlich-curriculare Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote kann präzisiert und das finanzielle Risiko bei der Umsetzung minimiert werden. Praxiseinrichtungen können dabei in den Phasen der Entwicklung, Planung und Durchführung in unterschiedlicher Form und Intensität eingebunden werden (vgl. Seitter 2014, S. 141ff.). Im Rahmen eines Projekts werden Prozesse, Formen und Herausforderungen der Kooperationsgestaltung an der Philipps-Universität Marburg systematisch bearbeitet.<sup>30</sup> Die Ergebnisse aus Experteninterviews und deren inhaltsanalytischer Auswertung zeigen, dass bei der Universität bzw. den Fachbereichen unterschiedliche Ausgangsbedingungen vorliegen können. Diese resultieren in entsprechend angepassten Vorgehensweisen bei der Anbahnung von Kooperationen: Entweder im Ausbau bestehender Kooperationen (2) oder in der Gewinnung neuer Kooperationspartner\_innen (3).

#### 2. Ausbau bestehender Kooperationen

Bestehende Kooperationen zwischen Universitäten und deren Praxispartner\_innen insbesondere in Lehre und Forschung haben das Potenzial, auch für die wissenschaftliche Weiterbildung genutzt zu werden. Die Projektergebnisse verweisen darauf, dass in Universitäten über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus vor allem in folgenden Bereichen bereits eine Zusammenarbeit stattfindet (vgl. hierzu auch Habeck/Denninger 2014):

- Grundständige Lehre, z.B. Abschlussarbeiten (Bachelor-, Master-, Diplomarbeiten), Praktika, Hospitationen, Praxisprojekte, Beschäftigung von Lehrbeauftragten aus der Praxis,
- Forschung, z.B. Wissenschaftler\_innen in Praxiskontexten, Mitarbeit in Forschungsprojekten von Seiten der Institutionen, gemeinsame Fachtagungen und Publikationen, Impulsreferate/wissenschaftlicher Input,
- Weitere Bereiche, z.B. Rekrutierung von Abgänger\_innen, Netzwerke bilden, runder Tisch, gemeinsame Raumnutzung.

Ein solcher Kooperationskranz ist in der Regel mit einer langjährigen Geschichte und gewachsenem Vertrauen verbunden. Dieser kann genutzt werden, um weitere Kooperationen auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu initiieren. Die Befragten geben an, dass die Initiative, im Feld

---

<sup>30</sup> Das Projekt „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ wird seit Oktober 2013 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst (ko-)finanziert ([http://www.uni-marburg.de/fb21/eбай/forschung/forscheb/Projekte/projkoopundkoop\\_gestaltung](http://www.uni-marburg.de/fb21/eбай/forschung/forscheb/Projekte/projkoopundkoop_gestaltung)). Ziel ist, ein Erstkonzept für ein integriertes, die unterschiedlichen Teilbereiche und Aufgabenfelder zusammenfassendes Kooperationsmanagement – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus – zu erarbeiten. Die hier dargestellten Projektergebnisse beziehen sich auf den Arbeitsschritt 2 (A2): Experteninterviews an der Philipps-Universität Marburg mit Hochschulmitgliedern und deren Kooperationseinrichtungen und den Arbeitsschritt 3 (A3): Homepageanalyse und Experteninterviews an weiterbildungsaktiven Hochschulen als Best Practice.

der wissenschaftlichen Weiterbildung zusammenzuarbeiten, von den Hochschulmitgliedern und deren Kooperationseinrichtungen gleichermaßen ergriffen wurde.

### 3. Gewinnung neuer Kooperationspartner\_innen

Unter der Voraussetzung, dass neue Kooperationspartner\_innen gewonnen werden sollen, zeigt sich in den Interviews, dass diese von den Stärken überzeugt werden müssen, die eine Universität gegenüber anderen Weiterbildungseinrichtungen im Markt auszeichnet. Die Projektergebnisse verweisen dabei auf die zentrale Bedeutung der Marke Universität und der damit verbundenen Exklusivität der Angebote. Die direkte Anbindung an Wissenschaft stellt einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil im Weiterbildungsmarkt dar (vgl. hierzu auch Seitter et al. 2014).

*„Die Universität ist natürlich eine **starke Marke**, [...]. Da sehe ich also jetzt hier einen großen Vorteil darin, dass die Universität im Prinzip sich nicht darstellen muss, in ihrer Kompetenz nicht darstellen muss, das wird, das ist einfach vorhanden und wird auch einfach so unterstellt, ja auch zurecht, denke ich, dass man da eben mit einer starken Marke sehr gut einen Weiterbildungsmarkt hier bedienen kann, der immer größer wird.“* (A2-B13, Kooperationseinrichtung)

In den Interviews des Projekts werden wiederholt Alleinstellungsmerkmale von Universitäten genannt, die eine eigene, unverwechselbare Marke bilden. Die Befragten verweisen vor allem auf hohe inhaltliche und didaktische Qualitätsstandards, unter denen exemplarisch

- Zulassungsregelungen, Studien- und Prüfungsordnungen, das Credit-Point-System,
- die akademische Leitung und Begleitung, Curricula, Evaluationen,
- die Akkreditierungspflicht, Gremienwege sowie die Verleihung von hochschulischen Zertifikaten und akademischen Graden

subsumiert werden.

Zudem wird wiederholt der gesellschaftliche Auftrag von öffentlichen Universitäten thematisiert, zu deren originärer Verantwortung es gehöre, *„die Flexibilisierung auch in der Berufsbiografie zu ermöglichen“* (A2-B09, Kooperationseinrichtung) und entsprechende Weiterbildungsprogramme anzubieten. Daneben zeigen die Befragten Besonderheiten der Philipps-Universität Marburg auf, die einen Standortvorteil im Markt bedeuten könnten: Älteste protestantische Universität der Welt mit wissenschaftlicher Tradition, Vielzahl an historischen Gebäuden, drittmittel- und forschungsstark, klein und überschaubar mit studentischem Flair.

Neben der Klärung der allgemeinen und spezifischen Alleinstellungsmerkmale von Universitäten zeigt ein Befragter der weiterbildungsaktiven Hochschulen auf, dass es eines geplanten Marketings und einer systematischen Akquise von potentiellen Kooperationspartner\_innen bedarf (A3-B01, Best Practice). Diese kann individuell gestaltet werden und auf einer genauen Analyse des Potenzials der eigenen Universität aufbauen.

### 4. Fazit und Ausblick: Das Potenzial der Universität erkennen und nutzen

Die Kooperationsanbahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt Universitäten vor neue Herausforderungen, die über einen der beiden dargestellten Wege bewältigt werden können. Bestehende Kooperationen können als vorhandenes Potenzial gesehen und genutzt werden (2). Sind keine Kooperationen vorhanden oder können diese nicht um die wissenschaftliche Weiterbildung erweitert werden, müssen neue Praxispartner\_innen gewonnen werden (3). Hier spielt die Marke Universität, die für hohe inhaltliche und didaktische Qualitätsstandards steht, und deren Positionierung im Weiterbildungsmarkt eine große Rolle. Vor allem die Verleihung von akademischen Graden bildet einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Weiterbildungseinrichtungen und -formaten. Auf diesen verweisen im Besonderen die Befragten der



Kooperationseinrichtungen (A2), da er für sie mit einem Imagegewinn verbunden ist. Letztlich müssen Universitäten ein umfassendes Kooperationsmanagement aufbauen, das die unterschiedlichen inneruniversitären Teilbereiche und Aufgabenfelder berücksichtigt. Unter dieser Voraussetzung ist es möglich, dauerhafte Kooperationsbeziehungen – auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus – zu etablieren, sich als Einrichtung auf dem Weiterbildungsmarkt bekannt und konkurrenzfähig zu machen.

## **Literatur**

**Habeck, S./Denninger, A.** (2014): Forschungsbericht zur Potentialanalyse. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen. URL: <http://wmhoch3.de/images/dokumente/Potentialanalyse.pdf>

**Seitter, W.** (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 141-150

**Seitter, W./Krähling, S./Rundnagel, H./Zink, F.** (2014): Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: DGWF e.V. (Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung. Ausgabe 1/2014. Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens – Mehrwert, Aufwand und Erträge. Bielefeld. S. 32-36

## **Autorinnen**

Krähling, Simone M.A., Philipps-Universität Marburg, Projekt „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“, E-Mail: [simone.kraehling@staff.uni-marburg.de](mailto:simone.kraehling@staff.uni-marburg.de), Telefon: 06421 28-24853

Rundnagel, Heike M.A., Philipps-Universität Marburg, Projekt „Kooperationen und Kooperationsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“, E-Mail: [heike.rundnagel@staff.uni-marburg.de](mailto:heike.rundnagel@staff.uni-marburg.de), Telefon: 06421 28-22820

## Posterpräsentation 9

### Die Modulwerkstatt – gemeinschaftliche Angebotsentwicklung in der Weiterbildung für die Weiterbildung

Marguerite Rumpf, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen

Die Modulwerkstatt war ein Qualifizierungsangebot des Verbundprojekts „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“. Zu dem Verbundprojekt haben sich die drei mittelhessischen Hochschulen (Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg und Technische Hochschule Mittelhessen) im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zusammengeschlossen, um eines an den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen optimal ausgerichtete Weiterbildungsangebot für die Region Mittelhessen und darüber hinaus zu schaffen.

Übergeordnetes Ziel der Modulwerkstatt war die Qualitätssicherung der im Rahmen des Projektes WM<sup>3</sup> entwickelten Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die praxisnahe, bedarfs- und transferorientierte Förderung didaktisch-methodischer Kompetenzen. Im Mittelpunkt stand die gemeinsame Entwicklung von Lehrveranstaltungen für die wissenschaftliche Weiterbildung und die Fokussierung von Lernergebnissen. Dazu waren Studiengangsentwickler\_innen, -koordinator\_innen und Lehrende sowie Interessierte an einer Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) aus den drei Mittelhessischen Hochschulen eingeladen an der Modulwerkstatt teilzunehmen.

Die Modulwerkstatt konnte als anwendungsbezogene, individuelle Schwerpunktsetzung im Wahlbereich des Zertifikats „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“<sup>31</sup> gewählt werden. Das didaktische Konzept des Zertifikatsprogramms wurde in der Modulwerkstatt durch die Lehr- und Lerninhalte umgesetzt. Dabei wurde jeweils ein Schwerpunkt auf die (Makro-)Didaktische Reflexion und die Mikrodidaktik/Phasenplanung gelegt.<sup>32</sup>

(Makro-)Didaktische Reflexion:

- Identifizierung der Lern-Bedarfe und Bedürfnisse der Zielgruppen.
- Formulierung der mit dem entwickelten Angebot zu erwerbenden übergeordneten Lernziele und Kompetenzen.
- Definition und Organisation der organisationalen Supportstrukturen, wie Seminar- räume, Medien usw.

Mikrodidaktik/Phasenplanung:

- Definition der zu erwartenden *Learning Outcomes* in Form eines Leistungshorizontes der Teilnehmenden.
- Formales und inhaltliches Design der Modulangebote (Dauer und Organisationsform).
- Grob- und Feinplanung bzw. didaktische Strukturierung der Modulangebote.
- Wahl der Auftakt- und Beendigungsformen von Veranstaltungen.

---

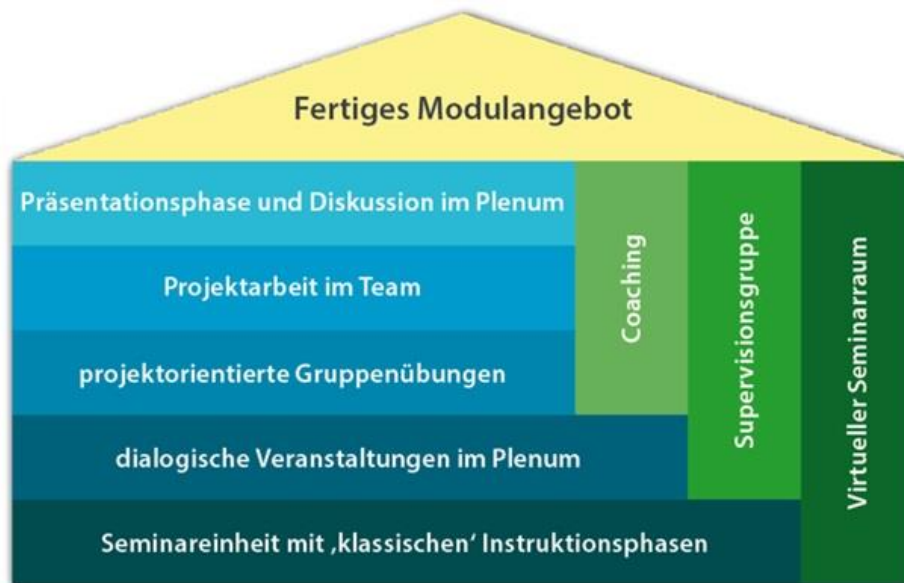
<sup>31</sup> Siehe zum Zertifikatsprogramm auch: Braun, Monika; Rumpf, Marguerite und Rundnagel, Heike (2014): Hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung – das Zertifikatsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 2/2014. In Vorbereitung.

<sup>32</sup> Vgl. u.a.: Wehr, Silke/Ertel, Helmut (Hg.) (2007): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. Besonders S. 23ff.

- Recherche, Auswahl und Erstellung von Unterrichtsmaterialien/Selbstlernangeboten (Studienmaterialien).

Der Pilotdurchgang für die Werkstattteilnehmenden fand als einsemestrige Veranstaltung an vier Präsenzterminen im Sommersemester 2013 an der Justus-Liebig-Universität Gießen statt. Die Werkstattteilnehmenden wurden bei der produktorientierten und inhaltskonkreten Planung und Erprobung ihrer wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote unterstützt. Darüber hinaus konnte eine Plattform für den kollegialen Austausch der Teilnehmenden untereinander geschaffen werden.

Abb. 1: Arbeitsphasen und Elemente der Modulwerkstatt



Die jeweiligen Präsenzveranstaltungen bestanden aus einer Kombination von Seminareinheiten mit „klassischen“ Instruktionsphasen, dialogischen Veranstaltungen im Plenum, projektorientierten Gruppenübungen sowie Projektergebnispräsentationen mit Diskussion im Plenum. Der halboffene Angebotscharakter umfasste zudem Projektarbeiten im Team und Blended Learning-Angebote, die die Präsenzveranstaltungen mit den modernen Formen von E-Learning didaktisch sinnvoll miteinander verknüpften. Durch die Konstituierung von Arbeitsgruppen in der ersten Sitzung war ein kontinuierliches Arbeiten möglich. Ein Drittel des gesamten Arbeitsvolumens wurde als betreute Kontaktveranstaltung durchgeführt, während zwei Drittel als Selbststudium beziehungsweise in Form webbasierter Kommunikation vorgesehen waren. Hierfür wurde ein virtueller Seminarraum auf der Lernplattform ILIAS eingerichtet, der mit dem Web-Kommunikationssystem (z.B. Adobe Connect®) auch „real time-Gruppendiskussionen“ zwischen den Teilnehmenden der unterschiedlichen Hochschulstandorte ermöglichte.

Die Erstdurchführung der Modulwerkstatt samt der erzielten (Lern-)Ergebnisse und der didaktischen Performanz der Werkstattteilnehmenden bei der Erprobung der selbst entwickelten Angebote wurde umfassend evaluiert. Dabei kamen die folgenden Erhebungsinstrumente zum Einsatz:

- Evaluationsbögen, die direkt nach jedem der insgesamt vier Präsenztermine ausgefüllt wurden,

- Retrospektiven-Interviews mit den Werkstattteilnehmenden, die zeitnah nach der Angebotsdurchführung stattfanden,
- Auswertung von Lernportfolios, die von einigen Teilnehmenden nach dem Ende der Modulwerkstatt zur Erlangung einer Teilnahmebescheinigung mit zusätzlichen Arbeitseinheiten eingereicht wurden.

Die Durchführung und Evaluation zeigte, dass die Anteile aus Inputphasen als gezielte Instruktion, der Werkstattcharakter und die Möglichkeit zum kollegialen Austausch einzeln und im konzeptionellen Zusammenspiel ertragreich waren. Die Modulwerkstatt konnte dadurch einen wertvollen Beitrag zur Implementierung von Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung an den drei mittelhessischen Hochschulen leisten. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden bereits auf der Webseite der Projekts veröffentlicht. Mehr dazu auf: <http://www.wmhoch3.de>

**Autorin:**

Rumpf, Marguerite M. A., Justus-Liebig-Universität Gießen, WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen, wissenschaftliche Mitarbeiterin, [marguerite.rumpf@erziehung.uni-giessen.de](mailto:marguerite.rumpf@erziehung.uni-giessen.de), 0641/99-24063

## Posterpräsentation 10

### „Neue Lerntechnologien? Brauchen wir nicht!“ – Ein Beitrag zur DGWF Jahrestagung 2014

Jochachim Stöter

#### 1. Theoretische Überlegungen und Forschungsannahmen

Die Bedürfnisse der Zielgruppe sind Ausgangspunkt für das Instructional Design (vgl. Zumbach, 2010). Anhand des Akzeptanzmodells von Küpper (2005) wurden Hypothesen generiert, welche an Projektdaten (Stu+BE, 2012) getestet wurden. Ziel des Beitrages ist es darzustellen, welche Prädiktoren die Wichtigkeitsbewertung digitaler Lernformen durch Studierende signifikant beeinflussen. Nur wenn diese einen erkennbaren Nutzen eines digitalen Lernangebotes wahrnehmen, wird dieses als wichtig angesehen (Kreidl, 2011).

#### 2. Akzeptanzmodell nach Küpper

Bei der Nutzung von E-Learning-Angeboten, hat sich die Frage nach der Akzeptanz als zentral herausgestellt (vgl. Küpper, 2005; Kreidl, 2011). Auf Basis einer Analyse bestehender Akzeptanzmodelle zum Einsatz von e-Learning Angeboten in unternehmensbezogenen Kontexten, hat Küpper (2005) anhand empirisch bestätigter Befunde, ein eigenes Modell zur Akzeptanz entwickelt: „In nahezu allen Modellen kann man drei große Gruppen von Einflussgrößen unterscheiden: personenbezogene, unternehmensbezogene sowie technik-/innovationsbezogene Inputgrößen“ (Küpper, 2005, S. 144). Die Akzeptanz von digitalen Lernformen wird demnach maßgeblich durch drei Dimensionen beeinflusst (vgl. Abb. 1).

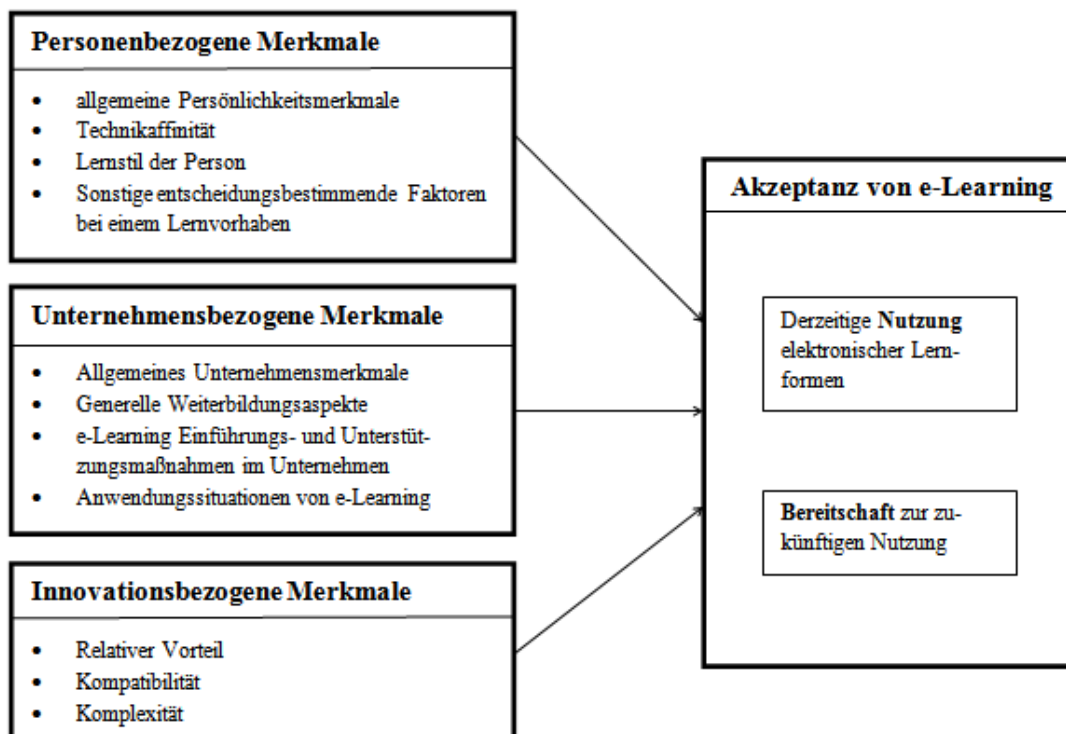


Abbildung 1: Akzeptanzmodell nach Küpper (nach Küpper, 2005, S. 152)

Innerhalb dieser Dimensionen skizziert Küpper, konkrete Unterdimensionen der übergeordneten Einflussgrößen (z.B. Zeitersparnis als Unterdimension der innovationsbezogenen Einflussgröße relativer Vorteil (vgl. Küpper, 2005, S. 150).

### 3. Ergebnisse

In der folgenden Tabelle finden sich Merkmale, welche sich diesem Modell zuordnen lassen. Deutlich wird, dass u.a. Motivation, die Studienfachrichtung, die Häufigkeit der Nutzung von digitalen Lernformen sowie der Wunsch nach flexibel organisierten Lehrangeboten durch Studierende, einen signifikanten Einfluss auf die Wichtigkeitseinschätzung digitaler Lernformen ausüben. Berufliche Verpflichtungen haben keinen, sowie familiäre Verpflichtungen nur einen marginalen Einfluss auf die Wichtigkeitsbewertung. Dies ist insbesondere relevant, da der Nutzen von e-Learning stets auch in der Möglichkeit zum zeit- und ortsunabhängigen Lernen liege (vgl. Horton, 2000; Dreer, 2008), welches für neue Zielgruppen von zentraler Bedeutung sei.

**Tabelle 1:** Determinanten der Wichtigkeitsbewertung digitaler Lernformen (eigene Darstellung)

Wichtigkeitsbewertung digitaler Lernformen	OLS-Regression		
	b	SE	β
<b>Personenbezogene Merkmale</b>			
Extrinsische Motivation	0,08**	(0,03)	0,06
Intrinsische Motivation	0,00	(0,03)	0,00
Alter	-0,02**	(0,01)	-0,07
Migrationshintergrund	0,18**	(0,04)	0,09
<b>Studiengangbezogene Merkmale</b>			
Studienfach (Ref. Gesellschaftswissenschaften)			
Wirtschaftswissenschaften	0,13**	(0,04)	0,07
Ingenieurwissenschaften	0,11**	(0,04)	0,06
Häufigkeit Einsatz digitaler Lernformen im Studiengang	0,25**	(0,03)	0,18
<b>Innovationsbezogene Merkmale</b>			
Familiäre Verpflichtungen	0,10+	(0,06)	0,03
Anzahl geleisteter Wochenstunden im Beruf	0,00	(0,00)	0,00
Wunsch nach...			
unüblichen Veranstaltungszeiten (später Abend, o.ä.)	0,06**	(0,01)	0,08
längeren Selbststudienphasen	0,11**	(0,01)	0,14
flexiblerem Prüfungssystem	0,10**	(0,02)	0,10

\*\*p<.01, \*p<.05, +p<.10

### 4. Diskussion

Das Modell hat sich als geeignet herausgestellt, Fragestellungen zur Akzeptanz von E-Learning in der Hochschule zu untersuchen. In Hinblick auf innovationsbezogene Prädiktoren lässt sich festhalten, dass der Einfluss externer Belastungsfaktoren (Anzahl Stunden Erwerbstätigkeit, familiäre Verpflichtungen) geringer ausfällt als (hypothesengeleitet) erwartet. Die vorliegende Untersuchung kann modellgeleitet vielfältige Prädiktoren, die die Akzeptanz und Wichtigkeitsbewertung digitaler Medien in Unternehmen beeinflussen (vgl. Küpper 2005) auf universitäre Ebene transferieren und in ihrer Bedeutung bestätigen. Aus den Ergebnissen können erste Handlungsempfehlungen für die medienpädagogische Arbeit und eine zielgruppenorientierte Ausrichtung an Hochschulen abgeleitet werden.

#### Literatur

- Dreer, S. (2008). E-Learning als Möglichkeit zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens an Berufsschulen. *MedienPädagogik : Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung / Einzelbeiträge*, S. 1–25.
- Horton, W. (2000). *Designing Web-based Training*. New York: John Wiley and Sons
- Kreidl, C. (2011). *Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen: Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning*. Waxmann Verlag.
- Küpper, C. (2005). *Verbreitung und Akzeptanz von E-Learning : eine theoretische und empirische Untersuchung*. Berlin : Duncker & Humblot.

Zumbach, J. (2010): *Lernen mit neuen Medien - Instruktionspsychologische Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.

## 4. Kurzportraits der Referentinnen und Referenten in alphabetischer Reihenfolge

**DGWF–Jahrestagung 2014**

24. bis 26. September 2014 an der Universität Hamburg



## Prof. Dr. Rolf Arnold

Prof. Dr. Rolf Arnold

TU Kaiserslautern / [www.uni-kl.de/paedagogik](http://www.uni-kl.de/paedagogik)

Pädagogik (insbes. Berufs- und Erwachsenenpädagogik)

Wissenschaftlicher Direktor Distance and Independent Studies Center (DISC)

[arnold@sowi.uni-kl.de](mailto:arnold@sowi.uni-kl.de)



- Prof. Dr. Rolf Arnold, Dipl.-Päd., Jahrgang 1952, nach Promotion an der Universität Heidelberg (1983) fünf Jahre in einer internationalen Erwachsenenbildungseinrichtung tätig, 1987 Habilitation an der Fernuniversität Hagen und seit 1990 Fachgebiet für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) an der Technischen Universität Kaiserslautern,
- Seit 1992 Aufbau und Leitung des heutigen Distance and Independent Studies Center (DISC) – derzeit Wissenschaftlicher Direktor - sowie Sprecher des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP).
- Lehrtätigkeiten an den Universitäten Heidelberg, Bern und Klagenfurt.
- 2002 Ruf an die Universität Tübingen abgelehnt.
- Seit 1984 zahlreiche Lehr- und Gutachterreisen in Entwicklungsländer, insbesondere nach Lateinamerika (Thema: Entwicklung von Bildungssystemen).
- Mitglied zahlreicher Expertenkommissionen und des Landesbeirats Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz sowie lange Jahre Vorsitzender des Verwaltungsrats des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Vorsitzender des Beirats des Instituts für Fortbildung und Beratung (IFB) des Landes Rheinland-Pfalz sowie Mitglied des Innovationskreises Weiterbildung beim BMBF.
- Derzeit Mitglied des wissenschaftlichen Beirates der Zeitschrift *Tendencias Pedagogicas* sowie des Wissenschaftlichen Beirats des Carl Auer-Verlages in Heidelberg.
- Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, betriebliche Aus- und Weiterbildung, Lehr-Lernsystementwicklung (z.B. Fernstudien), Systemische Pädagogik, Emotionaler Konstruktivismus, schulische Berufsbildung, systemische Führung & Kompetenzentwicklung, Interkulturelle Berufspädagogik, systemische Bildungsforschung
-

## Dr. Monika Bachofner

BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“  
Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft  
Teilprojekt „Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“

Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
m.bachofner@tu-braunschweig.de  
<https://www.tu-braunschweig.de/verbundprojekt-mobilitaetswirtschaft>



Diplom-Wirtschaftsingenieurin, Dr.rer.pol., verh., zwei Kinder

- 01/2013-heute TU Braunschweig - Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft zur Konzeption und dem Aufbau bedarfsorientierter ingenieurwissenschaftlicher, berufsbegleitender Weiterbildungsangebote an der TU Braunschweig
- 08/2011-07/2013 AutoUni der Volkswagen AG - wiss. Beraterin am Institut für Produktion, Logistik und Komponente (IFPLK) zur inhaltlichen Konzeption, Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltungen inkl. Blended Learning Unterlagen; Aufbau und Pflege der Hochschulkooperation
- 08/2010-07/2013 Mitglied der Steinbeis Institute Vernetztes Engineering und Enterprise Information Management. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Produkt-Prozessentwicklung, Vernetzte Unternehmen, Business Ecosystems, xRM
- 01/2006-12/2009 Freie Mitarbeiterin der Bausparkasse Schwäbisch Hall AG und des Stiftungslehrstuhls Ökonomie und Ökologie des Wohnungsbaus
- 10/1999-12/2005 Universität Karlsruhe (KIT), Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Institut für Entscheidungstheorie und Unternehmensforschung – wissenschaftliche Mitarbeiterin; Lehr- und Forschungstätigkeit, Promotion
- 10/1999-10/2001 Universität Karlsruhe (KIT), Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Stiftungslehrstuhl Ökonomie und Ökologie des Wohnungsbaus – wissenschaftliche Mitarbeiterin, Aufbau des Lehrstuhls, Lehr- und Forschungstätigkeit, Promotion
- 06/1997-09/1999 Universität Karlsruhe (KIT), Rektorat – persönliche Referentin des Rektors
- 12/1996-06/1999 TU Dresden, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften – Dekanatsassistentin
- 10/1992-05/1997 Universität Karlsruhe (KIT) – Begleitstudium der Angewandten Kulturwissenschaft
- 10/1990-09/1996 Universität Karlsruhe (heute: KIT) – Studium des Wirtschaftsingenieurwesens (Diplom)

## **Dr. Ursula Bade-Becker**

Universität Bielefeld / Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung (KWW)  
Stellvertretende Leiterin sowie

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V.  
(ZWW)

Geschäftsführerin

[www.uni-bielefeld.de/weiterbildung](http://www.uni-bielefeld.de/weiterbildung)

[ursula.bade-becker@uni-bielefeld.de](mailto:ursula.bade-becker@uni-bielefeld.de)



- 1977 bis 1983 Berufsausbildung und -tätigkeit
- 1983 bis 1989 Familienphase
- 1989 bis 1991 Magister-Studium an der Fernuniversität Hagen, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sozialwissenschaften (Soziologie und Politik)
- 1991 bis 1996 Studium der Erziehungswissenschaft (Schwerpunkte: Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Bildungsplanung und -ökonomie) mit Abschluss Diplom an der Universität Bielefeld; Nebenfach: Psychologie
- 2007 Promotion an der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik
  
- Seit 2005 Geschäftsführerin des ZWW
- 1997 bis 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Bielefeld
- Seit 2010 stellvertretende Leiterin der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Bielefeld sowie Leiterin des Wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50
  
- Seit 1994 persönliches Mitglied der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF; zuvor: AUE)
- 2008 bis 2012 Sprecherin der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) in der DGWF
- Seit 2012 stellvertretende Vorsitzende der DGWF und Leiterin der DGWF-Geschäftsstelle in Bielefeld

## **Annette Bartsch, Soziologin M.A.**

BMBF Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"  
Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft; Teilprojekt:  
"Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil"



Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
an.bartsch@tu-braunschweig.de

[www.tu-braunschweig.de/verbundprojekt-mobilitaetswirtschaft/teilprojekte/weiterbildungspooling](http://www.tu-braunschweig.de/verbundprojekt-mobilitaetswirtschaft/teilprojekte/weiterbildungspooling)

Jg. 1966, Soziologin Magistra Artium, verh., vier Kinder (\*1989, \*1992, \*1994, \*1996)  
1989 – 2001 Studium der Soziologie, Politikwissenschaften und Psychologie an der FU Berlin und der TU Braunschweig (1998 Braunschweiger Bürgerpreis für herausragende Studienleistungen und besonderes Engagement), ab 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften / TU Braunschweig:  
- seit 2003 am Lehrstuhl für Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftssoziologie (Team Prof. H. Oberbeck)  
Lehrveranstaltungen zur Arbeits- und Industriesoziologie, Gender Studies, Jugend- und Familiensoziologie, Sozialen Ungleichheit sowie Bildungssoziologie. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt in der Bildungssoziologie.  
- Sommer 2011 Lehre in Rio de Janeiro: Future of Work (Modul „Administration and Sociology“ des gemeinsamen Weiterbildungs-Master „Urban and Environmental Engineering“ der TU BS und der PUC Rio de Janeiro)  
- seit Oktober 2011 im BMBF-„Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft“ Konzeption bedarfsorientierter ingenieurwissenschaftlicher berufsbegleitender Masterangebote an der TU Braunschweig.

## **Dr. Christine Bauhofer**

TuTech Innovation GmbH  
Wissenschaftliche Weiterbildung  
[www.tutech.de](http://www.tutech.de)



E-Mail: [bauhofer@tutech.de](mailto:bauhofer@tutech.de)

- 1984 Diplom-Chemikerin, Studium der Chemie an den Universitäten Stuttgart und Freiburg
- 1985-1987 Promotion am Max-Planck-Institut für Festkörperforschung, Stuttgart (Dr. rer. nat.)
- 2006-2008 Master of Business Administration (MBA), berufsbegleitendes Studium an der Nordakademie
- 2011 zertifizierter Business Coach, Institut V.I.E.L., Hamburg
  
- Seit 2013 TuTech Innovation GmbH, Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH)
- 2011-2013 SCC Social Projects gGmbH, Hamburg, Mitglied der Geschäftsleitung
- 2009–2010 HHLA Container Terminal Burchardkai GmbH, Hamburg, Projektleiterin im Personalbereich
- 1999–2008 LCI Publisher GmbH, Hamburg, Projektleiterin und Prokuristin
- 1988–1999 Wissenschaftliche Tätigkeit/ Familienzeit/ Selbständige Tätigkeit als Beraterin

## Astrid Beermann-Kassner

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (C3L)

[www.uni-oldenburg.de/c3l/beratung-konfliktloesung/](http://www.uni-oldenburg.de/c3l/beratung-konfliktloesung/)  
[www.uni-oldenburg.de/c3l/wissenschaftliche-weiterbildung/psychotherapie-hochschulambulanz/](http://www.uni-oldenburg.de/c3l/wissenschaftliche-weiterbildung/psychotherapie-hochschulambulanz/)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Wissenschaftliche Leitung: Priv.-Doz. Dr. Joseph Rieforth  
[astrid.beermann.kassner@uni-oldenburg.de](mailto:astrid.beermann.kassner@uni-oldenburg.de)



### Qualifikationen und Tätigkeiten

- Allgemeine Hochschulreife
- Ausbildung zur Industriekauffrau
- Tätigkeit in der freien Wirtschaft
- Studium der Soziologie (Diplom) an der Philipps-Universität Marburg
- Weiterbildung in analytisch orientierter Familientherapie in Marburg und Gießen in Kooperation mit dem Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie Gießen e.V.
- Mehrjährige Tätigkeit in einer Frühförder- und Beratungsstelle für Familien
- Weiterbildung in Systemischer Therapie und Familientherapie beim Institut für Familientherapie Weinheim e.V.
- Weiterbildung in Systemischer Supervision und Institutionsberatung beim Institut für Familientherapie Weinheim e.V.
- Weiterbildung in Systemischen Familienaufstellungen und Systemischen Struktur- und Organisationsaufstellungen, Fachklinik für Soziopsychosomatische Medizin, Rastede
- Tätigkeit in freier Praxis
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (C3L), Wissenschaftliche Weiterbildungsbereiche Beratung und Konfliktlösung in Verbindung mit der Ausbildungsstätte für Psychotherapie und Hochschulambulanzen

Zertifizierungen u.a. in:

- **Systemische Therapie und Familientherapie** sowie **Systemische Supervision und Institutionsberatung** durch das *Institut für systemische Ausbildung und Entwicklung Weinheim, IFW* ([www.if-weinheim.de](http://www.if-weinheim.de))
- **Systemische Therapie und Beratung** sowie **Systemische Supervision** durch die *Systemische Gesellschaft, SG* ([www.systemische-gesellschaft.de](http://www.systemische-gesellschaft.de))
- **Systemische Therapie und Beratung** sowie **Systemische Supervision** durch die *Deutsche Gesellschaft für Systemische Beratung, Therapie und Familientherapie, DGSF* ([www.dgsf.org](http://www.dgsf.org))
- **Systemische Lehrtherapeutin und Lehrsupervisorin** durch die *Deutsche Gesellschaft für Systemische Beratung, Therapie und Familientherapie (DGSF)*
- **Supervision und Coaching** durch die *Deutsche Gesellschaft für Supervision, DGSv* ([www.dgsv.de](http://www.dgsv.de))
- **European Certification for Psychotherapy (ECP)**; [www.europsyche.org](http://www.europsyche.org))

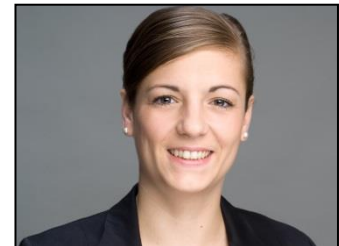
## **Aisha Meriel Boettcher**

Aisha Meriel Boettcher  
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Competence Center Gesundheit  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
aishameriel.boettcher@haw-hamburg.de

- Bachelor of Health der Ergotherapie, Heerlen NL 2008
- 2008 – 2011 ergotherapeutische Tätigkeit im Querschnittgelähmten Zentrum des Berufsgenossenschaftlichen Unfallkrankenhauses Hamburg, Boberg
- 2011 – 2014 Studium Health Sciences, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Master of Science
- 2012-2014 studentische Mitarbeiterin am Institut für medizinische Psychologie, AG Präventionsforschung und AG Sucht- und Rehabilitationsforschung des Universitätsklinikum Hamburg Eppendorf, UKE
- Seit 2013 Lehrtätigkeit Statistik im Masterprogramm an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- Seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

## **Katrin Brinkmann**

Katrin Brinkmann  
C. v. O. Universität Oldenburg / [www.uni-oldenburg.de/web](http://www.uni-oldenburg.de/web)  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
katrin.brinkmann@uni-oldenburg.de



- Wirtschafts- und Erziehungswissenschaftlerin, B.A., Studium der Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften an der Universität Oldenburg, Abschluss 2008
- Master of Business Administration (MBA), berufsbegleitendes Studium Bildungs- und Wissenschaftsmanagement an der Universität Oldenburg, Abschluss 2011
- Parallel zum berufsbegleitenden Masterstudium: Traineeprogramm an der Universität Oldenburg mit dem Schwerpunkt Bildungs- und Wissenschaftsmanagement
- Seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Anke Hanft im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Universität Oldenburg
- Tätigkeiten in unterschiedlichen Forschungsprojekten zur Öffnung der Hochschulen und des lebenslangen Lernens; u.a. im Projekt STU+BE „Studium für Berufstätige – Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“, im Modellvorhaben „Offene Hochschule Niedersachsen“, in Projekt AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“ und aktuell in der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

## **Dr. Marion Bruhn-Suhr**

[m.bruhn-suhr@gmx.de](mailto:m.bruhn-suhr@gmx.de)



- Studium der reinen Mathematik an der Universität Hamburg, Abschluss 1976
- 1988 Promotion zum Dr. rer.pol. an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität der Bundeswehr Hamburg (heute: Helmut-Schmidt-Universität) mit einer Arbeit über statistische Qualitätskontrolle
- Von 1989 bis 1999 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Hamburg, AWW, mit den Zuständigkeitsbereichen Fernstudium an der Fernuniversität in Hagen bzw. an der britischen Fernuniversität The Open University und Projekte zur Studienvorbereitung
- Von 1999 bis 2001 Leitung der Studienagentur im Bundesleitprojekt „Virtuelle Fachhochschule“, Fachhochschule Lübeck.
- Von 2001 bis zum Eintritt in den Ruhestand Anfang 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Hamburg, AWW, mit den Zuständigkeitsbereichen Fernstudium an der britischen Fernuniversität The Open University und E-Learning in der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung (u.a. BLK-Projekt OLIM und das Projekt VIN).

## **Prof. Dr. Susanne Busch**

Prof. Dr. Susanne Busch  
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Department Pflege & Management  
[Susanne.busch@haw-hamburg.de](mailto:Susanne.busch@haw-hamburg.de)

- Professur für Gesundheitsökonomie/–management an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- Leiterin Competence Center Gesundheit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- Vorsitzende des Forschungsausschusses Fakultät Wirtschaft & Soziales, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- Schwerpunktthemen und Publikationen: gesundheits- und pflegepolitische Entwicklungen; sozial- und gesundheitswissenschaftliche und –ökonomische Analysen; aktuelle Versorgung / Versorgungskonzepte im Gesundheitsbereich; Versorgungsforschung; Untersuchungen zur Studiengangevaluation
- Aktuelle Projekte: BMBF-gefördertes Projekt zum Thema Akademisierung von Gesundheitsberufen; Modellvorhaben nach § 45c SGB XI zum Thema „Leben mit (beginnender) Demenz in der Hamburg (LeDeHa)“

### **Gunther Dahm, M.A.**

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung / [www.dzhw.eu](http://www.dzhw.eu)  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
[dahm@dzhw.eu](mailto:dahm@dzhw.eu)



- Bankkaufmann (IHK), Betriebswirt (BA), Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Berufsakademie für Bankwirtschaft in Hannover, Abschluss 1999
- Magister Artium, Studium der Soziologie, Politikwissenschaft und Philosophie an der Technischen Universität Dresden, Abschluss 2010
- Seit 2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung Hannover (ehemals HIS-Institut für Hochschulforschung), zunächst in Etappe 7 des Nationalen Bildungspanels („Hochschulstudium und Übergang in den Beruf“), seit 2012 im Projekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“

### **Eva-Maria Danzeglocke**

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen)  
[danzeglocke@dzhw.eu](mailto:danzeglocke@dzhw.eu)



- Studium der Bildungswissenschaften an den Universitäten Lüneburg und Hannover
- 2012 Master of Arts
- Seit 2012: Wissenschaftliche Mitarbeiterin am HIS-Institut für Hochschulforschung, heute: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)



## **Anika Denninger, M.A.**

Justus-Liebig-Universität Gießen, Verbundprojekt Weiterbildung Mittelhessen  
WM<sup>3</sup> / <http://www.wmhoch3.de>  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte  
[anika.denninger@erziehung.uni-giessen.de](mailto:anika.denninger@erziehung.uni-giessen.de)



- Bachelor of Arts, Studium der Außerschulischen Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Abschluss 2010
- Master of Arts, Studium der Erziehungswissenschaften (SP: Erwachsenenbildung) an der Justus-Liebig-Universität-Gießen, Abschluss 2012
- Seit 2013 Lehrbeauftragte an der JLU Gießen (Professur für Weiterbildung)
- Seit 2013 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der JLU Gießen im Verbundprojekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“

## **Prof. Dr. Karin Dollhausen**

Prof. (apl.) Dr. Karin Dollhausen  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –  
Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.  
[www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de)  
Leitung des Programms „Organisation und Management“  
([dollhausen@die-bonn.de](mailto:dollhausen@die-bonn.de))



- Soziologin und Bildungswissenschaftlerin, Studium der Soziologie und Anglistik an der RWTH Aachen, Abschluss 1989
- 1990-1995 Promotion am Institut für Soziologie der Philosophischen der RWTH Aachen
- 1990-2001 Forschungs- und Lehrtätigkeit am Institut für Soziologie der RWTH Aachen
- 1997-2013 Lehrbeauftragte an verschiedenen Hochschulen in Deutschland
- 2007 Habilitation an der Universität Duisburg-Essen; seit 2010 außerplanmäßige Professorin an der Philipps-Universität Marburg
- seit 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, seit 2002 in leitender Position (Programmleitung), Forschungstätigkeit (u.a. DFG, BMBF, EU)
- 2010-2013 Koordination der Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung zum Thema „Organisation und Entwicklung kooperativer Bildungsarrangements“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (in gemeinsamer Trägerschaft mit der Philipps-Universität Marburg, Prof. Dr. Wolfgang Seitter)
- Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: organisationsbezogene empirische Weiterbildungsforschung, Anbieterforschung. Organisation und Management von Weiterbildungseinrichtungen, interorganisationale Kooperationen in der Weiterbildung, Organisations- und Institutionswandel in der Weiterbildung

## Linda Eggerichs

Karlsruher Institut für Technologie (KIT) - Fernstudienzentrum /  
www.weiterbildung-energie.de  
Wissenschaftliche Angestellte  
linda.eggerichs@kit.edu



- Studium der Pädagogik und Berufspädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT; ehemals Universität Karlsruhe)
- Abschluss des Master of Arts (M.A.); Masterarbeit zum Thema Multiplikatorenmodelle in der Lehrerfortbildung
- Seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fernstudienzentrum des KIT im Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung
- Zuständig für die Betreuung von Teilnehmenden einer einjährigen Lehrerfortbildung im Blended Learning-Format sowie für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Angebots
- Konzeption, Aufbau und Durchführung von Kontaktstudien im Blended Learning für die Energiebranche

## Jochen Ehrenreich

Freiburg Academy of Science and Technology – FAST  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg  
www.fast.uni-freiburg.de  
Teilprojektleiter  
[ehrenreich@fast.uni-freiburg.de](mailto:ehrenreich@fast.uni-freiburg.de)



- Diplom-Ökonom, Studium der Wirtschaftswissenschaft an der Universität Konstanz, der Universidad de Cantabria (Spanien) und der Universität Witten/Herdecke, Abschluss 2002
- 2002 – 2004 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Konstanz
- 2005 – 2007 und 2011 freiberuflicher Unternehmensberater
- 2007 – 2010 Programm-Manager und Vorstandsreferent an der Führungsakademie für Kirche und Diakonie gAG, Berlin
- 2012 – 2014 Leiter Stabsstelle Qualitätsmanagement und Referent des Rektors an der Hochschule Esslingen
- seit Sept. 2014 Teilprojektleiter im Projekt „FAST- Freiburg Academy of Science and Technology“ der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

## **Prof. Dr. Peter Faulstich**

Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung  
Universität Hamburg  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen  
Joseph-Carlebach-Platz 1 (Binderstr. 34)  
20146 Hamburg



geb. 12.6.46 in Frankfurt/M.; Dipl.-Ing., Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Universität Hamburg seit 1995. Verlängert bis 2015.

Ab 1977 Leiter der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und ab 1992 des Zentrums für Wissenschaftstransfer an der Gesamthochschule Kassel-Universität. Professor für Berufspädagogik

Sprecher der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1995 – 1999,

Vorsitzender des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) seit 2002, 2003 - 2008 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)

**Forschungsschwerpunkte:** Lernen Erwachsener; Aufklärung; wissenschaftliche Weiterbildung; Weiterbildungspolitik;

Weiterbildende Studiengänge, u.a. „Personalwesen“;

Gutachten: Perspektiven der Weiterbildung für den Hessischen Landtag, für Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, für die Max-Träger-Stiftung;

Drittmittelgeförderte Projekte u.a.: „Regionale Lernnetzwerke und Weiterbildungsverbände“ „Modularisierung und Zertifizierung“; „Zeitpolitik und Lernchancen“; „Selbstbestimmtes Lernen und soziale Milieus“; „Kontextualität und Biographizität des Lernens Erwachsener“; „Weiterbildung und Gesellschaftsbild“.

**Mitglied der Beiräte** u.a. „Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik“ der Senatsverwaltung Berlin, der Max-Träger-Stiftung, des „Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung“ (stellv. Vorsitzender) - 2005; der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg. Experte im Arbeitskreis „Forum Bildung“ 2000; Mitglied des „Ständigen Ausschusses“ der „Konzertierten Aktion Weiterbildung“ 2002 – 2003; Mitglied des Beirats des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung fbb Nürnberg 2003 – ; der HASPA-Akademie 2010 – ; des Vereins „Weiterbildung Hamburg 2013 –

Verantwortlicher Redakteur der „Hessischen Blätter für Volksbildung“.

### **Buchveröffentlichungen** (zuletzt u. a.):

Faulstich, P. (Hrsg.): Lernzeiten. Hamburg 2002

Faulstich, P.: Weiterbildung. München 2003

Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. Hamburg 2006

Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Bielefeld 2006

Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H.: BA Erziehungswissenschaft. Reinbek 2006

Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernalter. Hamburg 2007

Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernorte. Hamburg 2009

Faulstich, P.: Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung, Bielefeld 2011

Faulstich, P. LernLust. Hamburg 2012

Faulstich, P.: Menschliches Lernen. Bielefeld 2013  
Faulstich, P. (Hrsg.): Lerndebatten. Bielefeld 2014  
**Dr. Timm C. Feld**

**Vertretung der Professur für Weiterbildung**

Justus-Liebig-Universität Gießen

FB03/Institut für Erziehungswissenschaft  
Professur für Weiterbildung  
Karl-Glöckner-Str. 21 B  
35394 Gießen

[timm.feld@erziehung.uni-giessen.de](mailto:timm.feld@erziehung.uni-giessen.de)



**Arbeits-Forschungsschwerpunkte:**

- (Erwachsenen-) Pädagogische Organisationsforschung
- Organisationspädagogik
- System- und Organisationswandel in der EB/WB
- Organisationsentwicklung und -beratung in der EB/WB
- Kooperative Bildungsarrangements

**Simone Fényes**

Universität Freiburg – Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung  
Verbundkoordinatorin „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“  
[simone.fenyfes@wb.uni-freiburg.de](mailto:simone.fenyfes@wb.uni-freiburg.de)

- Studium der Erziehungswissenschaften und der Ethnologie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg , Magister-Abschluss 2005
- Seit 2006 Tätigkeiten an verschiedenen Hochschulen in Baden-Württemberg und Hessen im Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung
- Seit September 2013 Verbundkoordinatorin des Projektes „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“ der Universität Freiburg

## **Oliver Bastian Tristan Franken, M.A.**

Oliver B. T. Franken  
TU Dresden/Medienzentrum/Abteilung Medienstrategien  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Q2P“  
Oliver.Franken@tu-dresden.de



- Oktober 2007 bis September 2013: Studium der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Erwachsenenbildung u. wissenschaftliche Weiterbildung), Mediengestaltung und Betriebswirtschaftslehre an den Technischen Universitäten Chemnitz (Abschluss September 2010: Bachelor of Arts) und Dresden (Abschluss September 2013: Master of Arts)
- Oktober 2011 bis Juli 2013: wissenschaftliche Hilfskraft an der Professur für Bildungstechnologie sowie am Medienzentrum der TU Dresden
- März 2012 bis September 2012: Forschungsaufenthalt am Institut für Fort- und Weiterbildung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich
- September 2013 bis Juli 2014: wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „TASKtrain“ („TASKtrain – Kompetenzorientierte Qualifizierung von Hochschullehrenden zur Konzeption und Erstellung von E-Prüfungsaufgaben“)
- September 2013 bis September 2014: wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Q2P“ „Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der postgradualen Weiterbildung“

## **Dr. Melanie Franz**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Philipps-Universität Marburg

FB21/Institut für Erziehungswissenschaft  
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung  
Bunsenstraße 3  
35032 Marburg

[franz@staff.uni-marburg.de](mailto:franz@staff.uni-marburg.de)



### **Arbeits- und Forschungsschwerpunkte**

- Kooperative Bildungsarrangements
- (Erwachsenen-) Pädagogische Organisationsforschung
- wissenschaftliche Weiterbildung
- Bildungsmanagement
- Organisationale Widerstandsforschung

### **Dr. des. Sandra Habeck**

Philipps-Universität Marburg, Verbundprojekt Weiterbildung Mittelhessen WM<sup>3</sup>  
/  
<http://www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/wirueberuns/dasteameb/habecks>  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
[habecks@staff.uni-marburg.de](mailto:habecks@staff.uni-marburg.de)



- 2014 Promotion zum Thema „Freiwilligenmanagement. Exploration eines erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes“
- Seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verbundprojekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“; Durchführung einer Potentialanalyse zum Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung und zu Möglichkeiten kooperativer Angebotsentwicklung bei potentiellen institutioneller Stakeholdern
- Seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg
- 2002-2008 Studium der Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg
- *Arbeitsschwerpunkte:* Wissenschaftliche Weiterbildung, Kooperation, Freiwilligenmanagement, Organisations- und Professionsforschung

### **Dipl.-Ing. Jadranka Halilovic**

BTU Cottbus-Senftenberg / [www.b-tu.de](http://www.b-tu.de)  
Lehrstuhl ABWL und Besondere der Organisation, des Personalmanagement  
sowie der Unternehmensführung / <http://www.tu-cottbus.de/fakultaet3/de/personalmanagement/>  
Akademische Mitarbeiterin  
[jadranka.halilovic@b-tu.de](mailto:jadranka.halilovic@b-tu.de)



- Diplom-Wirtschaftsingenieurin, Studium des Wirtschaftsingenieurwesens an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus, Abschluss 2012
- seit 01/2013 Akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl ABWL/ Organisation, Personalmanagement, Unternehmensführung an der BTU Cottbus, Forschungsfokus: Generation Y, Generationsdiversität am Arbeitsplatz
- seit 04/2013 Wissenschaftliche Begleitung im Projekt „Ziemlich beste Lernfreu(n)de“
- 01/2013 – 10/2013 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im EU-Grundvig-Projekt „SILVER – Successful Intergenerational Learning trough Validation, Education, and Research“

## Susanne Hamelberg

Referentin Business Development,  
Berlin Career College im Zentralinstitut für Weiterbildung  
der Universität der Künste Berlin

susanne.hamelberg@udk-berlin.de



- Studium der Germanistik, Pädagogik und Skandinavistik, Philipps-Universität Marburg, Leibniz Universität Hannover, Freie Universität Berlin, 1983-1989
- Diplom Kommunikationswirtin, Studium der Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation an der Universität der Künste Berlin, 1997-2003
- 2002-2003 Studentische und Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt SYMPOL an der Charité Universitätsmedizin Berlin
- 2004-2007 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich E-Learning an der Charité Universitätsmedizin Berlin
- Seit 2008 Wissenschaftliche Angestellte am Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW)
- Seit 2009 Referentin für Business Development mit den Schwerpunktbereichen Online-Lehre, Kooperationen und Internationalisierung am ZIW/UdK Berlin Career College
- Expertin im Hochschulforum Digitalisierung, einem Projekt des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft, dem Centrum für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz
- Mitglied im Sprecherrat der DGWF-Landesgruppe Berlin-Brandenburg
- Lehrtätigkeit: 2008 an der FHTW Berlin (Kommunikation, Technik, Gender)

## Helmar Hanak M.A.

Philipps-Universität Marburg

/ [http://www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/index\\_html](http://www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/index_html)

Koordination des Marburger Teilvorhabens/Unterstützung bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten sowie Durchführung einer projektbegleitenden Forschungsarbeit zur Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen  
hanakh@students.uni-marburg.de



- 10/2007 bis 09/2012 Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft
- Seit 01/2013: stellvertretender Projektkoordinator im Verbundprojekt „WM<sup>3</sup>-Weiterbildung Mittelhessen“ sowie Mitarbeit im Forschungsprojekt „Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle“

## **Dipl.-Päd. Birgit Hendrichke**

BTU Cottbus-Senftenberg / [www.b-tu.de](http://www.b-tu.de)  
Weiterbildungszentrum der BTU Cottbus-Senftenberg / [www.b-tu.de/weiterbildung](http://www.b-tu.de/weiterbildung)  
Leiterin Weiterbildungszentrum  
[hendr@b-tu.de](mailto:hendr@b-tu.de)



- Diplom-Pädagogin, Studium der Pädagogik an der Universität Leipzig, Staatsexamen 1985
- seit 2005 Leiterin der Zentralen Einrichtung Weiterbildung an der BTU Cottbus-Senftenberg
- seit 11/2013 Gewähltes Senatsmitglied an der BTU Cottbus-Senftenberg
- seit 2005 Mitarbeit in der AG Wissenschaftliche Weiterbildung am Wissenschaftsministerium des Landes Brandenburg
- seit 2005 Aktive Mitwirkung im Beirat „Hochschulmanagement für Führungskräfte an Berliner und Brandenburger Universitäten“
- seit 04/2013 Projektleitung- Projekt „Alter(n)sgerecht Weiterbilden- Ziemlich beste Lernfreu(n)de“
- seit 11/2012 Mitglied im Lenkungsausschuss des Hochschulverbund-Projektes „Personalentwicklung an Hochschulen (SEWKHO)“
- 06/2009-05/2010 Projektleitung- Projekt „Vorteil Vielfalt- Einführung von Diversity Management für die Belegschaft der BTU Cottbus“

## **Lita Herzig**

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Competence Center Gesundheit  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
[lita.herzig@haw-hamburg.de](mailto:lita.herzig@haw-hamburg.de)

- Physiotherapeutin, berufliche Ausbildung Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Examen 1984
- 1985 – 2009 angestellte und selbständige Tätigkeit in Rehaklinik und Physiotherapie-Praxen, Hamburg, Berlin, Fulda
- 1996 - 2012: Lehrkraft und Lehrbeauftragte an Physiotherapieschule Schwarzerden / Fulda
- 2005 – 2011 Studium Public Health an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Fulda, Master of Science
- 2008 – 2012 studentische Mitarbeiterin in diversen Forschungsprojekten an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Fulda
- 2008 - 2010: Lehrtätigkeit Salutogenese und settingbezogene Gesundheitsförderung im Bachelorprogramm an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Fulda
- Seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg



### **Prof. Dr. Christiane Hipp**

BTU Cottbus-Senftenberg / [www.b-tu.de](http://www.b-tu.de)  
Lehrstuhl ABWL und Besondere der Organisation, des Personalmanagement  
sowie der Unternehmensführung / <http://www.tu-cottbus.de/fakultaet3/de/personalmanagement/>  
Lehrstuhlinhaberin  
[hipp@tu-cottbus.de](mailto:hipp@tu-cottbus.de)



- Diplom Wirtschaftsingenieurin, Studium an der Universität Karlsruhe (TH), Abschluss 1994
- seit 10/2010 Universitätsprofessorin Lehrstuhl ABWL und Besondere der Organisation, des Personalmanagement sowie der Unternehmensführung
- 2005-2010 Inhaberin des Lehrstuhls ABWL und Besondere der Organisation, des Personalmanagement sowie der Unternehmensführung (befristet auf 5 Jahre)
- 2001-2005 Selbständige Beraterin unter anderem tätig für Vodafone Pilotentwicklung GmbH München; Johnson&Johnson Medical GmbH Norderstedt; Wortundforum GbR München; Fraunhofer-ISI Karlsruhe; Siemens AG München; E.ON AG; FutureCamp GmbH München u.a.
- 1999-2005 Externe Habilitandin am Institut "Technologie- und Innovationsmanagement" der TU Hamburg Harburg bei Prof. Dr. C. Herstatt
- 1995-1999 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung, Karlsruhe, Abteilung für "Technikbewertung und Innovationsstrategien", Promotion an der Universität Stuttgart bei Prof. Dr. H. Majer

### **Dipl.-Ing. Uwe Hirte**

Technische Universität Ilmenau  
Fakultät für Maschinenbau  
Institut für Maschinen- und Gerätekonstruktion  
Verantwortlicher für Weiterbildung  
[fip@tu-ilmenau.de](mailto:fip@tu-ilmenau.de)



- Diplom-Ingenieur, Studium der Verfahrens- und Anlagentechnik an der Bauhaus-Universität Weimar, Abschluss 1984
- 1984-1990 Projektingenieur im Ingenieurbüro Suhl,
- 1990-2003 freiberuflicher Ingenieur, Projektleitung
- seit 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Ilmenau, neben Lehraufgaben vorrangig mit Weiterbildungsprojekten beschäftigt,

## **Jan Ihwe**

Akademischer Direktor  
Universität Freiburg - Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung  
<http://www.weiterbildung.uni-freiburg.de/>  
[jan.ihwe@wb.uni-freiburg.de](mailto:jan.ihwe@wb.uni-freiburg.de)



- Diplom-Forstwirt, Studium an den Universitäten Freiburg und München, Abschluss 1988
- 1988-1991 Referendariat und Tätigkeiten in der Landesforstverwaltung Baden-Württemberg
- Seit 1991 verschiedene Managementfunktionen in der Wissenschaftsadministration auf Fakultäts-, Universitäts- und Landesebene
- 1999 – 2000 Teilnahme am 13. Ausbildungsprogramm der Führungsakademie des Landes Baden-Württemberg
- Seit April 2010 Leiter der Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung

## **Damaris Jankowski**

Damaris Jankowski  
Freiburg Academy of Science and Technology – FAST  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg  
[www.fast.uni-freiburg.de](http://www.fast.uni-freiburg.de)  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
[jankowski@fast.uni-freiburg.de](mailto:jankowski@fast.uni-freiburg.de)



- Diplom-Biologin, Studium der Biologie mit Schwerpunkt in den Life Sciences an der Universität Konstanz und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br., Abschluss 2003
- 2003 – 2007 Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Novartis Pharma AG, Basel, Schweiz
- 2007 – 2009 Gutachterin und Projektkoordinatorin an der Universität Bern, Schweiz
- seit 2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „FAST- Freiburg Academy of Science and Technology“ der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

## **Christine Jordan-Decker**

Christine Jordan-Decker  
htw saar / <http://www.htwsaar.de/weiterbildung>  
kfm. Leiterin des Instituts für Wissenschaftliche Weiterbildung  
[iww@htwsaar.de](mailto:iww@htwsaar.de)



- Diplom-Betriebswirt (FH), Studium Betriebswirtschaft – Verkehrswesen/Touristik an der Fachhochschule des Landes Rheinland - Pfalz, Worms, Abschluss 1981
- Diplom-Kauffrau, Studium Betriebswirtschaft – an der Ludwig-Maximilian-Universität, München, Abschluss 1986
- Seit 2004 an der htw saar – seit 2008 kaufmännische Leiterin des Instituts für Wissenschaftliche Weiterbildung

## **Prof. Dr. Wolfgang Jütte**

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Vorsitzender des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung an der  
Universität Bielefeld e.V. (ZWW) |  
Geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift „Hochschule und  
Weiterbildung“ -  
Sprecher der DGWF Arbeitsgruppe Forschung

[wolfgang.juette@uni-bielefeld.de](mailto:wolfgang.juette@uni-bielefeld.de)



Studium der Erziehungswissenschaften in Münster und Madrid, Promotion an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, wissenschaftlicher Mitarbeiter am UNESCO Institute for Lifelong Learning, wissenschaftlicher Assistent am Internationalen Institut für Management der Universität Flensburg. Venia Legendi für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Professor für Weiterbildungsforschung an der Universität für Weiterbildung (Donau-Universität) Krems, Österreich. Seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld

### **Caroline Kamm, M.A.**

Humboldt-Universität zu Berlin / [www.ewi.hu-berlin.de/hsf](http://www.ewi.hu-berlin.de/hsf)  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
E-Mail: [caroline.kamm@hu-berlin.de](mailto:caroline.kamm@hu-berlin.de)



- Studium der Erziehungswissenschaft und Soziologie an der Universität Potsdam, Abschluss 2011
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam im Projekt „Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten (ProPrax)“ (08/2011 – 02/2012)
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulforschung der Humboldt-Universität zu Berlin in den Forschungsprojekten
  - o „Nicht-traditionelle Studierende“ (seit 03/2012)
  - o „Mobilisierung von Bildungspotenzialen für die MINT-Fachkräftesicherung – der Beitrag des dualen Studiums“ (05/2013 – 12/2013)

### **Jutta Kasper-Schimmele lic.oec.HSG**

Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V. / [www.biwe.de](http://www.biwe.de)  
Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT*  
[kasper-schimmele.jutta@biwe.de](mailto:kasper-schimmele.jutta@biwe.de)



- Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität St. Gallen, Schweiz
- Mediatorin
- 2010 -2013 Projektbetreuung und Leitung „Berufliche Integration in Betriebe“, BBQ Berufliche Bildung gGmbH, Pforzheim
- seit 2013 Referentin der Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT* beim Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.

## **Kristin Maria Käuper**

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Competence Center Gesundheit  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Kristinmaria.kaeuper@haw-hamburg.de



- Hebamme, berufliche Ausbildung Klinikum Osnabrück, Examen 2001
- 2001 – 2005 freiberufliche Tätigkeit mit außerklinischer Geburtshilfe, Geburtshaus Stade
- 2005 – 2006 Hebammenlehrtätigkeit in Santiago, Guatemala
- 2006 – 2012 Studium der Gesundheitswissenschaften an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Master of Science
- Seit 2011 Lehrtätigkeit wissenschaftliches Arbeiten und Gesundheitssysteme / -politik im Bachelor- und Masterprogramm an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- Seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

## **Univ.-Prof. Dr. Monika Kil**

Donau-Universität Krems (Universität für Weiterbildung Krems)  
Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30  
3500 Krems, Österreich  
[www.donau-uni.ac.at](http://www.donau-uni.ac.at)



Vizerektorin für Lehre/Wissenschaftliche Weiterbildung  
Universitätsprofessorin für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement  
Leiterin des Departments für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement  
E-Mail: [Vizerektorat.Lehre@donau-uni.ac.at](mailto:Vizerektorat.Lehre@donau-uni.ac.at)

### **Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Beratung**

- Lernforschung für erwachsene Lerner/-innen
- Organisations- und Professionsforschung
- Interdisziplinäre Weiterbildungsforschung

- Seit 2013 Vizerektorin für Lehre/Wissenschaftliche Weiterbildung sowie Leitung des Departments und Professur „Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement“ an der Donau-Universität Krems
- 2011 – 2012 Privatdozentin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen
- 2009 – 2012 Abteilungsleitung des Forschungs- und Entwicklungszentrums, Programmleitung „Inklusion/Lernen im Quartier“ und Leitung des Programms „System und Steuerung“ (interimistisch) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn
- 2006 Habilitation mit der Venia „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenen-/Weiterbildung und empirischer Bildungsforschung“ an der Universität Bremen.
- 1999 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Dortmund. Dissertation: „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotentiale als Impulse für Fortbildung, Personal- und Organisationsentwicklung“
- 1997 Beraterin für Arbeits-, Lehr- und Lernsituationen - soziale und personale Kompetenzen für die Erwachsenenbildung(Abschlussarbeit und Kolloquium), Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) - Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- 1994 Zusatzstudium in Organisationspsychologie.
- 1992 Diplom in Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Dortmund.

## **Dr. Cornelia Knoch**

Pädagogische Hochschule Zürich / <http://www.phzh.ch/>

Dozentin, Leiterin CAS Personalentwicklung

Cornelia.Knoch@phzh.ch

Berufstätigkeit

- 2005 bis heute Dozentin Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Zürich,



Arbeitsschwerpunkte Personalentwicklung und Führung

- 2009 bis heute Inhaberin Dr. Cornelia Knoch Beratung, Zürich

- 2003 bis 2004 Transformation Managerin, Privatbank, Zürich

- 2002 bis 2003 HR-Führungsteam / Leiterin Leadership Development, Unternehmensberatung, Frankfurt

- 1997 bis 2002 Managementberatung Personalentwicklung und Führung, Finanzdienstleistung, Zürich, Freiburg, London

- 1992 bis 1997 Trainerin, Softwarehersteller, Karlsruhe

Weiterbildungen

- 2011 bis 2012 Mentoring fff Zürcher Fachhochschule Women´s Leadership Programm, Aufenthalt an der Simmons School of Management Boston

- 2011 Akkreditierte Insights MDI Beraterin

- 2013 Akkreditierte Assess Beraterin

- 2001 Akkreditierte Coach DBVC

Promotion und Studium

- 1998 bis 2001 Doktorandin, PH Karlsruhe & Universität Essen. Fragestellung der Dissertation: Wie unterstützt Personalentwicklung den Berufseinstieg? Welche Rückschlüsse ergeben sich für das Lehren und Lernen in der Schule?

- 2001 Rigorosum, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

- 1995 bis 1993 Studium der Fächer Politik und Wirtschaft, Germanistik, Geschichte

## **Dr. Barbara Kohlstock**

Dr. Barbara Kohlstock

PH Zürich / [www.phzh.ch](http://www.phzh.ch)

Bereichsleiterin Management und Leadership, Abteilung Weiterbildung PH Zürich

Barbara.kohlstock@phzh.ch

Dozentin für Schulführung und Bildungsmanagement. Weitere Angaben zur

Person unter: [www.phzh.ch/personen/barbara.kohlstock](http://www.phzh.ch/personen/barbara.kohlstock)

oder unter <http://ch.linkedin.com/pub/barbara-kohlstock/87/38/9aa/>



## **Maria Kondratjuk**

Universität Potsdam / Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung / wiss. Mitarbeiterin  
[maria.kondratjuk@ovgu.de](mailto:maria.kondratjuk@ovgu.de)



- Bildungsmanagerin M.Sc., zertifizierte Projektmanagerin (GPM), Diplom-Sozialpädagogin
- arbeitet bei fokus: LEHRE an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) in der Hochschulforschung und Professionalisierung der Lehre
- wirkt als freiberufliche Dozentin, Trainerin und Lehrbeauftragte sowie als freie Mitarbeiterin für Forschungsinstitutionen und Zentren (Organisation von wissenschaftlichen Veranstaltungen, Projektarbeit, Auftragsforschung etc.)
- hat langjährige Erfahrungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Transferzentrum für wissenschaftliche Weiterbildung und Absolventenvermittlung – WiWA)
- davor arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Betriebspädagogik/OVGU
- aktive Mitgliedschaft in verschiedenen Organisationen und Fachgesellschaften, wie der Gesellschaft für Hochschulforschung (GFHF) und der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
- engagiert sich im GEW-Kreisvorstand Magdeburg, für die Kinder-Uni an der OVGU und den Förderverein „FLORA“ e.V. für seelisch kranke Menschen
- in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung Fernstudium (DGWF) ist sie Mitglied im Sprecherrat in der AG Forschung aktiv und Mitglied im Redaktionsteam der Zeitschrift „Hochschule & Weiterbildung“
- ist an der Verknüpfung von Hochschulforschung, Erwachsenenbildung und Hochschulweiterbildung interessiert
- erforscht im Rahmen ihrer Dissertation das professionelle Selbstverständnis von Akteuren in der Hochschulweiterbildung

## **Maren Kreutz**

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität  
Hannover  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
[maren.kreutz@ifbe.uni-hannover.de](mailto:maren.kreutz@ifbe.uni-hannover.de)

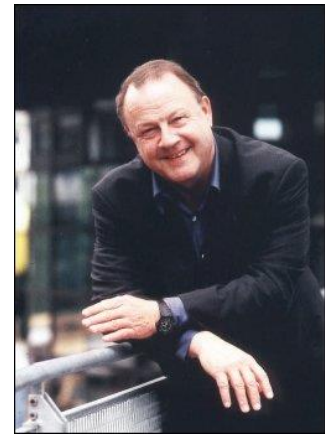


- Diplom-Pädagogin, Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Studienschwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Universität Trier, Abschluss 2011
- 2011-2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung berufliche und betriebliche Weiterbildung, Universität Trier
- Seit 2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Abteilung Berufspädagogik, Leibniz Universität Hannover



† Prof. Dr. Dr. phil. h.c. Klaus Landfried

- 26.1.1941 geboren in Heidelberg, dort auch Schulbesuch
- 1960 Industriepraktikum bei BBC in Mannheim und Heidelberg
- 1961 Sprachaufenthalt in Großbritannien
- 1961-1968 Studium der Volkswirtschaftslehre, Geschichte, Neuere Deutsche Literaturgeschichte, des Öffentlichen Rechts und der Politikwissenschaft an den Universitäten Basel und Heidelberg
- 1964-1968 daneben Schwimmtrainer beim SV Nikar Heidelberg
- 1970 Promotion (summa cum laude) an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Heidelberg (bei Dolf Sternberger)
- 1968-1971 Assistent und Lehrbeauftragter am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg
- 1969-1972 Leiter der Forschungsgruppe „Wahl der Parlamente“ (DFG-Projekt) zusammen mit D. Nohlen am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg, Forschungsreisen in den Nahen und Mittleren Osten, speziell Iran/Afghanistan
- 1972-1973 John F. Kennedy Memorial Fellow an der Harvard University in Cambridge/Massachusetts, USA
- 1974-1987 Professor für Politikwissenschaft im Fachbereich Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Universität Kaiserslautern
- 1981-1984 Stellvertretender Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft
- 1981-1987 Vizepräsident der Universität Kaiserslautern
- 1987-1997 Präsident der Universität Kaiserslautern (dabei Mitgründer und Aufsichtsratsmitglied mehrerer Forschungsunternehmen)
- 1991-1997 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz
- 1993-heute Vorsitzender der Dolf Sternberger-Gesellschaft e.V. (siehe auch [www.dolf-sternberger.de](http://www.dolf-sternberger.de))
- 1994-1998 Mitglied des Vorstands der Vereinigung Europäischer Universitäten (CRE)
- 1997-2003 Präsident der Hochschulrektorenkonferenz
- 1999 Dr.phil.h.c. der Universität Klausenburg (Cluj-Napoca), Rumänien
- 2003-2007 Mitglied des Scientific Board der Volkswagen-AutoUni (Wolfsburg)
- 2004-heute Mitglied des Kuratoriums des DAAD
- 2004-2008 Mitglied des 12köpfigen Auswahl-Ausschusses der EU-Kommission für das Programm ERASMUS WORLD
- 2004-2008 Senior Advisor bei dem Personalberatungsunternehmen SUP (Societät für Unternehmensplanung Basel/Frankfurt a.M.)
- 2006-heute Vorsitzender des Aufsichtsrates der ProCampus GmbH, Kaiserslautern
- 2004-2007 Mitglied des Direktoriums (Gesellschafterkreis) der Privaten Universität Witten-Herdecke GmbH



## **Doris Lechner**

Universität Mannheim  
Gasthörer- und Seniorenstudium  
Kordinatorin  
[lechner@verwaltung.uni-mannheim.de](mailto:lechner@verwaltung.uni-mannheim.de)



- Dipl. Volkswirt, Universität Heidelberg 1990
- 1991-1995 wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Mannheim und Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, Mannheim
- 1996-1998 freie Mitarbeiterin am Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung der Fraunhofer Gesellschaft, Karlsruhe
- 1998-2004 Auslandsaufenthalt/Familienzeit in St. Gallen, Schweiz
- 2005-2006 Mitarbeiterin bei der IHK Rhein-Neckar (Pressestelle/Weiterbildungskampagne)
- Seit 2007 Koordinatorin des Gasthörer- und Seniorenstudiums an der Universität Mannheim
- Seit 2014 nebenberuflich Dozentin für das Institut für Personalentwicklung und Beratung, Ludwigshafen

## **Katharina Lenz, M.A.**

Volkswagen Aktiengesellschaft / [www.volkswagenag.com](http://www.volkswagenag.com)  
Humboldt-Universität zu Berlin / [www.ewi.hu-berlin.de/hsf](http://www.ewi.hu-berlin.de/hsf)  
Doktorandin  
E-Mail: [katharina.lenz@volkswagen.de](mailto:katharina.lenz@volkswagen.de) / [katharina.lenz@hu-berlin.de](mailto:katharina.lenz@hu-berlin.de)



- Studium der Soziologie, Psychologie und Pädagogik an der Technischen Universität Braunschweig, Abschluss 2007
- Studiengangskordinatorin am Institut für Wirtschaftswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig (06/2007 – 09/2008)
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Braunschweig (10/2008 – 08/2012)
  - o im Projekt „Offene Hochschule - Lifelong Learning“ (09/2009 – 08/2012)
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Mobilisierung von Bildungspotenzialen für die MINT-Fachkräftesicherung – der Beitrag des dualen Studiums“ der acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften und der Humboldt-Universität zu Berlin (09/2012 – 12/2013)
- Seit 09/2012 Doktorandin bei der Volkswagen AG im Bereich Berufsausbildung und Weiterbildung im Konzern

## **Dr. Markus Lermen**

DISC / TU Kaiserslautern / <http://www.disc.uni-kl.de>  
Geschäftsführer  
m.lermen@disc.uni-kl.de



- Dr. Markus Lermen, Jahrgang 1974, ist seit Dezember 2010 ist er als Geschäftsführer des Distance and Independent Studies Center (DISC) an der TU Kaiserslautern tätig.
- Die akademische Ausbildung umfasste ein Magister-Studium an der Universität des Saarlandes, ein Master-Studium an der TU Kaiserslautern sowie eine Promotion im Fachbereich Sozialwissenschaften der TU Kaiserslautern.
- Seit 2014 Anerkennung als Systemischer Berater (SG) beim Fachverband der Systemischen Gesellschaft
- Moderator und Dozent im Rahmen verschiedener Weiterbildungs- und Fortbildungsveranstaltung
- Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenen- und Weiterbildung, Lehren und Lernen mit Digitalen Medien, Distance-(e)Learning, Systemische Pädagogik und -beratung.

## **Dr. Annika Maschwitz**

C. v. O. Universität Oldenburg / [www.uni-oldenburg.de/web](http://www.uni-oldenburg.de/web)  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
a.maschwitz@uni-oldenburg.de



- Studium der Pädagogik mit dem Schwerpunkt Weiterbildung (Dipl.) und der Wirtschaftswissenschaften (BA) in Oldenburg
- Seit 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungsmanagement und Weiterbildung bei Frau Prof. Dr. Hanft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- 2013 Promotion zum Thema „Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge“
- Tätigkeiten sowohl in der Lehre als auch in unterschiedlichen Forschungsprojekten zur Öffnung der Hochschulen und des Lebenslangen Lernens; aktuell in der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“
- Koordination des internationalen Programms UNILEAD „University Leadership and Management Training Course“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sowie UNILEAD Egypt und UNILEAD Vietnam
- Mentorin in UNILEAD und im MBA Studiengang Bildungsmanagement der C.v.O. Universität Oldenburg

## Annektrin Mordhorst

Leiterin der Wissenschaftlichen Weiterbildung  
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel  
Leibnizstraße 3  
24118 Kiel

amordhorst@uv.uni-kiel.de  
Tel.: +49 (0)431-880-3448;  
Fax: +49 (0)431-880-7609  
[www.weiterbildung.uni-kiel.de](http://www.weiterbildung.uni-kiel.de)  
[www.wisscoach.uni-kiel.de](http://www.wisscoach.uni-kiel.de)



Aktuelle Schwerpunkte: Bildungsmanagement der akademischen Weiterbildungsangebote und der Fortbildungsangebote für das gesamte Hochschulpersonal. Entwicklung eines Personalentwicklungskonzepts für das wissenschaftliche Personal. Coaching. Mediation.

Jahrgang 1962, Gymnasiallehrerin, 2. Staatsexamen für das Gymnasiale Lehramt 1991

seit 2009 Sprechlerin der Landesgruppe Nord der DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien)

### Weiterbildung

2006 - 2007	Ausbildung zum Business-Coach (systemisch), zertifiziert
1992 - 1992	Ausbildung zur Trainerin; zertifiziert,
Seit 1999	Leiterin der Stabsstelle Wissenschaftliche Weiterbildung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
1992 - 1999	freiberufliche Trainerin bei unterschiedlichen Bildungsträgern, Hochschulen und Unternehmen
1996 - 1999	Koordinationsbeauftragte für die wissenschaftliche Weiterbildung in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
1994 - 1999	Lehrerin und Trainerin an einer Privatschule in Kiel
1994 - 1996	Trainerin und Koordinatorin im Bereich der beruflichen Qualifizierung in Kiel
1993 - 1994	Pädagogische Mitarbeiterin zur Konzeption von Unterrichtsfilmen in Hamburg
1991 - 1994	freiberufliche Autorin

## **Joachim Mosthaf**

Universität Stuttgart, MASTER:ONLINE Integrierte Gerontologie  
Weiterbildungsstudent seit SoSe 2012; Studiengangsmanager seit 01.04.2014  
joachim.mosthaf@inspo.uni-stuttgart.de



- Seit 04/2014 Studiengangsmanager im berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang MASTER:ONLINE Integrierte Gerontologie
- Seit SoSe 2012 Student (5. Semester) im berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang MASTER:ONLINE Integrierte Gerontologie
- 04/1995 – 12/2011 Berufslaufbahn in verschiedenen Positionen und Abteilungen der Media Markt und Saturn Unternehmensgruppe
- Diplom-Kaufmann (univ.), Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Würzburg, Abschluss 1993

## Dr. Gesa Münchhausen

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn ([www.bibb.de](http://www.bibb.de))  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im AB 2.4 ‚Kompetenzentwicklung‘  
E-Mail-Adresse: [muenchhausen@bibb.de](mailto:muenchhausen@bibb.de)



- Diplom-Pädagogin, Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Bielefeld, Abschluss 1998
- 1999-2005 Promotion an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld
- 1999-2001 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Uni Bielefeld
- 2000-2001 Pädagogische Mitarbeiterin bei der Deutschen Angestellten Akademie Bielefeld
- seit 2001 Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- 2011-2013 Abordnung in das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Seit 2013 zurück im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

### Derzeitige Arbeitsschwerpunkte:

- Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen
- Informelles Lernen in der Arbeit
- Ansätze und Methoden der Kompetenzerfassung
- Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung
- Internationale Berufsbildungsberatung

### Ausgewählte Veröffentlichungen:

- Münchhausen, Gesa (2013): *Validierung von informellen und non-formalen Lernergebnissen*. In: *Berufsbildung - Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*. - 67 (2013), H. 142, S. 24-26
- Bohlinger, Sandra & Kaufhold, Marita & Münchhausen, Gesa (2011): *Erfassung und Validierung von Lernergebnissen - Ansätze, Entwicklungstrends und Herausforderungen*. In: *Markowitzsch, J. & Gruber, E. & Lassnigg, L. & Moser, D. (2011). Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Studien Verlag. S. 99-112.*
- Bohlinger, Sandra & Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2011): *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*. Bielefeld: Bertelsmann
- Münchhausen, Gesa (2010): *Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland*. In: *Aufwertung von Familienarbeit - FamCompass macht informell erworbene Kompetenzen sichtbar*. München. Online-Dokument <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1010&Jump1=LINKS&Jump2=20> [11.06.2013]
- Münchhausen, Gesa & Schröder, Ulrike (2009): *Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen*. In: *BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, S. 19-23*
- Frank, Irmgard & Gutschow, Katrin & Münchhausen, Gesa (2005): *Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld

## **Katrin Nachbar**

Universität Stuttgart, MASTER:ONLINE Integrierte Gerontologie  
Studiengangsmanagerin  
katrin.nachbar@inspo.uni-stuttgart.de



- Diplom-Sportwissenschaftlerin, Studium der Sport- und Bewegungswissenschaft an der Universität Stuttgart, Abschluss 2008
- 2011-2014 (noch laufende) Promotion am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften der Fakultät „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ der Universität Stuttgart zum Thema „Aktiv klicken = Aktiv lernen? Konzeption und Evaluation eines fallbasierten Lernsystems zur Interventionsplanung im Kontext Gesundheitsverhalten“
- Seit 2009 Studiengangsmanagerin im berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang MASTER:ONLINE Integrierte Gerontologie
- 2008 bis 2009 Referentin des Prorektors für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart

## **Lena Oswald**

Universität Hamburg, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung,  
www.aww.uni-hamburg.de  
wissenschaftliche Mitarbeiterin  
l.oswald@aww.uni-hamburg.de



- Diplom-Politologin, Studium der Politikwissenschaften, Soziologie und Ethnologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Universität Hamburg und Universidad Complutense de Madrid, Abschluss 2007
- seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW)
- seit 2011 Lehrbeauftragte der Universität Hamburg
- seit 2010 zertifizierte E-Trainerin
- 2009 - 2010 Projektleitung Kooperationsprojekt der AWW „Virtuelle Interaktion mit Web 2.0 in Unternehmen“
- 2008 – 2012 Assistentin des Geschäftsführers der AWW und der DGWF

### **Dipl.-Soz. Alexander Otto**

Humboldt Universität zu Berlin / [www.ewi.hu-berlin.de/hsf](http://www.ewi.hu-berlin.de/hsf)  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter



- Diplom-Soziologe, Studium der Soziologie an der Technischen Universität Dresden
- Seit 2011 Mitarbeiter an der Abteilung Hochschulforschung der Humboldt-Universität zu Berlin
- Forschungsschwerpunkt: Nicht-traditionelle Studierende

### **Prof. Dr. Susan Pulham**

htw saar / <http://www.htwsaar.de/weiterbildung>  
wiss. Leiterin des Instituts für Wissenschaftliche Weiterbildung  
[susan.pulham@htwsaar.de](mailto:susan.pulham@htwsaar.de)



- Dipl.-Math. Dipl.-Kff. An der RWTH Aachen Abschluss 1999/2000
- Dr. rer.pol. an der RWTH Aachen 2005
- Tätigkeit als Studiengangsleiterin an der ASW-Berufsakademie Saarland 2005-2009
- Professorin für Wirtschaftsmathematik und Statistik an der htw saar seit 2009
- Wissenschaftliche Leiterin des Instituts für Wissenschaftliche Weiterbildung seit 2011
- Studiengangleiterin diverser Weiterbildungsstudiengänge



## **Silke Ramelow**

BildungsCent e.V.  
Vorstandsvorsitzende  
[ramelow@bildungscnt.de](mailto:ramelow@bildungscnt.de)

Gründerin und Vorstand des gemeinnützigen Vereins BildungsCent e.V.  
Zweck des Vereins ist die Förderung der Lehr- und Lernkultur.  
Mehr unter [www.bildungscnt.de](http://www.bildungscnt.de)



## **Annika Rathmann, M.A.**

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
[www.ovgu.de/fokuslehre](http://www.ovgu.de/fokuslehre)  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
E-Mail: [annika.rathmann@ovgu.de](mailto:annika.rathmann@ovgu.de)



- Studium der Sozialwissenschaften (Soziologie und Politikwissenschaften) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- Seit 2011 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung (HoF) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg tätig, aktuell im Projekt „Die Juniorprofessur. Vergleichende Analyse traditioneller und neuer Qualifizierungswege des Hochschullehrernachwuchses“ (gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung)
- Seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Magdeburg im Projekt „Heterogenität als Qualitätsherausforderung: Hochschulbildung im demografischen Wandel“ (Teilprojekt fokus: LEHRE, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung)
- Forscht in ihrer Dissertation zu Altersbildern an Hochschulen im Kontext der nachberuflichen Bildung
- Arbeitsschwerpunkte: Hochschulbildung und Studierende, Hochschulpersonal und wissenschaftlicher Nachwuchs, Alter(n)ssoziologie, Methoden der empirischen Sozialforschung.

## Dr. Max Reinhardt

Dr. Max Reinhardt

HS Kaiserslautern / [www.kompetenzregion-rlp.de](http://www.kompetenzregion-rlp.de)

Projektkoordinator Offene Kompetenzregion Westpfalz, HS Kaiserslautern

[max.reinhardt@fh-kl.de](mailto:max.reinhardt@fh-kl.de)



- Magister-Studium Politische Wissenschaft, Geschichte und Soziologie an den Universitäten Marburg und Hannover, Abschluss 2002
- 2004-2009 Promotion (Dr. phil.) an der Universität Hannover im Fach Politische Wissenschaft mit der Arbeit „Aufstieg und Krise der SPD. Flügel und Repräsentanten einer pluralischen Volkspartei“, gefördert aus Mitteln des Herbert-Wehner-Fonds der FES und des Instituts für Sozialgeschichte Braunschweig e. V.
- Stipendiat der Grund- und Graduiertenförderung durch die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES)
- 2005 Vorsitzender von THESIS – interdisziplinäres Netzwerk für Promovierende und Promovierte e. V.
- 2005-2008 Leiter der AG Befragungen des europäischen Nachwuchswissenschaftlernetzwerks Eurodoc
- 2010-2012 Lehrbeauftragter Politische Soziologie, Politische Wissenschaft, Universität Hannover
- Seit 2012 angestellt an der HS Kaiserslautern als Koordinator des BMBF-/ESF-Drittmittelprojektes Offene Kompetenzregion Westpfalz, Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule

## Dr. Matthias Rohs

Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs

Technische Universität Kaiserslautern

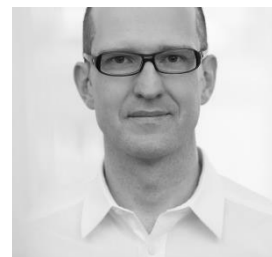
Web: <http://www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung/>

Mail: [matthias.rohs@sowi.uni-kl.de](mailto:matthias.rohs@sowi.uni-kl.de)

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Web: <http://www.die-bonn.de/>

Mail: [rohs@die-bonn.de](mailto:rohs@die-bonn.de)



- Diplom-Erziehungswissenschaftler (Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie), Freien Universität Berlin
- Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik (ISST), Berlin
- Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
- Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Zürich, E-Learning Center
- Senior Experte Personalentwicklung, Deutschen Telekom AG, Deutsche Telekom Ausbildung, Bonn
- Juniorprofessur für Erwachsenenbildung, Technische Universität Kaiserslautern/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

## Univ.-Prof. Dr.-Ing. Dr. oec. Thomas Schildhauer

Universität der Künste Berlin / Universität St. Gallen  
Professor für Marketing / Information and Management Technology

[schildhauer@udk-berlin.de](mailto:schildhauer@udk-berlin.de)



- Diplom-Informatiker, Technische Universität Berlin, Diplomstudiengang Informatik, 1978-1983
- Promotion zum Dr. oec., Hochschule für Ökonomie, Fachbereich Wirtschaftsinformatik, im Themenbereich „Softwaremarketing“, Abschluss 1991
- Seit 1999 Gründer und Direktor, Institute of Electronic Business e.V. (IEB) – Forschungsinstitut
- Promotion zum Dr.-Ing., Technische Universität Berlin, Fachbereich Architektur, im Themenbereich „Informations- und Kommunikationstechnik“, Abschluss 2001
- Seit 2002 Universitätsprofessor, Universität der Künste Berlin, Lehrstuhl für Electronic Business, Schwerpunkt Marketing, von 2002-2006 gefördert vom Stifterverband der Deutschen Wissenschaft
- Seit 2007 Geschäftsführender Direktor, Berlin Career College im Zentralinstitut für Weiterbildung der Universität der Künste Berlin
- Seit 2011 Geschäftsführender Direktor, Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft gGmbH
- Seit 2014 ordentliches Mitglied der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften
- Forschungsfelder: Internet Enabled Innovation, Digital Business, Digital Marketing, Social Media
- Lehrtätigkeiten: MA „Leadership in Digitaler Kommunikation“ / Lehrforschungsprojekt „DigiMediaL“ (UdK Berlin), MA „Information and Management Technology“ / MA „Business Engineering“ (St. Gallen)

## Matthias Schneider M.A.

Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.  
Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT*  
Referent  
[schneider.matthias@biwe.de](mailto:schneider.matthias@biwe.de)  
[www.biwe.de](http://www.biwe.de)



- 2008 Bachelor in Politikwissenschaften und Volkswirtschaftslehre an der Universität Mannheim
- 2010 Master in Europäisches Verwaltungsmanagement an den Hochschulen für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg und Kehl
- seit 2010 Dozent an der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg. Fachbereiche u.a. Interessenvertretung gegenüber der EU; Empirische Sozialforschung
- 2011-2013 Projektleiter „Curriculum Development of Joint Master in International Public Administration and Management“ (Programmlinie Erasmus, Multilaterale Projekte, Lehrplanentwicklung) an der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg.
- seit 2013 Referent der Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT* beim Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.

## Stefanie Schröder

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen)  
st.schroeder@dzhw.eu



- Studium der Fächer Politikwissenschaft, Soziologie und Neuere und Neueste Geschichte an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster
- 2008 Magistra Artium
- 2009-2012 Tätigkeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Deutschen Hochschule der Polizei, beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. und an der Universität Hamburg (BMBF-Forschungsprojekt USuS – Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg)
- Seit 2012: Wissenschaftliche Mitarbeiterin am HIS-Institut für Hochschulforschung, heute: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

## Mandy Schulze

Humboldt Universität zu Berlin / Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung / wiss. Mitarbeiterin  
[Mandy.schulze@ovgu.de](mailto:Mandy.schulze@ovgu.de)



- Diplomierte Betriebswirtin und Magistra Artium der Soziologie und Erziehungswissenschaften
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg zu Hochschulentwicklung und Professionalisierung von Hochschullehre fokus:Lehre
- Verfügt über vielfältige Erfahrungen in der Konzepterstellung, Programmentwicklung und Umsetzung von beruflichen (Hochschul)Weiterbildungsangeboten in der Sozialen Arbeit, Erziehung, Bildung und Gesundheit
- Evaluatorin und wissenschaftliche Projektbegleiterin verschiedener Bildungsprojekte im Rahmen von Organisations-, Stadt- oder Regionalentwicklung
- Mit-Initiatorin der Initiative Dritte Generation Ostdeutschland und des Perspektive hoch3 e.V., Preisträgerin des Gustav Heinemann Bürgerpreises 2013
- In der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. ist sie Mitglied im Sprecherrat der AG Forschung und des Redaktionsteams der Zeitschrift „Hochschule & Weiterbildung“
- Promoviert zu Erfolgsfaktoren weiterbildender Masterstudiengänge an deutschen Fachhochschulen
- Ist an Fragen zur Entwicklung und Begleitung nachhaltiger und lernförderlicher Strukturen von Weiterbildung interessiert

## **Anna Spexard, Dipl.-Vw.**

Humboldt-Universität zu Berlin / [www.ewi.hu-berlin.de/hsf](http://www.ewi.hu-berlin.de/hsf)  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
E-Mail: [anna.spexard@hu-berlin.de](mailto:anna.spexard@hu-berlin.de)



- Studium der Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Potsdam, Abschluss 2010
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin am HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover (jetzt DZHW) (11/2010 – 10/2012) im Projekt „TRACKIT! Tracking Students and Graduates“
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulforschung der Humboldt-Universität zu Berlin in den Forschungsprojekten
  - o „Opening Higher Education to Adults “ (02/2012 – 06/2013)
  - o „Mobilisierung von Bildungspotenzialen für die MINT-Fachkräftesicherung – der Beitrag des dualen Studiums“ (07/2012 – 12/2013)

## **Dr. Veronika Strittmatter-Haubold**

Akad. Direktorin Dr. phil. Veronika Strittmatter-Haubold  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Professional School / [www.weiterbildung-hd.de](http://www.weiterbildung-hd.de)  
Geschäftsführerin  
[strittmatter@ph-heidelberg.de](mailto:strittmatter@ph-heidelberg.de)



- Studiengänge Lehramt (Erstes und Zweites Staatsexamen),  
Diplompädagogik, Schwerpunkt - Erwachsenenbildung an der PH Heidelberg und Universität Frankfurt a. M., Abschlüsse 1972, 1974, 1993
- Promotion in Erziehungswissenschaften/Erwachsenenbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt a. M.
- 1989 – 1995 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- 1991 - 2013 Geschäftsführerin der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
- Seit 2001 Dozentin im Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- 2006 – 2013 Direktorin des Instituts für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- 2009 – 2012 Mitglied des wissenschaftlichen Beirats von Lehre<sup>n</sup>, Alfred Toepfer Stiftung Hamburg
- 2010 – 2012 Mitglied des Beirats des Kooperationsprojekts Online-Fall-Laboratorium, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Bonn & Universität Tübingen
- Seit 2013 Geschäftsführerin der Professional School, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Seit 2013 Stellv. Vorstandsvorsitzende der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e. V.
- Seit 2008 Mitglied des Sprecherrates der DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg

## **Nico Sturm M.A.**

Technische Hochschule Mittelhessen (THM) / <http://www.thm.de/hzw/>  
Unterstützung bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten  
Durchführung einer projektbegleitenden Forschungsarbeit zur Anerkennung und  
Anrechnung von Kompetenzen  
[nico.sturm@hzw.thm.de](mailto:nico.sturm@hzw.thm.de)



- 08/2001 bis 06/2006 Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher
- 09/2006 bis 12/2009 Pädagoge in der vollstationären Jugendhilfe
- 10/2006 bis 07/2011 Studium der Sozialen Arbeit
- 01/2010 bis 07/2012 Lehrbeauftragter und didaktischer Assistent an der Hochschule Darmstadt (h\_da)
- Seit 03/2012 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verbundprojekt „WM<sup>3</sup>-Weiterbildung Mittelhessen“ (Studiengangskoordination und Forschungsprojekt „Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle“)

## **Dr. Jörg Teichert**

TU Dortmund, Zentrum für Hochschulbildung  
Leiter Bereich Weiterbildung  
<http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb>  
[joerg.teichert@tu-dortmund.de](mailto:joerg.teichert@tu-dortmund.de)



- Diplom-Biologe, Studium der Biologie an der Ruhr-Universität Bochum, Abschluss 1989
- 1989-1992 Promotion am Institut für Biochemie der Naturwiss. Fakultät der Universität Witten/Herdecke
- 1993-1999 Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Medizin; u.a. als Projektbegleiter eines Förderschwerpunkts des Bundesforschungsministeriums, Fortbildung für Mediziner in einem Teilprojekt der EXPO 2000, etc.
- 1996-1999 Stellvertretender deutscher Delegierter bei der europäischen COST-Aktion B4 ('Unconventional Medicine'); regelmäßige Mitarbeit in internationalen Arbeitsgruppen
- Seit 1999 Leiter eines Bereiches und Vorstandsmitglied im Zentrum für Hochschulbildung (vormals Weiterbildung) der Technischen Universität Dortmund
- Seit 2000 Geschäftsführer des Vereins „Wissenschaftliche Weiterbildung an der TU Dortmund e.V.“
- Seit 2005 Geschäftsführer der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)
- Seit 2012 Vorsitzender des Sprecherrates der Landesgruppe NRW der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF)

## **Daniel Völk**

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen)  
voelk@dzhw.eu



- Studium der Fächer Soziologie, Politische Wissenschaft, Sozialpsychologie und Philosophie an der Universität Hannover
- 2005 Magister Artium
- 2005-2007 verschiedene Tätigkeiten beim Norddeutschen Rundfunk, an der Universität Hannover und an der Universität Hildesheim
- seit 2007: Wissenschaftlicher Mitarbeiter am HIS-Institut für Hochschulforschung, heute: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

## Helmut Vogt

Akademischer Direktor

Universität Hamburg

Arbeitsstelle für

wissenschaftliche Weiterbildung

Vogt-Kölln-Str. 30, Haus E, 22527 Hamburg



Tel: +49 40 42883-2475

Fax: +49 40 42883-2651

[h.vogt@aww.uni-hamburg.de](mailto:h.vogt@aww.uni-hamburg.de)

[www.aww.uni-hamburg.de](http://www.aww.uni-hamburg.de)

Dipl.-Päd. Helmut Vogt (Jg. 1949) leitet die Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg seit 1983 und ist zudem seit 1994 im Vorstand der deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) tätig, von 1998 bis 2012 in der Funktion eines stellvertretenden Vorsitzenden. Von 1976 bis 1980 war er an einer mittelstädtischen Volkshochschule Niedersachsens als Fachbereichsleiter beschäftigt.

Er gehörte der Arbeitsgruppe "Wissenschaftliche Weiterbildung" des Innovationskreises Weiterbildung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006 - 2008) an und war bis zum Sommer 2011 Mitglied im Verwaltungsrat des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Dem Beirat des Vereins "Weiterbildung Hamburg" (Qualitätssicherung und Weiterbildungsinformation) saß er bis Ende März 2012 vor und im Gutachterausschuss für allgemeine und politische Bildung dieses Vereins arbeitete er seit vielen Jahren an der Qualitätsprüfung von Hamburger Weiterbildungseinrichtungen mit. Er ist als Gutachter bei der (Re-)Akkreditierung von Studiengängen von Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland und bei der Evaluation von Hochschuleinrichtungen für das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN und für die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) aktiv und war Mitglied der Arbeitsgruppe "Weiterbildung und offene Hochschule" der Expertenkommission Hochschulregion Lausitz des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg. Auf europäischer Ebene engagiert er sich im European University Continuing Education Network (EUCEN) und ist seit Mai 2012 als EUCEN-Repräsentant im Steering Committee der European Civil Society Platform on Lifelong Learning (EUCIS-LLL) in der Funktion eines Vice-President tätig.

Sein Œuvre umfasst zahlreiche Veröffentlichungen und Vorträge zu Fragen der Organisation und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung, zu Fragen von Netzportalen/Angebotsdatenbanken und in jüngster Zeit zunehmend zur Fragen des lebenslangen Lernens an Hochschulen in Deutschland und Europa; zum Beispiel: „Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna“, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2012, S. 167-174



### **Nina Maria Wachendorf, M.A.**

Nina Maria Wachendorf  
Hochschule Niederrhein/  
[http://www.hs-niederrhein.de/projekte-zur-lehre/aufstieg-durch-bildung/  
Studiengangsentwicklung](http://www.hs-niederrhein.de/projekte-zur-lehre/aufstieg-durch-bildung/Studiengangsentwicklung)  
Nina-maria.wachendorf@hs-niederrhein.de



- Bachelor of Arts Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum.  
Abschluss: 2005
- Master of Arts Sozialwissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum Abschluss: 2008
- 2006 Auslandsstudium an der Universität Helsinki
- 2007 – 2010: wissenschaftliche Hilfskraft an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Ruhr-Universität Bochum im Bereich Master-Studienberatung und Praktikumsbetreuung
- 2010 – 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Ressort für Lehre und Studium der Hochschule Niederrhein für den Bereich „duales Studium nach dem Krefelder Modell“ und den Übergang „Hochschule – Beruf“
- Seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ an der Hochschule Niederrhein im Bereich Studiengangsentwicklung

### **Daniel Weichsel**

Karlsruher Institut für Technologie (KIT) - Fernstudienzentrum / [www.fsz.kit.edu](http://www.fsz.kit.edu)  
Geschäftsführer  
weichsel@kit.edu



- Biologiestudium in Konstanz, Aufbaustudiengang Umweltschutz in Nürtingen,  
Fernstudium Erwachsenenbildung an der TU Kaiserslautern
- Seit 1997 am Fernstudienzentrum des KIT (ehemals Universität Karlsruhe) mit den Tätigkeitsschwerpunkten Konzeption, Entwicklung, Organisation und Evaluation onlinegestützter wissenschaftlicher Weiterbildung im Themenbereich „Naturwissenschaften und Technik“
- Seit 2007 Geschäftsführer mit den Schwerpunkten Projektakquisition, und -koordination
- Aktuelle Projekte: Entwicklung mediengestützter Bildungsangebote im Bereich „Energie und Innovation“ und „Digitale Innovationen in der Weiterbildung“
- Lehrauftrag in der Berufspädagogik „Didaktisches Design mediengestützter Lehr-/Lernszenarien“
- Gutachter bei der Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) für den Bereich Fernstudium

## **Dr. Katja Weidtmann**

Institution: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW)  
Projekt „Fit Weiter“: „Weiterbildungsmaster Angewandte Familienwissenschaften“

Webseiten:

<http://www.haw-hamburg.de/cc3l/bmbf-projekt-fit-weiter/projekt/team/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen.html>  
<http://familienwissenschaftenhamburg.wordpress.com/personen/dr-katja-weidtmann/>



Funktion: Wissenschaftliche Mitarbeiterin

E-Mail-Adresse: Katja.Weidtmann@haw-hamburg.de

- 1998-2003 Studium der Psychologie an der Universität Hamburg (Diplom)
  - 2003-2006 Promotion am Fachbereich Psychologie, Universität Hamburg
  - 2005-2007 Master of Medical Education (MME), Universität Heidelberg
  - 2003-2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Medizinischen Fakultät, Universität Hamburg
  - 2008-2012 Schulpsychologin in Niedersachsen und Hamburg
- seit 2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HAW Hamburg im Forschungsprojekt „Fit Weiter“, Teilprojekt „Angewandte Familienwissenschaften“ (Studiengangkoordination)

## **Dipl. Soz.wiss. Gabriele Weineck**

BTU Cottbus-Senftenberg / [www.b-tu.de](http://www.b-tu.de)  
Weiterbildungszentrum der BTU Cottbus-Senftenberg / [www.b-tu.de/weiterbildung](http://www.b-tu.de/weiterbildung)  
Standortmanagerin im Projekt „Ziemlich beste Lernfreu(n)de“ / [www.beste-lernfreunde.de](http://www.beste-lernfreunde.de)  
[gabriele.weineck@b-tu.de](mailto:gabriele.weineck@b-tu.de)



- Diplom-Sozialwissenschaftlerin, Studium an der Humboldt Universität zu Berlin, Abschluss 2000
- Referentin für Fundraising & Sponsoring, Abschluss 2003
- seit 04/2013 Standortmanagerin am Weiterbildungszentrum der BTU Cottbus-Senftenberg, Projekt „Ziemlich beste Lernfreu(n)de“
- 2008-2011 Akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl ABWL/ Organisation, Personalmanagement, Unternehmensführung an der BTU Cottbus, Gründungs- und Teamkompetenzwerkstatt für fachheterogene Studien- und Gründungsteams (EXIST III)
- 2007-2008 Projektleitung in der garage berlin - (Gründungsinubator)

## **Prof. Dr. Joachim Westenhöfer**

Prof. Dr. Joachim Westenhöfer  
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Department Gesundheitswissenschaften  
Joachim@westenhoefer.de

- Professur für Ernährungs- und Gesundheitspsychologie an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- Leiter Competence Center Gesundheit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- Geschäftsführer und wissenschaftlicher Leiter HealthBehavior GmbH
- Sprecher HAW-Forschungsgruppe Public Health
- Schwerpunktthemen und Publikationen: Ernährungsverhalten und Ernährungspsychologie; Gesundheitsverhalten und Gesundheitspsychologie; Adipositas und Essstörung; statistische Analyse; Programmen und Strategien der Gewichtsreduktion
- Aktuelle Projekte: BMBF-gefördertes Projekt zum Thema Akademisierung von Gesundheitsberufen; Healthy Aging Supported by Internet and Community (HASIC); Qualifizierung und Unterstützung von pflegenden Angehörigen mit Migrationshintergrund und Pflegefachkräften: kultursensible Versorgungsbedürfnisse identifizieren und Chancen nutzen (KURVE); Seafarers' Nutrition – Verpflegungs- und Ernährungssituation einschließlich potentieller Gesundheitsrisiken auf Kauffahrteischiffen (SEANUT)

## **PD Dr. Astrid Wonneberger**

Institution: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW)  
Projekt „Fit Weiter“: Weiterbildungsmaster „Angewandte Familienwissenschaften“

Webseiten:

<http://www.haw-hamburg.de/cc31/bmbf-projekt-fit-weiter/projekt/team/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen.html>  
<http://familienwissenschaftenhamburg.wordpress.com/personen/dr-astrid-wonneberger/>



Funktion: Wissenschaftliche Mitarbeiterin

E-Mail-Adresse: Astrid.Wonneberger@haw-hamburg.de

- 1988-1995 Studium der Ethnologie an der Universität Hamburg, Abschluss Magister Artium
- 1995-2000 Promotion am Institut für Ethnologie der Universität Hamburg
- 2001-2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin und LfBA am Institut für Ethnologie der Universität Hamburg
- 2001-2011 Habilitation im Fach Ethnologie
- seit 2011 Privatdozentin für Ethnologie
- seit 2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HAW Hamburg im Forschungsprojekt „Fit Weiter“, Teilprojekt „Angewandte Familienwissenschaften“

## Dr. Jürgen Zieher

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim, Forschungsprojekt BEST  
WSG,  
[www.bestwsg-hdba.de](http://www.bestwsg-hdba.de)  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
[Juergen.Zieher@hdba.de](mailto:Juergen.Zieher@hdba.de)



- Historiker und Politikwissenschaftler, Studium Geschichte und Politikwissenschaft an der Universität Mannheim und an der Johns-Hopkins-University, Baltimore/USA, Abschluss 1997
- 1998–2002 Promotion zu einem Thema der deutsch-jüdischen Geschichte am Zentrum für Antisemitismusforschung an der Technischen Universität Berlin
- 2003–2006 Trainee/Referent bei der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin/Bonn
- 2006 Referent der Geschäftsführung bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Berlin
- 2007–2010 Redakteur im *verlag regionalkultur*, Ubstadt-Weiher
- 2010–2011 Arbeitsvermittler bei der Bundesagentur für Arbeit, Darmstadt
- Seit 2011 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt BEST WSG (Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen) an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim, Forschungsschwerpunkte: Fachkräftesicherung und Akademisierung im Sozial- und Gesundheitswesen, Personalmanagement im Pflegebereich.
- Seit 2012 Berufsbegleitendes Masterstudium Beratungswissenschaft an der Universität Heidelberg.

## Prof. Dr. Michaela Zilling

DIPLOMA Hochschule / [www.diploma.de](http://www.diploma.de)  
Vizepräsidentin  
[michaela.zilling@diploma.de](mailto:michaela.zilling@diploma.de)



- 1996 – 2001 Studium der Wirtschaftspädagogik mit Abschluss Dipl.-Hdl.
- 2002 – 2005 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Göttingen, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Fachbereich Wirtschaftsinformatik inkl. Promotion zum Dr. rer. pol mit Abschluss im Dezember 2005
- 2006 – Mai 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (Fak. I)
- 2009 – 2012 Geschäftsführende Direktorin am Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Seit Januar 2013 Vizepräsidentin der DIPLOMA Hochschule